



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**MAIS TEMPO NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO SOBRE AS
EXPERIÊNCIAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DO
MUNICÍPIO DE JUAZEIRO-BAHIA, BRASIL.**

Francisca Alves da Mota Oliveira - Mestranda

Professora Doutora Marília Favinha - Orientadora

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração e Gestão Educacional

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**MAIS TEMPO NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE
AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO-BAHIA,
BRASIL.**

Francisca Alves da Mota Oliveira

Orientadora
Professora Doutora Marília Favinha - Orientadora

Évora, 2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter iluminado minha trajetória acadêmica e por ter cuidado de mim em terras antes desconhecidas.

Agradeço ao meu esposo e companheiro de todas às horas, por ser e dar à minha vida, desde o minuto em que nela entrou o sentido mais dialético e revolucionário: o do amor e também por nosso diálogo acadêmico e cotidiano, obrigada.

A minha filha Júlia, pelo entendimento dos momentos em que eu precisei ausentar para estudos.

À minha família, fonte de amor e amparo nas horas alegres e tristes, que não me deixaram desanimar deste sonho, em especial a minha mãe meu pai e minha irmã Nair que sempre torceram por minhas conquistas.

Aos entrevistados e os inqueridos que enriqueceram veementemente esta reflexão dialógica de pesquisa, oferecendo elementos importantes para as aproximações da compreensão da real.

Aos professores do Programa de Mestrado pelo apoio, dedicação e pelos conhecimentos que partilharam comigo.

A professora orientadora Doutora Marília Favinha, que compartilhou seus conhecimentos, pela interlocução competente, paciência e incentivo. O meu reconhecimento.

MAIS TEMPO NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE
AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO-BAHIA,
BRASIL.

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo descrever os efeitos do Programa Mais Educação no processo de ensino-aprendizagem na rede pública municipal de ensino fundamental, nomeadamente, o município de Juazeiro (BA) no Brasil. A investigação de caráter descritiva teve como base metodológica o estudo de caso. Para isso, foi realizada uma investigação por intermédio de consultas documentais, aplicação de questionários e entrevistas em profundidade. O tratamento dos dados foi feito utilizando-se as técnicas de análise de conteúdo apoiada pelo *software NVivo10*, para as entrevistas, e, para os questionários, o *software SPSS*. Tanto as entrevistas como os questionários realizados com a comunidade escolar proporcionaram suporte para dialogar com a revisão da literatura pertinente e com os princípios norteadores do programa e, assim, revelar limites e possibilidades, na perspectiva dos alunos beneficiários e, dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos da ampliação da jornada escolar rumo à efetivação da educação em tempo integral. Os achados trouxeram contribuições importantes que podem constiur-se em alternativas para melhorar a qualidade da educação na escola pública e, importante, também, para compreender essa forma de reorganizar a educação pública brasileira.

Palavras-chave: Programa Mais Educação, Currículo, Espaço, Tempo, Processo ensino-aprendizagem.

MORE TIME AT SCHOOL: A CASE STUDY ON THE INCREASE OF JOURNEY
EXPERIENCES IN JUAZEIRO-BAHIA, BRASIL

ABSTRACT

This present research aims to describe the effects of MORE EDUCATION PROGRAM in the teaching-learning process in municipal public elementary education, namely, the municipality of Juazeiro (BA) in Brazil. The investigation was descriptive character as methodological bases of the case study. For this, a research through documentary consultations, questionnaires and in-depth interviews was conducted. The data analysis was done using the techniques of content analysis supported by *NVivo software 10*, for interviews and questionnaires for the *SPSS software*. Both the interviews and questionnaires conducted with the school community provided support for dialogue with the literature review and the guiding principles of the program and thus reveal the limits and possibilities from the perspective of the beneficiary students, articulators teachers, school managers, the coordinators and policymakers extension of school hours toward realization of full-time education. The findings brought important contributions that may form in alternatives to improve the quality of education in public schools and, also important to understand that way of reorganizing the Brazilian public education.

Keywords: More Education Program, Curriculum, Space, Time, teaching-learning process.

Lista de Siglas e Abreviaturas

Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

Faculdade de Medicina da Bahia - FAMEB

Plano Nacional de Educação - PNE

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI

Universidade Federal de Brasília – UNB

Fundo Monetário Internacional – FMI

Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs

Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO

Fundo das Nações Unidas para a - UNICEF

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD

Ministério da Educação – MEC

Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNS.

Centros Integrados de Educação Popular – CIEPs

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica– FUNDEB

Programa Mais Educação – PME

Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação–ANPED

Organizações Não Governamentais – ONGs

Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira – INEP.

Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE

Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA

Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério - FUNDEB

Sistema Único de Saúde (SUS)

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD.

Secretaria de Educação Básica – SEB

Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE

Índice de Desenvolvimento da educação Básica - IDEB

Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças – SIMEC.

Institui Brasileiro de Geografia e Estatísticas- IBGE

Produto Interno Bruto – PIB

Plano Municipal de Educação de Juazeiro - PMEJ

Centros de Educação Infantil – CEI

Secretaria de Educação de Juazeiro – SEDUC

Instituto Ayrton Senna – IAS

Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Juazeiro – SAEJ

Sistema de Informação da Educação Municipal – SIEM

Escola de Formação Continuada de Professores na Bahia – EFEJ

Programa para a Autonomia Financeira da Escola – PROAFE

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM

Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Universidade Estadual da Bahia - UNEB

Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR

Projeto Político-Pedagógico – PPP

Análise Fatorial – AF

Lista nominla de figuras

Nº	Denominação	Pág
		72
Figura 1	Dimensão, composição e atribuições no âmbito nacional.	
Figura 2	Dimensão, composição e atribuições no âmbito territorial.	73
Figura 3	Dimensão, composição e atribuições no âmbito local/escolar.	73
Figura 4:	Perspectiva dos alunos acerca da dimensão currículo.	123
Figura 5	Perspectiva dos alunos acerca da dimensão espaço.	129
Figura 6	Perspectiva dos alunos acerca da dimensão tempo.	133
Figura 7	Dimensão currículo na perspectiva dos professores articuladores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e decisores políticos.	137
Figura 8	Dimensão espaço na perspectiva dos professores articuladores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e decisores políticos.	144
Figura 9	Dimensão tempo na perspectiva dos professores articuladores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e decisores políticos.	151

Lista nominal de tabelas

Nº	Denominação	Pág.
Tabela 1	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil 2011.	6
Tabela 2:	Resumo da evolução da educação brasileira.	27
Tabela 3	Atividades educativas dos macrocampos do PME	68
Tabela 4	IDEB da rede municipal de Juazeiro, da rede pública do Brasil e a média projetada para a rede pública de 2007 a 2011 para o 5º ano do Ensino Fundamental.	81
Tabela 5	IDEB da rede municipal de Juazeiro, da rede pública do Brasil e a média projetada para a rede pública de 2007 a 2011 para o 9º ano do Ensino Fundamental.	81
Tabela 6	Principais Índices do IDHM relativos à Educação.	84
Tabela 7	Taxa de aprovação, reprovação e abandono do ensino fundamental das escolas privadas, municipais, estaduais de Juazeiro – BA e Brasil – 2012.	85
Tabela 8	Taxa de distorção idade-série do ensino fundamental das escolas privadas, municipais, estaduais de Juazeiro – BA e Brasil – 2012.	86
Tabela 9	Conjunto universo do estudo.	105
Tabela 10	Estatísticas descritivas.	118
Tabela 11	Matriz de correlações.	119
Tabela 12	Resultados dos testes de KMO e de esfericidade de Bartlett.	120
Tabela 13	Referencial para interpretação do Teste KMO.	120
Tabela 14	Variância total explicada.	121
Tabela 15	Matriz de componentes.	121
Tabela 16	Matriz de componentes rotados.	122
Tabela 17	Estatísticas descritivas da dimesão espaço.	124
Tabela 18	Matriz de correlações da dimensão espaço.	126

Tabela 19	Variância total explicada da dimensão espaço.	127
Tabela 20	Matriz de componentes rotados.	127
Tabela 21	Estatísticas descritivas da dimensão tempo.	130
Tabela 22:	Matriz de correlações da dimensão tempo.	131
Tabela 23:	Variância total explicada da dimensão tempo.	132
Tabela 24:	Matriz de componentes da dimensão tempo.	132
Tabela 25:	Estatísticas descritivas da dimensão currículo – perspectiva dos professores.	134
Tabela 26	Matriz de correlações da dimensão currículo – perspectiva dos professores.	134
Tabela 27	Variância total explicada da dimensão currículo – perspectiva dos professores.	135
Tabela 28	Matriz de componentes rotados.	136
Tabela 29	Estatísticas descritivas da dimensão espaço – perspectiva dos professores.	140
Tabela 30	Tabela 30: Matriz de correlações da dimensão espaço – perspectiva do professor.	141
Tabela 31	Tabela 31: Variância total explicada da dimensão espaço.	142
Tabela 32	Tabela 32: Matriz de componentes rotados.	142
Tabela 33	Tabela 33: Estatísticas descritivas da dimensão tempo – perspectiva dos professores.	148
Tabela 34	Tabela 34: Matriz de correlações da dimensão tempo – perspectiva dos professores.	149
Tabela 35	Tabela 35: Variância total explicada da dimensão tempo.	150
Tabela 36	Matriz de componentes rotados.	150

