

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PESQUISA
AVALIAÇÃO DE RESULTADOS DA GESTÃO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO
TERRITÓRIO NACIONAL
RELATÓRIO FINAL

Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos
Cibele Maria Lima Rodrigues
(coordenadoras)

Ana Lúcia Hazin Alencar
Ana Emília Gonçalves de Castro
Cleide de Fátima Galiza de Oliveira
Flávia Campos Faria
Glauce Kelly Oliveira da Cruz Gouveia
Hemílio Fernandes Campos Coêlho
Rosevanya Fortunato de Albuquerque
Flávio Cireno Fernandes

Alice Shamá Amorim
Caio Cavalcante dos Santos
Jean Maciel da Costa Silva
Lara Rodrigues Viana
Raul Vinícius Araújo Lima
Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira

Recife

2018

EQUIPE

Pesquisa

FUNDAJ

Cibele Maria Lima Rodrigues (Coordenação)

Ana Lúcia Hazin Alencar

Alexandrina Sobreira de Moura

Cleide de Fátima Galiza de Oliveira

Flávio Cireno Fernandes

Manoel Zózimo Neto

José Lopes da Cunha Júnior (PPGECI - FUNDAJ/UFRPE)

UFPE

Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos (Coordenação)

Ana Emília Gonçalves de Castro

Flávia Campos Faria

UPE

Marcílio Souza Júnior

Andréa Paiva

Comitê de Educação Integral de Pernambuco

Glauce Kelly Oliveira da Cruz Gouveia

Rosevanya Fortunato de Albuquerque

Estatístico/UFPB/UNESCO

Hemílio Fernandes Campos Coêlho

Bolsistas/Estagiários/Fundaj

Alice Shamá Amorim

Caio Cavalcante dos Santos

Jean Maciel da Costa Silva

Lara Rodrigues Viana

Neuzitânia da Silva Oliveira

Sarah Porto da Paixão Barbosa Pereira

Apoio

Rafael Nogueira dos Santos

José Marinho de Souza Neto

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

A Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), fundação pública, vinculada ao Ministério da Educação, instituída por meio de autorização contida na Lei no 6.687, de 17 de setembro de 1979, tem sede e foro na cidade do Recife, Estado de Pernambuco. Sua área de atuação é constituída pelas regiões Norte e Nordeste do País, tendo por finalidade promover estudos e pesquisas no campo das ciências sociais.

Relatórios de Pesquisa

Criada em 2012, a série *Relatórios de Pesquisa* têm por objetivo difundir as pesquisas realizadas pela instituição de forma sistemática.

Série Relatórios de Pesquisa / Diretoria de Pesquisas Sociais,
Fundação Joaquim Nabuco. Organização de Cibele Maria Lima
Rodrigues e Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos – v. 1 (2018) . .

Recife: Fundaj, 2018. 2.ed.

Irregular

ISSN 2316-5332

1. Ciências Sociais – Periódicos. I. Fundação Joaquim
Nabuco. Departamento de Pesquisas Sociais.

CDU 3(05)

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	4
LISTA DE MAPAS	4
LISTA DE GRÁFICOS	4
LISTA DE TABELAS	5
Introdução	9
1. Educação Integral: pressupostos teóricos e fundamentos	12
1.1. Programa Mais Educação: desenho e funcionamento	16
2. Metodologia	22
2.1. Detalhamento do plano amostral	24
2.2. Método de alocação da amostra de escolas	26
2.3. Pesos amostrais	27
2.4. Dimensionamento da amostra	27
3. Perfil da amostra e dos respondentes	28
3.1. Distribuição das Secretarias no território nacional	29
3.2. Distribuição das Escolas no território nacional	30
3.3. Diretores/gestores	32
3.3.1. Perfil de formação dos gestores	33
3.3.2. Tempo de gestão	34
3.3.3. Forma de condução	35
3.4. Professores comunitários	36
3.4.1. Perfil de formação dos professores comunitários	38
3.4.2. Tempo de Programa	38
3.4.3. Carga horária no Programa	39

3.4.4. Tipo de vínculo	40
3.5. Monitores	42
3.5.1. Perfil de Formação dos monitores	43
3.5.2. Tempo de trabalho no Programa	44
3.6. Coordenadores do Programa Mais Educação nas Secretarias de Educação	45
3.6.1. Perfil de formação dos coordenadores do Programa nas Secretarias	46
4. Estrutura e funcionamento do Programa nas Secretarias	47
4.1. Percentual de escolas em tempo integral	47
4.2. Legislação específica local	48
4.3. Início dos trabalhos com a Educação Integral nas redes de ensino	48
4.4. Adesão e início das atividades do Mais Educação no Município/Estado	49
4.5. Setor específico para educação integral	51
4.6. Financiamento do Programa	52
4.6.1. Investimento financeiro das Secretarias no Programa	52
4.7. Avaliação municipal/estadual/distrital	53
4.8. Monitoramento das atividades	54
5. Características estruturais das escolas	55
5.1. Avaliação da infraestrutura das escolas	56
5.2. As condições para o desenvolvimento das atividades educativas	58
5.3. Reformas para o Programa	63
6. O Programa na escola: orientações e práticas	66
6.1. Conhecimento e uso dos documentos	66
6.2. Formação específica	67
6.3. Funcionamento: quantidade de alunos e de horas	73
6.3.1. A escolha das atividades e suas limitações	77
6.4. Currículo integrado e práticas pedagógicas	78

6.4.1. Planejamento Escolar e o Programa	80
6.4.2. Projeto Político Pedagógico	82
6.4.3. Participação	84
6.4.4. Como as famílias participam	88
6.4.5. Territórios educativos: outros espaços e saberes	89
6.4.6. Cultura, artes e educação integral	93
6.4.7. Existência de eventos para a divulgação das atividades	94
7. Percepção acerca das condições de funcionamento do Programa	95
7.1. Processo de adesão	95
7.2. Opinião sobre os recursos disponibilizados	97
7.2.1. Opinião sobre a agilidade na liberação dos recursos	98
7.3. Interrupções do Programa na escola	100
8. Percepção sobre os resultados do Programa	102
8.1. Nível de satisfação	102
8.2. Percepção sobre educação integral	102
8.3. Percepção sobre o desempenho dos alunos	105
8.4. Índice de avaliação do funcionamento do Programa	111
9. <i>O Programa na visão dos estudantes</i>	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Distribuição das escolas segundo Unidade da Federação e dependência administrativa

QUADRO 02: Descrição da quantidade de questionários aplicados

QUADRO 03: Distribuição das Secretarias por Unidade Federativa

QUADRO 04: Distribuição das Escolas participantes da pesquisa por Unidade Federativa

LISTA DE MAPAS

MAPA 01: Distribuição das escolas participantes da pesquisa por Região

MAPA 02: Existência de Professor Comunitário na escola por região, segundo Gestores.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Quantidade de escolas na rede, por dependência administrativa

GRÁFICO 02: Nível de Formação dos (as) Gestores das Escolas

GRÁFICO 03: Escolha da Gestão Escolar

GRÁFICO 04: Curso de Graduação de Professores Comunitários

GRÁFICO 05: Tempo em que exerce a função de Professor Comunitário na escola

GRÁFICO 06: Distribuição dos monitores por idade

GRÁFICO 07: Tempo que exerce a função de monitor no Programa Mais Educação

GRÁFICO 08: Tempo que exerce a função de monitor do Programa Mais Educação nesta escola

GRÁFICO 09: Nível de escolaridade completa dos coordenadores do PME nas Secretarias

GRÁFICO 10: Ano de início da educação integral nas redes

GRÁFICO 11: Ano de adesão e início das atividades do PME na rede

GRÁFICO 12: Motivos por ter iniciado as atividades em ano diferente ao da adesão

GRÁFICO 13: Vinculação da coordenação do PME na Secretaria de Educação

GRÁFICO 14: Demandas do Programa Mais Educação atendidas com o financiamento do município ou estado, segundo as Secretarias

GRÁFICO 15: Avaliações que costumam ser feitas nestas reuniões da rede

GRÁFICO 16: Tipos de instrumento formal de monitoramento do Programa Mais Educação

GRÁFICO 17: Readequação do uso do espaço para atender às necessidades do Programa nas

escolas, segundo os gestores

GRÁFICO 18: Reformas nas escolas para o funcionamento do Mais Educação, segundo as Secretarias

GRÁFICO 19: Existência de um setor de infraestrutura para as escolas em tempo integral na rede de ensino, segundo as Secretarias.

GRÁFICO 20: Média de horas de funcionamento do Programa nas escolas

GRÁFICO 21: Critérios de seleção dos estudantes que participam do Programa, segundo os professores comunitários

GRÁFICO 22: Existência de item direcionado à Educação integral no Projeto Político Pedagógico

GRÁFICO 23: Atores que participam na escolha das atividades do Programa, segundo professores, segundo Professores comunitários.

GRÁFICO 24: Profissionais e entidades participantes das reuniões para definição de ações do Programa Mais Educação, segundo os gestores

GRÁFICO 25: Reuniões com familiares na escola, segundo os gestores.

GRÁFICO 26: Ambientes onde são realizadas as aulas-passeio/aulas de campo, segundo professores comunitários

GRÁFICO 27: Grupos que desenvolveram atividades na escola, segundo os professores comunitários

GRÁFICO 28: Principais Causas da Interrupção

GRÁFICO 29: Índice de avaliação do funcionamento do Programa (gestores)

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Tipo de Escola.

TABELA 02: Dependência Administrativa da Escola.

TABELA 03 - Tempo de experiência dos gestores.

TABELA 04: Existência de Professores Comunitários nas escolas, segundo os gestores.

TABELA 05: Existência de professores comunitários do Programa nas escolas da rede, segundo as Secretarias.

TABELA 06: Carga horária dos professores comunitários, segundo os gestores escolares.

TABELA 07: Carga horária semanal dos Professores comunitários, segundo as Secretarias.

TABELA 08: Tipo de vínculo com a Rede de Ensino, segundo os gestores.

TABELA 09: Vínculo(s) dos Professores comunitários na rede, segundo as Secretarias.

TABELA 10: Jornada de trabalho dos Professores comunitários na rede, segundo as Secretarias .

TABELA 11: Professor Comunitário lotado na mesma escola (respostas dos professores comunitários).

TABELA 12: Acúmulo de função, segundo os professores comunitários.

TABELA 13: Nível de escolaridade dos monitores.

TABELA 14: Monitores estudando.

TABELA 15: Nível de ensino em que o monitor está matriculado.

TABELA 16: Avaliação dos Gestores – Equipamentos para banho.

TABELA 17: Avaliação dos Gestores – Equipamentos para refeições.

TABELA 18: Avaliação dos Gestores – Avaliação das Salas de aulas.

TABELA 19: Avaliação dos Gestores – Espaços para atividades do Macrocampo de Esportes e Lazer.

TABELA 20: Avaliação dos Gestores – Salas de artes e cultura.

TABELA 21: Avaliação dos Gestores – Recursos tecnológicos.

TABELA 22: Avaliação dos Gestores – Espaços de Leitura e Multimídia.

TABELA 23: Avaliação dos Gestores – Laboratórios de Ciências.

TABELA 24: Avaliação dos Gestores – Horta.

TABELA 25: Avaliação dos Gestores – Áreas verdes e coleta seletiva do lixo.

TABELA 26: Avaliação dos Gestores – Sala do Programa Mais Educação.

TABELA 27: Utilização dos documentos do Programa.

TABELA 28: Instituições que promoveram a formação em educação integral – Gestores.

TABELA 29: Instituições que promoveram a formação em educação integral – Professores Comunitários.

TABELA 30: Instituições que promoveram a formação em educação integral – Monitores.

TABELA 31: Atores participantes da formação em educação integral, segundo coordenadores do Programa Mais Educação nas redes de ensino.

TABELA 32: Instituições parceiras na formação em educação integral dos sujeitos do Programa Mais Educação.

TABELA 33: Temáticas abordadas na formação em educação integral – Gestores.

TABELA 34: Temáticas abordadas na formação em educação integral – Professores Comunitários.

TABELA 35: Temáticas abordadas na formação em educação integral – Monitores.

TABELA 36: Critérios mais utilizados na escolha das atividades do Programa, segundo professores comunitários.

TABELA 37: Temas abordados nas atividades do Programa.

TABELA 38: Facilidade em aderir ao Programa Mais Educação, segundo gestores de escolas e coordenadores do Programa nas Secretarias de Educação do Brasil.

TABELA 39: As orientações sobre o Programa disponibilizadas pelo MEC são satisfatórias, segundo as Secretarias.

TABELA 40: Conflitos na implementação do Programa Mais Educação nas escolas, segundo as Secretarias.

TABELA 41: Adequação dos recursos fornecidos pelo FNDE para as atividades do Programa Mais Educação, segundo gestores de escolas e coordenadores do Programa nas Secretarias Estaduais de Educação do Brasil.

TABELA 42: Agilidade do Programa Mais Educação na liberação de recursos, segundo coordenadores do Programa nas Secretarias Estaduais de Educação do Brasil.

TABELA 43: Facilidade na prestação de contas do Programa Mais Educação, segundo gestores de escolas públicas.

TABELA 44: Motivos de início das atividades diferente do ano de adesão.

TABELA 45: Interrupções no funcionamento do Programa.

TABELA 46: Grau de satisfação de gestores, professores comunitários, monitores, coordenadores e alunos com o Programa Mais Educação.

TABELA 47: As escolas públicas devem funcionar em tempo integral - segundo gestores, professores comunitários e monitores do Brasil.

TABELA 48: As escolas públicas devem ter currículo com atividades diversificadas e integradas, segundo gestores, professores comunitários e monitores da rede pública de ensino do Brasil.

TABELA 49: Informações contidas em cadastro dos alunos do Programa Mais Educação utilizado pelos Professores comunitários.

TABELA 50: Melhoria no desempenho escolar dos alunos participantes do Programa Mais Educação em Letramento/Alfabetização, segundo os professores comunitários.

TABELA 51: Melhoria no desempenho escolar dos alunos participantes do Programa Mais Educação em Matemática, segundo os professores comunitários.

TABELA 52: Melhoria no desempenho escolar dos alunos participantes do Programa Mais Educação em História e Geografia, segundo os professores comunitários.

TABELA 53: Melhoria no desempenho escolar dos alunos participantes do Programa Mais Educação em Ciências, segundo os professores comunitários.

TABELA 54: Melhoria no desempenho escolar dos alunos participantes do Programa Mais

Educação segundo gestores e monitores.

TABELA 55: Aumento de interesse dos alunos participantes do Programa Mais Educação, pelos estudos, segundo os professores comunitários.

TABELA 56: Diminuição do abandono escolar entre os estudantes do Programa Mais Educação, segundo os professores comunitários.

TABELA 57: Melhoria no relacionamento dos alunos participantes do Programa Mais Educação, segundo professores comunitários, monitores e gestores escolares.

TABELA 58: Número de matrículas em tempo integral e no Ensino Fundamental, segundo Brasil e Regiões Geográficas – 2015.

TABELA 59: O que mudou na vida dos estudantes com o Programa Mais Educação.

TABELA 60: Aprendizado dos estudantes com o Programa Mais Educação, por região geográfica.

TABELA 61: Principais problemas no Programa Mais Educação, segundo os estudantes.

TABELA 62: Melhorias necessárias no Programa Mais Educação, por regiões geográficas, na visão dos estudantes.

Introdução

A presente pesquisa nasceu da participação da Fundação Joaquim Nabuco, por meio da Coordenação Geral de Estudos Educacionais (CGEE) no Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco, desde 2011. A participação no referido Comitê propiciou a parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, notadamente a Pró-reitoria de Extensão e o Núcleo de Educação Integral e Ações Afirmativas (Neafi). Essa parceria tornou possível a realização de uma pesquisa dessa envergadura em todo o território nacional. A participação dos Comitês, das secretarias de educação, de profissionais da educação e alunos foi decisiva e feita de forma colaborativa, restando à equipe da pesquisas os sinceros agradecimentos.

Nesse ínterim, foi estabelecido, também, um diálogo com a Diretoria de Currículos de Educação Integral, vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) e, especificamente, em 2014, decidiu-se por realizar esse estudo, a partir de dimensões apontadas como relevantes pela gestão naquele momento. Assim foram elencadas dimensões relativas às práticas nas escolas e secretarias de educação, dando ênfase às primeiras.

Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo primordial avaliar o funcionamento e resultados do Programa Mais Educação no território nacional. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, com questionários aplicados entre setembro de 2014 e junho de 2015 em todos os estados e no distrito federal, coincidindo com o último ano de funcionamento real do programa, que foi extinto. Assim, a escrita do relatório foi concluída em 2016 quando o Programa ainda estava em vigor, essa transição está presente na redação dos capítulos que se seguem. A grande relevância deste relatório reside na ampla gama de informações sobre práticas pedagógicas e infraestrutura das escolas de ensino fundamental de todo o país. Assim, tem-se um panorama amplo da situação das escolas e de como os sujeitos estavam traduzindo as orientações do programa.

O Programa iniciou sua execução em 1.380 escolas, em 2008. O programa estava numa curva ascendente até 2013 (atingindo 45.813 escolas) quando houve um atraso no repasse de recursos para escolas e a redução da equipe que acompanhava a execução do programa. Mesmo diante desse problema, em 2014, houve nova ampliação do número de escolas, atingindo mais de 50 mil, todavia continuou a oscilação nos repasse de recursos.

No final de 2015, a diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC anunciou que os recursos poderiam ser cortados em até 70% no orçamento de 2016 e o então ministro anunciou a necessidade de reformulação de maneira que priorizasse os resultados da Prova Brasil.

Assim, com a controversa mudança de governo, considerada por uns impedimento e por outros um golpe, o Programa foi extinto e criou-se o Programa Novo Mais Educação (Portaria 1.144 de 10 de Outubro de 2016), com funcionamento em 2017. O Novo Programa guarda a semelhança de propor a ampliação da jornada escolar no âmbito do ensino fundamental, porém são propostas diferentes, sendo este “novo” voltado para a lógica de resultados. O programa anterior estava ancorado em uma concepção de educação integral que tinha como um dos princípios “a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais”, por meio do diálogo entre conteúdos escolares e saberes locais (Decreto nº 7.083/2010). O seu objetivo primordial era criar as condições para a formulação de uma política nacional de educação básica em tempo integral, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Esse objetivo está presente na meta seis do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, que propõe a ampliação da jornada escolar em, pelo menos, metade das escolas, atendendo a, no mínimo, 25% dos estudantes do ensino básico. Esse Plano Nacional também não tem sido considerado prioritário no momento atual.

No período da pesquisa (2014-2015), o Programa Mais Educação era gerido pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB), e os recursos financeiros provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, complementado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Para fazer parte do Programa as escolas eram, previamente, selecionadas pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, a partir de critérios de vulnerabilidade social definidos pelo Programa Bolsa Família. Considerando que, no Brasil, estados e municípios são entes federados, estes precisam concordar em executar os programas federais, mas, nesse caso, a decisão final era da gestão das escolas (seguindo o formato do PDDE já implementado desde o governo de Fernando Henrique). Em alguns estados (como em Pernambuco), esse processo foi mediado por Comitês que são

coletivos que reúnem representantes das Secretarias para compartilhar a gestão, atuando como um fórum de debates, fomento e articulação na execução da política.

Desde a sua criação, pela Portaria Interministerial nº17/2007, o Programa Mais Educação esteve ancorado em um discurso que inclui a reiteração do termo “educação integral e em tempo integral”. Nesse termo se incluem os sentidos de que não basta aumentar as horas de estudo, é preciso ampliar as oportunidades educacionais por meio da oferta de atividades educativas diversificadas que se articulem com os conteúdos curriculares. Como também, está presente o estímulo à participação dos estudantes nas decisões, em certo sentido, englobando as discussões de gestão democrática. De uma forma geral, essa formação integral deve considerar os sujeitos em suas múltiplas dimensões, quais sejam cognitivas, corporais e sensitivas.

A forma de funcionamento do Programa foi definida a partir de um levantamento das experiências de educação integral existentes no Brasil em 2006 (BRASIL, 2007), bem como, da compreensão de que os processos de aprendizagem requerem considerar o ser humano como um todo, despertando seu desejo por aprender (PARO, 2015; ARROYO, 2012), nesse bojo também estão imbricados direito à educação e direito à aprendizagem.

Contudo, seguindo esse caráter avaliativo do Programa, o presente estudo tem cunho quantitativo e possui como foco a sua implementação nas escolas, levando em conta a gestão e as práticas pedagógicas, consideradas essenciais para influenciar a melhoria da aprendizagem, objetivo principal do Programa. Assim, a constituição do *corpus* da pesquisa foi balizada pelas orientações dos documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação, tais como, o Decreto Presidencial (7.083/2010), o Manual Operacional (2014), o Manual Passo-a-passo (2013) e os Cadernos Pedagógicos (2013).

A partir de tais documentos decidiu-se quais dimensões seriam avaliadas, considerando as respostas dos sujeitos que estão nas escolas e secretarias de educação. Sendo assim, buscou-se a avaliação deles das condições de funcionamento, o desenvolvimento das práticas pedagógicas e dos seus resultados na aprendizagem, mas também, aspectos institucionais e de satisfação com o Programa. Para tanto, foram ouvidos gestores, professores comunitários, monitores, estudantes e os profissionais responsáveis pelo Programa nas Secretarias.

A amostra foi definida a partir do cadastro da Diretoria de Currículos e Educação

Integral do MEC, contendo as 45.492 escolas que tiveram as adesões homologadas pelo FNDE em 2013. Ao final, foram pesquisadas 1.637 escolas (distribuídas em 861 municípios), sorteadas aleatoriamente, com base em um plano de amostragem que foi estratificado, considerando os estados e a dependência administrativa (estadual e municipal) a que pertenciam. Dentro de cada estrato, utilizou-se um esquema de amostragem com probabilidade de inclusão proporcional ao número de alunos matriculados. O sorteio das escolas nos estratos foi realizado pelo método conhecido como *poder de alocação* (BANKIER, 1988) para obter estimativas com bom nível de precisão. O dimensionamento da amostra foi efetuado considerando estimativas geradas com coeficiente de variação tolerável de 0,013 (1,3%), e nível de confiança 95%. Faz-se mister frisar que os percentuais apresentados ao longo deste relatório foram calculados com atribuição do peso amostral, conforme delimitado na amostra pelo estatístico responsável.

As escolas são, portanto, as unidades amostrais e, nesse caso, os gestores os principais respondentes, visto que existe ao menos um por escola. Além disso, considerando que em cada escola deveria existir um professor comunitário ou profissional que coordene o Programa na escola, este também se torna um sujeito representativo dessa população. Para fins de análise, isso significa que as respostas desses sujeitos são passíveis de serem generalizáveis para todas as escolas que possuem o Programa no Brasil. As informações contidas no presente relatório foram fornecidas pelos 1.637 gestores e 1.562 professores comunitários.¹

Devido ao fato de não existirem cadastros dos monitores e estudantes não foi possível definir uma amostra representativa para esses sujeitos; no entanto, decidiu-se por coletar informações deles por considerá-los importantes no processo de avaliação do Programa. Os primeiros por participarem diretamente da execução das atividades e os alunos, por serem os sujeitos para os quais se direciona o processo de ensino-aprendizagem. Em cada escola foi escolhido, de forma intencional, um monitor e um aluno (maior de 12 anos), não se observando os critérios da aleatoriedade. Sendo assim, suas respostas são complementares à análise quantitativa e são relevantes pela sua dimensão: 1.575 monitores e 1.232 alunos, distribuídos nas escolas de todo o país.

¹ Os dados foram coletados pelo Instituto Vargas (empresa vencedora de processo licitatório). Agradecemos aos profissionais que estiveram envolvidos nesse trabalho.

Ademais, a equipe julgou importante incluir os responsáveis pelo Programa nas Secretarias de Educação, visando ter um panorama do funcionamento no nível de gestão, a partir das respostas dos coordenadores dos Programas nessas Secretarias. As Secretarias Municipais somente foram incluídas nas cidades em que havia escolas municipais sorteadas; por essa razão se tem informações de 606 Secretarias, das quais 23 são estaduais. A presente pesquisa avalia resultados tendo como pressuposto que está medindo atitudes e tendências, mais do que comportamentos. Tais resultados são aqui apresentados de forma descritiva com o objetivo de ampliar a compreensão de elementos de práticas nas escolas vinculadas à execução do Programa (SILVA et.al., 1999, p. 136).

1. Educação Integral: pressupostos teóricos e fundamentos

O ponto de partida da ampliação da jornada escolar é conceber a educação como processo de humanização e não apenas de transmissão de conhecimentos “expressos nas disciplinas escolares” (PARO, 2015 p. 47). A partir do ideal grego da Paideia a escolarização deve considerar todas as dimensões do ser humano. Para os gregos, havia uma integração entre as dimensões intelectual, física, estética, formando um ser integral, completo. Assim, a educação não é um meio para salvar os pobres (ou fornecer proteção social), mas um caminho para ampliação de horizontes e possibilidades de mudança. O escopo e os sentidos da mudança podem ser distintos, de acordo com as concepções específicas, mas há relativo consenso que os processos educativos estão relacionados com mudanças culturais.

As diferentes correntes pedagógicas concordam que todos os seres humanos nascem com direito de acesso à herança cultural produzida pela humanidade, nas suas diferentes dimensões e áreas de conhecimento. A educação abrange em “igual medida os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida e necessária para a formação do ser humano-histórico em seu sentido pleno” e a formação para o exercício da cidadania política (PARO, 2015 p. 48). Nesse sentido, a finalidade desse processo é a formação dos sujeitos, constituindo suas personalidades ao se apropriarem criticamente da cultura. Essa apropriação abrange a ampla gama de conhecimentos produzidos, sobretudo, o conteúdo das ciências transformadas em “disciplinas”. A singularidade do processo formativo deve-se ao fato do aluno ser um Sujeito cognoscente que só se educa se o desejo por aprender for despertado. Formar mentes e corpos é a finalidade precípua desse processo.

Nesse ínterim, estudos apontam que a escolarização é considerada um processo de socialização que se diferencia de acordo com as classes sociais e condições de existência de estudantes. As lógicas das famílias podem entrar em choque com a lógica escolar por terem códigos culturais distintos gerando maiores desafios para os processos de aprendizagem (THIN, 2006). Mesmo considerando que a forma escolar, constituída ao longo do tempo, não é homogênea, ela partilha de alguns traços articulados entre si e que possuem uma maneira de socializar que, para alguns autores, difere da vida social “comum”, mas, ao

mesmo tempo, é imposta como lógica dominante. Os tempos e espaços são operados por princípios de enclausuramento que podem se basear apenas no princípio de ocupação incessante das crianças e adolescentes que não devem ficar entregues a si mesmos.

Nesse sentido, refletir sobre a ampliação de tempos e espaços no processo de escolarização está entrecruzado com o repensar da lógica escolar. Além disso, há que se considerar que o sistema educacional brasileiro foi estruturado ao longo da história sem considerar seriamente a concepção de educação como um direito humano. Desde os anos 1930, o movimento dos Pioneiros da Educação defendia a educação como um direito, em oposição ao sistema elitista vigente à época (TEIXEIRA, 1989; 1999). Também defendiam uma reforma nos conteúdos, no sentido de fazer uma escola que se vinculasse com o meio social e com o seu “ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (TEIXEIRA, 1932, p. 191).

As aspirações propostas por eles reforçam a ideia de que as elites sempre desfrutaram de uma educação em tempo integral, nos sistemas de internato das escolas religiosas e pela formação complementar em práticas artísticas, esportivas ou científicas, paralelas às escolas (GIOLO, 2012 p. 94). Assim, aumentar os tempos escolares adquire o sentido de ampliar oportunidades educacionais e ampliar o direito, como consta nos seus documentos. Já se constata que o Brasil se aproxima da universalização das matrículas do ensino fundamental, mas ainda não se tem o direito garantido, pois este implica em propiciar as mesmas condições de qualidade a todos (GENTILI, 2009). Sendo assim, a ampliação da jornada tem ainda uma dimensão de direito, além de poder contribuir para a diversificação ou o alargamento dos processos de ensino-aprendizagem, pois, como afirma Arroyo (2012, p.33) a ampliação do tempo não pode se limitar “a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação” Esse foi o sentido da criação das Escolas-parque, em Salvador e Brasília e da Escola Experimental de Recife (essa última funcionou entre o início dos anos 1960 até 1975), cujo objetivo era impulsionar a criação de novas práticas pedagógicas e, dessa forma, contrapondo-se ao currículo enciclopédico predominante à época.

Em sintonia com essa concepção é que essas experiências são valorizadas expressamente no Decreto que institui o Programa. Desde aquela época, Anísio Teixeira defendia que a educação não deveria ser intelectualista e a escola pública deveria ampliar o

tempo de permanência dos alunos, incluindo atividades práticas, articuladas com o conceito de *experiência* de Dewey (TEIXEIRA, 1955) e a formação da cidadania, nos moldes da escola republicana.

Essas questões vêm, novamente, à tona no processo de redemocratização e elaboração da Constituição de 1988, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996. Em termos de ampliação da jornada, essa intencionalidade aparece no Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 que supõe uma implantação paulatina com foco na população mais vulnerável.

Ao longo do tempo, entre as diversas experiências pontuais, a mais relevante foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no governo de Brizola, no estado do Rio de Janeiro. Eles possuíam atuação nas áreas da educação, cultura e saúde (CAVALIERE, 2010) e serviram de inspiração para a criação dos CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) no governo Collor, em 1991, que tinha como proposta a ampliação do tempo para proteção integral, mas não estava vinculado ao Ministério da Educação. No governo Itamar em 1993, essa mesma proposta foi apresentada com o nome de CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente). Em termos gerais, a proposta residia no fato do governo federal assumir o compromisso de construção dos prédios e deixar aos entes federados as outras competências, pedagógicas e de manutenção. Alguns prédios funcionam até os dias atuais, mas a proposta de ampliação da jornada escolar foi abandonada ao longo do tempo.

Nesse ínterim, o Programa Mais Educação recolocou na agenda política essa proposta de ampliação dos tempos acompanhada de uma reformulação curricular, considerando uma perspectiva interdisciplinar, intercultural, de diálogo de saberes e de compreensão ampliada dos espaços educativos. A concepção de diálogo que valorize os saberes que estão fora dos cânones científicos e que possibilitem uma educação contextualizada, considerando as experiências dos alunos e que gere um pensar crítico, pois sem ele não há comunicação e sem esta não há a verdadeira educação (FREIRE, 1980, p.98).

Essa perspectiva de educação pressupõe a formação social do sujeito dentro do seu processo de aprendizagem para além dos muros da escola, mas não diminui e nem restringe a sua importância. É nesse sentido de articulação e integração que se ampliam os espaços pedagógicos e surgem os mais diversos horizontes que mapeiam a nova realidade educativa

nacional, na qual o sujeito de direito passa a participar do processo de aprendizagem dentro de um contexto que dialoga e se expressa com o mundo que o cerca. Nesse ínterim, está proposto um *currículo integrado* e o impulso a uma cultura de participação.

O currículo integrado se entrecruza com o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas dentro de uma concepção de *Educação Integral*, que é composta por uma ampla gama de atividades educativas, que se distribuem nos campos do acompanhamento pedagógico, artes e cultura, esporte e lazer, meio ambiente e desenvolvimento sustentável, uso de tecnologias, mobilizados para a melhoria do desempenho educacional, dando um caráter interdisciplinar ao Programa. Como desdobramento dessa concepção o fortalecimento da democratização de gestão educacional tem como alvo a construção de “sujeitos autônomos” (MOLL, 2009, 2012).