Lista nominal dos gráficos

Nº	Denominação	Pág.
Gráfico 1	Despesas e Receita orçamentárias do município de Juazeiro/BA.	76
Gráfico 2	Produto Interno Bruto (PIB) da cidade de Juazeiro/BA.	77
Gráfico 3	Representação populacional do Município de Juazeiro/BA.~	78
Gráfico 4	Gênero dos alunos beneficiários.	113
Gráfico 5	Faixa etária dos alunos beneficiários.	113
Gráfico 6	Gênero dos professores.	114
Gráfico 7	Faixa etária dos professores.	114
Gráfico 8	Formação acadêmica dos professores.	115
Gráfico 9	Experiência dos professores com educação.	116

INDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo I - Educação em tempo Integral.....	3
1. Breve histórico cronológico da trajetória intelectual da educação brasileira	3
1.1 A chegada da Família Real.....	7
1.2.Proclamação da independência política do Brasil.....	8
1.3.Brasil república	10
1.4.Estado Novo	14
1.5.Regime militar.....	16
1.6.Retomada da democracia – Nova República.....	20
2. Ensino fundamental no Brasil.....	25
3. Os pioneiros da educação em tempo integral no Brasil.....	27
3.1 Anísio Teixeira.....	27
3.2 Darcy Ribeiro	32
4. Educação em tempo integral.....	34
5. Dimensões da educação em tempo integral.....	38
5.1 Dimensão Tempo	38
5.2 Dimensão Espaço	47
5.3 Dimensão Currículo	50
Capítulo II – Estratégia de implantação da educação em tempo integral no Brasil.	59
1. Programa Mais Educação	59
2. O município em seus aspectos históricos, sociais e educacionais.....	75
3. O Programa Mais Educação no município de Juazeiro-Ba	87
SEGUNDA PARTE – COMPONENTES EMPÍRICAS DA INVESTIGAÇÃO.....	94
Capítulo I.....	94

1. Aspectos metodológicos	94
1.1 Objetivos	94
1.2 Modelo geral da investigação.....	96
1.3 Fundamentação metodológica do estudo: Estudo de caso	100
1.4 Questão orientadora (de partida)	103
1.5 Universo e amostra da investigação	104
1.6 Preparativos para a recolha dos dados.....	106
1.7 Procedimentos e instrumentos para recolha dos dados	106
2. Tratamento dos dados	110
 Capítulo II- Apresentação, interpretação e análise dos resultados.	112
1. Caracterização do perfil socio demográfico dos inquiridos	112
1.1 Caracterização do perfil sociodemográfico dos alunos beneficiários do programa.....	112
1.2 Caracterização do perfil sociodemográfico dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos.	113
2. Outputs e Análises das dimensões Currículo, Espaço e Tempo na perspectiva dos alunos beneficiários do programa.	116
2.1 Exploração preliminar dos dados	116
2.2 Resultados da Dimensão currículo	117
2.3 Resultados da Dimensão espaço	124
2.4 Resultados da Dimensão tempo.	129
3. Outputs e Análises quantitativa e qualitativa das dimensões Currículo, Espaço e Tempo na perspectiva dos professores articuladores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e decisores políticos.....	133
3.1 Resultados da Dimensão currículo	134
3.2 Resultados da Dimensão espaço	140
3.3 Resultados da Dimensão tempo	148
4. Considerações finais	155
5. Recomendações para novas pesquisas.....	161
 REFERÊNCIAS	161

ANEXOS	174
APÊNDICES	177

INTRODUÇÃO

A reorganização da escola pública, a partir da ampliação da jornada escolar, em sintonia com o processo de democratização do Brasil e pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) alargaram a compreensão do processo de ensino-aprendizagem no nível fundamental da educação básica brasileira. A incorporação de novos componentes no processo formativo, não apenas, e, obviamente pela ampliação do tempo de escola, mas pelas novas demandas da sociedade, trouxe enormes desafios e questionamentos acerca das possibilidades proporcionadas pela ampliação dos tempos, dos espaços e das atividades extracurriculares no âmbito das unidades escolares.

No Brasil, cresce o número de projetos na educação básica pública que têm como característica a criação da jornada integral. Para Cavaliere (2007) o tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentado como um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a escola. Essa educação, herdeira da corrente pedagógica Escolanovista, tem ocupado espaços importantes, nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação. Comumente está associada à formulação de uma escola de tempo integral.

A escola contemporânea vem sendo provocada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez. O processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, somente foi realizado na segunda metade do século XX. Nessa perspectiva da oferta escolar, é de se questionar em que medida a escola pública de tempo integral como forma alternativa de encarar os problemas do ensino, coloca-se como instrumento de universalização da educação básica para as amplas camadas da população no sentido de acréscimos em termos de quantidade e da qualidade da escolaridade já conseguida.

Desse modo tornou-se relevante para a sociedade brasileira a efetivação de políticas públicas direcionadas para sanar as deficiências seculares de sua educação. A par dessa sensibilização, encontra-se uma legislação atenta com a temática que envolve a

educação em tempo integral. A ampliação do tempo de permanência da criança nas unidades escolares ou em outros espaços públicos ou privados, com uma educação mais completa, tem se mantido, na perspectiva de Coelho e Portilho (2009) como um dos caminhos para a tão desejada qualidade no ensino público.

Portanto, o desejo de uma escola cujo projeto tenha educação integral em seu horizonte, (Moll, 2012), adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma “megapopulação” na educação básica, contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades.

Esta investigação vai mergulhar, a partir de diversos pontos de vista, para descrever como um conjunto de beneficiários, usuários e autoridades responsáveis fazem uso e percebem a ampliação da jornada escolar numa rede pública de ensino municipal.

Este trabalho foi estruturado em duas partes. Após esta introdução, a primeira parte – Enquadramento teórico - foi organizada em dois capítulos: Capítulo I - Educação em tempo integral: apresenta a trajetória cronológica da evolução intelectual da educação brasileira, o ensino fundamental no Brasil, os pioneiros da educação em tempo integral no Brasil e a educação integral e suas dimensões, e Capítulo II – Estratégia de implantação da educação em tempo integral no Brasil: apresenta o Programa Mais Educação, o município de Juazeiro-Ba em seus aspectos históricos, sociais e educacionais e o Programa Mais Educação no município. A segunda parte – Componentes empíricas da investigação - foi organizada, também, em dois capítulos: Capítulo I - Aspectos metodológicos: apresentam os objetivos, o modelo geral da investigação, a fundamentação metodológica – Estudo de caso, a questão de partida, o universo e a amostra, o processo de recolha dos dados e o tratamento desses, e o Capítulo II - Apresentação, interpretação e análise dos resultados: Finalmente, neste capítulo, o estudo termina com as considerações finais e as limitações da investigação.

PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Educação em tempo Integral

1. Breve histórico cronológico da trajetória intelectual da educação brasileira

A educação recebida exerce uma influência extrema sobre o ser humano, o modo como se relaciona e a sua forma de ver e pensar o mundo e o outro. Os artigos 205 a 214 da Constituição Federal do Brasil de 1988 prescrevem a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. E lutar por ela deve ser uma obrigação de todos os cidadãos.

A educação pode ser considerada como uma das instituições sociais mais importantes para o desenvolvimento de uma nação. No entanto, o Brasil é um país com fortes desigualdades sociais, possuindo também uma sociedade multirracial e esses fatores repercutem e influenciam na educação e a importância que lhe é atribuída. Segundo Barros (2000), o Brasil é conhecido por ter um dos mais elevados níveis de desigualdade no mundo e isso está intimamente ligado à educação.

Especificamente, no sistema educacional brasileiro, sempre existiu um grupo limitado de pessoas pertencentes à classe dominante com acesso à educação escolarizada. Enquanto as legislações e as tendências evoluíram no caminho de uma escola pública e gratuita, tivemos que conviver – e, de fato, “convivemos” – com a dualidade entre escola para ricos e para pobres.

A educação no Brasil para Holanda (2001) foi, durante séculos, privilégios das elites em que debates entre teóricos, filósofos, políticos e religiosos e em algumas poucas escolas, porém sem um correspondente em política inclusiva da população como um todo na escola. Até o século XX, a oferta educacional era muito pequena, principalmente, nas escolas públicas face ao crescimento populacional brasileiro. Tanto que a grande discussão dos educadores críticos dos anos de 1960 a 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semianalfabeta no Brasil, com poucas condições de

efetiva participação na vida cidadã e no mercado de trabalho, que exigia pessoas com maior qualificação.

Para Saviane (2009), a educação nunca foi objeto de planos nacionais quando estava sob a responsabilidade das províncias, durante o império (1822-1889) e depois dos estados, na primeira República (1889-1930). O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi um dos primeiros movimentos a chamar a atenção para a necessidade de planejar a educação e determinou que se formulasse um plano nacional, que somente foi elaborado em 1937 durante a gestão do ministro Gustavo Capanema. O documento até era bem elaborado, mas com o golpe do Estado Novo que aconteceu naquele mesmo ano, o plano não foi implantado. A ideia só foi retomada com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que deu entrada no Congresso Nacional em outubro de 1948 e tramitou por 13 anos, mas nela, a preocupação era mais econômica e de distribuição de recursos.