Essa proposição acontece em um contexto político, dos governos do Partido dos Trabalhadores, nos quais foi retomado também o discurso de uma educação republicana e sistêmica, bem como de um ordenamento territorial (CARVALHO, 2009) com vistas à qualidade social da educação para redução das desigualdades sociais. Naturalmente, os sentidos atribuídos à “qualidade” são objeto de disputas políticas mesmo no interior de um governo. Tais disputas estão presentes na formulação de Programas e políticas que mesmo quando se tem consenso sobre determinadas orientações pode haver divergência sobre seus significados. Os Programas, por serem experimentações, deixam mais espaços para inovação e criatividade. Por outro lado, a execução também está sujeita a interpretações diferenciadas. A maior crítica aos Programas é seu caráter pontual que impõe limitações à sua abrangência e resultados. Nesse sentido, o Mais Educação é um experimento com fins de se estabelecer de fato uma política de educação em tempo integral no ensino fundamental, e, enquanto Programa, carrega em si as restrições de tal configuração.

1.1. Programa Mais Educação: desenho e funcionamento

O Programa Mais Educação (PME) foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 com o intuito de ser indutor da política de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental com vistas à melhoria da qualidade da educação. Foi criado no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (Secad), mas, desde 2011 (Decreto 7690/2011) é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE presta a assistência financeira, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. E, em âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação são coordenadas pelas Secretarias de Educação. Além disso, o MEC orienta para que sejam criados Comitês Territoriais que reúnem Secretarias para uma gestão compartilhada (BRASIL, 2014).

Além de ser importante por possibilitar a garantia do direito de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, o Programa Mais Educação é estratégico aos estados e municípios porque auxilia a operacionalizar o que o art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) prevê ao tratar a jornada escolar no ensino fundamental. A lei afirma que a jornada escolar incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino. Seguindo essa mesma direção, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, Lei nº 10.179/2001, apresentou a educação em tempo integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil e estabeleceu como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias.

Nessa direção, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei nº 11.494/2007, deu um passo decisivo. Em seu artigo 10, o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Essa lei oficializou, como referência para o 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 aluno permanece na escola ou em atividades escolares, conforme o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007.

Ainda no bojo dos marcos legais e/ou normativos a meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), sancionado em junho de 2014 com a Lei 13.005, indica a oferta da “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das

escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, orientam a ampliação da jornada escolar na direção da implantação gradual de uma educação integral que considere a “ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem (...) e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade”. (BRASIL, 2013, p. 18).

Durante sua existência, o Programa buscou critérios para seleção de escolas, tendo como prioridade as escolas de baixo IDEB² e maior vulnerabilidade social. O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS contribuiu para definir o critério de vulnerabilidade com base nos dados do Programa Bolsa Família. A intenção era a convergência prioritária de políticas públicas para erradicação da miséria.

Atendendo aos critérios estabelecidos, na primeira adesão, em 2008, o Programa credenciou 1.380 unidades de ensino. A cada ano esses números foram aumentando gradativamente. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas. Usou como critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes³.

² Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” (PORTAL INEP, 2015).

³ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/Programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>> Acesso em: 05 ago. 2016

Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

O processo de adesão em 2012 atingiu 32.074 escolas, chegando a 60% dos municípios brasileiros. Em 2013 chegou a ter 49.410 escolas. Foi o ano em que ocorreu maior atraso no repasse dos recursos. Atingiu na adesão de 2014 a marca de mais de 56 mil escolas credenciadas. No entanto, não houve adesão em 2015, tendo sido executado apenas nas escolas que ainda possuíam recursos remanescentes. Nesse percurso, os Comitês foram fundamentais para a mobilização das Secretarias, por assessorar e acompanhar a sequência operacional do referido processo.

Todo esse procedimento, “desde 2009, acontece por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC)”. Além disso, “o detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em Manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE. O caderno Passo a Passo detalha de forma objetiva, dentre outras orientações, o público alvo do Programa, os profissionais responsáveis, o papel do professor comunitário/professor coordenador, os macrocampos e as atividades”⁴.

Desde sua criação, o Programa Mais Educação incorporou a ideia de ações intersetoriais entre políticas educacionais e sociais tendo como um dos seus objetivos ampliar oportunidades educacionais para a população com maior vulnerabilidade e para os estudantes com mais dificuldades de aprendizagem.

Para tanto, funcionava por meio da oferta de atividades que buscam ampliar o tempo escolar para o mínimo de sete horas diárias, ou trinta e cinco horas semanais (BRASIL, 2014), com uma ampla gama de atividades agrupadas em áreas chamadas macrocampos, quais sejam, acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde;

⁴ Informações retiradas da página do MEC.

comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

As escolas faziam a opção de seis atividades, a cada ano, no rol de cada macrocampo. Nesse processo de escolha uma delas deveria ser obrigatoriamente a do macrocampo de acompanhamento pedagógico (mas também atividades de disciplinas diversas, que são decididas na escola). A orientação é da escolha pautada no projeto educativo em curso, tendo em vista que, o Programa não pretendia se restringir à oferta de atividades no contraturno, mas de instituir uma concepção de educação, que articule conhecimentos, saberes, valores éticos, linguagens da arte, cultura corporal, vínculos identitários, entre outros aspectos que integram uma ampla formação crítica, criativa, solidária e cidadã.

Cabe aqui pontuar que o Ministério da Educação (MEC), para melhor auxiliar os estados e municípios na implementação do Programa Mais Educação, instituiu um grupo de trabalho para elaborar orientações relacionadas à conceituação, à base legal e à operacionalização do Programa. A partir desse trabalho, em 2009, foi lançada a Série Mais Educação, com a publicação inicial de 03 (três) livros — Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional; Gestão Intersectorial do Território e Rede de Saberes Mais Educação.

Ainda visando colaborar com o aprimoramento dos projetos pedagógicos das escolas, o MEC convidou um conjunto de especialistas nas diversas áreas do conhecimento para produzir cadernos que tratam de temáticas específicas do Programa. Esse material aponta caminhos para fortalecer processos dialógicos das unidades de ensino com parceiros e com suas comunidades, bem como, para provocar reflexão em torno da avaliação e do acompanhamento do Mais Educação. Trata ainda da articulação entre o planejamento das atividades e o projeto político-pedagógico das escolas.

Desta forma, no ano de 2011, foi lançada na Série Mais Educação a versão preliminar de 13 (treze) Cadernos Pedagógicos do Programa, disponibilizados em CDs para as Secretarias de Educação parceiras. Entre 2012 e 2013, esses cadernos foram atualizados, mas continuaram apresentando caminhos às redes de ensino para a elaboração de propostas pedagógicas a partir do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes comunitários.

Destaca-se que essas publicações, ainda disponibilizadas apenas em meio digital, são as seguintes:

1. Acompanhamento Pedagógico
2. Alfabetização
3. Comunicação e Uso de Mídias
4. Cultura Digital
5. Cultura e Artes
6. Direitos Humanos em Educação
7. Educação Ambiental
8. Educação Econômica
9. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva
10. Esporte e Lazer
11. Investigação no Campo das Ciências da Natureza
12. Promoção da Saúde
13. Territórios Educativos para a Educação Integral

Nestes documentos, elaborados no âmbito do próprio Programa Mais Educação, assim como em sua portaria, há uma série de princípios e orientações às escolas que instituíram uma concepção de educação integral. Dentre eles, destacam-se a integração das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e as práticas socioculturais propiciadas pelo Programa. Essa integração é posta no sentido de construção de uma escola em tempo integral, superando a lógica de turno e contraturno.

Um dos textos orientadores do Mais Educação registra que romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares exige a elaboração de um projeto político-pedagógico específico. Projeto este aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens. Do contrário, pode-se tornar apenas à ocupação do tempo livre com a pretensão de que, na escola, ficarão mais bem cuidados. As experiências nessa direção não melhoram o processo de aprendizagem (ARROYO, 2012, p.32).

A ampliação da jornada no cotidiano escolar requer uma grande atenção para a ressignificação dos currículos⁵ escolares, prevendo o desenvolvimento de atividades curriculares ampliadas, relativas (inclusive) à vivência comunitária e aos percursos educativos que a escola estabelece com os equipamentos culturais da cidade. Por isso, as orientações do Mais Educação estão baseadas em um significativo componente comunitário e intersetorial. O primeiro se volta para a necessidade da escola mapear o potencial educativo e educador de seu entorno e da cidade, especialmente pelo reconhecimento dos saberes populares que tanto contribuem para a qualificação do ambiente escolar. Assim, orienta-se que a escola se abra para os talentos da comunidade e fortaleça, dessa forma, seus vínculos com a comunidade do seu entorno. Parte do reconhecimento de que, para além do espaço específico da sala de aula e da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade.

O segundo componente da orientação do Mais Educação refere-se à intersetorialidade, isto é, a compreensão de que a escola deve ser apoiada por um leque de políticas sociais articuladas em torno do desenvolvimento dos estudantes. Por isso, o Programa tem interface com políticas de saúde, de segurança alimentar, entre outras que asseguram os direitos fundamentais dos estudantes e suas famílias. Nesse sentido, há que se chamar a atenção para o conceito de arranjos educativos locais, que são as respostas de organização específica no território para o estabelecimento de parcerias, que podem viabilizar espaços educativos.

Para tornar possível essa relação, os documentos do Programa indicam a criação de Comitês Territoriais que surgem como elementos institucionais para auxiliar na compreensão e operacionalização desses dois componentes. Além disso, os documentos também contêm orientações às Secretarias para que designassem um profissional para coordenar a execução do Programa nas escolas, sendo uma contrapartida exigida para garantir a qualidade das práticas educativas. Este profissional, denominado professor comunitário, teria como função coordenar o processo de articulação com a comunidade, com as políticas e com o currículo. Para executar o Programa, também foi instituída a

⁵ Moreira e Candau (2007, p.18) esclarecem que o currículo é o conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

função do monitor, como voluntário que recebia uma ajuda de custo para o desenvolvimento das atividades educativas escolhidas pelas escolas, como trabalho docente precarizado.

2. Metodologia

A partir da análise concreta da realidade de práticas políticas e administrativas cotidianas, a avaliação de políticas permite contribuir para debates de temas como a participação, a organização e a gestão pública (DEUBEL, 2002). Esses temas são de grande relevância quando se pensa em políticas sociais como ações que objetivam diminuir desigualdades estruturais através da redistribuição de benefícios sociais. Quando nos voltamos para o âmbito das políticas educacionais e suas peculiaridades, é certo que seu aprimoramento passa pela busca da redução das desigualdades educacionais.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação introduz uma concepção diferenciada de educação como aprendizagem que conecta as experiências pedagógicas dos indivíduos com a cultura e a comunidade; ampliando, assim, os territórios educativos (BRASIL, 2011). A jornada prolongada, os espaços e as oportunidades educativas apontam a necessidade de uma avaliação que contemple os princípios-base do Programa e a compatibilidade dos mecanismos institucionais previstos para sua implementação, a partir da adequação e coerência dos meios e instrumentos utilizados.

Ao entender a análise de políticas públicas como o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos de Programas (ARRETCHE, 1998), a pesquisa explorou como tem sido realizada a integração entre as instâncias administrativas, os profissionais e as práticas pedagógicas oferecidas aos estudantes participantes do Programa Mais Educação. Dessa forma, esperamos chegar a conclusões acerca dos resultados do funcionamento em termos da gestão escolar, das práticas pedagógicas, na perspectiva dos entrevistados.

Nos estudos de avaliação de políticas públicas, a implementação aparece como um problema central (CASTRO, 1989) diante da necessidade de se aprimorar processos político-administrativos que, por sua vez, melhoram a própria introdução ao Programa (LIMA; D'ASCENZI, 2014). A análise desse processo inicial gera fonte de informações para a alteração na formulação de políticas. Assim, a noção de avaliação da efetivação deve basear-se, sobretudo, na ideia de *policy learning*: “o aprendizado na implementação de uma política pública” (SILVA; MELO, 2000, p. 11). Dimensões abordadas nessa etapa tentam dar conta dos instrumentos previstos para a

execução e aqueles que foram postos em prática de forma efetiva (ARRETCHE, 1998); dos constrangimentos burocráticos, administrativos, institucionais e econômicos que entravam na realização dos objetivos do Programa (CASTRO, 1989). Pesquisas de avaliação deveriam ser levadas em consideração nos momentos de reformulação de programas, mas essa prática não é usual no âmbito educacional.

A análise da implementação, no seu objetivo de detectar disparidades entre metas e resultados considera tanto a estrutura administrativo-organizacional que conduz a execução de um Programa, quanto “as formas de gestão e as práticas institucionais que alteram e deslocam objetivos e mobilizam poderes e saberes de agências e técnicos” (CASTRO, 1989, p. 5). Portanto, temos, de um lado, a dimensão administrativa que incorpora as instâncias organizacionais responsáveis pela gestão do Programa e, de outro, a dimensão operacional que incorpora as práticas desenvolvidas pelos executores em interação com os estudantes beneficiários.

Lima e D’Ascenzi (2014) identificam dois modelos analíticos de efetivação de políticas públicas principais. O primeiro deles enfatiza variáveis independentes relacionadas à hierarquia organizacional. O segundo se refere às características dos espaços locais e à atuação da burocracia implementadora. Entretanto, os autores introduzem um novo conjunto de variáveis ao constatar a limitação de um quadro analítico que apenas incorporasse os modelos citados. Dessa forma, variáveis cognitivas também são incorporadas na avaliação de políticas. Elas permitem o acesso às ideias, aos valores e às percepções dos indivíduos e à conexão deles com a apropriação local do plano da política estudada. Tais elementos dos contextos locais de ação são capazes de influenciar a execução de políticas públicas, pois moldam a concepção dos atores acerca do problema social e das maneiras de superá-lo. Decorrem daí os aspectos principais incorporados na pesquisa em tela. Com base na literatura exposta, três dimensões principais foram escolhidas:

1. A dimensão administrativa: essa dimensão engloba a avaliação da gestão por meio da estrutura administrativo-organizacional da política e as características da estrutura normativa criada na sua formulação.
2. A dimensão operacional: essa dimensão engloba variáveis independentes que se relacionam à avaliação da estrutura e dinâmica dos espaços e das práticas pedagógicas.
3. A dimensão cognitiva: essa dimensão engloba a percepção dos atores executores em relação aos princípios da política.

Para tanto, o conteúdo das normas e metas estipuladas nos documentos estruturadores do Programa Mais Educação⁶ está inserido “em processos estabelecidos e adaptados às concepções e capacidades das instâncias de governo e das burocracias implementadoras” (LIMA; D’ASCENZI, 2013, p. 106). Portanto, a presente avaliação considera que os objetivos definidos em relação à atuação dos sujeitos envolvidos, da concepção das atividades, da alocação dos recursos destinados ao Programa e da infraestrutura necessária para implementá-lo são aspectos que necessitam ser avaliados nas instâncias de implementação, isto é, nas unidades escolares e Secretarias de Educação.

Os questionários que foram elaborados para obter a base de dados desta pesquisa avaliativa tiveram por base os documentos e diretrizes produzidas pelo Ministério para o Programa Mais Educação.

2.1. Detalhamento do plano amostral⁷

A população-alvo da pesquisa é constituída pelo conjunto de todos os gestores das escolas públicas (municipais ou estaduais) cadastradas no Programa Mais Educação e com situação regular junto ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Uma vez que em cada escola há apenas um gestor responsável pelo Programa, o cadastro de todas as escolas foi considerado como referência para a seleção da amostra. Dessa forma, o cadastro

⁶ Compreendemos enquanto “documentos estruturadores do Programa Mais Educação” os documentos elaborados pelo MEC no âmbito do PME e que são disponibilizados para auxiliar as escolas na implementação do Programa, dentre eles o “Programa Mais Educação: Passo a Passo”, o “Manual Operacional de Educação Integral” e etc.

⁷ Elaborado pelo estatístico e professor da UFPB, Hemílio Fernandes Campos Côelho, contratado como consultor, a partir da parceria firmada entre o MEC, a Fundaj e a Unesco.

possui informações de 45.492 (quarenta e cinco mil, quatrocentas e noventa e duas) escolas cadastradas no Programa Mais Educação no ano de 2013. Este cadastro foi obtido a partir dos dados obtidos do censo escolar, INEP, e de dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Fundação Joaquim Nabuco (Recife - PE).

As escolas, cujos gestores do Programa fazem parte da amostra, foram selecionadas de acordo com um plano de amostragem estratificada em que as probabilidades de inclusão dentro de cada estrato são desiguais. Primeiramente, as escolas listadas no cadastro foram agrupadas por Unidade da Federação (UF). Em seguida, dentro de cada UF, as escolas foram estratificadas por dependência administrativa, ou seja, entre escolas municipais e estaduais. Dessa forma, as 45.492 escolas da população pesquisada foram classificadas em 52 estratos, como mostra o quadro a seguir. Dentro de cada estrato, utilizou-se um esquema de amostragem com probabilidade de inclusão proporcional a variável número de alunos matriculados. Este procedimento foi adotado para aumentar a eficiência do processo de estimação, uma vez que o tamanho da escola em termos de números de alunos deve influenciar no grau de dificuldade de gestão do Programa. Maiores detalhes sobre planos de amostragem estratificada podem ser encontrados em Cochran (1977).

QUADRO 01: Distribuição das escolas segundo Unidade da Federação e dependência administrativa

UF	ESCOLAS		TOTAL
	MUNICIPAL	ESTADUAL	
<i>Acre</i>	14	25	39
<i>Amazonas</i>	9	12	21
<i>Amapá</i>	6	3	9
<i>Rondônia</i>	23	36	59
<i>Roraima</i>	4	4	8
<i>Pará</i>	22	19	41
<i>Tocantins</i>	40	38	78
<i>Alagoas</i>	77	26	103
<i>Bahia</i>	71	16	87
<i>Ceará</i>	70	15	85

<i>Maranhão</i>	74	11	85
<i>Paraíba</i>	52	34	86
<i>Pernambuco</i>	54	29	83
<i>Piauí</i>	37	26	63
<i>Rio Grande do Norte</i>	55	48	103
<i>Sergipe</i>	45	25	70
<i>Distrito Federal</i>	0	46	46
<i>Goiás</i>	12	18	30
<i>Mato Grosso</i>	42	37	79
<i>Mato Grosso do Sul</i>	32	12	44
<i>Espírito Santo</i>	28	11	39
<i>Rio de Janeiro</i>	54	25	79
<i>Minas Gerais</i>	36	28	64
<i>São Paulo</i>	34	23	57
<i>Paraná</i>	55	0	55
<i>Rio Grande do Sul</i>	28	35	63
<i>Santa Catarina</i>	37	24	61
TOTAL	1011	626	1637

Fonte: Fundaj, 2016.

2.2. Método de alocação da amostra de escolas

A alocação das escolas nos estratos foi realizada segundo o método *power allocation* (alocação poder), proposto por Bankier (1998), considerando a importância de se obter estimativas com bom nível de precisão tanto para o país quanto para as Unidades da Federação.

Considerando n_{ij} como o tamanho de amostra alocado ao nível de dependência administrativa i , dentro da unidade da federação j , é determinado de forma a minimizar a função perda dada pela seguinte expressão:

$$F_j = \sum_{i=1}^I \{x_{ij}^q [CV(Y_{ij})]^2\}$$

sujeita à restrição natural $\sum_{i=1}^I n_{ij} = n_j$, onde I representa o número total de dependências administrativas na Unidade de Federação j e n_j representa o tamanho da amostra da Unidade da Federação j . Na expressão da função perda, tem-se que X_{ij} representa o número de alunos da dependência administrativa i da Unidade da Federação j ,

$$CV(\widehat{Y}_{ij}) = V(\widehat{Y}_{ij})/Y_{ij}^2, \text{ em que } V(\widehat{Y}_{ij}) = N_{ij}^2(1/n_{ij} - 1/N_j)S_{ij}^2, \quad S_{ij}^2 = \sum_{k=1}^{N_j} (y_{jk} - \dot{Y}_{ij})^2 / (N_j - 1).$$

Nesta expressão, $\dot{Y}_{ij} = Y_{ij}/N_j$ é a média da variável Y dentro da dependência

administrativa i da Unidade da Federação j , $Y_{ij} = \sum_{k=1}^{N_j} y_{jk}$ representa o total da variável Y dentro da dependência administrativa i da Unidade da Federação j . Ainda, tem-se que

$$\widehat{Y}_{ij} = N_{ij} \left(\sum_{k=1}^{n_j} y_{jk} \right) / n_{ij} = N_{ij} \dot{y}_{ij}$$

representa o estimador de Y_{ij} .

A constante q é tal que $0 \leq q \leq 1$, e é chamada de *poder de alocação* e garante um melhor espalhamento da amostra nos estratos. Para a seleção da amostra, considerou-se $q=0,5$ por representar um valor de compromisso entre os extremos. Tem-se então que o tamanho de amostra para cada um dos estratos, denotados por n_{ij} , são obtidos da seguinte forma:

$$n_{ij} = n_j \frac{\left(\frac{S_{ij} X_{ij}^q}{\dot{Y}_{ij}} \right)}{\left\{ \sum_{i=1}^I \left(\frac{S_{ij} X_{ij}^q}{\dot{Y}_{ij}} \right) \right\}}$$

onde S_{ij} representa o desvio padrão de outra variável numérica utilizada na dependência administrativa i da Unidade da Federação j . Esta variável escolhida foi a nota de matemática na Prova Brasil em 2011.

2.3. Pesos amostrais

Considere x_{ijk} como sendo o valor referente ao total de alunos da escola k , na dependência administrativa i da Unidade da Federação j .

O peso básico decorrente do plano amostral empregado é dado por $1/\pi_{ijk}$, em que π_{ijk} representa a probabilidade de inclusão da escola k , na dependência administrativa i da Unidade da Federação j . Tem-se que

$$\pi_{ijk} = \frac{n_{ij} \times x_{ijk}}{\sum_{k=1}^{N_{ij}} x_{ijk}}$$

Cada uma das amostras de tamanho fixo n_{ij} foi obtida sem reposição considerando a esta probabilidade de inclusão. Maiores detalhes sobre planos amostrais com probabilidades desiguais de seleção podem ser encontrados em Särndal (1992). As escolas foram selecionadas segundo algoritmo de Midzuno (1952).

2.4. Dimensionamento da amostra

O dimensionamento da amostra foi efetuado considerando estimativas geradas com coeficiente de variação tolerável de 0,013 (1,3%), e nível de confiança 95%. De acordo com o Statistics Canada (ver www.statcan.gc.ca), estimadores com CV (Coeficiente de Variável) entre 0,01% e 4,99% são considerados excelentes em termos de precisão. Os valores finais das amostras correspondem aos valores calculados acrescidos de 20% relativos a possíveis perdas. No total, 1.980 (mil novecentos e oitenta) escolas foram selecionadas para compor a amostra da pesquisa (com perda aceitável de 20%).

3. Perfil da amostra e dos respondentes

O Brasil, segundo dados do Censo Escolar de 2014, chegou à marca de 188.673 estabelecimentos de Ensino Básico em 2014, dos quais, 149.098 correspondem a estabelecimentos da rede pública federal, estadual e municipal. Destes estabelecimentos da rede pública, 115.254 ofertam o Ensino Fundamental, atendendo a um total de 23.982.657 alunos matrículas nesse nível de ensino. Levando em conta apenas o total de estabelecimentos da rede pública estadual e municipal, chegamos a 115.209 estabelecimentos estaduais e municipais de ensino que contemplam o Ensino Fundamental, dentre os quais, em 2014, 56 mil aderiram ao Programa Mais Educação.

Nesse contexto, a pesquisa foi realizada em um total de 1.637 escolas distribuídas em todo o Brasil, entre outubro de 2014 e maio de 2015. Para a coleta de dados foram usados questionários estruturados aplicados a cinco atores: coordenadores municipais ou estaduais do referido Programa⁸, gestor (a), professor (a) comunitário (a), um monitor e um estudante de cada escola da amostra (conforme descrito no Quadro 02).

QUADRO 02: Descrição da quantidade de questionários aplicados

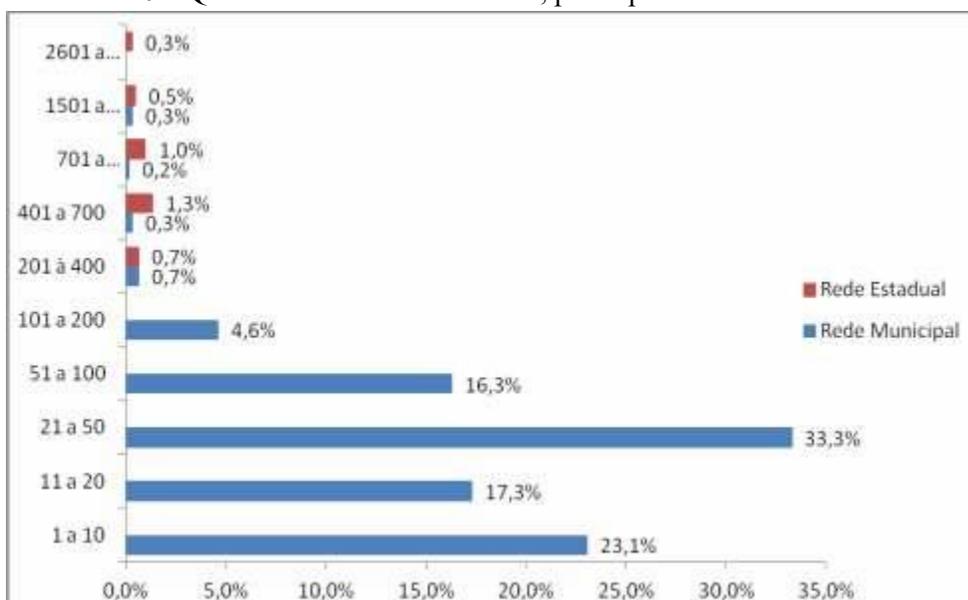
ATORES	QUESTIONÁRIOS APLICADOS
Gestores	1.637
Professor comunitário	1.562
Alunos	1.232
Monitores	1.575
Secretarias Municipais	583
Secretarias Estaduais	23
TOTAL	6.612

Fonte: Fundaj, 2016.

⁸ A necessidade de realizar entrevistas com os coordenadores municipais e/ou estaduais estava condicionada à dependência administrativa das escolas selecionadas em cada município. No caso de escolas estaduais, era necessário entrevistar o coordenador responsável pelo Programa nas Secretarias estaduais.

Quando se separa as escolas de acordo com com a dependência administrativa da rede de ensino é possível perceber que a concentração da amostra segue a proporcionalidade das escolas de ensino fundamental, que, em sua maioria já estão vinculadas às redes municipais. No caso , segundo relataram representantes das Secretarias entrevistadas, a existência de uma concentração maior de redes que possuem até 50 escolas, em um percentual que abarca 73,7% das Secretarias entrevistadas, como segue detalhado no Gráfico 01. Também, está evidente que as redes estaduais possuíam no mínimo 200 escolas, o que é naturalmente esperado.

GRÁFICO 01: Quantidade de escolas na rede, por dependência administrativa



Fonte: Fundaj, 2016.

3.1. *Distribuição das Secretarias no território nacional*

A pesquisa junto às Secretarias de Educação alcançou os 26 Estados e o Distrito Federal, conforme descrição no quadro que se segue.

QUADRO 03: Distribuição das Secretarias por Unidade Federativa

UF	Total entrevistadas
Acre	04
Alagoas	50

Amapá	01
Amazonas	01
Bahia	45

Ceará	35
Distrito Federal	01
Espírito Santo	07
Goiás	10
Maranhão	46
Mato Grosso	20
Mato Grosso do Sul	14
Minas Gerais	26
Pará	13
Paraíba	32
Paraná	36
Pernambuco	35
Piauí	17
Rio de Janeiro	27
Rio Grande do Norte	58
Rio Grande do Sul	25
Rondônia	10
Roraima	02
Santa Catarina	23
São Paulo	25
Sergipe	22
Tocantins	21
TOTAL	606

Fonte: Fundaj, 2016.

3.2. Distribuição das Escolas no território nacional

Para a pesquisa, foram aplicados 1.637 questionários junto aos gestores em escolas dos 26 Estados e do Distrito Federal, como segue distribuído no *QUADRO 04* e no *MAPA 01*, que apresenta percentual dessa distribuição, agrupado por Região Geográfica.

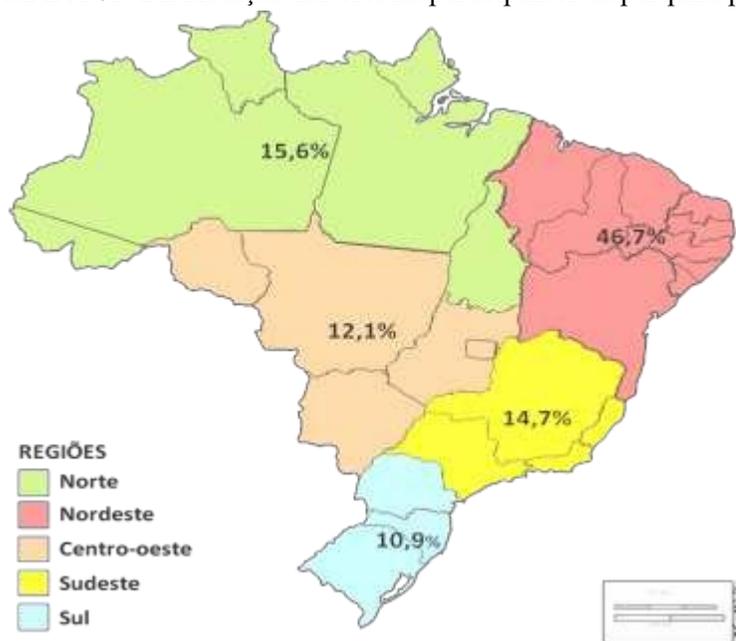
QUADRO 04: Distribuição das Escolas participantes da pesquisa por Unidade Federativa

UF	Nºo
Acre	39
Alagoas	103
Amapá	09
Amazonas	21
Bahia	87
Ceará	85
Distrito Federal	46

Espírito Santo	39
Goiás	30
Maranhão	85
Mato Grosso	79
Mato Grosso do Sul	44
Minas Gerais	64
Pará	41
Paraíba	86
Paraná	55
Pernambuco	83
Piauí	63
Rio de Janeiro	79
Rio Grande do Norte	103
Rio Grande do Sul	63
Rondônia	59
Roraima	08
Santa Catarina	61
São Paulo	57
Sergipe	70
Tocantins	78
TOTAL	1637

Fonte: Fundaj, 2016.

MAPA 01: Distribuição das escolas participantes da pesquisa por Região



Fonte: Fundaj, 2016.

Seguindo a proporcionalidade das escolas públicas brasileiras, a amostra teve maior concentração em territórios urbanos (78,4%), restando 21,6% de escolas do campo (cf. Tabela 1). Essa diferença reflete também a implementação do Mais Educação. De acordo com documentos orientadores, inicialmente, o Programa ampliou as oportunidades formativas para escolas urbanas. E, a partir de 2012, após quatro anos de desenvolvimento, incluiu a atuação para as escolas do campo (BRASIL, 2013).

Tabela 1 - Tipo de Escola

<i>Tipo</i>	<i>%</i>
Urbana	78,4
Campo	21,6

Fonte: Fundaj, 2016.

Tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) delimita atribuições e competências específicas dos entes federados na oferta da educação e indica que cabe aos municípios organizar e manter seus respectivos sistemas, oferecendo com prioridade o ensino fundamental, é esperado que 62% das escolas pesquisadas sejam municipais, à medida que o Programa Mais Educação se destina ao ensino fundamental. Mesmo em face do processo de municipalização dessa modalidade de ensino, as redes estaduais obtiveram um percentual expressivo de 38%, (conforme Tabela 02).

Tabela 2 - Dependência Administrativa da Escola

<i>Dependência Administrativa</i>	<i>%</i>
Municipal	62,0
Estadual	38,0

Fonte: Fundaj, 2016.

3.3. Diretores/gestores

Além das parcerias interministeriais, o Programa, para sua implementação, necessita que no “chão da escola” aconteçam comprometimentos e mudanças de posturas com a

participação dos educadores, dos educandos e das comunidades, formando uma equipe gestora. Nesse processo, os diretores são fundamentais por serem responsáveis pela organização dos procedimentos administrativos e pedagógicos das escolas. Segundo Libâneo (2004, p. 217),

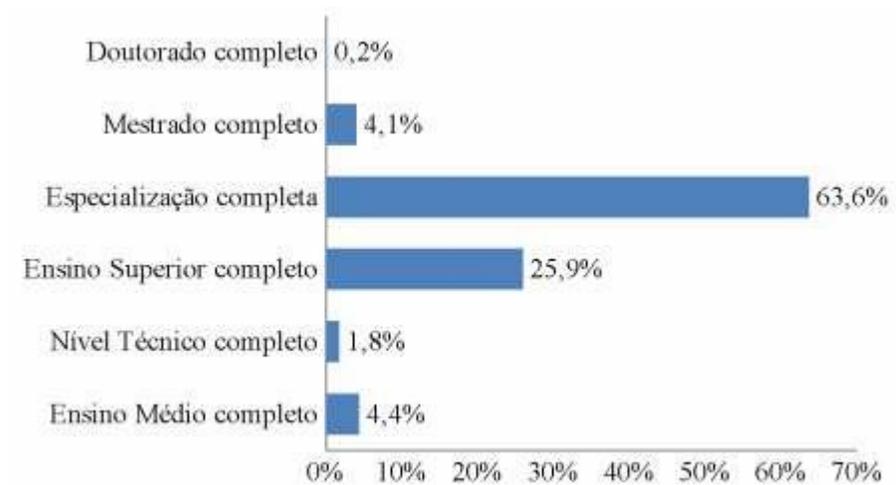
[...] o diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, Secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.). [...] As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, toda- via, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo.

Um dos documentos do MEC norteadores do Mais Educação — o Passo a Passo (BRASIL, 2013) — reafirma a importância do papel dos diretores das escolas para o PME, que juntamente atuando com o conselho escolar deve ser uma liderança no compartilhamento de informações e tomada de decisões de forma participativa e democrática, buscando construir relações interpessoais com a equipe, pois, a implementação do Programa representa o debate interno sobre o próprio projeto educacional da escola. Devido ao seu papel no Mais Educação, esta pesquisa buscou avaliar o perfil dos diretores nas seguintes dimensões: caracterização, gestão, e percepção do Programa.

3.3.1. Perfil de formação dos gestores

A maioria dos gestores das escolas que aderiu ao Programa Mais Educação, concluiu um curso de pós-graduação, atingindo um percentual de 67,9%, sendo, a especialização a de maior abrangência, 63,6%. Por outro lado, constatou-se que 6,2% dos gestores ainda detinham apenas o Nível Médio (ver Gráfico 02).

GRÁFICO 02: Nível de Formação dos (as) Gestores das Escolas



Fonte: Fundaj, 2016.

3.3.2. Tempo de gestão

Com o objetivo de identificar o perfil dos diretores das escolas, perguntou-se sobre o tempo de experiência na gestão pública e na função de direção na escola. Os dados apontam que os respondentes atuam na gestão pública há aproximadamente 9 anos, em média, exercendo a função de diretor na escola por, aproximadamente, 4 anos (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Tempo de experiência dos gestores

<i>Região</i>	Média da experiência na gestão pública (anos)	Média do exercício da função de gestor na escola (anos)
CENTRO-OESTE	8	3,6
NORDESTE	9	3,5
NORTE	7	3
SUDESTE	9	5
SUL	13	5
BRASIL	9	4

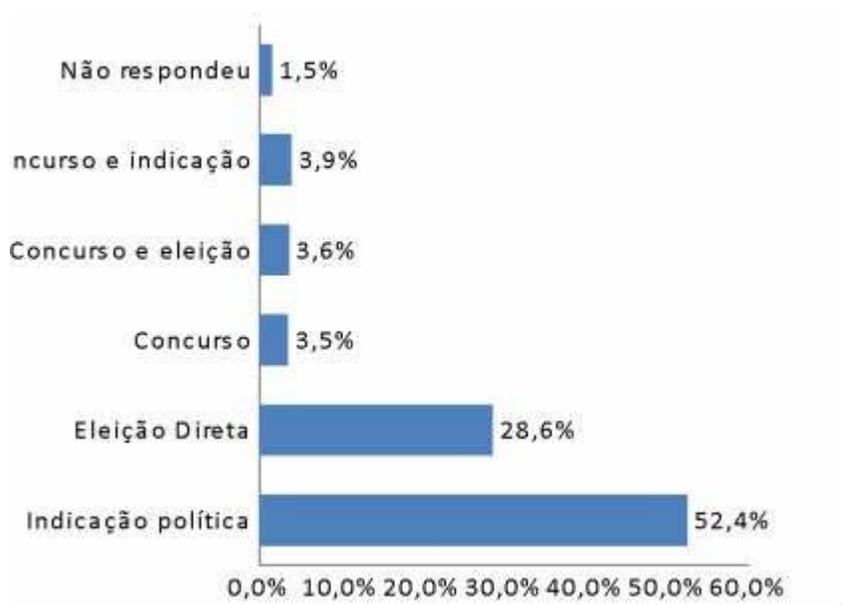
Fonte: Fundaj, 2016.

Ao se detalhar esse dado, concluiu-se que a maioria tem experiência na gestão pública, o que, em tese, facilita a gestão do Programa.

3.3.3. Forma de condução

A escolha dos diretores por mecanismos democráticos é uma das recomendações contidas nos documentos do Plano de Ações Articuladas (PAR) que é o referencial para os Programas voltados para a educação básica. Em âmbito nacional, essa estratégia ganhou força nos anos 80. No território brasileiro, a partir da década de 60, inicia-se a experiência de escolha desses gestores de forma democrática. Foi o caso dos colégios estaduais do Rio Grande do Sul, que por meio de votações e por listas tríplices, difundiram esse princípio (PARO, 2001), mas essa diretriz tem dificuldade de ser efetivada devido à tradição clientelista que vincula a escolha à decisão dos governantes. Nesse sentido, o cenário mostra a predominância da indicação política que é registrada em 52,4% das escolas. Além desses, 3,9% responderam que chegaram ao cargo por concurso e indicação, atingindo assim o percentual de 56,3%. Mas, também, observa-se mudanças em curso, tendo em vista que 32,2% das escolas são dirigidas por pessoas eleitas, das quais 3,6% passaram também por um concurso (conforme mostra o Gráfico 03).

GRÁFICO 03: Escolha da Gestão Escolar



Fonte: Fundaj, 2016.

3.4. Professores comunitários

No âmbito escolar, recomenda-se que a gestão administrativa e pedagógica do Programa Mais Educação esteja sob a responsabilidade do professor comunitário, conforme norteia documento oficial do Programa:

O Professor comunitário: aquele que coordena o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido. (BRASIL, 2013)

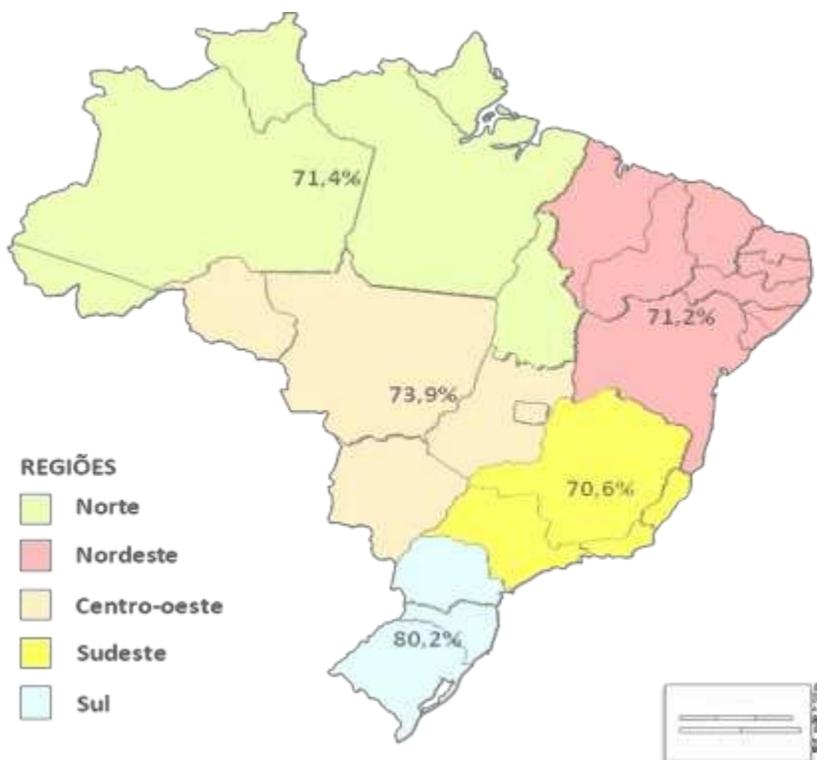
Nesse sentido, a existência de um profissional com essa função específica possibilitaria uma maior efetividade do Programa. Sua contratação é uma das mais importantes contrapartidas dos entes federados para o funcionamento do Mais Educação. A pesquisa mostra que em todo o Brasil 72% estão cumprindo essa diretriz (ver Tabela 04). Nesse contexto, a região Sul se destaca por ter um percentual de 80,2%, as outras regiões possuem percentual semelhante (em torno de 70%), conforme indicado no Mapa 02.

TABELA 04: Existência de Professores Comunitários nas escolas, segundo os gestores.

<i>Variável</i>	<i>%</i>
Sim	72,0
Não	27,1
Não Soube / Não Respondeu	0,9

Fonte: Fundaj, 2016.

MAPA 02: Existência de Professor Comunitário na escola por região, segundo Gestores.



Fonte: Fundaj, 2016.

Seguindo a mesma tendência, 81,2 % dos coordenadores do Programa nas Secretarias confirmaram a existência de professores comunitários nas escolas (ver Tabela 05). Por outro lado, está evidente que há percentual significativo que não estava cumprindo as recomendações do MEC.

TABELA 05: Existência de professores comunitários do Programa nas escolas da rede, segundo as Secretarias.

	%
Sim	81,2
Não	18,8

Fonte: Fundaj, 2016.

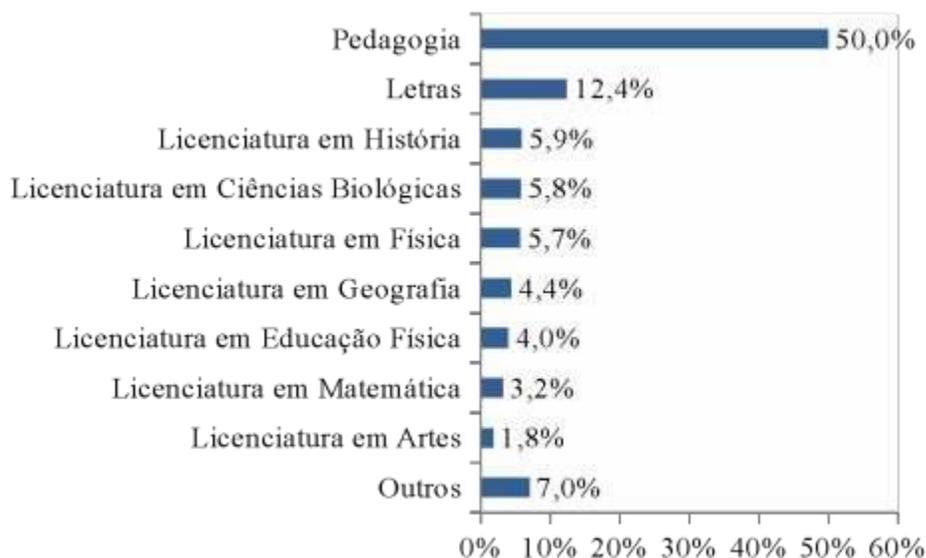
Nos casos em que não havia professores comunitários, essa função era desempenhada por outro profissional que, naturalmente, acumulava atribuições. Os gestores entrevistados apontaram que em 12,8% das escolas quem assume é a equipe de gestão. Em

7,4%, a função é desempenhada pela coordenação pedagógica. Também foi identificado que em 2,9% das escolas, essa função ficava sob a responsabilidade de um monitor. E 3,6% não especificaram qual o sujeito responsável pela coordenação do Programa na escola.

3.4.1. Perfil de formação dos professores comunitários

Uma parcela significativa desses profissionais cursou Pós-Graduação (45,4%); no outro extremo 11,6% concluiu apenas o Ensino Médio. Dentre os que concluíram o Ensino Superior (88,4%), o curso que mais aparece é Pedagogia (50%) e os demais cursos são licenciaturas diversas, como está detalhado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 04: Curso de Graduação de Professores Comunitários



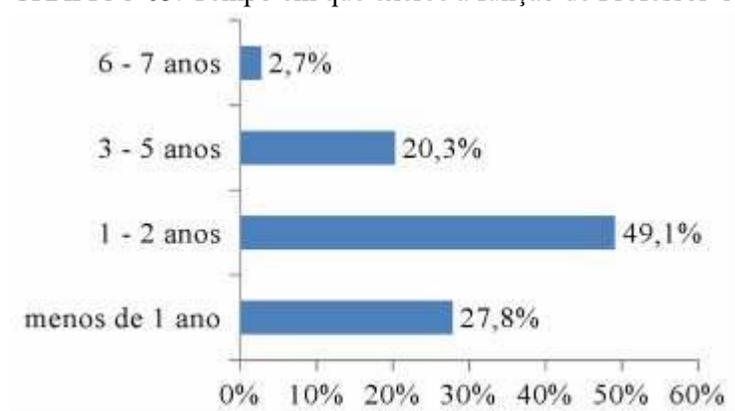
Fonte: Fundaj, 2016.

Estes dados são positivos, na medida em que os cursos de pedagogia e as licenciaturas oferecem componentes curriculares mais adequados ao exercício da docência. No caso da pedagogia a adequação é ainda maior já que existe uma formação específica voltada para a coordenação e gestão escolar.

3.4.2. Tempo de Programa

Ao considerar que o Programa iniciou suas atividades em 2008 e que a pesquisa foi realizada em 2014/2015, constatou-se um percentual de 2,7% de profissionais que, provavelmente, estão no Programa desde seu início, em outras palavras, entre 6 e 7 anos. Por outro lado, 27,8% estão nessa função há menos de um ano. Ao se somar os percentuais, constatou-se que 72,2% estiveram trabalhando no Programa há mais de um ano (ver Gráfico 05). No entanto, não é possível fazer afirmações taxativas visto que o número de escolas do Programa variou no decorrer do tempo.

GRÁFICO 05: Tempo em que exerce a função de Professor Comunitário na escola



Fonte: Fundaj, 2016.

3.4.3. Carga horária no Programa

A carga horária mínima prevista no Manual Operacional (2014) é de vinte horas semanais e a carga horária preferencial é de 40 horas. A pesquisa mostra que 43,4% trabalham 20 horas, enquanto 43,3% dedicam 40 horas semanais. Existem 13,3% que estão descumprindo as orientações por estarem trabalhando menos de 20 horas nessa função, conforme indica a tabela 06.

TABELA 06: Carga horária dos professores comunitários, segundo os gestores escolares

<i>Carga Horária Semanal</i>	<i>%</i>
40 horas	43,3
20 horas	43,4
Menos de 20 horas	13,3

Fonte: Fundaj, 2016.

As respostas dos coordenadores nas Secretarias de educação evidenciam uma tendência semelhante no que se refere à carga inferior a 20 horas, tendo em vista que, 10,6% estavam descumprindo as orientações. Identificou-se uma diferença nas respostas entre gestores e Secretarias somente em relação às cargas horárias de 20 a 40 horas semanais (ver Tabela 07).

TABELA 07: Carga horária semanal dos Professores comunitários, segundo as Secretarias.

<i>Carga Horária Semanal</i>	<i>%</i>
Menos de 20 horas semanais	10,6
20 horas semanais	34,8
40 horas semanais	54,6

Fonte: Fundaj, 2016.

3.4.4. Tipo de vínculo

Ao serem analisados os dados referentes aos vínculos empregatícios desses profissionais, constatou-se que 70% são professores efetivos da rede e 22,6% possuem contrato temporário como mostra a tabela 08. Essa informação demonstra o quanto o Programa influenciou na dinâmica das redes, ao deslocar um profissional do seu quadro efetivo para coordenar as atividades educativas.

TABELA 08: Tipo de vínculo com a Rede de Ensino, segundo os gestores.

<i>Vínculo</i>	<i>%</i>
Professor Efetivo da Rede	70,0
Contrato Temporário	22,6
Funcionário Efetivo (sem ser professor)	6,4
Outro	1,0

Fonte: Fundaj, 2016.

Nesta questão, as respostas das Secretarias, embora apresente uma diferença percentual, confirma a mesma tendência de que a maioria dos professores comunitários compõe o quadro permanente de pessoal (conforme indicam os dados da tabela 09).

TABELA 09: Vínculo(s) dos Professores comunitários na rede, segundo as Secretarias

<i>Respostas</i>	<i>%</i>
Funcionário efetivo da rede	55,6
Contrato temporário	29,3
Estagiário (estudante de curso superior)	5,6
Estagiário (estudante ensino médio)	2,5
Voluntário	6,9

Fonte: Fundaj, 2016.

O vínculo do professor comunitário na rede é recomendado nos documentos do Programa para melhor estabelecer as relações entre a escola e a comunidade, garantindo um pertencimento orgânico, fazendo com que esses conhecimentos se transformem em ampliações de espaços, de aprendizados e de transformações sociais dessas realidades. Há uma predominância de funcionários que já eram vinculados formalmente às secretarias (385), mas com grande número de profissionais com contrato temporário (203). Embora sejam em menor proporção os estagiários e voluntários, chega a atingir um número considerável (mais de 100) o que não segue as orientações do Programa. Quando se cruzam com os dados das horas de trabalho também se verifica que a maioria segue a indicação de, no mínimo 20 horas semanais. A persistência de uma carga horária inferior é, proporcionalmente maior entre os voluntários, uma sobreposição de inadequação ao que foi solicitado como contrapartida às secretarias.

TABELA 10: Jornada de trabalho dos Professores comunitários na rede, segundo as Secretarias

	Menos de 20 horas semanais	20 horas semanais	40 horas semanais	Total
Funcionário efetivo da rede	25	128	232	385
Contrato temporário	29	71	103	203
Estagiário (Curso Superior)	10	21	8	39
Estagiário (Ensino Médio)	4	7	6	17
Voluntário	15	18	15	48

Fonte: Fundaj, 2016.

As respostas de 66,7 % dos professores comunitários (como mostra a Tabela 11), evidenciam uma tendência de designação de docentes que já estavam lotados na própria escola. Essa relação possibilita maior aproximação com o cotidiano dos estudantes e um melhor acompanhamento do processo de aprendizagem.

TABELA 11: Professor Comunitário lotado na mesma escola (respostas dos professores comunitários)

<i>Resposta</i>	<i>%</i>
Sim	66,7
Não	22,3

Fonte: Fundaj, 2016.

Nesse contexto, 83% dos respondentes, além de exercer a função de professor comunitário, estava desempenhando outra função na escola. Dentre estes, 21,9% acumulavam a função de docentes, enquanto 20,8% desempenhavam também a função de coordenadores pedagógicos. Havia também um percentual de 9,4% que atuava, ao mesmo tempo, como diretores(ver Tabela 12).

TABELA 12: Acúmulo de função, segundo os professores comunitários.

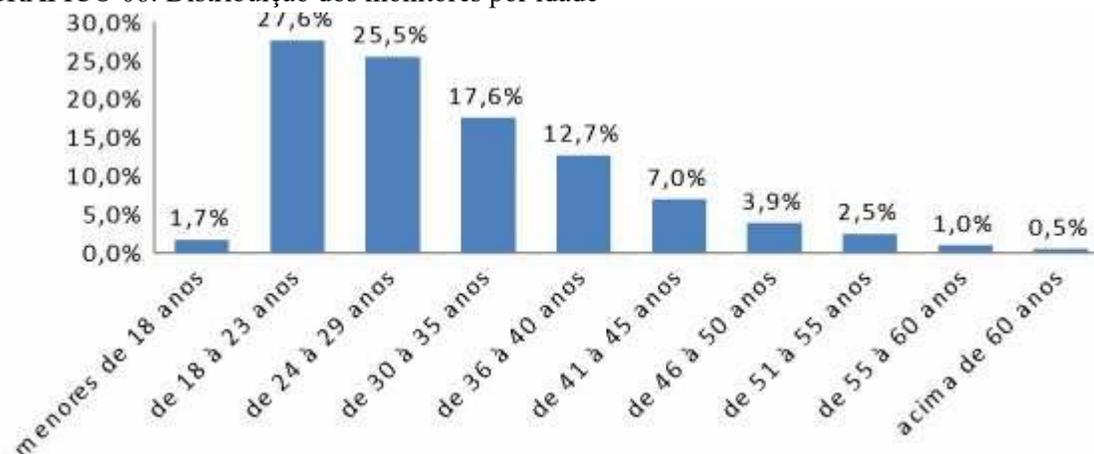
<i>Função</i>	<i>%</i>
Professor	21,90
Coordenador Pedagógico	20,80
Diretor	9,40
Secretário	2,60
Outro	4,40

Fonte: Fundaj, 2016.

3.5. Monitores

As atividades propostas pelo Programa Mais Educação são coordenadas pelo professor comunitário, todavia, são os monitores que desempenham funções análogas aos professores. No desenho vigente à época da pesquisa, seu trabalho era considerado voluntário e, para tanto, recebiam uma ajuda de custo. Constatou-se que 54,8% estão com idade até 29 anos e 0,5% com mais de 60 anos, como indicam os dados do Gráfico 06.

GRÁFICO 06: Distribuição dos monitores por idade



Fonte: Fundaj, 2016.

Um critério usado pelas escolas para selecionar monitores é residir nos arredores da escola. Opção que segue uma orientação do Manual Operacional do Programa (2014), no qual está indicado que esse educador pode ser uma pessoa da comunidade com habilidades apropriadas para a atividade que vai desenvolver. A opção se mostra positiva se considerar que pode possibilitar melhor interação entre a escola e a comunidade. Neste sentido, uma parcela considerável (52,4%) mora no mesmo bairro da escola.

3.5.1. Perfil de Formação dos monitores

Está previsto no Manual Operacional do Programa (BRASIL, 2014, p.19) que os monitores, além de poderem ser da comunidade, também poderão ser “estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades [. . .], estudantes da EJA e estudantes do ensino médio”. Embora não haja exigência de escolaridade mínima dos monitores, identificou-se 23,0% de graduados, sendo 7,6% com pós-graduação. Por outro lado, uma parcela considerável de pessoas possui ensino superior incompleto (32,9%). Também se destaca a quantidade de monitores com ensino médio ou técnico completos (26,3%). O ensino fundamental incompleto é o menor percentual (1,0%), conferir na tabela 13. Como essa amostra não foi escolhida aleatoriamente, não é possível

generalizar essa informação para o conjunto dos monitores, esse é apenas o perfil dos respondentes.

TABELA 13: Nível de escolaridade dos monitores

<i>Nível de Escolaridade</i>	<i>%</i>
Ensino Fundamental Incompleto	1,0
Ensino Fundamental Completo	1,3
Ensino Médio Incompleto	4,6
Ensino Médio Completo	23,3
Ensino Técnico Incompleto	1,2
Ensino Técnico Completo	3,0
Ensino Superior Incompleto	32,9
Ensino Superior Completo	23,0
Pós-graduação	7,6

Fonte: Fundaj, 2016.

Em relação ao perfil dos monitores constatou-se que 54,3% dos respondentes estavam estudando, sendo que 72,1% destes estavam matriculados em cursos de graduação⁹.

TABELA 14: Monitores estudando

	<i>%</i>
SIM	54,3
NÃO	45,7

Fonte: Fundaj, 2016.

Chama atenção o fato de 12,9% estarem cursando a pós-graduação e 8,3% o ensino médio. Estes dados demonstram os extremos do perfil de monitores nas escolas pesquisadas.

TABELA 15: Nível de ensino em que o monitor está matriculado

	<i>%</i>
Ensino fundamental	0,2
Ensino médio	8,3
Ensino técnico	6,5

⁹ A título de complementação, vale ressaltar que no momento da pesquisa o MEC tinha um Programa de Iniciação à Docência (PIBID) com vagas destinadas ao Programa Mais Educação. Mas esse item não foi incluído na pesquisa.

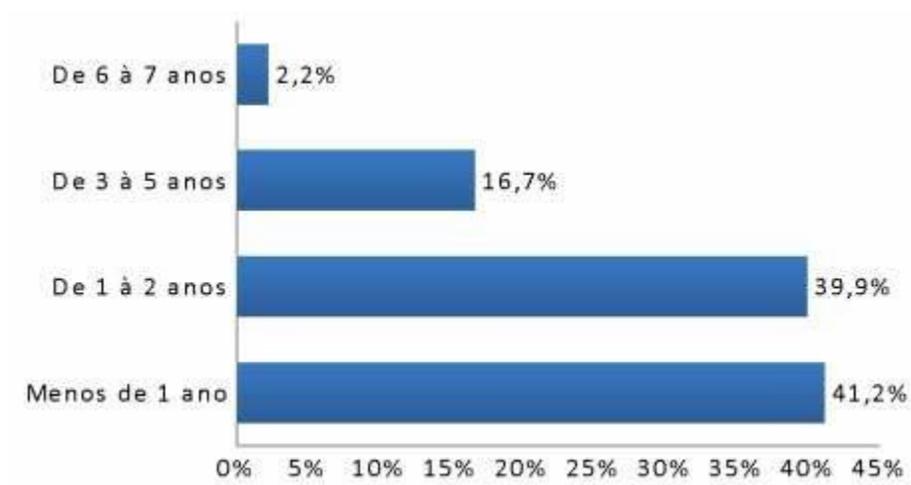
Ensino superior	72,1
Pós-Graduação	12,9

Fonte: Fundaj, 2016.

3.5.2. Tempo de trabalho no Programa

Considerando que o Programa teve início em 2008 e a pesquisa realizada sete anos depois, foi possível identificar que 2,2% dos respondentes afirmaram que exercem a função de monitor há mais de 6 anos. Trata-se, portanto, de um grupo que permanece vinculado ao Programa desde o início da sua execução. A maioria dos monitores (81,1%) tem até dois anos de experiência no Programa; 41,2% possuem menos de um ano de trabalho no Mais Educação e 16,7% dos respondentes estão entre 3 e 5 anos trabalhando nessa atividade (ver Gráfico 07).

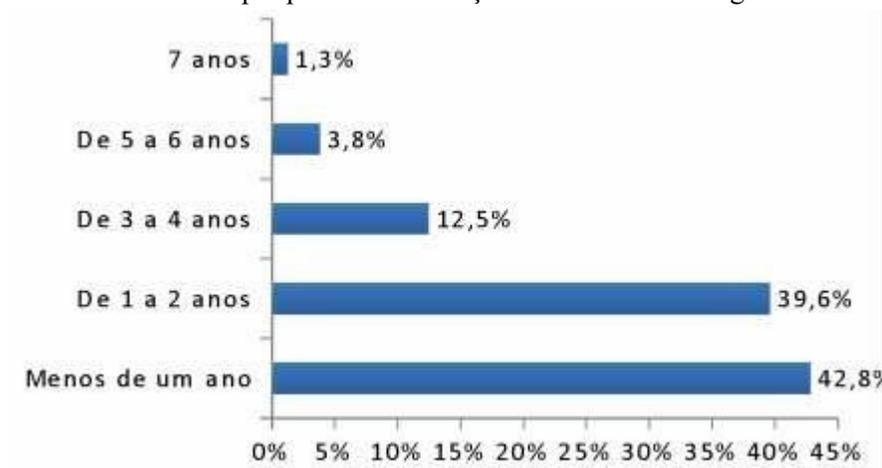
GRÁFICO 07: Tempo que exerce a função de monitor no Programa Mais Educação



Fonte: Fundaj, 2016.

Além dessa informação, a grande maioria (82,4%) está há menos de dois anos na escola pesquisada (como demonstrado no Gráfico 08), sendo que, 42,8% está há menos de um ano. Percebe-se ainda um percentual de 1,3% que já estava há mais de sete anos na mesma escola, indicando continuidade nesse trabalho.

GRÁFICO 08: Tempo que exerce a função de monitor do Programa Mais Educação na escola



Fonte: Fundaj, 2016.

3.6. Coordenadores do Programa Mais Educação nas Secretarias de Educação

Na pesquisa se buscou identificar o perfil e funcionamento das Secretarias para implementação e monitoramento das atividades do Programa. Para tanto, foram coletados dados de 583 Secretarias municipais e 23 estaduais. Os respondentes foram os sujeitos que ocupavam a função de coordenação do Programa Mais Educação.

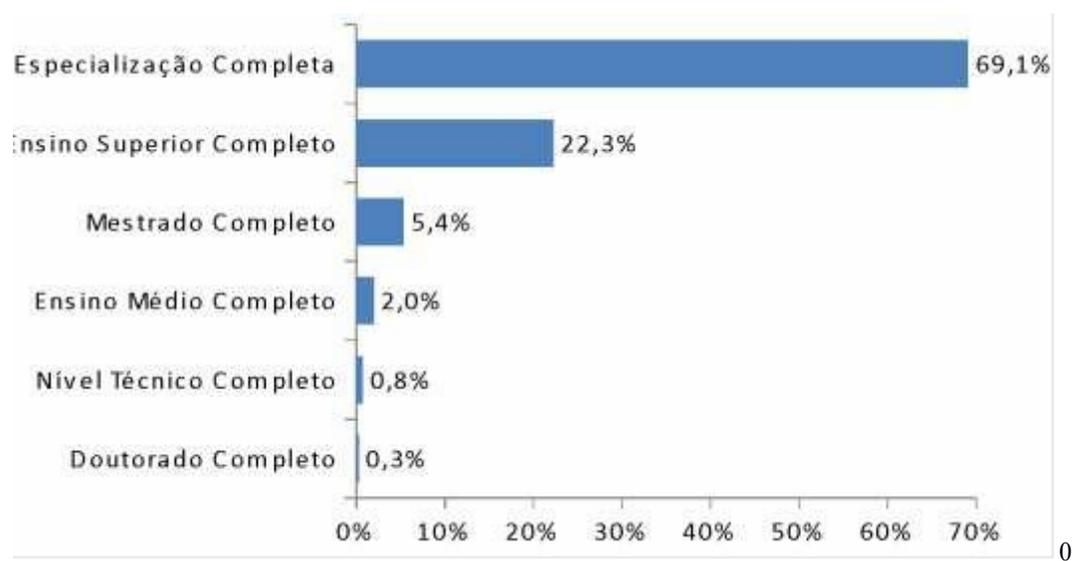
O estudo revelou que 60,2% dos coordenadores possuíam até 12 anos de experiência na gestão pública; 11,2% trabalharam entre 13 a 15 anos, enquanto 15,2% têm experiência de mais de 15 anos.

Além disso, 74,6% possuíam até 2 anos exercendo a função de coordenador do Programa, 17,8% ocupam o cargo por três/quatro anos, já os 13,7% restantes exercem a função há mais de quatro anos.