O sistema educacional brasileiro possui marcas de três séculos de escravatura e de paternalismo sobre a oferta e a demanda efetiva de educação escolar. Essas marcas persistentes confirmam a tradição de uma educação aristocrática herdada da Colônia, com mais preocupação no ensino superior e no abandono dos demais níveis de ensino durante séculos. De acordo com Freitag,

No período colonial a educação tinha mera função de reprodução da ideologia política e religiosa, assegurando com isso o domínio dos portugueses sobre indígenas e negros escravos. No fim deste período, e durante todo o Império em que internamente já se começava a delinear claramente a estrutura de classes, a função da educação consistia em, reproduzir a ideologia reproduzir também a própria estrutura de classes. A partir da República, a educação vai se tornando cada vez mais importante em sua função adicional de reprodução das estruturas de poder (importância do voto alfabetizado). Com o advento do Estado Novo, a educação já começa a assumir todas as funções que lhe são atribuídas nas sociedades capitalistas modernas: além da reprodução da ideologia e da estrutura de classes com o seu esquema de dominação e exploração, a educação passa a assumir a reprodução da força de trabalho. Mas essa função ainda tem caráter secundário, diante das demais. Somente o governo implantado em 1964 procurará garantir à educação sua funcionalidade múltipla, no contexto do capitalismo dependente em que se insere o Brasil (Freitag, 1980, p. 127).

No Brasil, a origem das instituições escolares pode ser localizada em 1549 com a chegada dos jesuítas, que criaram na então colônia portuguesa, “a primeira escola

brasileira” (Mattos, 1958, p. 37). Para Pilette (1991) os Jesuítas, movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, foram praticamente os únicos educadores do Brasil colonial durante mais de 200 anos. Embora tivessem fundado inúmeras escolas de ler, contar e escrever, a prioridade dos Jesuítas foi sempre a escola secundária, grau do ensino onde eles organizaram uma rede de colégios reconhecida por sua qualidade, alguns dos quais chegaram mesmo a oferecer modalidades de estudos equivalentes ao nível superior. Os Jesuítas lançaram as bases de um vasto sistema educacional, que se desenvolveu progressivamente com as expansões territoriais da colônia agindo com rapidez, estabeleceram-se no litoral e daí penetraram nas aldeias indígenas, fundando conventos e colégios. Nas palavras de Fonseca, (1986) e Manfredi, (2002) numa extensão de tempo que levou dois séculos de trabalhos e doutrinação; os padres Jesuítas foram os principais educadores do Brasil, ao lado de outras ordens religiosas, que também mantiverm escolas, como a dos franciscanos.

Cunha (1991) e Romanelli (2010) referem-se à educação jesuítica desta maneira: [...] Humanistas por excelência e os maiores do seu tempo, concentravam todo o seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam, de resto, aos ideais de “homem culto” em Portugal, onde, como em toda península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época senão a formar letrados eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação.

A cultura dos nativos foi pouco a pouco sendo substituída pelas ideias dos jesuítas, e, nesse contexto, os misionários atuaram como elementos desintegradores das culturas não europeias, implantando um sistema corrosivo que descaracterizava a cultura original em nome da subserviência e da produção de riquezas (Cunha, 2000).

Podemos observar que o projeto de colonização teve como bandeira a fé católica, expandida para novos territórios das conquistas portuguesas além-mar. Não há muitas dúvidas de que, para a submissão dos índios e enriquecimento dos colonizadores, a religião e a educação serviram como instrumento de dominação. Essa estratégia constituiu a gênese de um sistema educacional no período colonial brasileiro.

O ensino que o padre jesuíta ministrava era completamente alheio à realidade da vida da colônia. “Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo, contribuir para as modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil na época” (Romanelli, 2010, p.34).

Em 1759, os Jesuítas foram expulsos de Portugal e de suas colônias, abriu-se um enorme vazio na educação. Com a expulsão, saíram do Brasil 124 Jesuíta da Bahia, 53 de Pernambuco, 199 do Rio de Janeiro e 133 do Pará (Barbosa, 2003). Nas palavras de Romanelli (2010, p.36): “com a expulsão dos jesuítas desmantelou-se toda a estrutura administrativa de ensino.” Com a expulsão dos Jesuítas, o Brasil não sofreu apenas uma reforma de ensino, sofreu a destruição de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. As consequências foram imediatas e desastrosas no sistema educacional. Os padres jesuítas tiveram seus bens confiscados, os livros e os manuscritos foram destruídos e nada foi repostos. E os índios foram abandonados à própria sorte. Na verdade, o que ocorreu não foi a conversão ou substituição de um sistema ou de um tipo pedagógico por outro; foi a extinção de uma organização escolar, sem que fosse acompanhada de medidas imediatas e eficazes para lhe abrandar os efeitos ou reduzir a extensão.

Pela primeira vez, o estado assume os encargos da educação, Barbosa (2003), indo de encontro à predominância das ideias religiosas, com bases nas ideias laicas, inspiradas no Iluminismo. Não podemos desconsiderar que a forte presença da Companhia de Jesus incomodava a nova ordem político-administrativa da colônia pela sua influência no território conquistado.

Segundo Ribeiro (1995, p. 33), “Portugal tinha suas razões para mudar o rumo da educação, que se fundava, unicamente, nos princípios religiosos”. Entenderam os portugueses que o modelo Jesuítico de educação implantado foi responsável pela decadência econômica e social, em relação às demais nações europeias; isso porque a Companhia de Jesus era detentora de um poder econômico, que deveria ser devolvido ao governo, e que educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não do interesse do reino.

1.1 A chegada da Família Real

A mudança da Família Real, em 1808, permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. A chegada do Príncipe regente, D. João VI, modificou a política educacional que o governo luso adotava em relação ao Brasil. A fundação de várias instituições culturais deu novo impulso à educação: A Imprensa Régia, (1808), a Biblioteca Nacional (1810), o Jardim Botânico (1810) e o Museu Nacional (1818). No campo da imprensa, circulou o primeiro Jornal (A Gazeta), a primeira revista (As Variações ou Ensaios de Literatura, em 1812) e, em 1813, a primeira revista carioca, O Patriota (Ribeiro, 1995).

Nesse contexto, surgiram os primeiros embriões da educação superior formal no Brasil: De acordo com Pilette (1987), foram criados, Escolas de Direitos, Escola Naval, Escola Militar, curso de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Na Bahia, também foram implantados os cursos de Agricultura Química e Desenho Técnico. Essas escolas rompiam com a tradição de ensino exclusivamente literário, vigente na época dos Jesuítas.

Mas, a ruptura no sistema educacional vigente estava circunscrita, quase exclusivamente, ao Rio de Janeiro e à Bahia. O resto da colônia continuava mergulhado no mesmo atraso. A primeira Faculdade do Brasil foi fundada por D. João VI logo depois da família real portuguesa desembarcar em Salvador (BA), a Faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB) simboliza o início da independência cultural do Brasil. Ela foi instalada no Hospital Real Militar, que ocupava as dependências do Colégio dos

Jesuítas, no Largo do Terreiro de Jesus. Segundo Moreira (1960), em 1827, a criação dos cursos de Direito, no convento de São Francisco, em São Paulo e no Mosteiro de São Bento, em Olinda, exerceram importante papel na vida cultural do país (Moreira 1960, p.53). Nas palavras de Manfredi (2002), esse período foi um dos mais importantes na evolução cultural do Brasil, pois nele foram lançadas as bases de notáveis instituições culturais.

O discurso da época ressaltava que, durante o governo de D. João VI a estrutura educacional continha forte conteúdo ideológico europeu e discriminativo no sentido de apenas formar quadros de profissionais importantes para a elite aristocrática e da Corte, em detrimento das classes inferiores (Romanelli, 2010).

1.2. Proclamação da independência política do Brasil

Em 1822, D. Pedro I proclama a independência política do Brasil e a fundação do Império. Conforme Pilette (1987), a independência em nada mudou nossa situação no campo educacional: A primeira constituição outorgada em 1824 limitou-se a estabelecer “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”; no entanto, não houve nenhum esforço para que essa disposição se efetivasse. Para Azevedo (1996), a pouca disponibilidade de professores, fez com que o Império institui-se o método Lancaster, ou do “ensino mútuo”, pelo qual o aluno treinado (decurião) ensinava um grupo de 10 alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspector.

De acordo com Aranha (2009) e Fávero (2005), em 15 de outubro de 1827, foi aprovada a primeira lei sobre o ensino elementar, que determinou, no seu artigo 1º, que seriam criadas escolas primárias em todas as cidades, vilas e povoados e escolas secundárias nas cidades e vilas mais populosas. Determinava, também, os limites da educação feminina, que deveria se restringir a escrever, contar, bordar e costurar. Tais escolas seriam regidas, de acordo com o artigo 4º, pelo método mútuo ou lancasteriano, em todos os lugares que fossem possíveis.

Na perspectiva de Manfredi (2002), essa lei, porém, não foi muito eficiente na prática, sobretudo pela falta de especialistas para planejar e executar tal sistema. Já Azevedo (1996), ao comentar a lei de 15 de outubro de 1827, afirmou que “a lei fracassou por várias causas, econômicas, técnicas e políticas segundo ele, o governo mostrou-se incapaz de organizar a educação popular no país”. E, nas palavras de Sucupira (2001, p.59), a lei falhou, “... entre outras causas, por falta de professorado qualificado, não atraído pela remuneração irrisória... e,... a fiscalização pelas municipalidades previstas na lei mostrou-se inoperante.”.