3.6.1. Perfil de formação dos coordenadores do Programa nas Secretarias

Esses profissionais, em sua maioria têm pós-graduação (74,8%), predominando os cursos de especialização, tendo em vista que esta é a titulação de 69,1% dos respondentes. Vale ressaltar que 5,4% possuíam o título de mestres e 0,3% era doutor.

GRÁFICO 09: Nível de escolaridade completa dos coordenadores do PME nas Secretarias



Fonte: Fundaj, 2016.

Os dados apontam para um nível de escolaridade satisfatório; no entanto, 2,8% dos entrevistados possuíam apenas ensino médio ou técnico.

4. Estrutura e funcionamento do Programa nas Secretarias

4.1. *Percentual de escolas em tempo integral*

O Manual de Orientação do Mais Educação (BRASIL, 2014a) indica que as Secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal, que aderem ao Programa, devem nomear um técnico para coordenar em suas redes as ações fomentadas pelo MEC, referentes à ampliação da jornada escolar na perspectiva da formação integral dos sujeitos. Por isso, esse ator também foi entrevistado para verificar se a educação em tempo integral está presente enquanto política educacional, bem como para conhecer a estrutura e o funcionamento do Programa.

Nos questionários aplicados aos Coordenadores do Mais Educação nas Secretarias de Educação havia questões sobre o número total de escolas existentes e também a quantidade de escolas que funcionam em tempo integral (ou contínuo), com o objetivo de obter o percentual de escolas em tempo integral em cada rede de ensino. Os resultados indicam que 73,6% representantes das Secretarias de Educação entrevistados, dentro de uma amostra de 606 Secretarias, possuem em suas redes de ensino alguma escola em jornada escolar ampliada. Ressalta-se que 16,2% destas redes possuem mais de 95% de escolas de funcionando em Tempo Integral e 8,4% indicaram existir em suas redes entre 1% e 6% de escolas com essa modalidade de ensino.

Cabe destacar que 26,4% das Secretarias afirmaram não possuir nenhuma escola em Tempo Integral. Esse é um dado relevante, porque, como o universo da pesquisa é constituído por Secretarias que participaram de adesões ao Mais Educação, as respostas indicam que na ocasião da coleta dos dados ou o Programa não estava sendo desenvolvido ou essas Secretarias não consideram a indução do MEC de aumento do tempo de escola como uma ação de sua rede.

Também se perguntou em quantas escolas o Programa Mais Educação estava em funcionamento. Dessa forma, a partir das respostas das Secretarias, foi possível perceber que 20,6% delas tinham em suas redes mais de 95% das escolas participando do Programa. Já 8,1% das Secretarias possuíam entre 48% e 53% de escolas com o Programa em funcionamento; 7,6% possuíam entre 42% a 47% das escolas de suas redes com o

Programa. As informações fornecidas indicam que o Mais Educação atingiu capilaridade em muitas das redes parceiras.

4.2. *Legislação específica local*

Dentro do universo de Secretarias analisadas, a grande maioria, isto é, 70,4% das redes educacionais, não possuem uma legislação específica para regulamentação das ações da Educação Integral executada. Apenas 21,4% possuem uma legislação estadual ou municipal ou distrital que regulamenta a Educação em Tempo Integral em suas redes. Desse total, 31,9% são leis e que, portanto, foram aprovadas pelo poder legislativo. Já em 27,1% dos territórios foram expedidos decretos para execução das ações de educação integral. Em 21,7% das redes existiam portarias, emitidas como ato administrativo e resoluções (19,3%) para direcionar o trabalho da ampliação da jornada escolar.

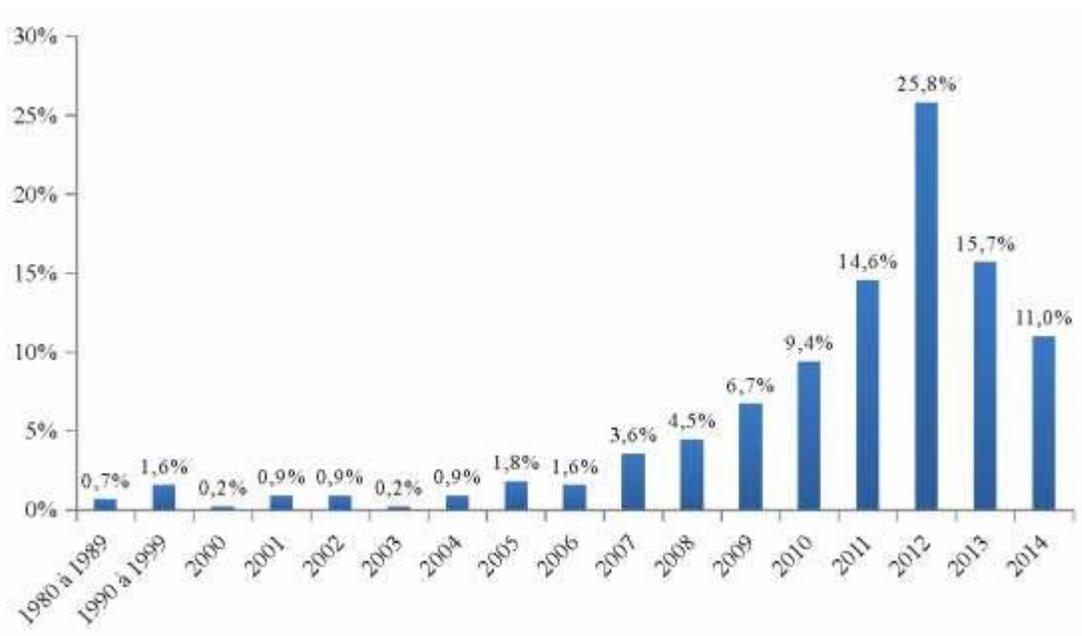
4.3. *Início dos trabalhos com a Educação Integral nas redes de ensino*

Em relação ao início de atividades vinculadas a um modelo de Educação Integral, os entrevistados indicaram que entre as décadas de 1980 e 1999 o total de Secretarias que deram início a este modelo não ultrapassou 1,2%. Apenas com a passagem para o século XXI, mais especificamente no ano de 2007, o número de Secretarias que passaram a adotar um modelo integral ultrapassou os 3%, justamente no ano em que foi instituído o Mais Educação por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. A pesquisa também mostra que nas 606 secretarias entrevistadas o ápice no número de início da gestão de um modelo de educação integral se deu em 2012, com um total de 25,8% das respostas.

Destaca-se que a relevância do Programa para a matrícula da educação integral em nível nacional foi apontada no resumo técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o Censo Escolar da Educação Básica em 2013, quando se reconheceu que muito do “avanço na educação em tempo integral se deve ao

Programa Mais Educação” (BRASIL, 2014, p. 20).

GRÁFICO 10: Ano de início da educação integral nas redes



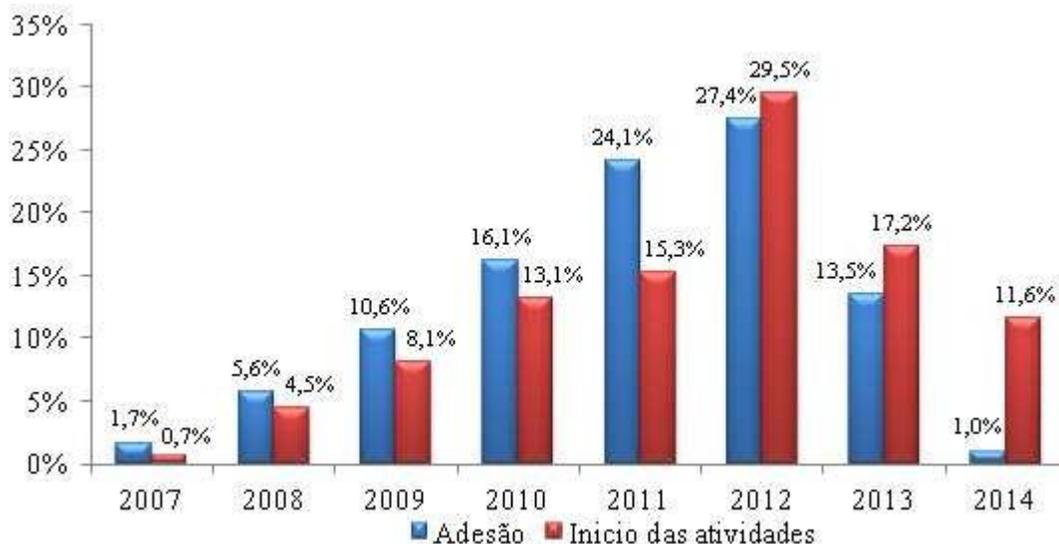
Fonte: Fundaj, 2016.

4.4. Adesão e início das atividades do Mais Educação no Município/Estado

Tendo em vista a instituição do Programa no ano de 2007, o maior número de adesões ocorreu no ano de 2012, totalizando 27,4% (ver Gráfico 11). O ano de 2012 contou também com o maior número de Secretarias que deram início às atividades do Programa, no total foram 29,5%. Outro ano que também chama bastante atenção por seus dados é o ano de 2014 devido ao registro do menor número de escolas que aderiram ao Programa, com apenas 1,0% de adesões, porcentagem menor comparada ao número de 1,7% obtido no primeiro ano de funcionamento do Programa. O ano de 2007 também contou com o menor

número de atividades iniciadas em relação à porcentagem de Secretarias que aderiram ao Programa, nesse ano: com atividades no contraturno apenas 0,7%.

GRÁFICO 11: Ano de adesão e início das atividades do PME na rede



Fonte: Fundaj, 2016.

Como visto acima, a pesquisa revela que nas redes de educação entrevistadas sempre houve um desencontro entre os índices de adesões e de início do desenvolvimento das atividades do Mais Educação. Dentre os motivos mais elencados que as Secretarias apresentaram para não iniciarem as atividades do PME no mesmo ano de adesão, o não recebimento dos recursos foi o mais apontado, com um total de 32,8% das respostas, conforme dados apresentados no Gráfico 12. Destaca-se que em 1,0% dos casos foram as escolas que se recusaram a iniciar as atividades no mesmo ano de adesão.

GRÁFICO 12: Motivos por ter iniciado as atividades em ano diferente ao da adesão



Fonte: Fundaj, 2016.

4.5. Setor específico para educação integral

O Programa Mais Educação está diretamente vinculado ao setor de Programas e projetos em 27,1% dos casos, em 26,8% está na Coordenadoria/Gerência/Diretoria de Ensino (ver Gráfico 13). Já 13,9% dos respondentes à pesquisa indicaram que o Programa está sob a coordenação do setor administrativo e financeiro. O Programa, na maioria dos casos (48,0%), foi inserido em setores operacionais e administrativos da Secretaria de Educação não sendo compreendido como parte de uma mudança curricular.

Cabe destacar que documentos norteadores do Mais Educação orientam que as atividades do Programa sejam integradas ao projeto político-pedagógico da escola, devendo desencadear uma reorganização curricular que preveja a “articulação de disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais” (BRASIL, 2010), com vistas à melhoria da aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental. Desta forma, entende-se que o Programa deve ser gestado em um setor da Secretaria de Educação que trate do trabalho pedagógico, focalizando esforços para construção de um currículo

integrado na perspectiva do tempo contínuo formativo.

GRÁFICO 13: Vinculação da coordenação do PME na Secretaria de Educação



Fonte: Fundaj, 2016.

4.6. Financiamento do Programa

4.6.1. Investimento financeiro das Secretarias no Programa

De acordo com 48,5% de representantes de 606 Secretarias de Educação, não há financiamento dos municípios e dos estados para o Programa. Já 46,7% dos entrevistados afirmam que há financiamento para além dos destinados para as escolas através do PDDE/Programa Mais Educação. Mesmo realizando investimentos próprios, 51,1% das Secretarias municipais/estaduais/distritais não destinam para a Educação Integral montantes maiores do que os repassados pelo Governo Federal.

A pesquisa indica que a maior parte dos recursos dos municípios/estados direcionados diretamente para o Programa é usada para cobrir gastos com alimentação (34,8%). Já a segunda maior porcentagem é utilizada para custear o pagamento das merendeiras (33,7%) e logo após estão os custos com as reformas nas escolas (29,7%), conforme as respostas das Secretarias.

GRÁFICO 14: Demandas do Programa Mais Educação atendidas com o financiamento do município ou estado, segundo as Secretarias



Fonte: Fundaj, 2016.

Outra fonte de recursos oriunda do governo federal está prevista na lei de criação do FUNDEB. Destaca-se que 70,0% das Secretarias responderam que os recursos do FUNDEB vinculados à educação em tempo integral estão sendo empregados para as escolas do Programa Mais Educação.

4.7. Avaliação municipal/estadual/distrital

Pela pesquisa foi identificado que o Programa Mais Educação passa por avaliações nos territórios. A grande maioria das Secretarias de Educação municipais e estaduais onde aconteceram entrevistas (88,2%) faz esse procedimento por meio de reuniões. E 11,1% afirmaram não avaliar o Programa, conforme apresentam os dados do Gráfico15. A periodicidade dessas reuniões avaliativas está em sua maioria sendo realizada mensalmente, com uma indicação percentual de 37,3%. Os pontos avaliados estão muito próximos em relação à frequência com que são analisados: a aprendizagem dos estudantes, com 18,1% das respostas, é o item com maior presença nas avaliações; a gestão pedagógica, com

17,6%, ocupa a segunda posição dentro das respostas das Secretarias e, com 14,9%, foi indicado que a execução orçamentária é o ponto menos discutido dentro das avaliações.

GRÁFICO 15: Avaliações que costumam ser feitas nas reuniões da rede



Fonte: Fundaj, 2016.

4.8. Monitoramento das atividades

Grande parte das Secretarias afirmou haver um instrumento formal de monitoramento do Programa dentro das redes, mais especificamente 66,8% responderam positivamente a essa questão (ver Gráfico 16). Já 32,0% das Secretarias afirmaram não haver instrumentos de monitoramento do Programa. E apenas um percentual muito baixo (0,5%) não soube informar se há algum monitoramento.

Verificou-se que 69,0% das Secretarias realizam o monitoramento por meio de reuniões com os professores comunitários. A maior parte das reuniões acontece mensalmente (42,6%) e apenas 3,8% são reuniões semanais. Por outro lado, 11,9% dos que fazem o monitoramento também possuem um registro de acompanhamento dos professores comunitários.

Ao especificar os instrumentos percebe-se que não há nenhum aspecto destacado. Os percentuais são semelhantes, sendo o menor índice referente ao Registro de avaliação das formações (9%). O registro das frequências nas formações é feito por 12,5%, percebe-

se que essa ação não é valorizada no âmbito das Secretarias. Semelhante percentual também quando se referem aos registros de frequências de Alunos e de Monitores, citados por 15,6% e 15,5%, respectivamente. E, nesse contexto, 12,25% elaboraram relatórios de monitoramento.

GRÁFICO 16: Tipos de instrumento formal de monitoramento do Programa Mais Educação



Fonte: Fundaj, 2016.

As visitas de monitoramento nas escolas foram elencadas por 79,9% das coordenações, mas apenas 11,5% faz um registro de tais visitas. Dentre os principais objetivos das visitas foram enumeradas a orientação em questões pedagógicas (20,5%); a participação em reuniões (19,9%); a participação em atividades festivas (18,2%). E 18,0% elencaram que as visitas são realizadas com o intuito de resolver problemas.

5. Características estruturais das escolas

A tensão em torno da qualidade da infraestrutura das escolas antecede à chegada do Programa, pois de acordo com Gentili (2009), houve uma “universalização das matrículas” do ensino fundamental sem a preocupação de garantir a qualidade, sendo assim, as desigualdades sociais foram mantidas e estão presentes na profunda diferenciação da escola do rico e do pobre. Essa desigualdade está visível na precariedade da infraestrutura das escolas.

As experiências anteriores de educação integral como a escola Parque, CIEP’s e CAIC’s são referências emblemáticas quanto ao investimento de infraestrutura adequada; no entanto, demonstraram que, embora esse investimento seja necessário, não é suficiente para garantir a qualidade do ensino. Nesse sentido, o desenho conceitual e operacional do Programa seguiu outro rumo, investindo mais em transferências de recursos para as escolas desenvolverem as práticas educativas e também realizarem pequenas reformas. Essa decisão foi ancorada na ideia de propiciar uma capilaridade da proposta de educação integral no território nacional, provocando a demanda por espaços que sejam adequados para a gama de atividades que passa a ser oferecida.

Em certo sentido, ao ofertar às escolas tais atividades gera uma necessidade que pode não ter sido percebida anteriormente pelos agentes que estão nas escolas. Por exemplo, as atividades esportivas, em geral, carecem de um lugar específico (quadras, salas, pátios) que nem sempre estão disponíveis.

5.1. *Avaliação da infraestrutura das escolas*

Para que uma escola funcione em tempo integral de forma adequada, faz-se necessária uma infraestrutura que ofereça espaços para higiene corporal, alimentação, práticas de esporte, lazer, artes, entre outros. Nas escolas pesquisadas, os gestores avaliaram o grau de adequação da infraestrutura em relação ao funcionamento do Programa.

Para que os alunos permaneçam cerca de sete horas diárias na escola, torna-se necessária a existência de banheiros com chuveiros. Nesse sentido, a pesquisa revelou que 41,2% das unidades de ensino não possuem esses equipamentos e, dentre as que contavam em seus espaços com esses benefícios, 56,5% são considerados inadequados (ver Tabela

16). Outro dado de grande significado é a inexistência de água encanada apontada por 6,5% dos gestores entrevistados e, entre os que possuíam, 12,4% estavam insatisfeitos com o fornecimento desse serviço.

TABELA 16: Avaliação dos Gestores – Equipamentos para banho

	ADEQUADO (%)	INADEQUADO (%)	NÃO EXISTE (%)
Banheiro	53,4	46,1	0,6
Banheiros com chuveiros	25,6	33,2	41,2
Fornecimento de água encanada	81,2	12,4	6,5

Fonte: Fundaj, 2016.

No quesito alimentação, foi considerado que o espaço mais adequado seria um refeitório. As respostas mostraram que 38,9% das escolas não têm refeitório. Sobre esse assunto, eles também avaliaram os utensílios necessários às refeições (pratos, talheres, panelas e etc.) e 85,6% consideraram que eles estão em condições apropriadas para uso (apenas 1,8% não possuía esse tipo de material).

As refeições podem ser preparadas nas escolas ou fornecidas pelas Secretarias (mediante contratação de empresas), uma vez que existiam recursos do Programa Nacional de Alimentação para esse fim. Nesse sentido, apenas 1,6% das escolas não possuíam cozinhas, o que favorece a preparação nas escolas. Além disso, essas cozinhas foram consideradas adequadas por 63,25% dos gestores, contudo, 35,2% tiveram opiniões divergentes.

No que concerne ao oferecimento de bebedouros, 7,5% dos gestores afirmaram que não há esse equipamento, mas quando eles existiam foram aprovados por 68,5%, ao passo que 24% consideraram inadequados para o uso.

TABELA 17: Avaliação dos Gestores – Equipamentos para refeições

	ADEQUADO (%)	INADEQUADO (%)	NÃO EXISTE (%)
Refeitório	39,7	21,5	38,9

Utensílios para Refeições	85,6	12,6	1,8
Cozinha	63,2	35,2	1,6
Bebedouro	68,5	24,0	7,5

Fonte: Fundaj, 2016.

A fim de avaliar as condições das salas de aula, de uma forma geral, os gestores foram indagados sobre a qualidade de alguns espaços e equipamentos, geralmente mais utilizados para a execução das práticas ofertadas pelo Programa. A respeito dos ventiladores, 35,5% consideraram que apresentavam bom estado para uso, enquanto que 12,1% julgaram que estavam em ótimas condições. Por outro lado, 15,5% caracterizaram como ruins ou péssimos. Dentre os dados apresentados, destacou-se a inexistência de equipamentos de refrigeração (ar condicionado) em 81% das escolas, bem como 15,3% sem ventiladores.

TABELA 18: Avaliação dos Gestores – Avaliação das salas de aulas

	PÉSSIMO (%)	RUIM (%)	REGULAR (%)	BOM (%)	ÓTIMO (%)	NAO EXISTE (%)
Ventiladores na sala	5,5	10,0	21,6	35,5	12,1	15,3
Ar condicionado nas salas de aula	3,3	2,0	4,3	5,1	4,4	81,0

Fonte: Fundaj, 2016.

5.2. As condições para o desenvolvimento das atividades educativas

No movimento de mudanças provocadas pelo Programa, verificou-se que 77,7% dos gestores incorporaram atividades do Programa no currículo, tendência confirmada na resposta de 82,2% dos professores comunitários. Dessas atividades, as mais citadas foram no campo dos Esportes (62,6%) e das Artes (49,1%). Essas mudanças enfrentam um

problema preexistente no que diz respeito à falta de infraestrutura adequada para seu desenvolvimento e à ausência de profissionais com formação específica.

Assim, considerando que o Mais Educação tem um macrocampo específico disponibilizando um conjunto de atividades esportivas e de lazer, a pesquisa procurou identificar as opiniões dos gestores no que se refere às condições dos espaços oferecidos para os alunos. Dentre as respostas, é preciso sublinhar os elevados percentuais referente à inexistência de espaços específicos para este tipo de prática. Os pátios não foram identificados em 16% das escolas. E ao serem avaliados, 43,1% dos gestores os consideraram entre bom e ótimo (somando as duas respostas), enquanto 30,0% julgaram ser regulares.

As ausências anteriormente apontadas corroboraram a tese de Gentili (2009) da negação do direito à educação em um contexto de universalização de matrículas. As desigualdades são visíveis tendo em vista que esses equipamentos são básicos para práticas de esporte e, inclusive, possuem baixo custo de construção e manutenção.

TABELA 19: Avaliação dos Gestores – Espaços para atividades do Macrocampo de Esportes e Lazer

	PÉSSIMO (%)	RUIM (%)	REGULAR (%)	BOM (%)	ÓTIMO (%)	NÃO EXISTE (%)
Campo de Futebol	3,1	2,3	5,5	9,2	2,4	77,6
Quadra de Esportes (com Cobertura)	2,5	2,2	5,6	11,4	9,6	68,8
Quadra de Esportes (sem cobertura)	5,4	4,3	7,1	6,3	2,1	74,8
Sala para Artes Marciais	2,0	0,8	2,1	5,9	1,9	87,5
Piscinas	2,6	0,9	0,8	0,9	0,9	94,0
Pátio	3,5	7,4	30,0	32,4	10,7	16,1

Fonte: Fundaj, 2016.

Ciente dessas ausências, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, decidiu insistir na oferta das referidas atividades, para gerar a demanda,

mas também compreendendo que, em alguns casos, poderia haver possibilidade de parceria com outras instituições para uso de espaços. Essa sugestão está inclusive no documento oficial denominado de *Passo a Passo* do Mais Educação.

Alguns dos espaços anteriormente elencados podem ser utilizados para atividades do Macrocampo de Cultura, Artes e Patrimônio, muito embora também haja especificidades para aulas de artes plásticas, música, dança, teatro que melhoram a qualidade do trabalho. Por essa razão, escolheu-se avaliar os locais que seriam mais apropriados. Constatou-se que eles existem em algumas escolas, mesmo sendo minoria. Ressalta-se que, segundo os gestores, ainda não existem salas específicas para Artes em 78,8% das escolas; em 84,5% não há salas para dança; 84,9% não possuem sala aula de música e em 80,9% não têm auditórios. Tais espaços seriam relevantes não apenas para o funcionamento do Programa Mais Educação, mas também para práticas pedagógicas de uma forma geral.

TABELA 20: Avaliação dos Gestores – Salas de artes e cultura

	PÉSSIMO (%)	RUIM (%)	REGULAR (%)	BOM (%)	ÓTIMO (%)	NAO EXISTE (%)
SALA PARA ATIVIDADES DE ARTES	2,0	2,1	4,4	9,2	3,5	78,8
SALA ESPECÍFICA PARA DANÇA	2,4	1,1	3,2	5,6	3,2	84,5
SALA PARA	2,6	1,1	2,7	6,4	2,4	84,9
AUDITÓRIO	3,2	1,4	3,8	6,6	4,2	80,9

Fonte: Fundaj, 2016.

A mesma avaliação se pode fazer dos equipamentos tecnológicos que são amplamente difundidos na sociedade atual e, no caso do Programa, servem às atividades do Macrocampo de Comunicação e Cultura Digital. Nesse item, convém especificar que o Programa disponibiliza equipamentos para montagem de rádios nas escolas e eles existiam em 20,3% das escolas. E, mesmo que 5,2% tenham considerado que os equipamentos não

funcionam bem (avaliaram ruim e péssimo), existiam 11,2% que aprovaram sua atual condição (avaliando como bom ou ótimo) e 4,0% o consideraram regular.

Laboratórios de informática, computadores para uso dos alunos e acesso à internet foi identificada por cerca de 70% dos gestores. Esse alto percentual está relacionado com um conjunto de políticas voltadas especificamente para difusão de tais equipamentos e serviços. E, segundo a opinião dos gestores, eles estão funcionando satisfatoriamente, tendo em vista que as avaliações positivas superam as negativas, como é possível observar na tabela seguinte.

TABELA 21: Avaliação dos Gestores – Recursos tecnológicos

	PÉSSIMO (%)	RUIM (%)	REGULAR (%)	BOM (%)	ÓTIMO (%)	NÃO EXISTE (%)
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	4,7	9,4	22,8	23,6	10,5	29,0
ACESSO À INTERNET PARA OS ALUNOS	6,5	9,5	18,0	20,5	8,3	37,2
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	5,4	6,6	19,4	22,9	11,2	34,5
RÁDIO ESCOLAR	3,0	2,2	4,0	7,4	3,8	79,7

Fonte: Fundaj, 2016.

Para o Acompanhamento Pedagógico podem ser utilizados locais apropriados para leitura ou com mídias diferenciadas que possam aprimorar os processos de aprendizagem. Nesse caso, foi identificado que em 37,5% das escolas não havia biblioteca e em 74% inexistiam salas com equipamentos multimídia.

TABELA 22: Avaliação dos Gestores – Espaços de Leitura e Multimídia

	PÉSSIMO (%)	RUIM (%)	REGULAR (%)	BOM (%)	ÓTIMO (%)	NÃO EXISTE (%)
--	--------------------	-----------------	--------------------	----------------	------------------	-----------------------

Biblioteca	2,5	4,0	20,9	25,2	9,9	37,5
Sala de Leitura	2,2	2,8	10,3	19,4	7,3	58,0

Fonte: Fundaj, 2016.

Nesse movimento de inserção de atividades, Iniciação Científica teve menor incidência (16,4%), provavelmente, devido à construção histórica de um currículo enciclopédico (ROMANELLI, 1978) dominante no Brasil, que não preza pela existência de aulas práticas e está dentro do bojo da questão da não priorização da qualidade na educação pública.

Nesse aspecto, o laboratório de Ciências, que também estava incluído no Programa, não existia em 83,3% das escolas. Esse item pouco encontrado nas escolas públicas. Segundo o Censo Escolar de 2015, apenas 12.303 das 147.566 escolas municipais e estaduais possuem laboratório de Ciências.

TABELA 23: Avaliação dos Gestores – Laboratórios de Ciências

	PÉSSIMO (%)	RUIM (%)	REGULAR (%)	BOM (%)	ÓTIMO (%)	NÃO EXISTE (%)
Laboratório de Ciências	2,4	1,6	3,7	6,5	2,5	83,3

Fonte: Fundaj, 2016.

Também se avaliou questões relativas ao macrocampo de meio ambiente. Dentre suas atividades, uma delas é o cultivo de hortas como forma de abordar o trato da terra e a consciência ambiental com os alunos.

TABELA 24: Avaliação dos Gestores – Horta

	PÉSSIMO (%)	RUIM (%)	REGULAR (%)	BOM (%)	ÓTIMO (%)	NÃO EXISTE (%)
--	-----------------------	--------------------	-----------------------	-------------------	---------------------	--------------------------

HORTA	3,1	2,8	10,7	14,5	6,8	62,2
--------------	-----	-----	------	------	-----	------

Fonte: Fundaj, 2016.

Diante disso, uma das questões investigadas se referia às condições das áreas verdes (jardins, árvores entre outros), obtendo como respostas que 24,1% não possuem esses espaços. A avaliação dos gestores aponta que 49,1% consideram tais áreas adequadas, enquanto 27,8% avaliaram como inadequadas. Em relação à consciência ambiental, perguntou-se sobre a existência de coleta seletiva de lixo, constatando-se que em 42,2% essa prática está presente.

TABELA 25: Avaliação dos Gestores – Áreas verdes e coleta seletiva do lixo

	ADEQUADO (%)	INADEQUADO (%)	NÃO EXISTE (%)
Áreas Verdes (jardim, árvores,	45,4	30,5	24,1
Coleta Seletiva de Lixo	42,2%	24,1%	33,8%

Fonte: Fundaj, 2016.

Por fim, em termos de mudanças provocadas, observou-se que em 54,7% das escolas existia uma sala específica para o Programa, sendo considerada pelos gestores como ótima ou boa (29,3%) e para 17,7% , classificada como regular, enquanto 7,8% avaliaram a sala como ruim ou péssima. Os dados mostram o quanto o Programa criou uma marca nas escolas, modificando espaços.

TABELA 26: Avaliação dos Gestores – Sala do Programa Mais Educação

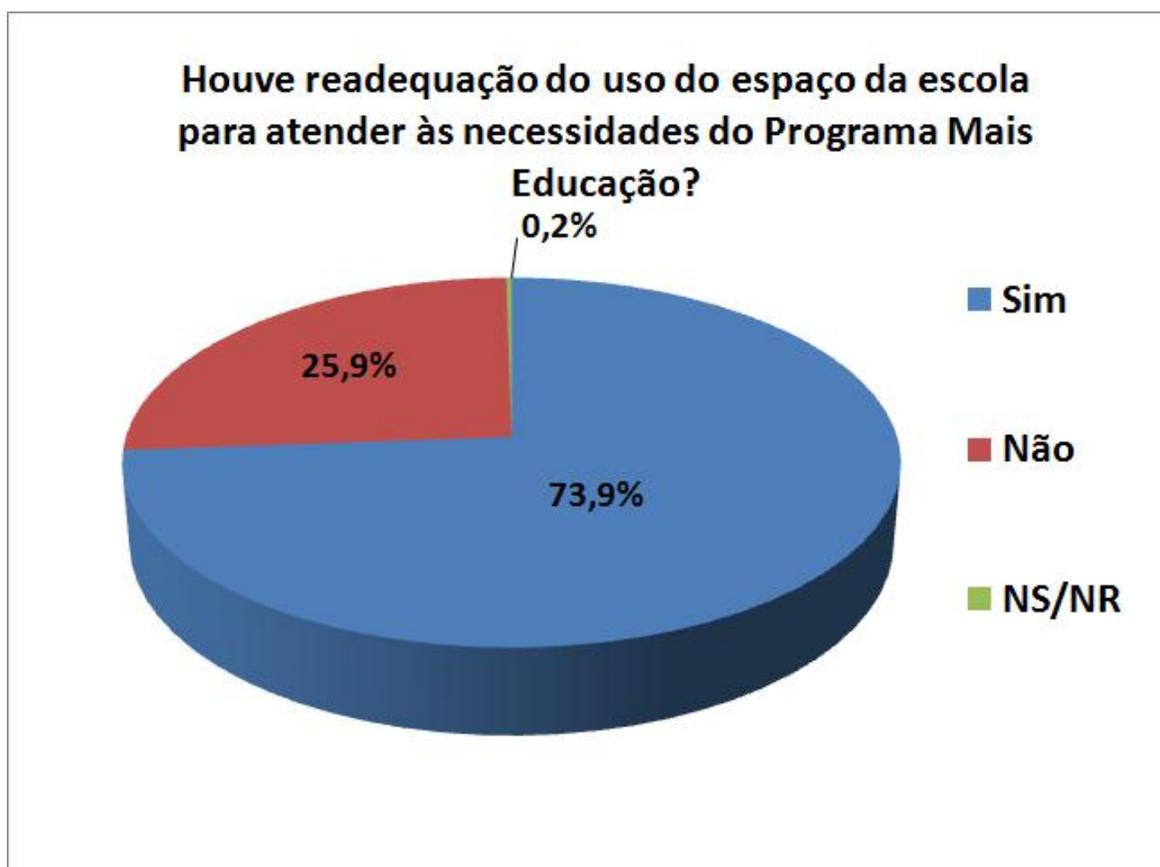
	PÉSSIMO (%)	RUIM (%)	REGULAR (%)	BOM (%)	ÓTIMO (%)	NÃO EXISTE (%)
Sala do Programa Mais Educação	3,4	4,4	17,7	20,6	8,7	45,3

Fonte: Fundaj, 2016.

5.3. Reformas para o Programa

Com os recursos do Programa era possível realizar pequenas reformas para adequação dos espaços. Estima-se que em 73,9% das escolas houve readequação do uso do espaço para atender às necessidades do Programa.

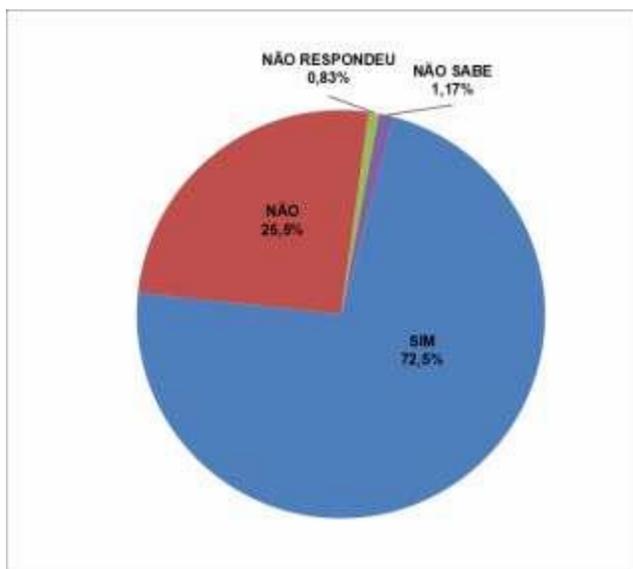
GRÁFICO 17: Readequação do uso do espaço para atender às necessidades do Programa nas escolas, segundo os gestores



Fonte: Fundaj, 2016.

Quando essa questão foi direcionada às Secretarias, 72,5% informaram que houve reformas para adequação das estruturas das escolas da rede de ensino para atender ao Programa.

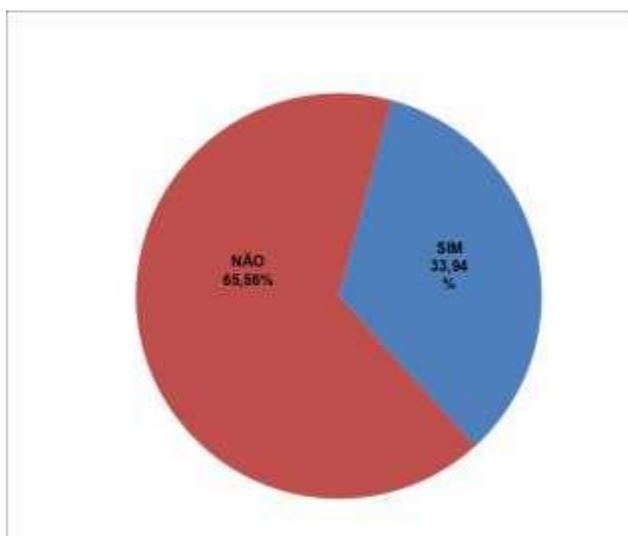
GRÁFICO 18: Reformas nas escolas para o funcionamento do Mais Educação, segundo as Secretarias



Fonte: Fundaj, 2016.

Ainda nesse aspecto, 65,6% dos coordenadores nas Secretarias afirmaram possuir um setor de infraestrutura para as escolas em tempo integral. Essa informação é relevante na medida em que mostra a atuação dos entes federados no apoio à execução do Programa.

GRÁFICO 19: Existência de um setor de infraestrutura para as escolas em tempo integral na rede de ensino, segundo as Secretarias.



Fonte: Fundaj, 2016.

O aporte físico-estrutural das escolas não acompanha as demandas geradas por um Programa dessa dimensão. As instituições públicas de ensino, em sua maioria, não estão preparadas para abarcar, em seus domínios, as atividades inerentes ao tempo integral, embora o propósito do Programa inclua também levar as ações educativas para além-muros escolares, integrando a comunidade e os equipamentos nela existentes, ao projeto maior do território como espaço educativo.

A questão da falta de espaço físico adequado para o desenvolvimento do Programa é abordado por vários estudos, entre eles, Lopes e Araújo (2012), Nóbrega e Silva (2013), Cavaliere (2014), Mosna (2014) e Fundação Joaquim Nabuco (2015). A constatação da falta de ambientes apropriados para as aulas em tempo integral também é revelada por estudantes brasileiros entrevistados. Eles ressaltam as principais deficiências dos recursos disponíveis na escola no que diz respeito à infraestrutura, equipamentos didáticos, equipamentos para práticas esportivas e artístico-culturais. O destaque maior recai sobre esses dois últimos recursos em que se encontram as quadras poliesportivas, campo de futebol, dança e outras artes. A inexistência desses espaços, nas escolas, é apontada por mais da metade dos alunos abordados, atingindo altos percentuais, principalmente no que se refere a ambientes propícios para atividades culturais. A precariedade da infraestrutura reacende a falta de motivação do aluno em frequentar a unidade de ensino, podendo ser esse um dos fatores do desinteresse pelas aulas, uma vez que a aprendizagem também exige equipamentos adequados para que o jovem desenvolva seu potencial.

Em pesquisa coordenada por Abramovay (2015, p.209), os estudantes entrevistados sobre “o que pensam e o que querem da escola” fazem menções a “carteiras quebradas, janelas sujas, banheiros descuidados, quadras que não se consegue usar, muros destruídos, ventiladores quebrados, bebedores com defeito, falta de iluminação, piso esburacado etc.” Porém, o que chama a atenção, é que os alunos reivindicam equipamentos básicos, como sendo suficientes para a aprendizagem. A falta de consciência crítica sobre seus direitos pode levar o indivíduo a aceitar o mínimo que é oferecido, como o máximo que poderia receber. Trata-se de uma situação de desigualdade gerada pelas diferenças de oportunidade fruto de “sistemas educacionais divididos em sociedades divididas” (GENTILI, 2009).

6. O Programa na escola: orientações e práticas

A questão da aprendizagem e acesso às orientações é crucial para implementação de Programas, sobretudo quando eles trazem inovações, como é o caso do Mais Educação. Além de ampliar o tempo, também propõe uma concepção que envolve a integração curricular, a participação dos estudantes, bem como, o conceito de territórios educativos, mencionado no início deste texto.

Na medida em que o Programa propõe essa reorganização curricular, a partir da concepção anteriormente delineada, o conhecimento dos documentos orientadores, bem como a participação em momentos de formação se tornam elementos importantes para cumprir o que os formuladores indicaram. Faz-se *mister* ressaltar que os agentes na escola e nas Secretarias são de fato os executores das políticas e Programas e possuem amplo poder de decisão. E, no âmbito de uma pesquisa quantitativa, não é possível se deter nos meandros dessa execução. As respostas positivas são compreendidas como conhecimento da concepção, mais do que como “verdade absoluta”.

6.1. *Conhecimento e uso dos documentos*

Para avaliar as práticas, foi perguntado sobre o uso dos documentos nas experiências vivenciadas no âmbito do Programa. Dentre os agentes que deveriam utilizar os documentos para coordenar a execução e direcionar as ações, o professor comunitário é considerado fundamental. A gestão da escola, por sua vez, tem mais responsabilidade na integração curricular que também está proposta nos textos. Sendo assim, ambos se tornam complementares na sua execução e os resultados dependem, em certa medida, do seu grau de conhecimento em relação às concepções e diretrizes vigentes para que haja uma maior aproximação entre a formulação e a implementação.

Nesse sentido, os resultados demonstraram que os documentos têm sido amplamente usados nas práticas. Sua utilização é bastante significativa para que a concepção de educação e o funcionamento operacional possam ser disseminados entre os executores. Entre os documentos, o Mais Educação: passo a passo (BRASIL, 2013) foi

apontado como o mais utilizado (90,4%), provavelmente, por apresentar, de forma objetiva, caminhos operacionais à implementação do Programa. O segundo documento, com maior uso entre os professores comunitários e os gestores, é o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014). Este documento tem várias edições e se faz necessário porque possui as regras para a execução do Programa, tais como, critérios de seleção de alunos, as atividades, forma de utilização dos recursos.

TABELA 27: Utilização dos documentos do Programa

<i>Documentos</i>	Gestores (%)	Professores comunitários (%)
Passo a Passo do Programa	90,4	91,3
Manual operacional de Educação Integral	79,8	76
Decreto 7083/2010	60,3	55,8
Cadernos Pedagógicos	69,1	75,3

Fonte: Fundaj, 2016.

6.2. Formação específica

De acordo com o caderno Série Educação Integral: texto referência para o debate nacional, a “Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (BRASIL, p.6, 2009). Ademais, a concepção de Educação Integral, na qual o Programa está inserido, requer uma constante valorização dos profissionais, garantida pelos gestores públicos e que possa garantir uma dedicação exclusiva e uma formação adequada. Tendo em vista a existência da Rede Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFORM) criada pelo MEC e assumida pelo sistema público de ensino, com relação à formação específica acerca da Educação Integral, 54,4% dos gestores receberam algum tipo de formação. O papel das Secretarias de Educação é o mais proeminente tendo em vista que foram apontadas por 38,1% dos gestores. Tendo em vista o investimento do MEC na rede de formadores, 11,6%

apontaram as Universidades Federais e 3,5% os Institutos Federais como promotoras de experiências formativas.

O fato de 2,9% das formações terem sido organizadas pelos Comitês Territoriais de Educação Integral é um efeito das diretrizes e forma de gestão implantada na Diretoria de Currículo e Educação Integral que incentivou a criação desses.

TABELA 28: Instituições que promoveram a formação em educação integral – Gestores

<i>Instituições</i>						
Universidades Federais (%)	Institutos Federais (%)	Universidades Estaduais (%)	Institutos Estaduais (%)	Instituições de ensino privadas (%)	Funcionários da Secretaria (%)	Comitês Territoriais de Educação Integral (%)
11,6	3,7	3,5	5,4	5,1	38,1	2,9

Fonte: Fundaj, 2016.

A formação também foi identificada por 52,0% dos professores comunitários. O percentual que apontou as Secretarias de Educação é igual ao anterior (38,0%). Nesse caso, a participação das Universidades Federais foi menor (apontada por 6,9%), como também os Institutos Federais (2,1%).

TABELA 29: Instituições que promoveram a formação em educação integral – Professores Comunitários

<i>Instituições</i>						
Universidades Federais (%)	Institutos Federais (%)	Universidades Estaduais (%)	Institutos Estaduais (%)	Instituições de ensino privadas (%)	Funcionários da Secretaria (%)	Comitês Territoriais de Educação Integral (%)
6,9	2,1	2,7	8,9	3,7	38,0	0

Fonte: Fundaj, 2016.

Por sua vez, 46,3% dos monitores entrevistados afirmaram ter recebido formação específica relacionada com sua função no Programa. Para 34,2% desses sujeitos a ação foi oferecida pelas Secretarias e 4,3% por Universidades Federais.

TABELA 30: Instituições que promoveram a formação em educação integral – Monitores

<i>Instituições</i>						
Universidades federais (%)	Institutos federais (%)	Universidades estaduais (%)	Institutos estaduais (%)	Instituições de ensino privadas (%)	Secretarias de Educação (%)	Outras Instituições (%)
4,3	1,9	2,2	1,8	4,6	34,2	3,3

Fonte: Fundaj, 2016.

Por fim, 67,5% dos Coordenadores do Programa dentro das Secretarias afirmaram ter recebido uma formação a respeito de Educação Integral, ao passo que 71,3% deles afirmaram oferecer essa formação para os demais atores do Programa.

TABELA 31: Atores participantes da formação em educação integral, segundo coordenadores do Programa Mais Educação nas redes de ensino

<i>Atores</i>	<i>%</i>
Professores da Rede	10,6
Professores comunitários	25,5
Gestores escolares	24,6
Monitores	21,5

Fonte: Fundaj, 2016.

Cumprе ressaltar que, segundo os respondentes, há um equilíbrio na oferta de formação para professores comunitários, gestores e monitores (variando entre 23% e 27%).

Tais formações foram organizadas em parcerias, sendo predominantes as realizadas com as instituições públicas, destacando-se, secretarias (30,2%), órgãos públicos; universidades federais (12,1%) e ministérios (8,7%). Sendo o Programa, uma ação intersetorial que envolvia ministérios dos esportes, saúde e desenvolvimento social era esperado que essas ações acontecessem nos territórios.

TABELA 32: Instituições parceiras na formação em educação integral dos sujeitos do Programa Mais Educação

<i>Instituições</i>	<i>%</i>
Institutos Estaduais	3,5

Institutos federais	4,7
Instituições de ensino superior privadas	5,7
Universidades Estaduais	6
ONGs	6,9
Empresas privadas	8,5
Ministérios	8,7
Universidades Federais	12,1
Órgãos públicos	13,8
Outras Secretarias	30,2

Fonte: Fundaj, 2016.

O Decreto que reformula o Programa, em 2010, sugere diversas temáticas a ele relacionadas. Com base nessas indicações elaborou-se uma lista de temas para identificar quais destes estavam sendo inseridos nos processos formativos em curso.

Assim, ao se tratar dos gestores, as temáticas mais abordadas foram o conceito de educação integral (45,5%); políticas educacionais (45,3%); currículo integral (42,6%); questões administrativas (41,1%) e cultura (40%). Percebe-se a ênfase em desenvolver processos formativos que venham disseminar a conceituação de educação integral, e os conteúdos sobre políticas educacionais, uma vez que o Programa Mais Educação se caracteriza como uma política indutora de governo. Mas também se destacam os temas administrativos que ocupam o tempo dos gestores em suas práticas cotidianas, como parte dos conteúdos.

TABELA 33: Temáticas abordadas na formação em educação integral – Gestores

<i>Temáticas</i>	<i>%</i>
Conceito de educação integral	45,5
Políticas educacionais	45,3
Currículo integral	42,6
Questões administrativas	41,1
Cultura	40,3
Participação dos estudantes	38,5
Sujeitos da educação integral	38,4
Sustentabilidade ambiental	34,3
Diversidade étnico-racial	34
Diversidade de orientação sexual	28,5
Desigualdade de gênero	27,5

Diversidade religiosa	21,2
Mapeamento territorial	16,5

Fonte: Fundaj, 2016.

Na formação dos professores comunitários também se destaca o tema da educação integral enquanto um novo conceito, representando 43,7% das respostas. A repetição desse conteúdo como sendo o mais presente, sugere que, em certa medida, a concepção proposta nos documentos do Programa foi difundida, ainda que não tenha sido de maneira massiva, já que não alcançou nem a metade dos sujeitos em tela.

Diversas temáticas possuem percentuais semelhantes, tais como: participação dos estudantes (39,9%); políticas educacionais (39,1%); currículo integral (38,0%); cultura (37,2%); sustentabilidade (30,5%); diversidade étnico-racial (32,3%). Novamente as questões administrativas aparecem com percentual significativo (32,2%) tendo em vista que esses sujeitos são responsáveis pela coordenação do Programa e necessitam de informações dessa natureza.

TABELA 34: Temáticas abordadas na formação em educação integral – Professores Comunitários

<i>Temáticas</i>	<i>%</i>
Conceito de educação integral	43,7
Participação dos estudantes	39,9
Políticas educacionais	39,1
Currículo integral	38
Sujeitos da educação integral	37,3
Cultura	37,2
Diversidade étnico-racial	32,3
Questões administrativas	32,2
Sustentabilidade ambiental	30,5
Desigualdade de gênero	27,2
Diversidade de orientação sexual	24,6
Diversidade religiosa	20
Mapeamento territorial	15,4

Fonte: Fundaj, 2016.

Existe uma rotatividade nos monitores que faz com que a formação desses sujeitos tenha limitações em termos de efeito na prática. Mas também, para eles, o conceito de

educação integral foi o mais citado (36,3%). Outros temas também se aproximaram em termos de frequência, uma vez que a temática da cultura foi citada por 35,8%, e a participação dos estudantes por 33,0%. No caso específico dos monitores, também são desenvolvidas formações relacionadas ao macrocampos¹⁰ de atuação, que corresponderam a 32,4% das temáticas abordadas nas formações dos monitores.

TABELA 35: Temáticas abordadas na formação em educação integral – Monitores

<i>Temáticas</i>	<i>%</i>
Mapeamento territorial	12,3
Questões administrativas	19,6
Diversidade religiosa	20,1
Desigualdade de gênero	22,7
Diversidade de orientação sexual	23
Sustentabilidade ambiental	25,7
Currículo integral	28,7
Diversidade étnico-racial	29,1
Políticas educacionais	31
Macrocampos de atuação	32,4
Participação dos estudantes	33
Cultura	35,8
Conceito de educação integral	36,3

Fonte: FUNDAJ, 2016

Pode-se concluir em relação à formação dos sujeitos (gestores, professores comunitários e monitores), que a temática da educação integral foi a mais abordada nos processos formativos, ficando acima de 40% nas respostas dos gestores e professores

¹⁰ RESOLUÇÃO Nº 34 de 6 de setembro de 2013, especifica no § 1º [...] consideram-se macrocampos as áreas temáticas que agrupam atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos das unidades escolares beneficiárias dos repasses, definidos de acordo com os critérios de execução do Programa Mais Educação vigentes no ano do repasse. § 2º As atividades das escolas urbanas que aderirem ao Programa Mais Educação no ano vigente estarão distribuídas nos macrocampos Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; e Esporte e Lazer.

comunitários e atingindo 36,3% nas dos monitores. Também se verifica incidência das temáticas “políticas educacionais e currículo integrado” em destaque nas respostas dos gestores e professores comunitários. Outra incidência está na temática “participação dos estudantes” nas respostas dos professores comunitários e dos monitores. No outro extremo, a temática do “Mapeamento territorial” foi a que apareceu em menor proporção nas respostas de todos os sujeitos.

6.3. Funcionamento: quantidade de alunos e de horas

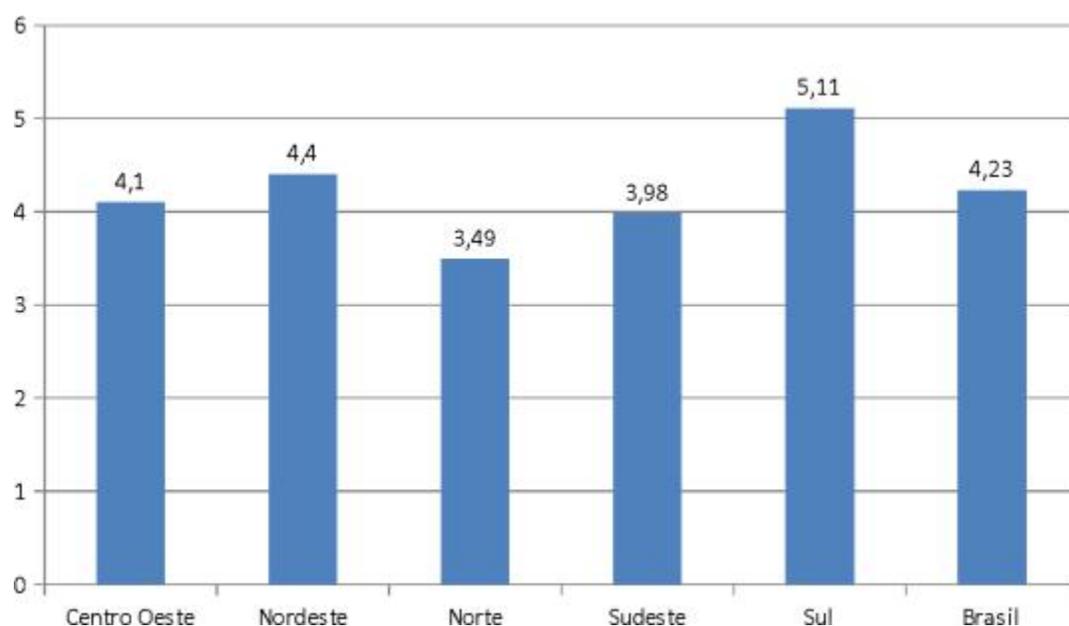
Segundo o Manual Operacional (BRASIL, 2014a, p. 18), “a educação integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar anterior seja inferior a este número”. Dessa forma, nas escolas pesquisadas o número médio de alunos matriculados no Ensino Fundamental é de 349 (desvio padrão é 13,9 e a variância 193,9). A média de estudantes no Programa é 144 (sendo o mínimo de 130 e o máximo de 157), segundo a resposta dos gestores. Esse número não é fixo, na medida em que não há obrigatoriedade de participação nas atividades.

Um dos principais aspectos contido no Decreto que institui o Programa é ampliar a jornada para¹¹ 7 horas diárias ou 35 horas ao longo da semana¹². Os resultados apontam que as escolas estavam cumprindo com essas normas visto que o Programa tem funcionado em média 4,2 horas, todos os dias da semana, em um ou dois turnos, chegando a uma média de 5,1 horas na região Sul.

GRÁFICO 20: Média de horas de funcionamento do Programa nas escolas

¹¹ “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, comprevisão de professores e funcionários em número suficiente.” Presente no Plano Nacional de Educação (2001/2011) e ratificado no plano atual (2011/2020).

¹² Segundo o decreto de N° 7.083, de 27 de janeiro 2010, em seu artigo 4º que dispõe: “O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos Programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica”.



Fonte: FUNDAJ, 2015.

6.4 Alimentação

Além da conjunção das atividades pedagógicas e culturais em um único projeto, a permanência do aluno por dois turnos na unidade de ensino, requer uma infraestrutura de apoio para tornar o dia na escola produtivo e viável. Nesse aspecto, o intervalo entre as jornadas deve servir de realimentação das energias, seja através das refeições, como também do descanso.

A questão do almoço para quem, em princípio, deveria passar o dia na escola, é ponto fundamental para a permanência desse aluno nos dois turnos. As escolas contam com o financiamento por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)/FNDE, podendo ter aporte dos entes federados para complemento.

Assim, estima-se que 70% das escolas ofereciam almoço de segunda a quinta. Na sexta há um pequeno declínio de 8% (62% das escolas). Considerando a média de oferta de almoço a estimativa é que 56% das escolas ofereciam almoço todos os dias. Um dado importante no tocante ao suporte oferecido pelas Secretarias é o fato das refeições serem majoritariamente (85,8%) preparadas na escola e as demais em outra instituição.

A orientação do Programa determina “que, no mínimo, 30% do valor repassado aos estados e municípios e Distrito Federal deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar” (Lei 11.947/2009). Além disso, nas orientações do PNAE o nutricionista é o profissional essencial para sua adequada execução. A grande maioria, 83,8%, havia recebido orientação de nutricionistas credenciadas e 58,5% das escolas estavam comprando alimentos de agricultores familiares.

6.5 Seleção dos estudantes

De acordo com o Manual Operacional (BRASIL,2014a, p.17), um dos critérios estabelecidos para seleção das unidades escolares é eleger escolas com índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. Esta concepção está relacionada com a perspectiva de oferecer oportunidades educacionais para os que possuem menos acesso aos recursos proporcionados pelo Mais Educação.

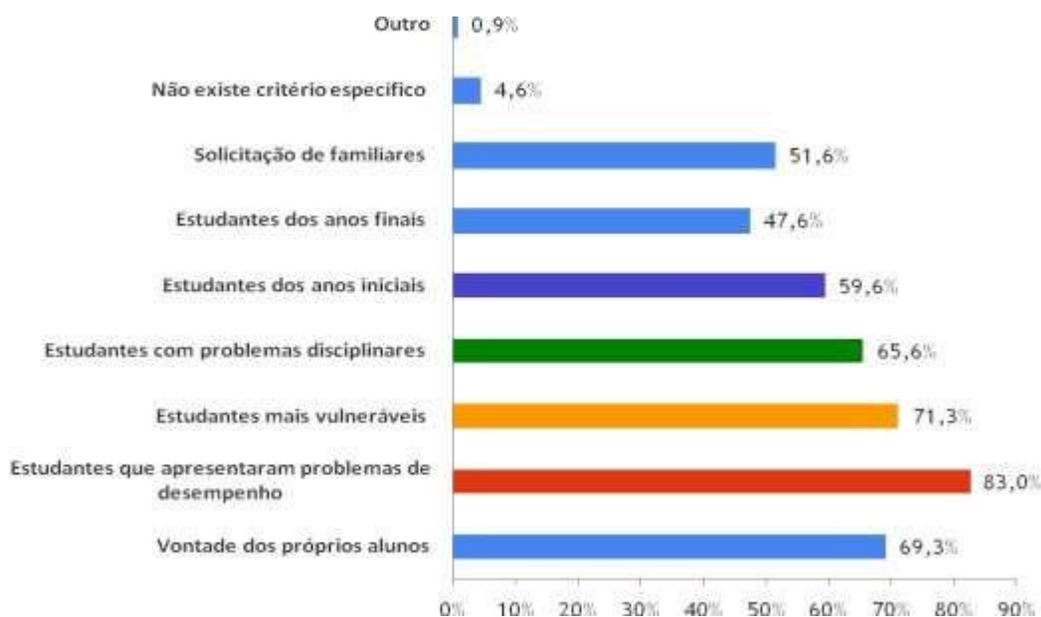
Em geral, nem todos os alunos de uma escola estão inscritos no Programa. Por isso, o MEC estabelece critérios para a inclusão dos estudantes, mas cada unidade de ensino possui autonomia para gerir o Programa. Ainda em conformidade com o referido Manual (idem p. 18)

Recomenda-se às escolas que estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, selecionando, preferencialmente, para a participação no Programa:

- ✓ Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- ✓ Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- ✓ Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- ✓ Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- ✓ Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Cada turma do Programa tem a participação de estudantes com idades e séries variadas conforme a organização do macrocampo. Nas escolas, foram utilizados critérios distintos e simultâneos para a seleção dos participantes, entre eles, o mais frequente, estudantes com problemas em seu desempenho (83%). Em seguida, foi levada em consideração a vulnerabilidade (71,3%) e, os problemas disciplinares, aparecem como terceira causa de escolha dos estudantes por parte dos professores comunitários (ver Gráfico 21). Foram escolhidos, em sua maioria, alunos dos anos iniciais (59,6%) contrariando as orientações do Manual que recomenda, e não determina, o foco em estudantes dos anos finais do ensino Fundamental uma vez que não há rigidez nos critérios.

GRÁFICO 21: Critérios de seleção dos estudantes que participam do Programa, segundo os professores comunitários.



Fonte: Fundaj, 2016.

Chama atenção que 69,3% dos professores comunitários tenham considerado como relevante a vontade dos próprios estudantes e ainda 51,6% tenham atendido à solicitação de familiares (51,6%), tais fatores demonstram uma demanda, um desejo despertado pelo

Programa na comunidade escolar. Embora não esteja prescrito no Manual, o fato da vontade dos estudantes ter sido determinante na escolha demonstra uma relação com diretrizes do Mais Educação contidas no Manual Passo a Passo que tratam da valorização do protagonismo estudantil. Além disso, o atendimento ao pedido de familiares indica uma afinidade com o preceito do Programa de incentivar o diálogo com a família (BRASIL, 2013).

6.3.1. A escolha das atividades e suas limitações

As escolas necessitam elaborar um plano contendo as atividades que serão desenvolvidas, a partir dos macrocampos (como referenciado anteriormente). Essa escolha deve ser articulada ao planejamento e projeto político-pedagógico, podendo envolver estudantes, família e o conjunto da escola. No entanto, o critério mais utilizado é a disponibilidade de espaços adequados para a realização das oficinas, citado por 74,7%. É até compreensível que esse critério tenha sido o mais citado, tendo em vista a falta de espaços específicos que não seja apenas salas de aulas. A limitação estrutural termina por ser um fator preponderante em detrimento de critérios mais pedagógicos em uma parte considerável dos casos.

Essa perspectiva foi confirmada em outra questão quando 58,4% afirmaram que existem atividades que são necessárias, mas que não podem ser implementadas. Dentre os fatores, a falta de espaços adequados foi apontada por 40,5% dos entrevistados.

Outro aspecto limitante é a disponibilidade de pessoas que queiram atuar como monitores voluntários e tenham condições de ensinar conteúdos específicos tais como música, linguagens. A questão da falta de qualificação foi citada por 26,1% como motivo de impedimento para escolha das atividades. Considerando ainda que o Programa alcançou cidades de todos os portes, algumas questões podem ser levantadas a partir dos resultados de uma pesquisa qualitativa realizada anteriormente pela Fundaj em 2015. O ressarcimento é considerado um valor pequeno, sobretudo nas grandes cidades e, em cidades menores, pode não haver “especialistas”. Sendo assim, ao fazerem suas escolhas 51,8% dos professores comunitários consideram também os monitores que se encontram à sua disposição.

Por outro lado, também se observou o cumprimento das recomendações contidas nos documentos do Programa, visto que o interesse ou solicitação dos estudantes foi levado em consideração por 64,3% e 63,7% tiveram como referência o planejamento da escola. O atendimento à solicitação de diretores e professores da escola por parte considerável, respectivamente 57,3% e 55,8%, também pode fazer supor uma articulação entre o Programa e o projeto da escola. O conjunto destes dados que leva em consideração os diferentes sujeitos está de acordo com recomendação contida no Manual Passo a Passo (idem p. 13) que indica o envolvimento de toda a escola. Há uma limitação no diálogo com as famílias visto que 32,1% acolheram suas solicitações.

TABELA 36: Critérios mais utilizados na escolha das atividades do Programa, segundo professores comunitários.

<i>Critério</i>	<i>%</i>
Disponibilidade de espaço adequado para a realização da oficina	74,7
Solicitação/Interesse dos estudantes pela oficina	64,3
O planejamento da escola	63,7
Solicitação da direção da escola	57,3
Solicitação dos professores da escola	55,8
Disponibilidade de monitores	51,8
Solicitação das famílias	32,1
Outra	0,6

Embora os resultados não atinjam os percentuais máximos, os critérios sugeridos pelo Programa foram levados em consideração na elaboração do plano de atividades. As recomendações do MEC tinham um caráter sugestivo, mas todas faziam parte de uma concepção que buscava a integração entre o Programa e o projeto da escola, contando com a participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

6.4. *Currículo integrado e práticas pedagógicas*

A referida concepção inclui uma forma de integração que se inicia na escolha das atividades e deve se concretizar em suas práticas cotidianas, tais como, reuniões, planejamento, e, até chegar a uma mudança no projeto político-pedagógico. Propõe uma reorganização curricular que reúna os sujeitos para discutir sobre essa nova proposta. As atividades que chegam às escolas deveriam mobilizar todos os sujeitos para discutir não apenas em termos dos conteúdos, mas também das intencionalidades educativas das ações (BRASIL, 2013). Essa proposição se coloca porque ao instituir a Educação Integral, o Programa tenta, também, levar às escolas o debate do projeto educacional, sua organização de tempos, espaços, bem como, a relação com “os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade” (idem p. 16), buscando uma reorientação curricular. Essa mobilização deveria envolver toda a comunidade, em especial dos estudantes, para criação de um “ambiente favorável à aprendizagem”.