Quanto à educação superior, cabe destacar, nessa época, a criação dos cursos de Direito, no convento de São Francisco (São Paulo), e no mosteiro de São Bento (Olinda/PE), que exerceram importante papel na vida cultural do país — pode ser aí o princípio de toda uma engrenagem que objetivava tentar acelerar o processo educativo no Brasil e a descentralização do ensino básico, (Ato Adicional, de 1834), cuja organização passou a ser responsabilidade das assembleias provinciais, que teve como consequência o extraordinário desenvolvimento das escolas secundárias particulares, sobretudo nas capitais das províncias.

O Ato Adicional de 1834 pode ser considerado como um primeiro processo de descentralização do ensino, conforme ressaltam (Vieira 2008). Esse instrumento legal, que costuma ser conhecido como um grande vilão da história da educação, na verdade, consolida a tendência que já vinha sendo encaminhada anteriormente por outras medidas na atribuição das responsabilidades para com a educação elementar e secundária da esfera das províncias. (Vieira 2008, p. 62), ainda, destacam que o Ato não é sozinho esse vilão para a educação brasileira: “[...] faz sentido observar que descentralização não é em si um mal”, sendo necessário levar em consideração várias condicionantes para as origens dos problemas educacionais, que devem ser vistos como impasses e contradições sociais que impactaram o processo educacional.

A descentralização do ensino básico, cuja organização passou a ser responsabilidade das assembleias provinciais, teve como consequência o desenvolvimento das escolas secundárias particulares, sobretudo nas capitais das províncias. Segundo Andrade,

(2000), o Colégio de Caracás, fundado em Minas Gerais, pelos irmãos Lazaristas, tornou-se uma das mais importantes instituições de instrução secundária.

Conforme discorre Manfredi (2002), embora, durante o Império, a política educacional do imperador D. Pedro I estimulasse de várias formas as Ciências, Letras e Artes no país, tiveram essas de acomodar-se, às condições econômicas e políticas, que determinavam uma dualidade de sistemas educacionais: para a elite, composta dos filhos dos grandes proprietários rurais, dos magistrados e políticos e da nascente burguesia comercial, as escolas secundárias e a faculdades; para o povo, a escola primária, os liceus de artes e ofícios e a Escola Normal — seriam destacadas, então, a seletividade e a elitização na Educação no Brasil, ou, pode-se dizer, para os dias atuais, um “sistema de exclusão e discriminação organizado”.

Em 1837, onde funcionava o Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, foi criado o Colégio Pedro II pelo Governo Federal, com o objetivo de se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário. Efetivamente, o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império para atingir seu objetivo. As primeiras escolas para a formação dos professores foram as de Niterói (1835), na Bahia (1836), no Ceará (1845), em São Paulo (1846) e a do Rio de Janeiro (1880).

1.3. Brasil república

A inquietação com a qualidade educacional no Brasil surgiu no início do século XIX, na transição do Império para a República. Teve um caráter quantitativo, visando ao alargamento da rede pública de ensino e à alfabetização do povo. Depois da primeira Guerra Mundial (1914-1918), com a industrialização e a urbanização, surgiu no Brasil o movimento da republicanização, que suplicava, além do combate ao analfabetismo, a valorização da língua portuguesa e a formação de quadros para as nossas forças armadas. Esse movimento apontava a ignorância do povo como responsável por todas as crises nacionais, que seriam então a educação regeneradora não só do homem, mas também de toda uma sociedade.

A crise econômica mundial de 1929 contribuiu para a ruptura entre os principais setores políticos da oligarquia tradicional, em uma época, na qual o mundo vivia um momento de crescimento industrial e de ampliação urbana. Assim, a necessidade de alterações na estrutura do país foi sentida por parte de grupos mais conscientes das classes dominantes, tendo como desfecho a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas.

Após assumir o poder, Vargas abriu novos espaços para demonstrações de novas políticas econômicas do país. Dessa forma, tem início a “Segunda República”, que de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 134) “A Revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo do movimento de renovação educacional desencadeado pelos liberais republicanos, adeptos da escola nova desde meados de 1920”. Com relação à educação, é inegável que a Revolução de 1930 trouxe consequências profundas, sobretudo na consolidação do Estado como responsável pelas questões relacionadas à educação escolar.

Segundo Azevedo (1984), o Movimento da escola nova ganhou forças na década de 30, após a divulgação do “Manifesto dos pioneiros da Escola Nova” em 1932. Nesse documento, reivindicava-se, no campo da política educacional, uma ação mais decisiva do Estado e defendia-se a universalização da escola pública única, laica, obrigatória e gratuita.

Segundo Aranha (2006), um dos objetivos fundamentais expresso no Manifesto – que, certamente, fora redigido sob a inspiração de Anísio Texeira - era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite.

O Manifesto pode ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência para as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país. Trata-se de um rico legado que, nas palavras de Xavier (2002, p. 71) e Freitas (2005, p.167), representa um “divisor de águas” na história da educação brasileira: “[...] interferiu na periodização de nossa historia educacional,

estabelecendo novo marco e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional.”.

Freitas (2005) classifica o Manifesto como um definidor do campo educacional no âmbito das políticas públicas e um indicador do lugar da ação de uma nova inteligência educacional. A partir desta década, a educação brasileira alcança níveis de atenção nunca atingidos, quer pelo movimento dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais por meio do Ministério de Educação e saúde ou pelos resultados concretos com a ampliação dos números de escola primárias por todo país.

O Manifesto buscava sua consolidação nas disputas do campo educacional. Os pioneiros (grupos dos reformadores liberais) reivindicavam a mudança da sociedade por meio de uma educação alicerçada nas concepções da Escola Nova. Os católicos (grupos compostos por integrantes das escolas católicas), embora em consonância com os princípios da Escola Nova, divergiram sobre o fato de as ideias serem importadas de outros países, como a França e Estados Unidos, mas, sobretudo, por atingirem diretamente a hegemonia católica nos assuntos educacionais.

Segundo Saviane (2006), o Manifesto não foi apenas uma “declaração de princípios”, que teve grande repercussão e suscitou numerosos debates; nem somente um documento pelo qual um grupo de educadores tomou posições em face dos mais graves problemas da educação nacional; mas, ainda, um vigoroso esforço para constituir uma nova política educacional e propor à execução um dos mais largos planos escolares que já se traçaram no Brasil. O Manifesto foi uma ação ousada e vigorosa contra a arbitrariedade do ensino confessionário católico e elitista, promotor da desigualdade social. Era uma resposta à urgente necessidade de reformas educativas que se harmonizasse com ideias modernas da democracia e tinha por princípios a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e a unidade da escola.

Para o autor, o Manifesto representou mais que um ideal de defesa da Escola Nova, pois contribuiu com as reflexões para defesa de uma escola pública. Foi um grande legado do século XX que, apesar dos esforços dos educadores, não teve concretização no país.

A “Escola Nova” produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificava os aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo “tradicional”.

O Manifesto apresentou-se como um instrumento político, como era o próprio. Expressava a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. Saviani (2006) assegura que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser considerado um importante legado deixado pelo século XX. É um marco de referência que se inspirou as gerações subsequentes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional assim como a prática pedagógica em todo o país.

Em termos de inovações pedagógicas, o Manifesto tratava a educação como problema social, pois “não só estava traçando novas diretrizes para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então, praticamente inexistente” (Romanelli, 2010). O tratamento poderia ser observado na medida em que apregoava a educação como um direito de todos, sem distinção de classes ou situação econômica, assegura que o Estado deve assegurá-la por meio de escolas públicas, gratuita, laica e obrigatória. Assim, assevera que o documento inova.

Na análise de Xavier (2002), a Escola Nova possui como característica uma feição mais humana. A sua verdadeira função social prepara-se para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Saviane (2004, p. 184), ao fazer o balanço dos 70 anos do Manifesto, destacou sua importância como um documento de política educacional “em que mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa é a defesa da escola pública”. Na sua avaliação, essa é a originalidade do documento: a proposta de um sistema nacional de educação pública que abrangesse desde a educação infantil até a universidade.

A partir das discussões acaloradas entre os educadores envolvidos e os setores conservadores católicos, na perspectiva de Azevedo (1996), ergueu-se a bandeira revolucionária contra a escola elitista e o modelo acadêmico tradicional patrocinado pela igreja católica. Noutra perspectiva, Romanelli (1991), atribui a opção do Brasil pelo modo de produção capitalista, o que exigia uma mão de obra especializada e para tal era necessário investir na educação.

Para, além disso, as diretrizes firmadas no Manifesto influenciaram o texto da Constituição de 1934 que consagrou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe como principal função a de elaborar o Plano Nacional de Educação. A nova Constituição (segunda República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Sales de Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo, e, em 1935, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal.

1.4. Estado Novo

A reforma Francisco Campos intensificou os debates em torno da política educacional do país, delineando-se, então, duas grandes correntes: a dos reformadores, que lutavam por uma crescente democratização da escola - a chamada “Escola Nova” – e a igreja, que combatia o laicismo das novas teorias pedagógicas (Romanelli 2010). Essas duas facções permaneceram em oposições até 1937, ano em que o golpe de estado instituiu o regime ditatorial. A carta constitucional de 1937 adotou alguns dos principais pontos defendidos pelos reformadores, mantendo o caráter gratuito e compulsório do ensino primário e preocupando-se, sobretudo, com a instrução vocacional e pré- vocacional. Ou seja, de 1930 a 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Diferentes pensamentos sobre a política educacional brasileira tiveram que conviver com os liberais, católicos e governistas.

Refletindo tendências fascistas, é outorgada uma Constituição em 1937. A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto, sugerindo

a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas abertas pelo mercado. Nesse sentido, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional. Por outro lado, propõe que a Arte, a Ciência e o Ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

Em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema são reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, e são compostas por Decretos-lei que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI e valoriza o ensino profissionalizante. O ensino ficou composto, nesse período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico.

Em 1945, inicia-se um processo de massificação do ensino superior e aumenta rapidamente o número de Universidades. A pós-graduação foi oficialmente implantada por meio da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão até hoje atuante no apoio à pesquisa e avaliação de cursos de pós-graduação.

O Ministro Raul Leitão da Cunha, em 1946, regulamenta o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, atendendo às mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930. Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna, o Ministro Clemente Mariani cria uma comissão com objetivos de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional.

Depois de 13 anos de discussões, foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a força do anteprojeto original, prevalecendo às reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 4.024/61) apresenta, pela primeira vez na história da educação brasileira, um delineamento estruturado para a educação do país onde se viam com clareza as diretrizes e bases da educação nacional.

“Os grandes eixos falavam: i) Dos Fins da Educação; ii) Do Direito à Educação; iii) Da Liberdade de Ensino; iv) Da Administração do Ensino; v) Dos Sistemas de Ensino; vi) Da Educação de Grau Primário; vii) Da Assistência Social Escolar; viii) Dos Recursos para a Educação” (Carneiro, 2008, p. 25).

Em 1950, em Salvador, no Estado da Bahia, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro), dando início a sua ideia de Escola-Classe e a Escola-Parque em 1952, em Fortaleza, Estado do Ceará. O educador Lauro de Oliveira Lima inicia uma didática baseada nas teorias de Jean Piaget, o Método Psicogenético. Em 1953, a educação passa a ser administrada por um ministério próprio, o Ministério da Educação e Cultura. Em 1961, tem início uma campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar adultos em 40 horas.

1.5. Regime militar

No período do Regime Militar (1964-1985), o Golpe Militar aborta todas as iniciativas de revolucionar a educação brasileira. O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo, controlando o sistema educacional, moldando a educação brasileira segundo as suas diretrizes ideológicas. De acordo com Ribeiro (1993) e Romanelli (2003), professores foram presos e demitidos, as universidades foram invadidas, estudantes foram presos e feridos, no confronto com a polícia e alguns foram mortos, os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar. Esse período foi marcado pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que iam de encontro ao regime.

Para Teles (2001), o golpe de 1964 pôs fim ao processo de democratização em vigor no Brasil, impondo uma nova ordem político-institucional de modelo político de desenvolvimento “tecnoburocrático-capitalista”. E mais “... nesse

contexto institucional e legal, se deu a ampliação da representatividade de grupos privados em detrimento dos representantes da escola pública nos conselhos estaduais e federal” Teles (2001, p.06).

De acordo com Ghiraldelli (1992), a política educativa no período do Regime Militar durou mais de vinte anos, controlando todos os níveis de ensino, mudando a sua fisionomia e provocando alterações, algumas das quais, visivelmente, presentes no panorama atual. Marcada pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, reduziram no tecnicismo, na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus à custa do rebaixamento de sua qualidade, no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades e na ampliação da iniciativa privada no ensino superior (Germano 1994).

Observando o conjunto dessas políticas, pode-se afirmar que a educação, que ocorreu na ditadura de Vargas (1937- 1945), em maior escala, foi integralmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. Segundo Cunha e Góes (2002), numa ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou adversários, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o Regime Militar.

Segundo Saviani (1987), o Regime Militar visando atingir os objetivos propostos, implementou duas reformas jurídicas no campo educacional. A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou os antigos primários e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus. Sob o ponto de vista da filosofia do sistema, Hilsdorf (2003) afirma que as reformas implantadas isolaram a educação do contexto social e político, não apenas substituindo a prática da participação popular existente entre 1946-1964 pelo critério da eficiência, como também teve por objetivo despolitizar a sociedade.

Relativamente ao aspecto pedagógico, foi adotada pelos tecnoburocratas da educação a pedagogia tecnicista. “Revela-se assim a ênfase na quantidade e na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na

autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral” (Ribeiro, 1995, p.195). A partir dessa perspectiva, a educação escolar é organizada como processo de aquisição de habilidades e atitudes, conhecimentos específicos, úteis e necessários para que o indivíduo se integre na máquina do sistema social e global.

No plano especificamente pedagógico, os tecnoburocratas da educação adotam as teses da chamada pedagogia tecnicista. A preocupação governamental dominante era a de utilizar a educação como meio eficiente de preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (Cotrin, 1989). Aprender significava basicamente modificar o comportamento do aluno de modo que ele saiba operar de forma técnica e prática.

Com o Golpe Militar, o ensino em todas as áreas da educação brasileira passou a ser rigidamente vigiado pelos comandantes das Forças Armadas. A presença das Forças Armadas como elemento principal à frente do Estado, determinando o conteúdo e a forma da política educacional no Brasil, contribuiu no modo como se organizaram as instituições educacionais neste contexto – ideológico. Segundo Cunha e Góes (1996), nesse período, houve grande intervenção nas universidades brasileiras. Na Universidade Federal de Brasília – UNB ocorreu invasão de tropas, destituindo o reitor Anísio Teixeira, prendendo professores e alunos suspeitos de serem subversivos, encaminhando-os para o Inquérito da Polícia Militar.

Paulo Freire, no início dos anos 60 do século XX, liderava o movimento de alfabetização de adultos, tanto para alfabetizar quanto para desenvolver a consciência política dos adultos analfabetos. Essa iniciativa de Paulo Freire ia totalmente de encontro com a perspectiva militar. Os militares substituíram as propostas desse movimento pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que não previa um círculo de alfabetização, fazendo com que logo esquecessem o que aprenderam. Não era um objetivo dos militares desenvolver qualquer mentalidade política para os adultos.

O governo militar no Brasil não tinha o intuito de melhorar a educação no país. Seu objetivo era muito mais político influenciado pelo contexto internacional. A Guerra Fria tinha um papel preponderante nas políticas adotadas pelo governo. As autoridades militares valeram-se de variadas formas para “decapitar” os movimentos oposicionistas dentro das faculdades. Ao mesmo tempo, o regime autoritário espelhava na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo por meio do Decreto-Lei 477 com bases na lei de Segurança Nacional, que terminou calando a boca de alunos e professores sob pressão da intimidação e delação.

Em 1971, os militares alteraram o ensino profissionalizante, promulgando a lei nº 5.692/71, a qual excluía a pré- escola, com a lei profissionalizante aprovada, o Ensino Médio se integrou com o ensino Profissionalizante. Os professores lutavam pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que englobava uma reforma educacional como um todo. Por meio do Ministério da Educação, foi possível firmar com o governo americano vários acordos internacionais de integração. Os mais relevantes foram os 12 acordos com a *United States Agency for International Development* – USAID, conhecida como MEC-USAID. Esses acordos tinham como objetivos efetivar no Brasil o modelo universitário americano. A Reforma Universitária brasileira foi uma reforma de equiparação ao modelo norte- americano.

O sistema educacional brasileiro passou por esse período sem avanços, sem investimentos pedagógicos e sem políticas condizentes à sua importância no cenário nacional. A educação propriamente dita não era o que os militares almejavam e, sim, a manutenção de seu regime. Para isso, era preciso destruir a “geração pensante”. O Regime Militar interferiu na educação brasileira durante os anos de sua vigência. A Ditadura Militar, que se propunha a controlar todos os seguimentos da sociedade, não deixou de fora o sistema educacional, o qual sofreu várias alterações para se adaptar aos interesses dos militares no poder. Nas palavras de Romanelli (2010), o governo não se preocupou com a qualidade e o desenvolvimento da educação, mas sim em sua manipulação.

Ao final da década de 70 e início de 80 do Século XX, a Ditadura Militar vai, gradativamente, perdendo sua força e inicia-se um processo de retomada da democracia. O país, aos poucos, recupera os espaços políticos perdidos pela sociedade. Na verdade, a Ditadura Militar se desfez por si só. Com a intensa pressão popular, de vários setores da sociedade, o processo de abertura política tronou-se inevitável. Assim, os militares deixam o governo após de uma eleição indireta. E, assim, em 1985, passamos da Ditadura Militar para a Nova República.

1.6. Retomada da democracia – Nova República

Em 1985, com o fim de o governo militar, teve início a então chamada Nova República, ainda que pela eleição indireta ocorrida em 1985 com a vitória de Tancredo Neves para a presidência da república. Com a sua morte trágica – acontecimento que provocou comoção popular, o vice José Sarney tornou-se o primeiro presidente civil desde 1964. Nas palavras de Aranha (2006), era pesada, no entanto, a herança da ditadura. A crise política e a economia desafiavam soluções, devido à inflação, à enorme dívida externa sob o controle do Fundo Monetário Internacional (FMI). Mesmo com muitos vieses de um longo período de ditadura, o país, aos poucos, entra em um processo de transição democrática, após a eleição indireta. Com a abertura política, os partidos extintos retornam à legalidade. A discussão política reaparece e invade os mais diversos setores da sociedade.