Essa perspectiva está presente, de forma coerente, no conjunto de textos produzidos no âmbito do Programa, a partir das concepções e princípios delineados no início deste texto. A cada ano o Manual Operacional fornecia orientações técnicas. E o Manual Passo a Passo indicava, de forma sucinta, as concepções e detalhava algumas “tarefas”. Mas foi a partir de 2009 que se formou uma comunidade acadêmica com instituições de ensino e organizações não governamentais para produção de textos mais densos, contendo perspectivas curriculares.

Assim, em 2009, o MEC publicou a Série Mais Educação com três livros orientadores de novas configurações de gestão e educativas nas redes de ensino públicas do país. Para construir o caderno Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009a), foi formado um grupo de “colaboradores de 17 diferentes instituições sociais” (CAVALIERE; GABRIEL, 2012, p. 278). O texto contém aspectos históricos, conceituais e legais da Educação Integral no Brasil, além de subsídios para

ampliação de debate sobre um novo olhar para assuntos como currículos, relação escola-comunidade, poder público, formações de educadores e o papel das redes sócio-educativas na educação.

Para a produção do caderno de Gestão Intersetorial do Território (BRASIL, 2009b) foi convidada uma organização da sociedade civil — o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Nele foi demarcada a importância da formação integral para a aprendizagem; o texto apresenta os marcos legais e operacionais do “Mais Educação” e indica procedimentos de gestão nos territórios.

O último livro da série publicado em 2009, intitulado Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009c), que foi produzido por uma Organização Não-Governamental (ONG) — a Casa da Arte de Educar, utiliza a simbologia da mandala como ferramenta pedagógica para apontar caminhos para a construção de propostas curriculares de Educação Integral que integrem os saberes escolares aos comunitários.

Posteriormente, o MEC lançou a Série dos Cadernos Pedagógicos que contém mais informações detalhadas sobre a proposta pedagógica indicada pelo Programa, sendo um para cada macrocampo. Dentre eles, o caderno voltado para o Acompanhamento Pedagógico expõe a proposta da Pedagogia de Projetos como metodologia de ensino, aponta a apropriação de diferentes saberes na perspectiva de construção de tais projetos, como forma de promover a interdisciplinaridade. Dessa forma, o conhecimento é uma construção, que deve possibilitar uma experiência de apropriação de saberes escolares de forma interdisciplinar. No que tange à interdisciplinaridade, o Caderno, propõe um diálogo na perspectiva de que a necessidade da realização do Acompanhamento Pedagógico seja compreendida dentro do currículo formal de ensino.

Os textos legais e esses cadernos orientadores propõem a articulação entre a jornada escolar ampliada e a ressignificação do currículo, valorizando não apenas os conteúdos disciplinares, mas os saberes populares, bem como a efetivação de uma sociedade democrática. E, apesar de serem portadores de um conteúdo significativo, os textos norteadores apresentam limites, ao não debater em profundidade alguns temas que possuem natureza complexa. E isso pode levar a uma visão simplificada de pontos defendidos, dependendo do repertório do leitor. Há que se considerar, sobretudo, que os textos políticos já trazem como premissa o fato de serem uma representação da política que podem ser

interpretados diferentemente nos contextos nos quais acontecem suas práticas, o poder discricionário de quem executa é um fato apontado pelos analistas (MAINARDES, 2006; SILVA e MELO, 2000). Partindo desse pressuposto, buscou-se elaborar perguntas que se aproximassem do cotidiano escolar para tentar perceber se alguns desses princípios têm sido vivenciados.

6.4.1. Planejamento Escolar e o Programa

Sendo assim, um primeiro ponto a ser considerado no cotidiano escolar diz respeito ao seu planejamento que existe, porém, não é suficiente. A inclusão do Programa como tema nas reuniões foi assinalada por 91,2% dos gestores e por 94% dos professores comunitários. Salienta-se que 92% dos gestores fizeram reuniões específicas sobre o Programa. Essa semelhança é positiva no sentido de apontar a entrada do Programa na agenda dessas escolas. Por outro lado, observou-se que apenas 3,6% dos gestores das escolas não faziam reuniões de planejamento, o que demonstra uma fragilidade nas escolas que limita a implementação de uma proposta de mudança curricular.

Além da integração ao projeto e ao planejamento da escola, o Programa demanda uma organização e planejamento próprios. Nesse sentido, em 90% das escolas, os professores confirmaram realizar, com os monitores, um planejamento pedagógico das atividades do Programa. Estes relataram que os participantes do planejamento eram eles próprios (20,5%), os gestores (20,2%), os coordenadores pedagógicos (18,7%) e os professores das escolas (8,8%). Os temas mais abordados, nessas reuniões, consistiam em atitude de respeito aos outros (84%); questões conceituais sobre o que eles devem aprender (82,5%); responsabilidade social (81,6%) e atitudes contra os preconceitos (81,1%).

No cotidiano do Programa também são realizadas reuniões entre professores comunitários e monitores, confirmadas por 95% e por 91,9% respectivamente. Essas reuniões que acontecem mensalmente (44,6%) e semanalmente (31,35) segundo os gestores entrevistados, possuem diversas finalidades, sendo a principal, o acompanhamento do trabalho dos monitores (apontada por 88,2% dos professores comunitários). Em 84,9% dos casos, foi incluído, nesses encontros, o monitoramento dos estudantes (84,9%). Em 83,4% dos casos, as reuniões também versaram sobre informações acerca do Programa.

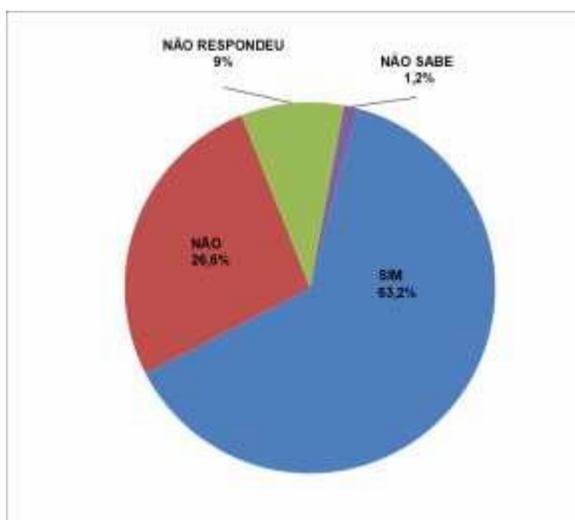
Para a prática pedagógica de cada atividade é esperado que os monitores façam seu planejamento específico, elaborado por 97,3% deles e 97% disseram que elaboravam planos de aula antes de realizar cada oficina. Ademais, de acordo com 83,6% dos monitores, os professores comunitários os ajudavam nesse processo de elaboração.

6.4.2. Projeto Político Pedagógico

No processo de integração o principal movimento é reformular o Projeto Político-Pedagógico; no entanto, segundo os dirigentes escolares, ainda existem 13,4% das escolas que não possuem o referido documento.

Do ponto de vista dos resultados esperados do Programa, já existe uma mudança em curso, tendo em vista que 63,2% dos gestores afirmaram que houve inserção de um item direcionado à educação integral nos projetos pedagógicos das escolas, sendo essa tendência confirmada na resposta de 82,2% dos professores comunitários.

GRÁFICO 22: Existência de item direcionado à Educação integral no Projeto Político Pedagógico



Fonte: Fundaj, 2016.

A existência do referido projeto não significa sua vivência na prática. Para identificar um aspecto dessa experiência, questionou-se sobre sua divulgação, o que acontece na própria escola, principalmente em reuniões, como afirma a maioria (80,7%). O

uso de tecnologias como blogs (11,2%) e redes sociais (9,6%) ainda é pouco explorado como espaço para a interlocução nesse quesito. Um simples mural que tornaria o projeto público para toda a escola é usado por 21,5% dos gestores. Nesse contexto, os dados demonstram que não há uma ampla preocupação em tornar público, esse documento.

Esses questionamentos foram inseridos nos questionários, não apenas por se tratar de uma diretriz do Programa, mas também por se verificar, na etapa exploratória, a dificuldade de articulação entre suas atividades e o currículo escolar. Por outro lado, foi possível observar que nas escolas com um Projeto Político Pedagógico existente de fato, o Programa Mais Educação tinha um “papel” complementar que se inseria na dinâmica escolar. Havia um esforço de articulação dos professores das disciplinas com a coordenação do Programa, principalmente quando este também era professor. Por outro lado, nas escolas que não tinham em curso um projeto, o Mais Educação era mais um Programa visto como “barulho que atrapalha as aulas” ou ainda considerado como atividade para “ocupar o tempo ocioso e livrar das drogas”.

No movimento de mudanças curriculares, verificou-se que 77,7% dos gestores afirmaram que foram incorporadas atividades do Programa no currículo, tendência confirmada na resposta de 82,2% dos professores comunitários. Das atividades incorporadas, as mais citadas foram no campo dos Esportes (62,6%) e das Artes (49,1%). Essas mudanças enfrentam um problema preexistente no que diz respeito à falta de infraestrutura adequada para seu desenvolvimento e à ausência de profissionais com formação específica.

Nesse contexto, mesmo que eles tenham inserido atividades esportivas, vale ressaltar que 77,6% dos gestores afirmaram que as escolas não possuíam campo de futebol e 68,8 % não possuíam quadras de esporte cobertas; controversamente, 74,8% não tinham quadras sem cobertura, isto é, há maior número de quadras cobertas. Os dados do Programa coadunam com os do Censo Escolar de 2015, tendo em vista que 80,3% das escolas públicas municipais e estaduais não possuem quadras de esportes cobertas e 85,3% não possuem quadras de esportes descobertas. A construção de quadras foi objeto de uma política específica dentro do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) no governo de Dilma Roussef.

Para desenvolver atividades no campo das Artes, em 78,8% das escolas não havia salas específicas; em 84,5% não havia salas para dança; 84,9% não possuíam sala de aula de música e 80,9% estavam sem auditórios. Tais espaços seriam relevantes, não apenas para o funcionamento do Programa Mais Educação, mas, também, para práticas pedagógicas de uma forma geral.

Nesse movimento de inserção de atividades, a Iniciação Científica teve menor incidência (16,4%), provavelmente, devido à construção histórica de um currículo enciclopédico, como já tinha sido observado (ROMANELLI, 1978). Nesse aspecto, o laboratório de Ciências, que também estava incluído no Programa, não existia em 83,3% das escolas.

A integração entre o Programa e o conjunto da escola enfrenta vários óbices que têm sido apontados por estudos na área (TEIXEIRA, 1962, 1989, 1984; CAVALIERE, 2009, 2014; CASTRO; LOPES, 2011; GOUVEIA, 2006; BRASIL, 2009). Aparece nas discussões a questão da jornada escolar ampliada que, nem sempre, representa o ideal do ensino integrado. Nessa direção, Mosna (2014) aponta que o Programa não está alterando a grade curricular por falta de elaboração do Projeto Pedagógico; nesse caso, a escola apresenta “dois horários” em que “um não conversa com o outro”. Para Cavaliere (2009), a existência de uma fragmentação excessiva e a inconstância da oferta pode fazer com que se torne apenas “atendimento” no sentido de proteção social ou assistencialismo. O tempo e o espaço precisam estar conectados para garantir o direito à aprendizagem com qualidade (GONÇALVES, 2006). O autor ressalta ainda que a educação integral só faz sentido se promover novas oportunidades emancipadoras, aliando quantidade e qualidade.

Ao oferecer atividades no campo dos esportes, artes e uso de tecnologias, mas também, com o uso de jogos e atividades lúdicas nas atividades de linguagens (português e matemática), percebeu-se a criação de uma dicotomia entre o sacrifício para as aulas, ditas regulares e o prazer, para as atividades do contraturno. Somente a incorporação de tais atividades e metodologias para o conjunto da escola, ou seja, uma nova concepção de educação que integra as diversas dimensões da aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar e no desenvolvimento da cultura de participação, poderia de fato propiciar uma educação integral e em tempo integral.

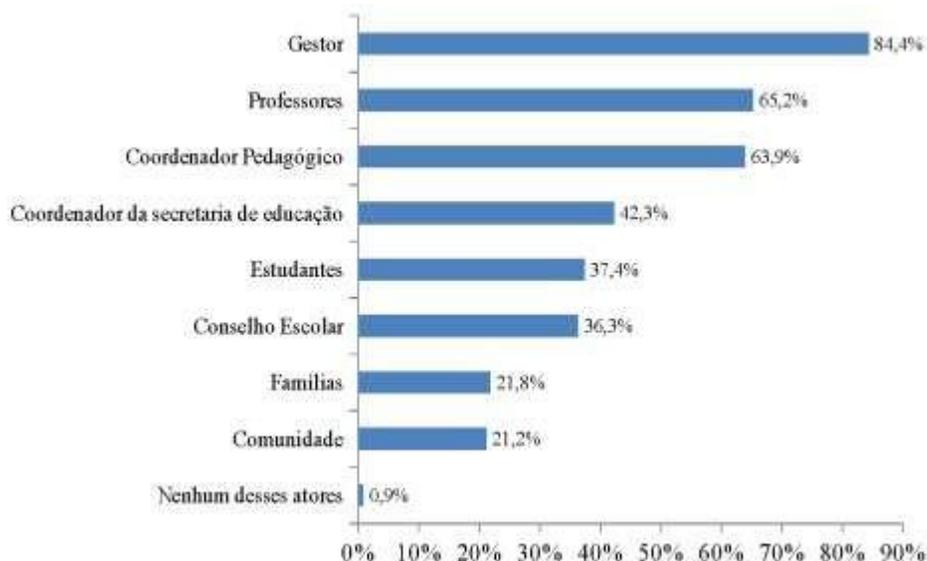
6.4.3. Participação

O estabelecimento de uma cultura de participação não é meramente um fetiche, mas parte da construção do ambiente propício à aprendizagem. Nas palavras de Anísio Teixeira, a escola é um protótipo da sociedade e nela se deve iniciar a aprendizagem para a democracia e cidadania. Sendo assim, a democratização do ambiente escolar passa pela defesa de linguagens, valores e práticas (experiências), no sentido defendido por John Dewey. Além disso, o Programa incorpora o diálogo com os saberes populares, com base na perspectiva de educação dialógica de Paulo Freire (FREIRE, 1980; BRASIL, 2013), ampliando o escopo do projeto de democratização.

Na acepção utilizada pelo Programa, a ampliação de espaços e tempos deve estar atrelada ao universo de “possibilidades e interesses” dos educandos (BRASIL, 2013). É primordial a presença desses atores nas tomadas de decisões, por serem eles os “afetados” diretamente pelas ações da escola. Dessa forma, a probabilidade de que coincidam os interesses da escola e dos alunos são maiores. O ideal de “democracia participativa” busca ampliar a participação e melhorar a qualidade da educação. Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 54-55) compreende que “a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social”.

Nesse contexto, quando perguntado aos professores comunitários sobre quem são os participantes da escola no processo de escolha das atividades do Programa, constatou-se que os gestores se constituem como os sujeitos mais frequentes nesse processo decisório (84,4%), seguido dos professores (65,2%) e dos coordenadores pedagógicos (63,9%), conforme aponta o Gráfico 23. A comunidade (21,2%), a família (21,8%) e os estudantes (37,8%) têm sido considerados como o elo mais “fraco” no processo de decisões, o que contraria as orientações do Programa e os argumentos de Vitor Paro (2001) quando afirma que esses atores deveriam possuir os maiores percentuais quando se trata de uma gestão democrática.

GRÁFICO 23: Atores que participam na escolha das atividades do Programa, segundo professores comunitários.



Fonte: Fundaj, 2016.

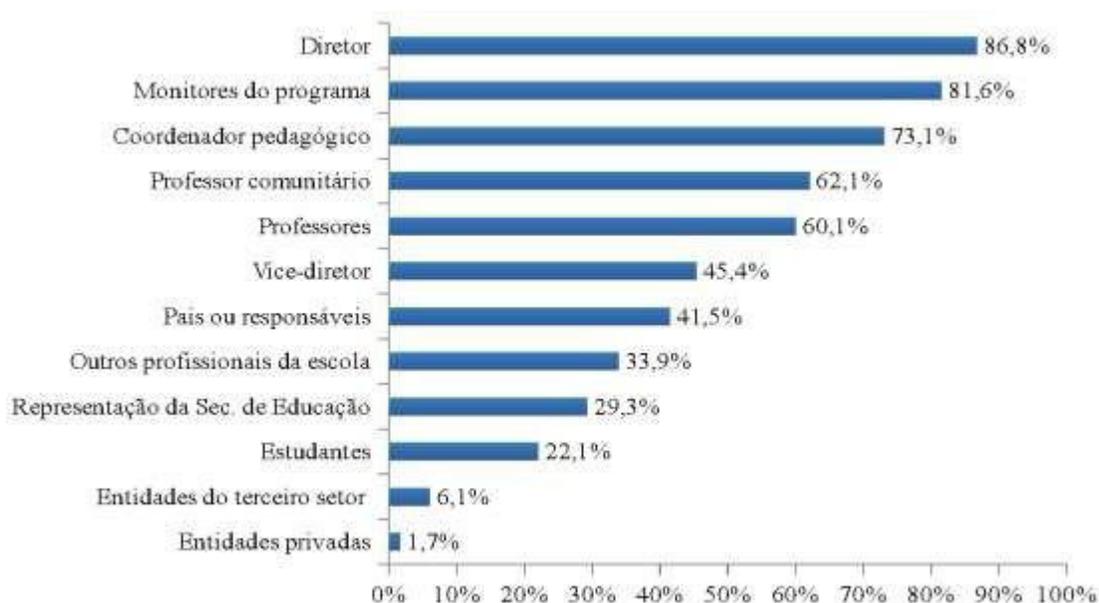
Como mencionado anteriormente, a proposição do Programa envolve a integração e também a participação da comunidade escolar para democratização da gestão. Dessa forma, o mapeamento dos sujeitos que se fizeram presentes em reuniões sobre o Programa é um indicador dessa perspectiva de diálogo. Nesse ponto, percebe-se que a tendência está confirmada: tais momentos contam, em sua maioria, com os sujeitos que estão na gestão, sendo que em 86,8% das escolas contam com os gestores e 73,1% com coordenadores pedagógicos (ver Gráfico 24). Esses números demonstram o comprometimento e articulação mais amplos. O percentual de professores comunitários é de 62,1%, provavelmente, em virtude do fato de ainda existirem escolas sem esse profissional específico. E em 33,9% das escolas, outros profissionais também tinham se reunido para discutir ações referentes ao Programa.

Nesse sentido da integração, comentada anteriormente, é relevante o fato de em 60,1% das escolas os professores terem participado. Essa integração também aconteceu em reuniões entre eles e os monitores (segundo 73,3% dos monitores que responderam). Também se recomenda que seja feito o diálogo com familiares e alunos para definir as ações. A família foi envolvida em 41,5% das escolas e os estudantes em 22,1%.

Nesse caso, há que ressaltar que em pesquisa anterior de avaliação do Plano de Ações Articuladas (FUNDAJ, 2012) também se constatou que os estudantes são os menos

envolvidos quando se tratam de momentos de decisão. Ainda persiste uma cultura que considera que as crianças e os adolescentes não possuem condições de julgamento. Essa concepção contraria estudos como o de Vitor Paro (2001, 2015) em que está proposta a criação de um ambiente de participação. Naturalmente, a forma de participação deverá ser adequada a cada contexto.

GRÁFICO 24: Profissionais e entidades participantes das reuniões para definição de ações do Programa Mais Educação, segundo os gestores.



Fonte: Fundaj, 2016.

Corroborando o que foi dito pelos gestores, 78,2% dos monitores responderam que são chamados para participar do planejamento de escola para o Programa Mais Educação, enquanto 21,8% afirmaram que não. Eles ainda elencaram os principais momentos em que houve participação: 32,0% no conselho escolar, 28,9% na elaboração do Projeto Político Pedagógico e 39,2% em reuniões com a comunidade escolar.

Nesse contexto de processo participativo, 85% dos alunos afirmaram que existiam formas de ouvir suas opiniões (dizendo o que gostam e o que não gostam) sobre o Programa Mais Educação. A existência desse momento (espaço) é pertinente na consolidação de uma cultura que preza a participação e a opinião dos diversos sujeitos. Mas

esse processo não está plenamente institucionalizado visto que a maioria afirmou que expressava sua opinião em conversas informais (56,8%). Dentre os meios utilizados para opinar 14,8% citaram a existência de um mural feito pelos estudantes; 9,9% apontaram que existe uma caixa de sugestões; 6,7% expressaram sua opinião por jornal e 5,5% pela rádio. O meio que exige maior mobilização, sendo também mais contencioso é o abaixo assinado citado por 6,2% dos estudantes.

Na informação vinda dos monitores, 87,9% responderam que existem mecanismos de escuta da opinião dos alunos. Novamente as conversas informais aparecem como a forma mais utilizada, citada por 72,3%; em processos similares 61,1% elencaram a roda de diálogo e 44,1% citaram a existência de momentos específicos nas salas de aula. É positivo um percentual de 39,2% que usaram as reuniões como espaço de escuta; bem como, 20,1% que citaram a existência de mural feito pelos estudantes e 13,8% que citaram a caixa de sugestões. Enquanto veículos midiáticos 7,6% citaram jornal e 6,5% o rádio, seguindo tendência semelhante à opinião dos estudantes.

Essas questões são relevantes para o bom funcionamento das atividades, já que que os estudantes são sujeitos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, segundo os monitores, foi possível perceber que 83,2% deles já haviam modificado alguma atividade a partir da sugestão dos estudantes. Segundo 47,7% dos monitores,

pelo menos uma das atividades do Programa Mais Educação foi sugerida pelos alunos.

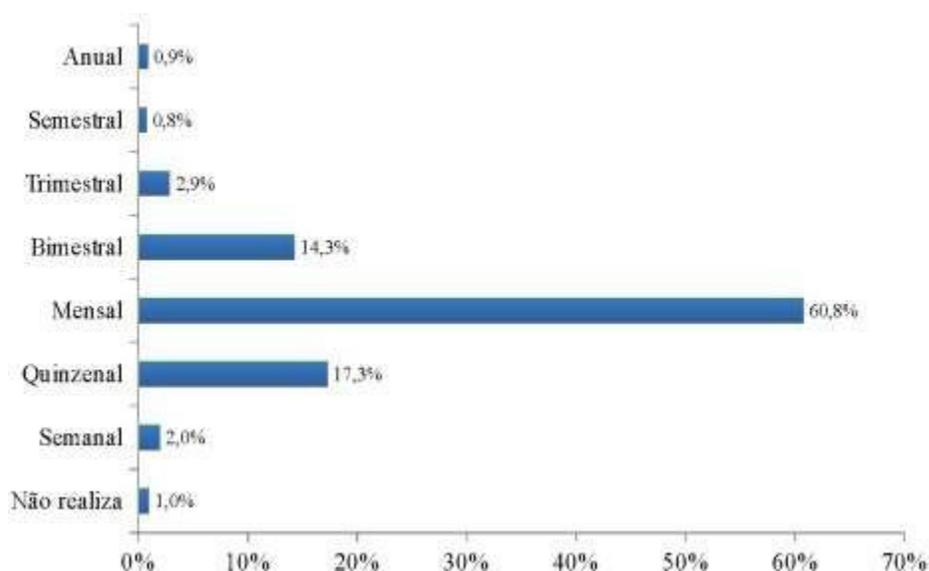
Nesse íterim, se inicia um processo em que a comunidade escolar é chamada não apenas para auxiliar na execução das ações, mas nos momentos de tomada de decisões (PARO, 2001). Ao alcançar esse patamar, consegue a escola servir de instrumento para a construção de indivíduos autônomos e críticos. Paro (2001) coloca que é a partir de uma “gestão democrática” que se pode começar a mudar qualitativamente o ensino ao tornar a escola um espaço de exercício da democracia. Essa tese foi defendida também por autores como Dewey que influenciou Anísio Teixeira.

6.4.4. Como as famílias participam

Tradicionalmente, a forma de participação das famílias é em reuniões, uma prática

comum em quase todas as escolas (99,1%). Tais encontros acontecem em sua maior parte mensalmente (60,8%) e, em menor proporção (17,3%), quinzenalmente (ver Gráfico 25). O Programa Mais Educação já faz parte da agenda de tais eventos, na grande maioria das escolas, mais especificamente em 94% delas. Ademais, a maioria dos professores comunitários (89,8%) e 76,1% dos monitores também participam de reuniões com os familiares dos estudantes que estão no Programa.

GRÁFICO 25: Reuniões com familiares na escola, segundo os gestores.



Fonte: Fundaj, 2016.

6.4.5. Territórios educativos: outros espaços e saberes

O Programa propõe a ideia de *territórios educativos*, em que os espaços do campo e da cidade devem ser explorados como locais de aprendizagem. Esse conceito incorpora e amplia a concepção de cidade educadora¹³ que, por sua vez, propõe que os espaços públicos

¹³ De acordo com a Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona (1990), “[...] a cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país, onde se encontra. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território, do qual faz parte. É, também, uma cidade que não se fecha em si mesma, mas sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do seu território e a

sejam usados com intencionalidades educativas. Incorpora a dimensão de pertencimento relacionada ao conceito de território na geografia, numa perspectiva que envolve aspectos culturais e políticos que produzem identidades ou processos de identificação. Mas, também, inclui o diálogo com a comunidade escolar, um dos pilares defendidos por várias organizações, sobretudo pela Unesco.

O Programa que representava mais fortemente a relação entre a escola e a comunidade era o Programa Escola Aberta. A partir de 2012, teve início o debate e o Escola Aberta foi extinto e se tornou parte do Mais educação como Escola-comunidade. Mesmo com essa mudança, constatou-se sua presença em 64,7% das escolas. Esse discurso da importância do diálogo com a comunidade está presente nos Programas semelhantes existentes na América Latina, como México, Argentina e Venezuela (VELEDA, 2013).

Para estabelecer essa relação com a comunidade, o primeiro passo seria a realização de um mapeamento das potencialidades do território, para se verificar, dentre outras coisas, a existência de espaços e grupos culturais. Foi constatado que metade (50%) dos professores comunitários realizou essa atividade. E, apesar dos documentos afirmarem a importância desse mapeamento territorial, identificou-se, anteriormente, a existência de poucas formações oferecidas nesse direcionamento no âmbito do Programa: 16,5% delas voltadas a gestores; 15,4% aos professores comunitários e 12,3% para monitores.

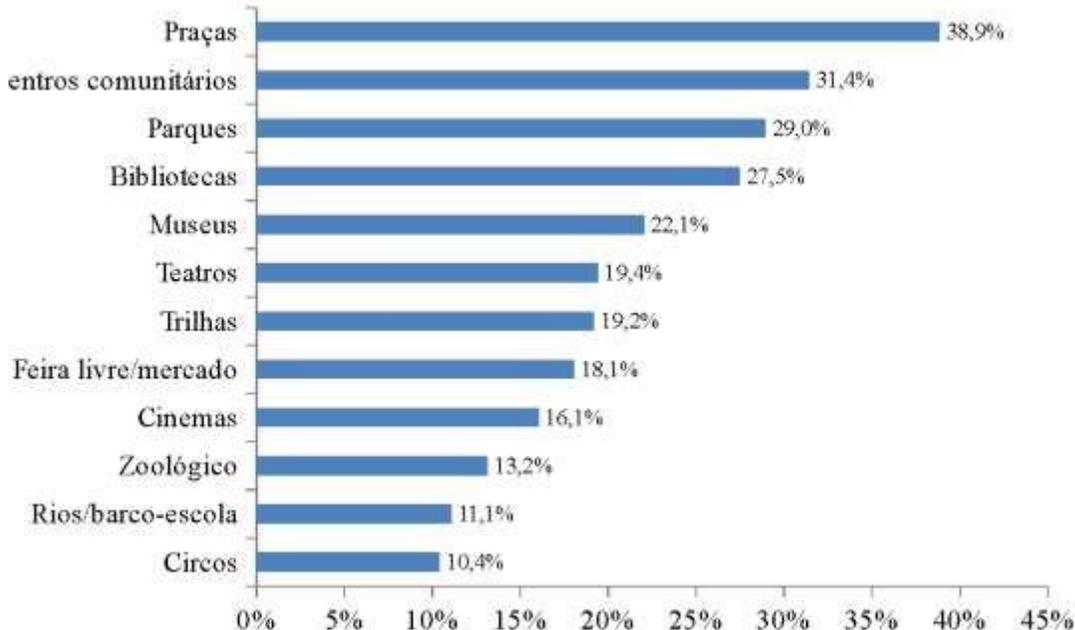
O Programa disponibilizou recursos e orientações para que ocorram atividades pedagógicas em locais externos à escola, compreendidos como sendo aqueles “significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parque, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular” (LECLERC; MOLL, 2012, p.5).

Em que pese essa concepção do Programa, a pesquisa constatou que 58,7% dos monitores incluíam em seu planejamento aulas fora do ambiente escolar e entre os professores comunitários, 67%, responderam desenvolver essa atividade. Os locais mais apontados por esses educadores foram Praças (38,9%), Centros Comunitários (31,4%), (Parques (29,0%) e Bibliotecas (27,5%), conforme apresentado no Gráfico 26. A utilização

idades parecidas de outros países, com objetivo de aprender, de trocar e, portanto, de enriquecer a vida de seus habitantes”.

de Museus (22,1%), Teatros (19,4%), Cinemas (16,1%) e Circos (10,4%) é de extrema importância por se tratar de espaços que influenciam diretamente na transmissão da herança cultural e na construção de conteúdos. Possibilita, também, por meio de metodologias específicas, a formação do capital cultural, no sentido usado por Bourdieu (1980, 2001), para os alunos que, por sua baixa condição econômica, dificilmente teriam acesso a esses equipamentos.

GRÁFICO 26: Ambientes onde são realizadas as aulas-passeio/aulas de campo, segundo professores comunitários.



Fonte: Fundaj, 2016.

O tempo extraclasse utilizado para visitas a museus, zoológicas e outros espaços, é reconhecido como um tempo qualificado em que as oportunidades diferenciadas e prazerosas se complementam e realimentam o ensino-aprendizagem. Segundo Gonçalves (2006), essas atividades fora do ambiente escolar, não devem se tornar apenas um “passeio”. O uso regular desses espaços, provavelmente, acarretaria um incremento na formação integral do indivíduo.

Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de

espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009a, p.18).

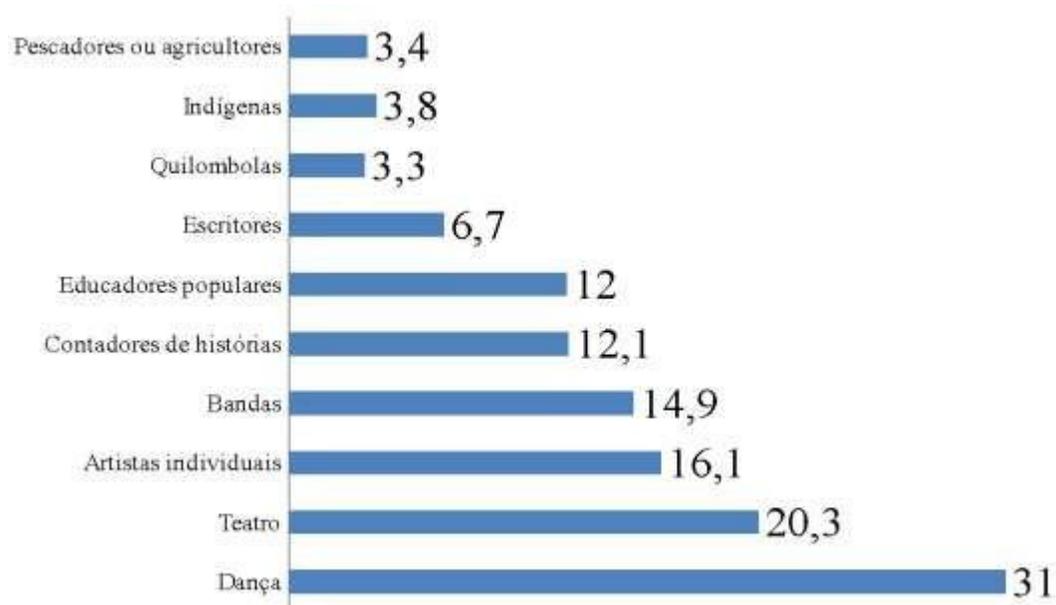
A escola e, especificamente, o Programa Mais Educação, por sua natureza, teriam essa capacidade de introduzir o estudante em um mundo ampliado através da aprendizagem “por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência” (BRASIL, Passo a passo, 2013 p.30.).