Na década de 1980, conhecida como a “década perdida”, Rodrigues (2001), pelas perdas econômicas dos países da América Latina, foi paradoxalmente aquela em que no Brasil se viveu um período de enorme crescimento da organização popular e de suas experiências de participação política na sociedade. Sob o ponto de vista da organização do campo educacional, na perspectiva de Saviani (2004), essa década foi uma das mais fecundas de nossa história, pois a mobilização desses anos orientou-se pela bandeira de transformar a educação e a escola em instrumentos de reapropriação do saber por parte dos trabalhadores, saber esse que viria, mais tarde, a contribuir para uma maior participação na sociedade.

No âmbito educacional, retornam as discussões e os órgãos representativos dos movimentos estudantis. As conferências brasileiras de educação realizadas em diversos estados brasileiros provocam o renascimento das discussões pedagógicas e novas reflexões. Nesse contexto, destacam-se educadores brasileiros como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Nano de Mello, Roberto Jamil Cury, entre outros.

Com a indefinição em que se encontrava o ensino médio, as Leis 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 continuavam em vigor. Pela indefinição em que se encontrava o ensino de 2º Grau, podemos afirmar que esse foi o mais penalizado. De acordo Cunha,

Pela Lei 7.044/82, a qualificação para o trabalho, antes visada pela lei 4.692/71, foi pela preparação para o trabalho, o termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mais permite qualquer coisa. A lei da reforma retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, mesmo a tal habilitação básica. Agora, o ensino de 2º grau poderá ensejar habilitação profissional. A retirada, gradativamente, a profissionalização universal e compulsória, o que foi atividades que difundiam uma visão abstracta do trabalho numa sociedade abstracta, como resultados pedagógicos muito ruins, ainda mais quando se leva em conta que a maior parte dos alunos de 2º grau já trabalha, ou seja, já conhece com tudo o que tem de formativo, de criativo, mas também, de exploração e de alienação (Cunha, 2002, pp.69-70).

As consequências deixadas pelo ensino profissionalizante provocaram debates em torno dos cursos de formação de professores, tanto em relação à habilitação para o Magistério (2º Grau) como para os cursos de formação de professores (pedagogias e outras licenciaturas). Os cursos de formação de professores nas décadas de 1980 e 1990 funcionavam de forma quase idêntica aos das décadas anteriores, variavam pouco de escola para escola. Segundo Silva (1991), em 1988, foram criados, em São Paulo, os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAMs, buscando imprimir mais qualidade à formação de professores.

Com a promulgação da Constituição Federal em 5 de Outubro de 1988, os remanescentes jurídicos da Ditadura Militar desapareceram. Foram consagradas, no texto da lei, as diversas aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da

comunidade educacional e dos movimentos sociais. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi,

Durante o processo de elaboração da Constituição de 1988, verificou-se novamente o confronto entre publicista e privatistas. No entanto, os privatistas apresentam novas feições, uma vez que passaram a ser compostos não apenas de grupos religiosos católicos, mas também de protestantes e empresários do ensino. Ideologicamente, atacavam o ensino público, caracterizado como ineficiente e fracassado, contrastando-o com a suposta excelência da iniciativa privada, tais como imunidade fiscal sobre bens, serviços e renda, garantia de pagamento das mensalidades escolares e bolsas de estudo. Esses mecanismos mantiveram-se após a promulgação da Constituição Federal de 1988. (“...”) Como que reforçando as disparidades entre uma e outra rede, o descompromisso estatal com a educação pública deteriorou os salários e as condições de trabalho, gerando greve e mobilizações” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2008, pp.148-149).

Em 1990, na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, foi aprovada a “Declaração Mundial de Educação para Todos” que estabelece as diretrizes para os Planos Decenais da Educação. Financiada pelas Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Segundo Shiroma (2000), o documento final de tal conferência foi assinado por 155 países, entre os quais aqueles que ficaram conhecidos por formarem o “G-9”, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. O quadro mundial de analfabetismo não se apresentou nada interessante: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos. “O Brasil contribuía, então, com uma responsabilidade inegável para a manutenção desse número assustador” (Shiroma, 2000, pp.56).

Vários debates e articulações sob a coordenação do Ministério da Educação - MEC acentuaram as discussões acerca da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em conformidade com as exigências dos novos tempos. Após uma longa tramitação no Congresso nacional (1988-1996), foi aprovada a LDB, composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior.

A LDB fixou as novas diretrizes e as bases da educação nacional, unificando a regulamentação do ensino no país. A constituição de 1988, e a LDB (9.394/96) estabelecem o direito à educação como dever do Estado e da família. Conforme as referidas leis, Art. 2º da LDB e o Art. 205 da Constituição de 1988 “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Em 1996, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), com o objetivo de padronizar o ensino no país, estabelecendo os pilares fundamentais, que deveriam guiar a educação formal.

De 1549, com a chegada dos primeiros padres Jesuítas ao Brasil, até os dias atuais, a educação brasileira vivenciou momentos de turbulências, de calma e de avanços, em decorrência de modelos políticos e econômicos produzidos no país. Em três momentos, a educação no Brasil marcou as relações da sociedade com o Estado, que se estabeleceram de forma fragmentada, unilateral: o ensino ministrado atendia mais aos interesses das classes dominantes, em detrimento da sociedade que se formava. A educação proposta pelos diversos regimes políticos, experimentados no Brasil, recebeu pouca atenção dos governantes. Entretanto, não se pode recriminar completamente a forma com foi implantada, e muito menos desconsiderar o trabalho que os primeiros educadores, a exemplo dos Jesuítas, desenvolveram mesmo sabendo dos seus interesses.

Nesse contexto, há que se refletir que, se o Brasil não teve um modelo próprio de educação, não era possível ter, necessariamente, ensino de qualidade, até porque, segundo Aranha (2006), o modelo trazido pelos portugueses era inferior em relação ao restante da Europa.

Chegada à era 2000, o quadro educacional brasileiro sinalizou avanços em relação à década anterior. Quanto ao acesso, pode-se afirmar que o ensino fundamental foi praticamente universalizado, enquanto desafios continuaram na oferta de educação infantil e ensino médio, Vieira (2008). Ainda que se tenha clareza da necessidade de ampliar o atendimento na educação infantil e no ensino médio, percebe-se a necessidade de discutir a forma como se dá a oferta da educação no Brasil, haja vista a interferência significativa na qualidade.

A educação brasileira nunca apresentou um regime centralizado, como mostra Souza (2003); ao contrário, desde 1834, divide-se a responsabilidade da educação entre o governo central e os estados (na época províncias). Tais ações promoveram um descaso frente à educação, mediante a obrigatoriedade das províncias em regulamentar e promover a educação primária e secundária. É o que afirma Romanelli:

[...] A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação de renda acarretava, impossibilitou as províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escolas, que destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. (Romanelli, 1987, p. 40).

A educação infantil no Brasil tem uma trajetória relativamente recente na verdade, o “atendimento”, segundo Gomes (2010), corroborando com Romanelli (1987) se fazia até meados do século XX, por meios de instituições particulares, em sua maioria de caráter caritativo e filantrópico e nas palavras de Kramer (1982), o Estado passou a se preocupar efetivamente mais tarde.

A Legislação brasileira começou a reconhecer os direitos das crianças na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, estabelece: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (agora com 5 anos). Em 1999, as conquistas constitucionais são reafirmadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente: “É dever do estado assegurar (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”. A (LDB) de 1996 explicita no seu artigo 29 que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, ou seja, a proteção integral da criança deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público.

De acordo com os dados do IBGE/PNAD (2009), as crianças de 0 a 3 anos, que correspondem à Educação Infantil, 81,6% não tem acesso educacional e as crianças com 4 a 6 anos, aquelas que deveriam estar no Pré-Escolar e no primeiro ano do Ensino

Fundamental, 18,7% estão fora da Escola, o que equivale a 1.615.886 crianças. E, na faixa etária de 6 a 10, anos 375.177 crianças estão fora da escola em todo o país – o que corresponde a 2,3% do total dessa faixa etária. Na faixa etária de 11 a 14 anos, que correspondem aos anos finais do Ensino fundamental, 355.600 crianças ainda se encontram fora da escola no Brasil, o que equivale a 2,5% do total dessa faixa etária. Segundo o PNAD (2009), 297.334 crianças nunca chegaram a frequentar uma escola. Dos adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, 1.539.811 estão fora da escola, o que, corresponde a 14,8% dessa população. Por outro lado, no contingente de pessoas de 65 anos ou mais, esse indicador ainda é elevado, alcançando 29,4% da população nessa faixa de idade. Somando os brasileiros de 4 a 17 anos, faixa abrangida pela obrigatoriedade na Emenda Constitucional nº 59/2009, a ser executada até 2016, são quase 3,7 milhões de crianças e jovens fora do sistema educacional, ou seja, 8% da população-idade (IBGE/PNAD, 2009).

O Brasil avançou muito nas últimas décadas em relação à garantia dos direitos educacionais, mas o país apresenta uma dívida social significativa no que se refere à garantia da oferta regular do ensino, sobretudo na educação infantil e no ensino médio, além da necessidade de alcançar efetivamente a qualidade social de toda a educação básica. Essa dívida é traduzida no grande número de adultos analfabetos existentes no país, no significativo número de jovens e adolescentes que estão fora da escola ou apresentam distorção idade/série e no quantitativo de crianças que ainda não frequentam a educação infantil (Cury, 2005).

2. Ensino fundamental no Brasil

A matrícula no ensino fundamental desloca-se de uma dependência administrativa para outra entre os anos iniciais e os finais do ensino fundamental¹. Nos anos iniciais, os municípios respondem por mais de 67% das matrículas, e nos anos finais, respondem por 38,5%, movimento contrário ao Estado que responde por uma taxa de 17,5% nos anos iniciais e quase 49% para os anos finais (Ver Tabela 1).

¹A Lei 11 274 (Brasil, 2006) dispõe sobre a idade de seis anos para ingresso obrigatório no ensino fundamental e a ampliação pelos sistemas de ensino em mais um ano a duração do ensino fundamental, prevendo-se como limite para o ajuste necessário o ano de 2010.

Tabela 1
Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil 2011

Dependência Administrativa	Total Geral	Ensino Regular						Ed. de Jovens e Adultos		Ed. Especial		
		Educação Infantil		Ensino Fundamental			Ensino Médio	Ed. Profissional	Fundamental	Médio	Classes Especiais	Classes Comuns
		Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
Total	50.972.619	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.870	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423
Federal	257.052	1.359	1.193	25.096	7.084	18.012	114.939	97.610	1.196	14.935	724	896
Estadual	19.483.910	8.114	56.538	9.705.014	2.872.378	6.832.636	7.182.888	313.687	986.259	1.206.737	24.673	178.617
Municipal	23.312.980	1.461.034	3.493.307	16.526.069	11.138.287	5.387.782	80.833	22.335	1.647.993	43.722	37.687	346.299
Privada	7.918.677	828.200	1.130.307	4.102.461	2.343.021	1.759.440	1.022.029	559.555	46.328	98.999	130.798	32.611

Fonte: MEC/Inep 2011

A rede privada participa com 14,3%, nos anos iniciais e 12,6% nos anos finais e a rede federal, que não tem uma participação significativa, sobre o total de matrículas dessa etapa.

O Brasil é uma nação que, ao longo de todo o seu processo histórico, foi marcada por sucessivas revoluções e exclusões sociais, sendo o sistema educacional, ainda hoje, um problema cujas metas mais importantes para a sua resolução são o desenvolvimento social, a criação de programas para atender às desigualdades, à pobreza e ao desemprego no país, e a possibilidade de a educação chegar a todos os cidadãos de forma igualitária com eficiência e eficácia. Em síntese, o grande problema, que assola a educação brasileira, é a falta de políticas universalizadas, que englobe todos os sistemas educacionais, sejam eles nas esferas federal, estadual ou municipal.

A Tabela 2 resume a evolução da educação brasileira a partir da revisão da literatura pertinente.

Tabela 2
Resumo da evolução da educação brasileira

Período	Base/Domínio	Contexto
1549-1759	Colégios jesuítas.	Período em que se iniciaram as atividades educativas no Brasil.
1759-1827	Aulas Régias	Instituídas pela reforma pombalina, como uma tentativa inicial de se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas.
1827-1890		Consistiu-se nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias.
1890-1931	Grupos escolares	Marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano.
1931-1961	Ideário renovador	Definido pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador.
1961 aos dias atuais	Regulamentação da educação nacional	Dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola.

Fonte: Própria

3. Os pioneiros da educação em tempo integral no Brasil

3.1 Anísio Teixeira

No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve, passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional, principalmente, das décadas de 20 e 30 do século XX. Durante todo o século XX, numerosos intelectuais marcaram a história numa incansável busca pela construção de um Sistema Nacional de Educação em nosso país. Esses intelectuais eram representantes de uma forma de pensar a educação e, a partir de suas ideias, trabalharam na efetivação de projetos políticos educacionais por todo o país. Nesse percurso, trouxe

o tema da escola pública para o debate e para o auge das discussões, indo muito além do campo político e governamental (Saviani, 2007).

A educação integral, no sentido de uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas, que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade o que, segundo (Cavaliere 2010), o extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para, cooperação e a participação.

Entre os liberais, destacava-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e ao seu fortalecimento como instituição. É considerado um dos principais mentores do movimento “escolanovismo brasileiro”, que trouxe concepções da educação integral, considerando a educação como função social e pública e tinha um pensamento fixo: organizar o Sistema de Educação Nacional. Além da proposta de organizar o sistema educacional brasileiro, mantendo o tempo ampliado nas escolas, sua concepção era a de transformar a escola primária, que considerava como uma escola de base e não de acesso. O que desejava era retomar a educação primária de qualidade oferecida inicialmente somente à classe média e ampliá-la como direito de todos, sobretudo, em relação à ampliação de seu tempo.

Para Coelho (2009), Anísio Teixeira foi um dos maiores nomes da educação brasileira e teve passagens marcantes nas reformas educacionais brasileiras. Em 1932, foi um dos subscritores do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Participou da administração pública, atuou na UNESCO e em diversos órgãos governamentais, teve sua participação na criação da UnB em 1935.

É praticamente impossível, no Brasil, falar sobre educação integral na atualidade sem analisar as propostas, nos ideais de gratuidade de ensino e de educação para todos, inspirado na Educação Nova. Seria o mesmo que negar as suas contribuições para a história educacional brasileira (Freitas, 2006). E nas palavras de Moll (2012), a trajetória de educador foi por denúncias das deficiências que o Brasil herdara em termos de educação primária, da época do Império. Uma educação cheia de falhas e não condizente com a realidade dos alunos e que não incluía todos, pois era destinada apenas a uma parcela da sociedade.

Cavaliere (2002) nos diz que, quando, ainda, iniciante no campo da educação, como diretor de instituição pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira realizou em 1927 sua primeira viagem aos EUA. Nessa viagem, assistiu a cursos na universidade de Colúmbia e visitou instituições de ensino. No ano seguinte, em 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos, com vistas ao diploma de *Master of Arts da Universidade de Colúmbia*. Durante o curso, Anísio Teixeira teve contato com as obras do pedagogo John Dewey e com o movimento da Escola Nova, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para a educação brasileira, termo que abrange uma gama das práticas renovadoras da educação no início do século XX, que firma a escola como local onde se devem valorizar as atividades e as práticas do cotidiano de seus sujeitos. E, nessa perspectiva, Cavaliere (2002) nos diz:

“Apesar das particularidades de cada uma destas experiências, que são abrigadas no termo Escola Nova, podemos generalizar a importância que devam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores, à formação global da criança. As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação a “vida”. Com esta tentativa de desformalizar parcialmente a educação escolar, o movimento escolanovista pretendia que a escola interviesse de maneira ao mesmo tempo mais profunda e mais abrangente na educação dos indivíduos (Cavaliere, 2002, pp. 251-252).

Segundo Nunes (2010), Anísio Teixeira pregava uma escola pública com um ensino básico de qualidade para todos, onde a pesquisa fosse assumida como componente do ensino, e que os espaços e os tempos da educação fossem significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que os trabalhos pedagógicos apaixonassem e comprometessem os professores e os alunos. Anísio Teixeira idealizou uma escola eficaz de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Para Anísio Teixeira, a escola de educação integral tinha que ser um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas, onde a escola não reproduzisse somente a comunidade humana, mas erguesse o nível superior existente naquela época e que se configura até hoje:

“As democracias, (...) sendo regimes de igualdade social e povos unificados (...) não pode prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo o dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além, disto, estabelecer a base igualitária de oportunidade, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras” (Teixeira, 1959, p.63).

Segundo Pereira (2011), Anísio Teixeira não utilizava o termo educação integral, mas falava da escola democrática, da escola comum do homem brasileiro. Nas suas funções, aparecia um pensamento de que ela fosse integrada e integradora: i) oferecendo uma educação que integrasse a formação intelectual sistemática da criança e do jovem e o seu desenvolvimento físico, artístico e social e sua iniciação para o trabalho (...); II) externamente integrada, constituindo-se em um verdadeiro centro educativo da comunidade em que está inserida, estendendo-se assim para além dos seus muros a influência da escola (Pereira, 2011, p. 16-17).

No período em que esteve à frente da Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, idealizou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a Escola-Parque. Para essa escola foi desenhado um projeto arquitetônico para abrigar as atividades pensadas para que as crianças recebessem atendimento em tempo integral e educação integral. Para cada um de seus projetos projetou um desenho arquitetônico diferenciado de escola, que contemplasse espaços significativos para os processos de socialização e de construção de conhecimento. Tais espaços incluíam amplas bibliotecas, espaços

esportivos, cozinhas e refeitórios, pátios que proporcionasse o convívio informal, salas temáticas para a dança, o teatro, as artes e os trabalhos manuais, além de prédios específicos para a aprendizagem do currículo escolar e atendimento médico-odontológico (Moll, 2012). As atividades eram oferecidas por diferentes setores: setor de trabalho; artes aplicadas, industriais e plásticas; setor de educação física e recreação; jogos, ginástica, recreação etc.; setor socializante: grêmio estudantil, jornal, rádio-escola; setor artístico: música instrumental, canto, dança e teatro; setor de extensão cultural e biblioteca; leitura, estudo e pesquisa. Num período, os alunos estudavam nas Escolas-classe destinadas ao desenvolvimento intelectual; no outro turno, os alunos participavam das Escolas-Parque, onde eram ministradas oficinas e atividades socioeducativas.