Seria, então, uma oportunidade de compensar a incapacidade que a família do aluno pobre tem de oferecer suportes educativos fora da escola e, assim, aumentar o potencial de aprendizado. Como afirma Vanda Ribeiro, pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), em entrevista a Guimarães (2016),

se você não compensar de algum modo, não adotar procedimentos pedagógicos para realmente acompanhar o que acontece com aquelas crianças com nível econômico inferior, que têm mais dificuldades, você não consegue. Sempre quem tem background familiar favorecido vai captar mais.

Nesse processo de aprendizagem, a relação com grupos artísticos da comunidade é de grande importância, o que aproxima a escola de seu ambiente sociocultural. Nesse sentido, constatou-se que metade (50%) dos professores comunitários realizou essa interação e estima-se que, entre esses, 39,4% desenvolveram atividades com um desses grupos. Aqueles mais presentes no desenvolvimento do Programa Mais Educação estavam ligados à dança (31%), teatro (20,3%), artesanato (16,1%), música (14,9%) e artes em geral, com os educadores populares (12%), conforme apresentado no Gráfico 27.

GRÁFICO 27: Grupos que desenvolveram atividades na escola, segundo os professores comunitários



Fonte: Fundaj, 2016.

Essas informações mostram um cenário em que a aproximação da escola com os grupos e espaços públicos está acontecendo, porém sem atingir o patamar esperado. O uso dos espaços públicos, como espaços pedagógicos, está mais efetivo do que o desenvolvimento de atividades com grupos externos à escola.

No que concerne a essa questão, gestores e professores comunitários mencionaram que a dificuldade de sair das escolas para utilizar outros espaços educativos se devia ao contexto de violência, geralmente, presente no entorno das escolas.

Por outro lado, essa dificuldade é compreensível tendo em vista que a noção de território educativo representa uma “novidade” para a grande maioria das escolas. Ao propor uma releitura do conceito de cidade educadora incorpora a concepção de território oriunda da geografia que estabelece elementos de pertencimento. E ainda, a compreensão de território abrange uma dimensão política, no que se refere às relações espaço-poder na esfera do Estado e uma dimensão cultural, em que o simbólico-cultural delimita o lugar a partir da teia de representações e subjetividades que se enraízam nele, dando-lhe identidade. Sendo assim, o território é visto como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido. Portanto, a abordagem pedagógica de territórios

educativos é perpassada pelo reconhecimento e pelo pertencimento ao lugar, que nem sempre ocorre, uma vez que exige a dinâmica de relações de poder e a construção de vínculos. E o Programa Mais Educação coloca na agenda a abordagem de território educativo visando propiciar a ressignificação territorial da escola, com vistas a promover a “consciência da expansão dos espaços educativos” (MOLL apud BRASIL, s/d).

6.4.6. Cultura, artes e educação integral

Ainda nessa perspectiva de mudança curricular, estão propostas relações com os elementos culturais. Os professores comunitários afirmaram trabalhar nas atividades do Programa com festas e datas comemorativas (89,5%), danças locais (74,6%), cultura afro-brasileira (71,8%), músicas regionais (69%), educação patrimonial (50,4%) e culturas indígenas (40,7%) como demonstram os dados da Tabela 37. As datas comemorativas ainda predominam como traço hegemônico das práticas no ensino fundamental. A incorporação de músicas e danças locais aponta na perspectiva do diálogo com a cultura em que está inserida a escola. Por outro lado, o fato da temática da cultura afro-brasileira ter um alto percentual demonstra os efeitos das políticas empreendidas pelo MEC ao longo do governo Lula. Nessa mesma perspectiva, a temática indígena, embora seja a de menor percentual, tem um índice considerável (40,7%). A educação patrimonial, que tem sido recentemente também incluída no currículo, já aparece na metade das respostas dos professores comunitários e em 10,8% dos monitores.

TABELA 37: Temas abordados nas atividades do Programa

<i>Temas</i>	<i>%</i>
Festas e datas comemorativas	89,5
Danças locais	74,6
Cultura afro-brasileira	71,8
Músicas regionais	69
Cultura digital e comunicação	57,6
Tradição oral	54,5
Educação patrimonial	50,4
Culturas indígenas	40,7
Educação museal	18,3

Fonte: Fundaj, 2016.

Além disso, os monitores afirmaram desenvolver práticas relacionadas às temáticas de respeito às pessoas (16,1%), solidariedade (15,9%), inclusão social (15,5%) e combate à discriminação racial (15,5%). A difusão desses termos é interpretada como mudança em relação a propostas curriculares anteriores. Embora o nome não expresse o conteúdo e os sentidos que eles estão atribuindo, podemos apontar como uma tendência de mudanças curriculares, mesmo que ainda incipiente.

6.4.7. Existência de eventos para a divulgação das atividades

O reconhecimento dos educandos, enquanto sujeitos de direitos, é um dos pontos considerado na acepção de educação integral do Programa, explicitado no Decreto que o institui. E, nesse sentido, a existência de espaços para realização e fortalecimento dessas práticas são fatores positivos para sua consolidação. A realização dessas atividades também contribui para o processo de aprendizagem na medida em que, entre outras coisas, influencia na vida e autoestima dos estudantes. Esses eventos podem tanto estimular a autonomia desses sujeitos, quanto ajudar na difusão de ideias e sentimentos dos alunos, no exercício da cidadania. Desse modo, são essenciais para o desenvolvimento de trabalho em equipe, da vivência e compartilhamento de valores e da afirmação da sua livre expressão, entre outros.

Neste sentido, dentre os objetivos do Programa que estão no Decreto 7083/2010 dois são apontados: favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades e disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral. Nas escolas, 84,4% dos professores comunitários apontaram a existência de eventos para divulgação das atividades. Dentre estes, 81,6% são executados na própria escola, 50,8% fora do ambiente escolar, mas dentro do próprio município e 8,4% fora do espaço escolar e em outro município. Quando se trata do público a que esses eventos são voltados, observa-se um percentual de 64,6% entre aqueles que compõem o ambiente escolar diariamente (estudantes, professores e funcionários de toda a escola) e números bastante significativos entre pais e a comunidade/bairro, sendo 56,9% e 47,5% respectivamente.

As informações dos monitores entrevistados complementam esse cenário e 87,4% apontam que existem eventos de divulgação e as atividades de 77,6% foram incluídas nesses eventos. As Secretarias de Educação que participaram da pesquisa também têm impulsionado a divulgação; constatou-se que 73,8% organizaram eventos específicos para apresentação das atividades do Programa.

7. Percepção acerca das condições de funcionamento do Programa

7.1. Processo de adesão

Ao longo do presente capítulo serão avaliados alguns aspectos da dimensão institucional que se referem às informações sobre a operacionalização do Programa, em termos do seu funcionamento e que não dependem estritamente da escola.

Para o funcionamento do Programa, as escolas selecionadas pelo MEC, por intermédio da Diretoria de Currículos e Educação Integral, necessitavam entrar no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) para oficializar sua adesão e elaborar um plano de atividades. A anuência também precisava ser dada pela Secretaria correspondente. Nos estados em que o Comitê funcionava, seus representantes auxiliavam nesse processo, gerenciando, tirando dúvidas e divulgando as informações. Esse processo é necessário porque a União tem apenas função supletiva na execução de políticas para educação básica, ficando a cargo dos entes federados sua execução. Nesse caso, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado no governo de Fernando Henrique (1995 - 2002), estabeleceu um vínculo entre Ministério e escolas, com mediação das Secretarias. Na gestão do presidente Lula (2003 - 2010) o PDDE teve uma ampliação de recursos e abarcou diversos Programas, dentre eles o Mais Educação.

Por esse motivo, foram incluídas perguntas a respeito dessa relação entre o Ministério, Secretarias e escolas, na perspectiva destas últimas. Para verificar as opiniões dos atores entrevistados foram utilizadas as escalas Likert com cinco opções de respostas (como descritas na Tabela 38). No que diz respeito ao processo de adesão, 87,3% dos gestores concordaram, parcial ou totalmente, que era “simples de ser feito”. A mesma aceitação ocorreu com os coordenadores do Programa Mais Educação nas Secretarias de Educação.

TABELA 38. Facilidade em aderir ao Programa Mais Educação, segundo gestores de escolas e coordenadores do Programa nas Secretarias de Educação Estaduais do Brasil.

<i>Opções</i>	GESTORES	COORDENADORES
	%	%

Discordo totalmente	2,8	2,3
Discordo Parcialmente	5,8	3,1
Não concordo nem discordo	4,1	2,0
Concordo parcialmente	32,9	19,6
Concordo totalmente	54,4	73
TOTAL	100	100

Fonte: Fundaj, 2016.

Também é alto o percentual dos que estavam satisfeitos com as orientações, sobre o Programa, disponibilizadas pelo Ministério da Educação, atingindo 80,4% das respostas.

TABELA 39 - As orientações sobre o Programa disponibilizadas pelo MEC são satisfatórias, segundo as Secretarias.

<i>Opções</i>	<i>%</i>
Discordo totalmente	7,1
Discordo Parcialmente	10,6
Não concordo nem discordo	2,0
Concordo parcialmente	46,7
Concordo totalmente	33,6
TOTAL	100

Fonte: Fundaj, 2016.

Concluído o processo de adesão, as escolas aguardam os recursos vindos do FNDE para iniciar a execução. Com base em pesquisa qualitativa (FUNDAJ, 2014) existia uma hipótese que a implementação do Programa gerava conflitos nas escolas. No entanto, para a maioria dos coordenadores do Programa, esse processo ocorreu sem contendas, visto que 83,6% tiveram essa opinião e, entre esses, 34,8% concordaram parcialmente com essa análise.

TABELA 40 - Conflitos na implementação do Programa Mais Educação nas escolas, segundo as Secretarias.

<i>Opções</i>	<i>%</i>
Discordo totalmente	3,9
Discordo parcialmente	10,4
Não concordo nem discordo	2,1
Concordo parcialmente	34,8
Concordo totalmente	48,8
TOTAL	100

Fonte: Fundaj, 2016.

7.2. Opinião sobre os recursos disponibilizados

Mesmo considerando a precariedade da infraestrutura das escolas, apontada anteriormente (no capítulo 5), a opinião sobre a quantidade dos recursos foi bastante otimista, visto que 83,2% dos gestores concordaram que os recursos são suficientes para a realização das atividades nas escolas. Ressalta-se, nesse caso, que é maior o percentual dos que concordaram parcialmente (48,7%).

TABELA 41 – Adequação dos recursos fornecidos pelo FNDE para as atividades do Programa Mais Educação, segundo gestores de escolas e coordenadores do Programa nas Secretarias Estaduais de Educação do Brasil.

<i>Opções</i>	GESTORES	COORDENADORES
Discordo totalmente	4,7	10,2
Discordo Parcialmente	10,0	15,5
Não concordo, nem discordo.	2,1	2,8
Concordo parcialmente	48,7	51,3
Concordo totalmente	34,5	20,2
TOTAL	100,0	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

Essa pergunta também foi direcionada às Secretarias, confirmando-se a tendência de aprovação, visto que 71,4% concordaram que os recursos enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação são suficientes para a realização do Programa Mais Educação.

7.2.1. Opinião sobre a agilidade na liberação dos recursos

Mesmo 83,2% dos gestores concordando (totalmente ou em parte) que os recursos fornecidos pelo Mais Educação são suficientes (ver Tabela 41), esse percentual diminui quando questionados se o Programa apresenta agilidade na liberação dos recursos. A soma das aprovações perfaz um percentual de 76,1%. Porém, dentre os 21,0% que discordavam, 14,1% deles discordaram parcialmente.

Sobre a questão de agilidade na liberação de recursos, os coordenadores do Programa nas Secretarias, em sua maioria (61,4%), opinaram positivamente, porém, foi alto o percentual de discordância apresentado por esse segmento (35,0%) em comparação aos 21,0% dos gestores.

TABELA 42 - Agilidade do Programa Mais Educação na liberação de recursos, segundo coordenadores do Programa nas Secretarias Estaduais de Educação do Brasil.

OPÇÕES	%
Discordo totalmente	13,7
Discordo Parcialmente	21,3
Não concordo nem discordo	3,3
Concordo parcialmente	39,3
Concordo totalmente	22,4
TOTAL	100,0

Fonte: FUNDAJ, 2016

Ao concluir a execução do Programa, os gestores das escolas precisam elaborar a prestação de contas. O FNDE não transfere novos recursos se a unidade estiver com pendências dessa natureza com o referido órgão. Ao se comparar o percentual de concordância em relação ao processo de adesão (87,3%) e a opinião sobre a prestação de contas (70,5%) há uma diferença considerável, obtendo-se como conclusão que o processo de adesão ao Programa Mais Educação é considerado mais simples que seu processo de prestação de contas.

TABELA 43 - Facilidade na prestação de contas do Programa Mais Educação, segundo gestores de escolas públicas.

<i>Opções</i>	<i>%</i>
Discordo totalmente	8,5
Discordo Parcialmente	15,2
Não concordo nem discordo	5,8
Concordo parcialmente	42,5
Concordo totalmente	28,0
TOTAL	100,0

Fonte: FUNDAJ, 2016

7.3. Interrupções do Programa na escola

O processo de adesão e transferência de recursos às escolas não tem ocorrido de maneira contínua, desde a criação do Programa, em 2007. Constatam-se fatores que influenciam na descontinuidade do Mais Educação, estando em destaque a demora do repasse dos recursos por parte do governo através do FNDE, fazendo com que as escolas não consigam iniciar as atividades no tempo previsto após anuência no SIMEC.

Desta forma, das 1.637 escolas pesquisadas, 934 (57%) iniciaram suas atividades no mesmo ano da adesão. Essa diferença entre adesão e início das atividades é justificada por diversos motivos, entre os quais o mais citado é o atraso da chegada dos recursos (26,5%). Note-se que responderam à questão apenas aquelas que tiveram atraso.

TABELA 44- Motivos de início das atividades diferente do ano de adesão

<i>Motivos</i>	<i>%</i>
Porque os recursos não chegaram	26,5
Diretor anterior não iniciou	5,0
Escola entrou em reforma	1,6
Não encontrou espaços	6,0
TOTAL	39,1

Fonte: Fundaj, 2016.

A descontinuidade do Programa Mais Educação, nas escolas, foi identificada em 14% da amostra da pesquisa, fazendo com que essas unidades de ensino fossem substituídas por outras com o Programa em funcionamento. No Brasil, as interrupções podem ser estimadas em 18,7% das escolas, conforme mostra a Tabela 45.

TABELA 45 - Interrupções no funcionamento do Programa.

	<i>%</i>
Sim	18,7
Não	80,1
Não sabe	1,2
TOTAL	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

O motivo mais citado foi o atraso nos recursos, elencado por 8,1% dos entrevistados (ver Gráfico 28). Os problemas que estão relacionados com a gestão da escola chegam a 4,4% (somando os percentuais de diferentes respostas, mas que possuem conteúdos relativos à escola em si).

Entre as consequências negativas do não prosseguimento das atividades está a ruptura de um processo pedagógico. Essa questão gerou reivindicação dos familiares e dos estudantes, revelando a aceitação, do Programa, pela comunidade escolar.

GRÁFICO 28: Principais Causas da Interrupção



Fonte: Fundaj, 2016.

Assim, em termos de avaliação da dimensão institucional, observa-se que o principal problema é o atraso ou suspensão dos recursos que provoca problemas no início e descontinuidade nas atividades. Há um percentual de gestores que ainda não planejam as atividades de acordo com os espaços disponíveis que deve ser considerado. A mudança de gestão nas Secretarias e escolas também foi citada como obstáculo ao processo.

A despeito dos entraves, é alto o índice de aprovação do financiamento (83,2%), das condições de adesão (87,3%) e da prestação de contas (70,5%) pelos gestores. Nesse contexto, o fato de familiares (5,5%) e estudantes (6%) terem reivindicado a continuidade das ações demonstra que existe a aprovação e, mesmo que incipiente, a criação de uma “necessidade”.

8. Percepção sobre os resultados do Programa

8.1. *Nível de satisfação*

De modo geral, os atores envolvidos com O Programa Mais Educação apresentaram um alto grau de satisfação com o referido Programa, conforme indicam os dados da tabela 46. Entre os gestores é extremamente positiva já que 54,1% atribuíram o conceito de “Bom” e 31,7% consideraram “Ótimo”, embora haja um viés nessa avaliação já que a participação da escola ocorre através de adesão. Mesmo assim, o alto grau de satisfação é importante para que os resultados sejam atingidos.. Entre os entrevistados teve destaque o alto índice de satisfação por parte dos alunos com aprovação de 97,3% para as opções **Ótimo** e **Bom**.

TABELA 46 – Grau de satisfação de gestores, professores comunitários, monitores, coordenadores e alunos com o Programa Mais Educação.

<i>Atores do Programa</i>	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO	TOTAL
Gestores	31,7	54,1	13,1	0,9	0,2	100,0
Professores comunitários	50,0	38,1	10,7	1,1	0,1	100,0
Monitores	65,4	29,4	5,1	0,1	--	100,0
Coordenadores nas Secretarias	18,2	61,7	19,1	0,8	0,2	100,0
Alunos	84,2	13,0	2,2	--	0,6	100,0

Fonte: Fundaj 2016

8.2. *Percepção sobre educação integral*

Além de influenciar a qualidade da educação, o Programa tem como objetivo induzir o debate da educação integral em tempo integral. Nos documentos está clara uma concepção que não se resume a ampliação do tempo, mas abrange uma concepção de educação integral que pretende abarcar dimensões variadas e abrangentes da formação humana. Nesse sentido, a educação é compreendida como na ideia grega de Paideia, nos aspectos cognitivos, emocionais e societários, ou seja, uma formação geral, envolvendo sua

tradição cultural e processos socializadores necessários ao desenvolvimento do ser humano (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

A educação integral não se limita ao interior da escola, mas envolve as famílias e comunidades, no diálogo entre esses saberes. Também se propõe a importância das atividades esportivas e de lazer como parte do desenvolvimento dos alunos para influenciar diretamente seu aprendizado. Naturalmente, algumas dessas influências não poderão ser analisadas imediatamente porque seu impacto só é dado ao longo do tempo.

Estudos já apontam que o processo de aprendizagem é potencializado quando as pessoas possuem boa alimentação e realizam atividades aeróbicas e de lazer ao longo da semana. Considerando que os estudantes das escolas públicas não possuem acesso a esses itens (em alguns casos a alimentação é precária) o Programa se situa como um diferencial na sua trajetória escolar.

Tendo em vista que um dos objetivos do Programa é colocar na agenda pública o debate das escolas em tempo integral, também foram consultadas as opiniões sobre a implantação dessas escolas e a diversidade das atividades. Atinge 92,9% o percentual de gestores que concorda que as escolas públicas devem funcionar em tempo integral. Essa opinião é compartilhada por 79,2% dos professores comunitários (ver Tabela 47).

TABELA 47 – As escolas públicas devem funcionar em tempo integral - segundo gestores, professores comunitários e monitores do Brasil.

<i>Opções</i>	Gestores	Professores comunitários	Monitores
	%	%	%
Discordo totalmente	0,6	13,5	1,5
Discordo	4,5	6,3	1,5
Parcialmente			
Não concordo nem	2,0	1,0	2,4
discordo			
Concordo	23,7	16,3	18,0
parcialmente			
Concordo	69,2	62,9	76,6

totalmente

TOTAL	100,0	100,0	100,0
--------------	-------	-------	-------

Fonte: Fundaj,2016

No universo de respostas dos gestores, 5,1% responderam discordar da ampliação da jornada escolar. Por outro lado, essa mesma questão teve um considerável aumento percentual (19,8%) por parte dos professores comunitários que responderam discordar a respeito - somando os dois tipos de discordância. Quanto aos monitores, 94,7% aprovam a ideia do tempo integral.

A aprovação ou desaprovação da ideia de que as escolas públicas devem funcionar em tempo integral segue a mesma tendência que a concordância ou não do currículo diversificado e integrado em escolas públicas em tempo integral, conforme indicam os dados da Tabela 48.

TABELA 48 - As escolas públicas devem ter currículo com atividades diversificadas e integradas, segundo gestores, professores comunitários e monitores da rede pública de ensino do Brasil.

<i>Opções</i>	Gestores %	Professores comunitários %	Monitores %
Discordo totalmente	0,3	17,8	0,8
Discordo parcialmente	0,4	1,9	0,3
Nem concordo nem discordo	0,7	0,3	
Concordo Parcialmente	8,2	4,8	9,7
Concordo totalmente	90,4	75,2	88,0%
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

Esse conjunto de informações aponta para a aprovação da proposta de criação de

uma política de educação integral que leve em consideração a diversidade de atividades consideradas no Programa. Na área de educação, existem muitos resultados que são intangíveis e que vão se mostrar ao longo dos anos, caso haja aumento dos investimentos e fim dos processos de descontinuidade. Em termos de resultados imediatos existe uma tendência que haja impactos nos processos de aprendizagem visto que a grande maioria dos professores comunitários e gestores concordaram com essa avaliação.

8.3. Percepção sobre o desempenho dos alunos

Os professores comunitários, pelo seu papel e função no Programa Mais Educação, possuem instrumentos e informações para emitirem opinião sobre a influência do Programa no processo de aprendizagem dos alunos que participam de atividades , com disciplinas específicas.

Em relação à compreensão do contexto em que ocorreram as práticas do Programa se fez necessário saber em que medida o acompanhamento da aprendizagem está sendo realizado pelas escolas. Se o Programa tem como objetivo principal a melhoria da aprendizagem, buscou-se mapear que práticas estavam sendo realizadas para esse fim, bem como, as consequências efetivas do Programa no processo de ensino-aprendizagem. Estima-se que 91,3% dos gestores realizavam acompanhamento das notas dos alunos e 79,0% mapeavam os motivos que interferem no fluxo escolar.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem, os professores comunitários acompanhavam, especificamente, o desempenho dos alunos que estavam vinculados às atividades do Programa. No presente estudo, a análise das respostas dos professores comunitários oferecem subsídios relevantes para se avaliar o cotidiano do Programa nas escolas, uma vez que, a sua atividade principal é organizar os horários das atividades (96%), mas também o ressarcimento aos monitores (74,9%) e compra do material disponibilizado (75,7%).

A grande maioria dos professores comunitários possui um cadastro com informações sobre os estudantes do Programa. O conteúdo desses registros varia entre eles, mas existe um percentual de aproximadamente 67% que contém notas e pareceres pedagógicos (ver Tabela 49). Esse resultado demonstra que uma parcela considerável possui informações concretas sobre o desempenho escolar. Esse percentual pode ampliar se

houver uma orientação clara sobre esse aspecto.

TABELA 49 - Informações contidas em cadastro dos alunos do Programa Mais Educação utilizado pelos Professores comunitários.

<i>Informações</i>	<i>%</i>
A frequência dos estudantes	90,2
Os dados pessoais	82,1
Os pareceres pedagógicos dos estudantes	66,9
As notas dos estudantes por turma	66,8
Situação em relação ao Bolsa Família	72,2
A descrição dos motivos da retenção/reprovação	57,3
Renda Familiar	25,4

Fonte: Fundaj, 2016.

Segundo os professores comunitários, são percebidas melhorias, principalmente, em Linguagens e Matemática com percentuais de 84,9% e 82,2% respectivamente, conforme dados das tabelas 50 e 51. Em pesquisa qualitativa realizada pela Fundação Joaquim Nabuco, constatou-se que o estudo da Matemática, no Programa Mais Educação, é oferecido por meio de jogos e atividades lúdicas contextualizadas, talvez explique o melhor desempenho nessa disciplina. O impacto nas outras áreas de humanas, também é relevante (75,8%), do mesmo modo que em ciências, 71,6% dos respondentes observaram influência do Programa nas notas dos alunos, como mostram os resultados das tabelas 52 e 53. O percentual nesse desempenho aparece menos significativo nas Ciências, que pode ser explicado, entre outras causas, pela ausência de laboratórios nas escolas, o que pode tornar as aulas menos atraentes.

TABELA 50 – Melhoria no desempenho escolar dos alunos participantes do Programa Mais Educação em Letramento/Alfabetização, segundo os professores comunitários.

<i>Opções</i>	<i>%</i>
Discordo totalmente	6,7
Discordo parcialmente	7,1

Nem concordo nem discordo	1,4
Concordo Parcialmente	37,5
Concordo totalmente	47,3
TOTAL	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

TABELA 51 - Melhoria no desempenho escolar dos alunos participantes do Programa Mais Educação em Matemática, segundo os professores comunitários.

<i>Opções</i>	<i>%</i>
Discordo totalmente	5,7
Discordo parcialmente	7,2
Nem concordo nem discordo	4,9
Concordo Parcialmente	41,2
Concordo totalmente	41,0
TOTAL	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

TABELA 52 - Melhoria no desempenho escolar dos alunos participantes do Programa Mais Educação em História e Geografia, segundo os professores comunitários.

<i>OPÇÃO</i>	<i>%</i>
Discordo totalmente	6,4
Discordo parcialmente	7,7
Nem concordo nem discordo	10,1
Concordo Parcialmente	47,6
Concordo totalmente	28,2
TOTAL	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

TABELA 53 - Melhoria no desempenho escolar dos alunos participantes do Programa Mais Educação em Ciências, segundo os professores comunitários.

<i>Opções</i>	<i>%</i>
Discordo totalmente	6,5

Discordo parcialmente	11,6
Nem concordo nem discordo	10,3
Concordo Parcialmente	42,3
Concordo totalmente	29,3
TOTAL	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

Tanto os gestores, como os monitores entrevistados, corroboram a melhoria do desempenho escolar dos estudantes, participantes do Programa, conforme já apontada pelos professores comunitários. Os diretores de escolas, por terem uma visão geral do que ocorre em sua unidade de ensino, têm uma significativa importância no relato da repercussão do Mais Educação no desempenho dos alunos. Para 97,5% deles, as atividades do Programa influenciaram positivamente nos resultados obtidos nas disciplinas cursadas pelos estudantes, o mesmo ocorrendo com a opinião dos monitores sobre esse desempenho, conforme apontam os dados da tabela 54.

Tabela 54 - Melhoria no desempenho escolar dos alunos participantes do Programa Mais Educação segundo gestores e monitores.

<i>Opções</i>	GESTORES (%)	MONITORES (%)
Discordo totalmente	0,4	0,7
Discordo parcialmente	0,8	0,6
Nem concordo nem discordo	1,3	2,4
Concordo Parcialmente	30,2	28,0
Concordo totalmente	67,3	68,3
TOTAL	100,0	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

Outros aspectos no processo de aprendizagem é o despertar do desejo de aprender, de estudar. Sendo assim, o aumento no interesse pelos estudos é fundamental para que o desempenho aumente ao longo do tempo e, sobretudo, para que os alunos permaneçam nas escolas, aspecto considerado grande desafio para as classes populares que possuem poucos referenciais e estímulos nesse sentido. Mesmo que as “notas” não aumentem imediatamente,

a consequência será sentida em longo prazo.

Estudos têm demonstrado que a diferença nos processos de socialização entre as classes sociais faz com que os pobres não se identifiquem com o *modus operandi* das escolas e prefiram outras trajetórias (THIN, 2006). Quando perguntados se concordam que os participantes do Programa Mais Educação apresentam um aumento de interesse pelos estudos, 85,3% dos professores comunitários responderam afirmativamente (ver Tabela 55). Com base nessa constatação, pode-se partir do pressuposto de que o Programa vem contribuindo para uma escola atraente, fazendo com que os alunos tenham mais vontade de estudar e permanecer nela. Os impactos na escolarização serão ainda maiores se tivermos uma escola de fato em tempo integral e com atividades diversificadas que criem o sentimento de valorização da educação e da escola.

TABELA 55 – Aumento de interesse dos alunos participantes do Programa Mais Educação, pelos estudos, segundo os professores comunitários.

<i>Opções</i>	<i>%</i>
Discordo totalmente	6,4
Discordo parcialmente	6,1
Nem concordo nem discordo	2,2
Concordo Parcialmente	44,0
Concordo totalmente	41,3
TOTAL	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

Quando observado se houve diminuição do abandono escolar entre os estudantes do Programa Mais Educação, 72,2% dos professores comunitários concordaram total ou parcialmente que o Programa vem auxiliando na permanência do aluno na escola (ver Tabela 56). Esse é um resultado importante que ressalta a necessidade de uma escola que funcione com jornada ampliada e que ofereça uma educação integral.

TABELA 56 - Diminuição do abandono escolar entre os estudantes do Programa Mais Educação, segundo os professores comunitários.

<i>Opções</i>	<i>%</i>
Discordo totalmente	10,7
Discordo parcialmente	7,6
Nem concordo nem discordo	9,5
Concordo Parcialmente	22,4
Concordo totalmente	49,8
TOTAL	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

Além disso, no Programa também há uma percepção da influência sobre as relações interpessoais. Como afirma Arroyo (2012), os processos socializantes possuem consequência positiva no processo de aprendizagem. Nesse sentido, professores comunitários, monitores e gestores entrevistados apontam para a confirmação de melhoria no relacionamento dos alunos participantes do Programa, contribuindo para aumento da aprendizagem e influenciando, positivamente, no comportamento em ambiente escolar. Os dados da tabela 57 apresentam um percentual de concordância acima de 80% na concordância para essa questão.

TABELA 57 – Melhoria no relacionamento dos alunos participantes do Programa Mais Educação, segundo professores comunitários, monitores e gestores escolares.

<i>Opções</i>	Professores comunitários (%)	Monitores (%)	Gestores (%)
Discordo totalmente	7,6	1,1	0,4
Discordo parcialmente	4,4	1,3	1,9
Nem concordo nem discordo	1,7	2,5	3,1
Concordo Parcialmente	31,3	29,0	44,7
Concordo totalmente	55,0	66,1	49,9
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Fonte: Fundaj, 2016.

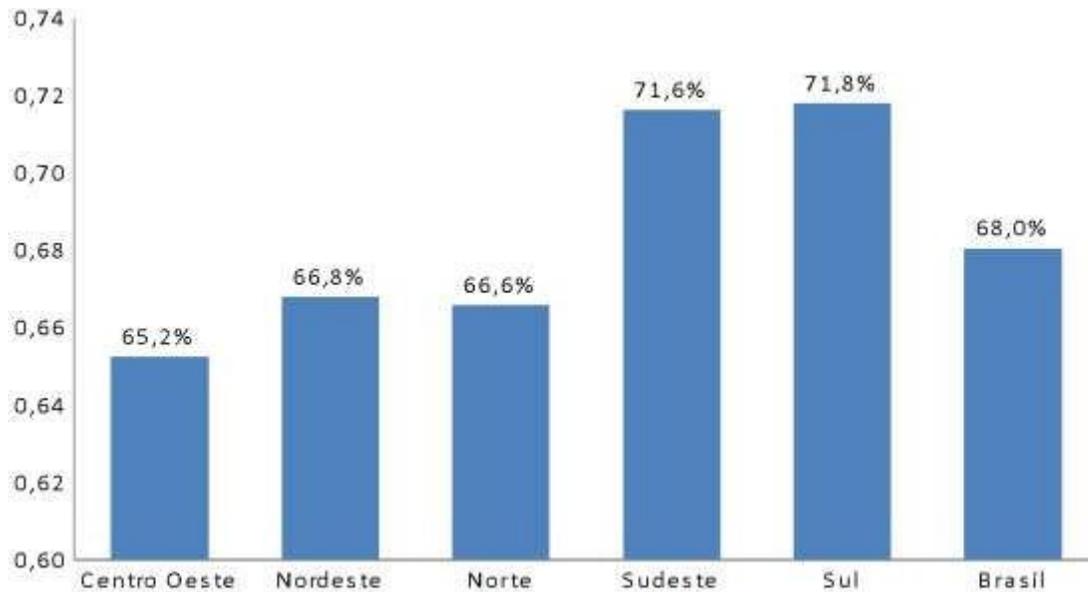
Embora os dados relativos aos estudantes não tenham o mesmo poder de generalização, vale salientar que eles também percebem mudanças devido à participação no Mais Educação. Um percentual de 82,1% - dentre os 1231 alunos entrevistados, responderam que o Programa influencia na melhoria das suas notas escolares e 70,8% apontaram para mudança de comportamento. Quando se trata da avaliação do Programa, 84,1% atribuíram notas 9 e 10 e apenas 1% atribuiu notas 7 e 8.

A partir dos dados apresentados, considera-se que o professor comunitário tem um papel incontestável no acompanhamento da aprendizagem. O gestor da escola também já possui um papel relevante na compreensão da escola. Esses profissionais possuem atividades técnicas e políticas e seu envolvimento no cotidiano da escola faz com que tenham uma percepção apurada do desenvolvimento dos alunos. As respostas fornecidas por eles demonstram que o Programa tem influenciado diretamente na melhoria da aprendizagem, nos processos de socialização e no aumento do desejo por aprender. Essas respostas são corroboradas pelos próprios estudantes que, embora não tenham o mesmo grau de generalização, não podem ser desprezados já que se trata de um universo de 1231 sujeitos.

8.4. Índice de avaliação do funcionamento do Programa

Considerando as orientações contidas nos documentos oficiais para o bom funcionamento do Programa, que estão relacionados não só com horas de funcionamento, mas, também, com integração da educação integral ao currículo e planejamento, com a participação dos pais e existência do professor comunitário, foi criado um índice para medir o quanto as escolas se aproximam desse ideal. Sendo assim, considerando a opinião dos gestores, a média para o Brasil é de 6,8, variando pouco entre as regiões, mas com destaque positivo para as regiões Sul e Sudeste que ultrapassam a média 7,0 (ver Gráfico 29).

GRÁFICO 29: Índice de avaliação do funcionamento do Programa (gestores)



Fonte: Fundaj, 2016.

Também foi calculado outro índice com base na opinião dos professores comunitários, onde foi encontrada uma média de 6,9. Nesse caso, o índice é composto por itens como a existência de eventos para divulgação das atividades, existência de aulas de campo, dedicação do professor comunitário ao Programa de no mínimo 20 horas, critérios de escolha dos alunos (Bolsa Família e dificuldades de aprendizagem), atividades do Programa no currículo e no planejamento, participação de estudantes na escolha das atividades e presença de grupos culturais nas escolas.

Por se tratar de uma política em construção, o Programa carece de uma maior abrangência. Há muito ainda para se concretizar, principalmente no que diz respeito à participação mais significativa da população escolar em suas atividades. Após nove anos de criação do Programa, o quadro de matrículas registra apenas 16,7% em escolas de tempo integral. Como região mais presente aparece o Nordeste brasileiro com adesão à jornada mais prolongada de 26,2% dos estudantes (Ver Tabela 58).

TABELA 58 - Número de matrículas em tempo integral e no Ensino Fundamental, segundo Brasil e Regiões Geográficas – 2015.

Brasil e Regiões	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	Anos finais (6º)	Total de matrículas	Matrículas no Ensino	% (AxB)
------------------	------------------------------	------------------	---------------------	----------------------	---------

	ao 9º ano)		em tempo integral (A)	Fundamental (B)	
Brasil	2.872.318	1.776.325	4.648.643	27.831.994	16,7
Norte	407.244	251.541	658.785	3.118.141	21,1
Nordeste	1.283.401	919.416	2.202.817	8.394. 827	26,2
Sudeste	723.267	396.656	1.119.923	10.564.496	10,6
Sul	290.591	127.649	418.240	3.614.784	11,6
Centro-Oeste	167.815	81.063	175.921	2.139.046	8,2

Elaboração própria. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

9. O Programa na visão dos estudantes

Avaliar a repercussão do Programa na vida dos estudantes é a proposta desse item. Foram entrevistados 1.231 estudantes distribuídos nas 1.637 escolas. A escolha não foi aleatória, mas intencional, porque não existe uma lista com os nomes deles que possibilite o sorteio. A análise tem como pressuposto a compreensão da escola como lugar de socialização, como “lugar” preñado de significados, em contraposição ao “não lugar” no sentido dado por Augé (1994), ou como “âncora simbólica,” termo usado por Gupta e Ferguson (2000) no texto *Mais além da “cultura”: espaço, identidade e política da diferença*. Aqui se quer fazer menção ao fato de a escola ser representada, por muitos dos alunos, como lugar seguro onde conseguem se proteger, por certo tempo, do “mar revolto” da violência presente nas comunidades em que habitam. Tal contexto faz com que a integração social se dê, não através da vizinhança ou do bairro, porém, de forma mais específica, através da escola.

Na pesquisa anteriormente realizada pela Fundação Joaquim Nabuco (2015) constatou-se essa percepção.

Eu acho bom [o Programa], que ensina mais, mais benefício pra pessoa, não fica muito tempo na rua [...]. Eu fico aqui [na escola], porque em casa não tem nada pra fazer, ficar na rua agora está muito violento, né? É chato, aí eu gosto mais de estar aqui no colégio (aluno, 11 anos).

Entretanto, várias são as críticas que se fazem à maneira como se interpreta a forma de avaliar o Programa que sempre é carregado de subjetividade, sobretudo no que se refere à educação integral. Para Cavaliere (2007, p. 1028), por exemplo,

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária.

Ao se fazer uma relação com a teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu, que liga o sucesso escolar ao capital cultural herdado pelos estudantes no seio familiar, percebe-se as

dificuldades encontradas pelos alunos desprovidos desse capital e do capital econômico que, como diz Valle, (2013, p. 421) comentando a teoria bourdieusiana,

devem assimilar um conjunto de conhecimentos e de técnicas não dissociados de valores sociais e, geralmente, distantes de sua classe social de origem. Para eles, a escolaridade se assemelha a um percurso de obstáculos que os obriga a comprovar qualidades intelectuais e psicológicas com as quais, na maioria das vezes, não estão familiarizados.

Entretanto, é importante retomar a teoria de Bourdieu e seu conceito de *habitus*, para entender o processo de desigualdade social e educacional que se enfrenta. No conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu, diferentemente daquele utilizado pela escolástica, “a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade se dá através da interiorização, pelos indivíduos, de valores, normas e princípios sociais” (ALENCAR, 2008, p.44). O *habitus* é assim definido como:

sistema de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (*apud* INDA, 2001, p. 25).

A palavra disposição, termo-chave na teoria de Bourdieu, indica “capability e reability”. Esses termos, ligados à ideia de disposição, são indicativos de que o processo de socialização predispõe, mas não determina os indivíduos a agirem de acordo com experiências internalizadas no passado. O *habitus*, portanto, não é inato, mas adquirido socialmente segundo a posição que os indivíduos ocupam no sistema. A família e a escola são relevantes na construção do *habitus*. Como diz Accardo (*apud* INDA, 2001, p.30) “o *habitus* é uma estrutura interna permanentemente em vias de reestruturação”. Os *habitus* primários, constituídos pelas experiências familiares, abrem espaço e são reforçados pelo *habitus* escolar, que pode ser sobreposto pelo profissional, e assim sucessivamente. Isso significa dizer que há sempre a possibilidade de a família e a escola cultivarem valores que, interiorizados, permitirão aos agentes utilizarem as competências sociais decorrentes dos *habitus* em toda a sua vida.

Para Pierre Bourdieu (1980, 2001), esse tipo de capital é constituído pela totalidade dos recursos potenciais ou atuais, associados à posse de uma rede duradoura de relações, mais ou menos institucionalizada, de conhecimento e reconhecimento mútuos (ALENCAR, 2008, p.53). A proximidade entre esses agentes nas redes de relações dá ao indivíduo o sentimento de pertencimento ao grupo do qual faz parte, em especial, na família e na escola.

Verifica-se, nesse estudo, quão importante é a escola na formação do capital social, uma vez que os agentes poderão usufruir tanto mais dos benefícios desse tipo de capital, quanto maior seja o volume do capital (econômico, cultural ou simbólico), possuído por aqueles com quem se relaciona. Ou seja, a escola se torna um ambiente propício ao desenvolvimento de novas amizades, uma vez que as relações que se estabelecem na família são limitadas por fatores como falta de tempo dos pais para se dedicarem aos filhos, escassez de recursos para frequentar espaços propícios à sociabilidade, carência de equipamentos públicos de lazer nos bairros onde os estudantes habitam e a forte presença da violência.

O estudante e o Programa Mais Educação: a repercussão na vida e na escola

Na perspectiva dos alunos entrevistados nas cinco regiões do Brasil, as mudanças ocorreram após vivência nas atividades propostas pelo PME. São mencionadas novas atitudes com respeito à disciplina, à melhoria das notas, ampliação da rede de amizades entre outras, conforme demonstradas na Tabela 59.

TABELA 59 - O que mudou na vida dos estudantes com o Programa Mais Educação.

<i>Mudanças*</i>	<i>% **</i>
Melhorou as notas escolares	82,1
Aumentou o círculo de amizades	80,1
Melhorou o comportamento na sala de aula	70,8
Diminuiu a timidez	67,4
Melhorou o relacionamento/ a convivência social	42,3
Sente-se mais alegre	28,6
Tem mais disposição	24,0
Não tem tempo de brincar/de ficar na rua	15,2
Sente-se mais cansado	9,9
Não sabe	0,2

A grande maioria (80,1%) dos entrevistados aumentou seu círculo de amizade e 42,3% melhoraram o relacionamento e a convivência social. Na escola, as relações que se estabelecem, seja em sala de aula ou, em atividades extracurriculares, permitem que os indivíduos se reconheçam e se situem no mundo, através do olhar sobre si mesmos e da percepção dos outros. Em que pese as dificuldades físico-estruturais e a deficiência de equipamentos das escolas, o Programa, mesmo com suas limitações, com suas limitações, consegue ofertar nos espaços, muitas vezes precários, das unidades de ensino, atividades de cunho pedagógico-esportivo-cultural que dão aos alunos oportunidade de ampliar o seu campo de aprendizado, indo além das chamadas disciplinas regulares. Resulta em um somatório de ensinamentos que habilita o jovem estudante a ampliar suas escolhas e a se inserir com mais flexibilidade nas demandas futuras.

Na Tabela 60, pode-se verificar a eficácia do Mais Educação em revelar aos jovens novas possibilidades. Ao serem questionados sobre o que aprenderam com o Programa, “respeitar os outros, praticar um novo esporte e aprender dança e teatro”, constituíram-se em aprendizado de maior relevância para esses alunos. As atividades esportivas e artísticas aparecem permeadas pela mudança de comportamento e pela capacidade de, através dessas ações lúdicas, adquirir novas formas de relação necessárias para o desenvolvimento de tais atividades. O respeito ao outro advém da disciplina inerente à prática de esporte ou mesmo de uma encenação teatral em que as regras coletivas são necessárias para que se tenha um bom desempenho num jogo ou numa apresentação artística.

TABELA 60 - Aprendizado dos estudantes com o Programa Mais Educação, por região geográfica.

Regiões

<i>O que aprendeu*</i>	Norte %	Nordeste %	Sudeste %	Sul %	Centro- Oeste %	Total %
Atividades de comunicação (filmar, fotografar, rádio, jornal)	32,4	36,7	35,3	56,7	37,7	37,4
Praticar um novo esporte	81,9	84,2	86,9	85,6	80,5	83,8
Tocar um instrumento	43,4	48,5	45,1	61,1	48,7	48,3
Respeitar os outros	84,1	86,0	93,5	80,0	89,6	86,7
Atividades artísticas (dança, teatro)	64,8	73,2	75,2	86,7	74,7	73,4
Não sabe	-	0,3	-	1,1	-	0,2
Não respondeu	1,1	0,2	-	-	-	0,2

Fonte: Fundaj 2106

Para Abromovay, Castro e Waiselfisz (2015) a escola precisa “modelar um clima de sedução” para atrair os estudantes. Os formatos atuais não parecem oferecer o chamariz necessário para os jovens, “existindo uma série de desigualdades inerentes ao próprio sistema” estabelecendo-se “diferenças das condições de ensino entre estabelecimentos públicos e privados, bem como entre regiões do país” (p.38).

A maioria dos gestores (97,5%), entrevistados nas cinco regiões brasileiras, também reconhece que a participação dos alunos no Programa Mais Educação contribuiu para a melhoria do desempenho relativo às matérias escolares e, principalmente, no que diz respeito ao comportamento. O somatório da concordância, seja parcial ou total, é bastante significativo alcançando 94,6% das respostas dos dirigentes das escolas. A questão disciplinar, inclusive, é uma das consequências mais positivas apontadas por 70,8% dos estudantes participantes das atividades do Programa. Apesar de interferir positivamente na vida dos estudantes, o Programa apresenta dificuldades para a sua execução como apontadas na Tabela 61. O maior problema, segundo os beneficiários, é a falta de espaço (63,2%), seguido de equipamentos inadequados ou insuficientes (57,5%) e da falta de material para as atividades (47,9%).

TABELA 61: Principais problemas no Programa Mais Educação, segundo os estudantes.

<i>Principais problemas</i>	Norte %	Nordeste %	Sudeste %	Sul %	Centro-Oeste %	Brasil %
Falta de espaço físico na escola	55,5	73,6	49,0	45,6	52,6	63,2
Equipamentos inadequados/insuficientes	52,7	64,6	45,8	40,0	55,2	57,5
Falta de material para as atividades	43,4	53,5	37,2	33,3	48,7	47,9
Muita gente nas salas	31,3	36,0	13,7	20,0	26,0	30,1
Atividades desinteressantes	17,0	11,2	9,8	7,8	14,9	12,1
Interrupção das atividades	12,6	13,0	10,4	4,4	6,5	11,2
Ausência dos monitores	9,3	10,9	5,9	3,3	6,5	8,9
Não sabe	4,4	5,2	9,8	2,2	6,5	5,6
Não respondeu	7,7	3,5	12,4	28,9	9,1	7,8

Fonte: Fundaj, 2016

Para administrar a falta de espaço, o programa orienta utilizar os equipamentos do bairro e de seu entorno, porém, o cumprimento dessa tarefa exige disponibilidade da equipe responsável pela execução do Programa, como também a prática da “política da boa vizinhança”, resultante da interação positiva com a comunidade. Há outro fator, tão fundamental quanto conseguir o espaço, é a operacionalização (deslocamento, recursos financeiros e humanos) para tornar a proposta viável.

Aproximar o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, como propaga o Programa, faz parte do rol de atribuições socioeducativas da escola. Nesse campo, as atividades extraclasse, como visitas a museus, teatros, bibliotecas, circos e outros equipamentos culturais são recomendadas, porém, como revelaram os alunos entrevistados, a situação ideal não dialoga com a condição real.

Abrir o leque de possibilidades aumenta o poder de escolha do indivíduo e amplia sua visão de mundo. Para Gonçalves (2006), as classes média e alta já proporcionam as atividades extraescolares aos seus filhos com a inserção em um novo idioma, na prática de algum esporte, na oportunidade de contato e conhecimento com a cultura, em suas diversas formas. Nesse sentido, o Programa Mais Educação em suas recomendações, propõe incentivar a interação dos alunos com diferentes linguagens culturais dentro da escola, nos

contraturnos, através da ampliação da jornada. Aí reside uma das principais questões: a quantidade deve se sobrepor à qualidade? Ou ainda, a quantidade pode ser considerada um impulso inicial para se buscar, ao longo do tempo, as condições necessárias e suficientes para uma educação ampla e transformadora? Segundo Gonçalves (2006, p.132),

Essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

O que querem os estudantes

Um ambiente adequado ao ensino-aprendizagem é ressentido pelos alunos, afastando a ideia de uma “educação pobre para pobre” como se fosse possível nos dias atuais, com a alta conectividade e as múltiplas relações sociais, passar despercebida, pelos estudantes, a baixa qualidade da educação, no que diz respeito ao uso insuficiente de diferentes ferramentas e a ineficiência de conteúdos. Nesse sentido, o estudo aponta para as melhorias demandadas pelos alunos para que os objetivos, propostos pelo Programa Mais Educação e já vivenciados por eles, possam ser minimamente alcançados.

Ter mais equipamentos, como computadores para uso efetivo (78,9%), espaços suficientes na escola para as múltiplas atividades (74,6%), aulas fora do ambiente escolar (70,8%) - levando para além-muros os saberes adquiridos e se realimentando de novos ensinamentos -, e a falta de materiais para atividades esportivas (70,4%) são reivindicações com percentuais significativos apresentados pelos entrevistados (ver Tabela 62). Ao ser mencionada a necessidade de laboratórios (66,1%) e de esportes (59,8%) pode-se deduzir que o aluno, ao tomar conhecimento de novas ferramentas didáticas e equipamentos escolares, passe a sentir a necessidade de incluí-las em seu repertório de ensino.

TABELA 62- Melhorias necessárias no Programa Mais Educação, por regiões geográficas, na visão dos estudantes.

<i>Melhorias</i>	Norte %	Nordeste %	Sudeste %	Sul %	Centro-Oeste %*	Brasil %
------------------	-------------------	----------------------	---------------------	-----------------	---------------------------	--------------------

Ter mais equipamentos	94,2	81,7	72,5	66,7	39,0	78,9
Ter mais espaço físico na escola	74,7	79,4	60,8	62,2	74,7	74,6
Ter aula fora da escola	70,9	74,8	62,1	55,6	71,4	70,8
Ter mais materiais para atividades esportivas	68,7	75,0	60,1	61,1	68,8	70,4
Ter mais participação dos alunos	70,3	71,9	69,9	47,8	63,0	68,6
Usar os laboratórios	67,6	70,7	66,7	43,3	57,8	66,1
Ter esportes	58,2	65,5	47,0	50,0	55,8	59,8
Ter aula de dança	54,4	57,7	48,4	34,4	48,0	53,1
Não sabe	-	2,0	2,0	1,1	0,6	1,5
Não respondeu	2,7	0,6	-	6,7	1,9	1,5

Fonte: Fundaj 2016.

Ao se estabelecer a comparação entre regiões, o que se pode observar são as menores demandas de alunos do sul e do sudeste, quando indagados sobre as melhorias necessárias no Programa. No entanto, não se pode deixar de perceber que mesmo apresentando menores percentuais, comparativamente às outras partes do país, mais da metade desses alunos também reivindicam mais espaços, mais equipamentos e aulas extraclasse. Para Abromovay, Castro e Waiselfisz (2015, p.209),

As instalações e os recursos materiais são elementos importantes na escola, na medida em que uma infraestrutura adequada pode favorecer o processo pedagógico e a convivência social. Uma escola com boa infraestrutura assegura um ambiente adequado e agradável para professores e demais integrantes da equipe escolar trabalharem, bem como oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial.

Com o Programa Mais Educação, implantado em escolas da rede pública brasileira, ficaram evidenciadas as lacunas existentes no sistema educacional. O Programa expôs as deficiências materiais, administrativas e humanas das instituições de ensino. Quer seja do ponto de vista da infraestrutura espacial, com ausência de salas de música, quadras esportivas, refeitório apropriado, condições sanitárias e de higiene adequadas à proposta de horário integral, com a permanência por sete horas dos alunos na escola; quer seja do ponto de vista da incapacidade gerencial de efetivar as atividades extraclasse, contribuindo para que se reforce a ideia de se estar propiciando aos estudantes mais atividades em formatos e condições já utilizadas nas escolas.

Destaca-se, nas reivindicações dos entrevistados, a demanda por condições básicas que eles já conhecem. Nesse sentido, corroborando essa análise, a pesquisa coordenada por Abramovay (2015) revelou que, ao serem perguntados sobre o que mudariam na escola, os estudantes se restringiram apenas a destacar o que falta nas atuais condições, sem idealizar outros tipos de escola. Por outro lado, o Programa Mais Educação pode propiciar uma ampliação desses horizontes ao ofertar atividades e necessidades, antes desconhecidas pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do Programa Mais Educação com todas as características e formatos estabelecidos em documentos oficiais, expôs as ausências da escola pública brasileira. A necessidade de se ter uma escola em tempo integral, em dois turnos, revelou as deficiências materiais, humanas e administrativas das instituições de ensino. Ao sugerir, por exemplo, atividades artísticas, esportivas e culturais nos contraturnos, o Programa, defrontou-se com limitações de espaços para futebol, judô, dança, música e outras linguagens gerando um conflito interno entre salas para aulas regulares e o “Mais Educação”, forma usual na fala dos estudantes. Chama atenção que 69,3% tenham considerado como relevante a vontade dos próprios estudantes e ainda 51,6% atendeu à solicitação de familiares (51,6%), tais fatores demonstram uma demanda, um desejo despertado pelo Programa na comunidade escolar.

Por se tratar de uma proposta de dois turnos, as escolas envolvidas com o Programa não apresentam infraestrutura adequada e suficiente de áreas para banho e repouso dos alunos em sua permanência na escola. As queixas frequentes de estudantes entrevistados revelam a incapacidade da instituição de ensino de oferecer ambiente propício à educação integral em dois turnos. O que se conclui que o “mais do mesmo” pode estar sendo replicado nas escolas. Apesar das dificuldades e limitações, o Programa Mais Educação com suas atividades diversificadas e prazerosas em alguns aspectos do ensino/aprendizagem:

- melhorou o desempenho escolar do aluno, sob o ponto de vista do próprio beneficiário como também de dirigentes e professores;
- ampliou o leque de oportunidades profissionais com a introdução de novos conhecimentos e aprendizagens no campo artístico, cultural e esportivo;
- criou mais oportunidades de escolhas com as diferentes atividades apresentadas;
- assegurou a “proteção social” por propiciar aos alunos mais tempo em seus espaços.

Por outro lado, estabeleceu a dicotomia “aluno do integral” e do “ensino regular”, em virtude da não abrangência do Programa a todos os estudantes da rede pública. O PME, em sua proposta inicial, é direcionado a alunos, cujas famílias participem de Programas sociais, como o Bolsa Família.

Ao longo da pesquisa se percebeu o quanto seria mais relevante a atuação do

programa se todos os alunos participassem, sem seleção. Para implantação da escola integral e em tempo integral essa ampliação precisa obrigatória, excetuando casos específicos e justificados, na perspectiva de garantia do direito. Naturalmente, também implica em mudança na infraestrutura, no corpo docente que não pode ser de voluntário/as e com aumento de recursos para viabilizar atividades ao longo do ano. Ao mesmo tempo, ampliar a política de formação para secretarias, gestores e professores descentralizada para instituições públicas de ensino – com temas conceituais, curriculares, questões administrativas. Como também, incentivar os Comitês, manter comunicação direta com eles (atende a várias Secretarias) de uma só vez.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** / Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. 346 p. Acesso em: ago.2014.
- ALENCAR, A.L.H. **Estilo de vida e sociabilidade**. Relações entre espaço, percepções e práticas de lazer na sociedade contemporânea. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2008.
- ARRETCHE, M. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth (Org.) **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo, Cortez, 1998.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso 2012, p.33-46.
- AUGÉ, Marc. **Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- BANKIER, M. D. Power allocations: Determining sample sizes for subnational areas. In: **The American Statistician**, vol. 42, No. 3, pp. 174-177, 1988
- BOURDIEU, P. **Economia das Trocas Simbólicas**. Org.: Sergio Miceli - São Paulo. Perspectiva, 2007.
- _____. Le capital social. **Actes de la recherche em sciences sociales**. n. 31, jan, 1980.
- _____. **Poder, derecho y classes sociales**. Bilbao: Desclée, 2001.
- BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em 15 de janeiro de 2010.
- BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001.
- BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf>> Acesso em 09 de março de 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.114**, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 60, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, D.O.U., Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <www.senado.govol.br> Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: 2007.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17**, 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. D.O.U de 26 de abril de 2007.

BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em 09 de março de 2017.

BRASIL. **Decreto n. 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 nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007b. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em 15 de janeiro de 2010.

BRASIL. **EDUCAÇÃO INTEGRAL**: texto referência para o debate nacional. - Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secad, 2009a. (Série Mais Educação)

BRASIL. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secad, 2009b, 104 p. – Série Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Programa-mais-educacao/publicacoes>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secad, 2009c, 92 p. – Série Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Programa-mais-educacao/publicacoes>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em 09 de março de 2017.

BRASIL. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**, Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011.

BRASIL. DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012.

BRASIL. **Manual Operacional do Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Programa-mais-educacao/base-legal>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

BRASIL. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC, SEB, 2013. 48 p.: il. - (Série Mais Educação). Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentos/Passo-a-Passo2013.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014a.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014b. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 09 de março de 2017.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014c, 39p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. **Adesão-ao-mais-educacao-vai-ate-28-de-fevereiro**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, disponível em <http://redecomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3596:adesao-ao-mais-educacao-vai-ate-28-de-fevereiro-&catid=93:noticiasrede&Itemid=232>. Acesso em 01 março de 2013.

BRASIL. **Territórios educativos para a educação integral**. Brasília, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Série Cadernos Pedagógicos, s/d. disponível em <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Acompanhamento Pedagógico**. Brasília, MEC, Série Cadernos Pedagógicos, s/d. disponível em <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Cultura e artes**. Brasília, MEC, Série Cadernos Pedagógicos, s/d. disponível em <<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS – Declaração de Barcelona (1990) disponível em <http://cidadeseeducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>

CARVALHO, R. T. Educação Republicana e Qualidade Social da Educação. In: **33ª Reunião da ANPED, 2009** Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6998--Int.pdf>>. Acesso em 01/03/2013.

CASTRO, M. H. G. Avaliação de políticas e Programas sociais. **Caderno de Pesquisa**, n. 12, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) - Unicamp, 1989.

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

CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v.20, n.100 – Especial, p.1015 – 1035, out. 2007.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p 249-259, 2010.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar. ANPAE, 2010. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>> Acesso em 01 de março de 2013.

CAVALIERE, A. M; GABRIEL, C. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um Programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 277-294.

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

COELHO, H F C. **Projeto de pesquisa empírica amostral para avaliação do Programa Mais Educação** (Produto 1, Edital 01/2013, Projeto Fundaj/UNESCO). João Pessoa, 2014.

COCHRAN, W. G. *Sampling Techniques*, New York: John Wiley, 1977.

DEUBEL, A. N. R. **Políticas Públicas: formulación, implementación y evaluación**. Bogotá, Ediciones Aurora, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 8º Ed. RJ, Paz e Terra, 1980.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. Avaliação do plano de ações articuladas (PAR) no contexto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Série Relatórios de Pesquisa** / Diretoria de Pesquisas Sociais, Fundação Joaquim Nabuco. v. 1, n. 2, 2012. Recife: Fundaj, 2012. Disponível em http://www.fundaj.gov.br/images/stories/pesquisa/cibele/volume_1_2_f2.pdf Acesso em 1 de março de 2016.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Avaliação de Resultados da Gestão e Práticas Pedagógicas do Programa Mais Educação no Brasil**. Relatório Preliminar. Sumário Executivo. Recife, 2015.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GIOLO, J. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral. **Cadernos CENPEC**, n.2, 2006.

GOUVEIA M. J. A. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos CENPEC**, n.2, p.77-85, 2006.

GUIMARÃES, Lígia. Desigualdade persiste, apesar de avanços na educação. In: **Valor Econômico**, São Paulo, 2 fev.2016. Disponível em <www.valoreconomico.com.br>. Acesso em: 18 abr. 2016.

GUPTA, A.; FERGUSON, J. (2000). Mais além da “cultura”; espaço, identidade e política da diferença. In: ARANTES, A. A. (Org.) **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papirus.

INDA, A.G.(2001). Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. In: **Poder, derecho y clases sociales**. Bilbao: Desclée, p.9-60.

LECLERC, G. de F. E; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação integral e em tempo integral. **Educ.rev.** n.45, Curitiba, jul./set.2012.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 5 ed.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Public policy implementation: analytical perspectives. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v. 21, n. 48, dez. 2013, pp. 101-110. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 de março de 2017.

LOPES, L. C.; ARAÚJO, J. C. Avaliação do Programa Mais Educação na rede municipal de Fortaleza: a realidade das escolas da Regional V. In: **XVI ENDIPE- Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas, UNICAMP, 2012.

MAINARDES, J. “**Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**”. In: **EDUCAÇÃO e SOCIEDADE**. Campinas, v. 27.94, p.47-69, jan./abr., 2006.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova – 1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984.

MIDZUNO, H. On the sampling system with probability proportional to sum of sizes. In: **Ann. Inst. Statist. Maths.**, 3, 99-107. 1952.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio Revista Pedagógica**. Ano XIII, nº 51, agosto/outubro. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

_____ (et al) Caminhos da Educação Integral no Brasil -direito a outros tempos e espaços educativos, Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. “Currículo, conhecimento e cultura”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.83-111.

MOSNA, R. M. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. 2014.249 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

NÓBREGA, S. A.; SILVA, M. A. **Programa Mais Educação**: ampliando quantidades, garantindo qualidades? XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 27 a 30 de maio de 2013. Recife, PE.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PORTAL INEP. **O que é o IDEB**. Disponível em: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Vozes, 1978

SÄRNDAL, C. E.; Swensson, B.; Wretman, J. **Model Assisted Survey Sampling**. New York: Springer Verlag, 1992.

SILVA, P. L.; MARTES, A. C. B.; ARRETCHE, M.; MELO, M.; RIBEIRO, P. M. Avaliação de Programas públicos: tendências recentes. In: **Modelos de avaliação de Programas sociais prioritários**: relatório final. Campinas: NEPP/UNICAMP, jul. 1999. 142 p. Disponível em http://new.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=557&Itemid=423> Acesso em 02/03/2013

SILVA, P.; MELO, M. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de Programas e projetos. In: **Caderno de Pesquisa**, Campinas, NEPP/ Unicamp, p 1-17, 2000. Disponível em <http://www.nepp.unicamp.br/images/cadernos-e-livros/cadernos-do-nepp/pdfs/caderno48.pdf>> Acesso em 15 de março de 2017

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3ed. 156 p. Belo Horizonte – MG. Autêntica. 2010.

TEIXEIRA, A. **Bases da teoria lógica de Dewey**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. p: 3-27. 1955.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87. p. 21-33, jul./set. 1962.

_____. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.65, n.150, p.407-425, maio/ago. 1984.

_____. Educação não é privilégio. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n. 166. p: 435-462, 1989.

_____. A Crise Educacional Brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.80, n.195, 1999

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

VALLE, I. R.(2013). O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n.38, p. 411 – 437, jan./abr.

VELEDA, Cecília. **Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar**. 1ª ed. – Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013.