A história do educador brasileiro Anísio Teixeira não nos deixa dúvida de que se baseou em dois pilares: utopia e democracia. A utopia de buscar sempre uma educação de qualidade, pública, laica e que pudesse colaborar com a construção do Brasil moderno. “Anísio Teixeira um educador utópico, sonhava com o Brasil desenvolvido e, para que seu sonho se materializasse só via um caminho – a educação” (Chagas, Silva, Souza. P.73. 2012).

Anísio Teixeira acreditava na educação como uma possibilidade de dissolver as diferenças tão impregnadas na sociedade do seu tempo e considerava a educação não como um privilégio de poucos, mas como um direito de todos, tendo como base uma educação integral (Porto Junior, 2001). E, no entendimento de Moll (2012), o projeto educacional de Teixeira transcendia ao aumento da jornada escolar. No entanto, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo de trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afectivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, senão reforçadas pela cultura escolar.

Desse modo, Teixeira acreditava que o aluno estaria sendo preparado para a vida e para o trabalho, sem destinação de ambos, sem que lhe faltasse o mínimo de estrutura

necessária para que conseguisse participar ativamente das atividades, no caso, saúde e alimentação. De acordo com Teixeira (1959):

“(…) Não podemos ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo práticas, de iniciação do trabalho, de formação de hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (Teixeira, 1959, p.63)”.

Nos quase 40 anos de vida pública é possível afirmar que a vida pública, foi o meio que Anísio Teixeira encontrou para servir ao seu país e à sua gente. Sua maior motivação era realizar uma grande obra de educação popular. Com esse objetivo, estudou e escreveu, viajou com o intuito de conhecer outras experiências pedagógicas, debateu incansavelmente no Congresso e em associações diversas suas propostas de uma educação para todos os brasileiros. Assim, influenciado por essa atmosfera renovadora, foi considerado um ícone da educação brasileira, um dos principais expoentes do pensamento liberal.

3.2 Darcy Ribeiro

Quando citamos o nome de Darcy Ribeiro, podemos nos lembrar do edificador de Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs) no Rio de Janeiro e do criador de universidade. Darcy Ribeiro, entre outros feitos, implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro na década de 1980 inspirado na experiência de Anísio Teixeira, que, segundo ele, tinha apresentado a melhor experiência realizada no Brasil (Ribeiro,1995). De acordo com Maurício (2001, p.15), “a base do projeto de educação dos CIEPs tem origem na proposta da Escola-Parque de Anísio Teixeira e evidenciada uma opção de educação em tempo integral”.

A Grandeza dos CIEPs, idealizado por Darcy Ribeiro e, arquitetonicamente, projetado por Oscar Niemeyer, foi uma referência para a educação brasileira. Maurício (2004) afirma que os CIEPs, projetados por Oscar Niemeyer, especialmente, para comportar os alunos em tempo integral, foram construídos em lugares onde havia maior incidência de população carente “para evitar que as crianças provenientes de famílias de baixa renda fossem condenadas ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são

chamadas a assumir funções de adultos para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida”.

A capacidade de atendimento nos CIEPs ao longo do dia de atividades contemplava refeições, higiene, atividades esportivas e recreativas, acessos a livros, revistas e filmes, participação em eventos culturais, assistência odontológica, psicológica e aulas de informática, entre outros componentes constitutivos. O projeto também incluía o abrigo de crianças desamparadas, “os alunos-residentes”, dentro da escola, assistidas por um casal residente.

O projeto de alunos-residentes não representa uma forma de internato. Segundo Ribeiro (1986), a ideia consistia na permanência das crianças nas residências dos CIEPs seja temporária, fundamentando-se no posicionamento técnico de que essa assistência constitui recurso extremo que, uma vez adotado, implica necessariamente um trabalho junto aos responsáveis pela criança, visando seu retorno ao núcleo familiar tão logo seja viável. Não era objetivo desse projeto resolver o problema social da criança carente e marginalizada. A meta fundamental do projeto era “instituir progressivamente uma rede de escolas de dia completo (...) implantados nas áreas de maior densidade e de maior pobreza” (Ribeiro,1986,p.17).

Segundo Gomes (2010, p.11), “Darcy não era um só, em vários. Como a singularidade é pobre, constituía uma pluralidade de seres em apenas um. Por isso, certa vez, num discurso, comparou-se a uma cobra com várias peles.” Ainda citando Gomes (2010, p.11), “ao longo da sua vida, vestiu várias delas, algumas ao mesmo tempo: foi pelo menos educador, antropólogo, indigenista, escritor de ficção e político. Por dentro dessas peles, ele era singular: apaixonado por tudo o que escrevia e fazia sonhador, orador que sacudia corações e mentes idealistas que não ficava só nos ideais, construtor de sonho na prática”.

Muitos depoimentos concedidos à imprensa e aos meios de divulgação acadêmica, Darcy Ribeiro defendia os CIEPs como uma escola pública regular em nada diferente daqueles milhares em funcionamento em qualquer bairro dos países que, de alguma

maneira, sinalizaram para a importância democrática de prover educação para a maioria da população (Bomeny, 2009).

Nas palavras de Maurício (2004), Darcy Ribeiro, após realizar um diagnóstico sobre a educação brasileira, constata que a “incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população”.

Segundo Moll (2012), os grandes percursores da Educação Integral foram educador Anísio Teixeira e o antropólogo Darcy Ribeiros. Ambos foram pioneiros na defesa do direito à educação pública de qualidade para todos e acreditavam que a educação poderia transformar o país. Nas palavras de Chagas, Silva e Souza (2012), marcaram profundamente a história da educação brasileira, ergueram escolas-sonhos, tentaram fazer outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático onde a cidadania seria fato, não retórica político-partidária.

Para nos reportarmos à educação em tempo integral, é necessário conhecer esses dois educadores, uma vez que ambos marcaram profundamente a história da educação no Brasil, sendo os primeiros a erguerem escolas que denominavam “escolas-sonho”, isso porque desejavam algo diferente, inovador, um Brasil educado e democrático onde a cidadania seria real.

4. Educação em tempo integral

A ideia da emancipação humana, que propunha, por meio de diversas correntes socialistas, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto às sociedades no Século XIX, foi, na perspectiva de Galo (2002), uma contribuição significativa para o surgimento do conceito de educação em tempo integral. A sua origem está relacionada com o movimento operário, que surgiu com a Revolução Francesa, a partir dos trabalhadores que começaram a lutar para que o Estado fornecesse melhores oportunidades e condições para eles e seus filhos. Nesse contexto, segundo Galo (2002),

surgem concepções, teorias e experiências pedagógicas que vão dar todo um embasamento ao conceito e a prática de uma educação integral.

De acordo com Moraes (2009), diversos autores do século XIX tratavam da educação integral, a partir de recursos próprios e de doações. Robert Owen² conseguiu criar uma instituição educacional gratuita, com espaços para refeitórios e enfermaria, que atendia oitocentos alunos a partir de dois anos de idade. Nesse espaço escolar, eram promovidas instruções e preparação profissional e, a partir de dez anos, as crianças começavam a participar da vida produtiva em uma fábrica (Tomassi, 1988). A jornada dos meninos se repartia como sugere: sete horas de sono, meia hora de exercício religioso segundo a religião dos pais, meia hora de asseio e trabalho de limpeza, seis horas de exercícios corporais e recreio e dez horas de classe ou trabalho nas oficinas. (Dommanget 1972).

Moraes (2009), citando o filósofo, economista e político francês Charles Fourier nascido em Besançon, um dos mais radicais representantes do socialismo utópico em França e o criador da comunidade cooperativa conhecida como Fourierismo, diz-nos que se tratava de uma educação universal, completa e integral, que tomavam o trabalho como parte fundamental na formação individual e como um elo entre as pessoas. De maneira geral, o destaque era a aproximação entre a formação intelectual e a formação para o trabalho como via de superação da alienação. Para Moraes (2009), Fourier pensou as bases de uma sociedade socialista em que o trabalho teria importância fundamental na formação individual, sendo elo entre as pessoas. Em seus escritos, afirmava que era preciso que os pobres gozem de um bem-estar graduado para que sejam felizes os ricos.

Posteriormente, no bojo do movimento socialista em que seus diversos matizes defendiam a revolução social e que pudessem dar fim à exploração e a dominação capitalista, os pensadores anarquistas estabeleceram bases políticas ideológicas para a educação integral protegida pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia.

²Rico industrial inglês nascido em Newtown, Montgomeryshire, País de Gales, que se transformou em um dos mais importantes socialistas utópicos mediante a criação de várias comunidades industriais. Rico e influente empenhou-se junto aos poderes públicos para melhorar as condições de trabalho, reduzir a jornada e regulamentar o trabalho de menores, pregou a formação de cidades-cooperativas, ou comunidades autônomas de trabalhadores, como solução para a questão social. Acesso em 03/04/2013. <http://www.brasilecola.com/biografia/robert-owen.htm>

Bakunin (1979) defendeu a educação integral, partindo de um pensamento político amparado pela concepção igualitária e libertária, defendendo-a para todos e em todos os graus, uma vez que somente a burguesia tinha o privilégio de receber instrução integral. Por conseguinte, deve ser integral, quer dizer que “deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto a vida do pensamento como o trabalho, a fim de que todos possam, igualmente, tornarem-se homens completos” (Bakunin, 1989, p.41).

A decisão pela educação integral, segundo Robin (1981), justificava-se pelo fato de que, somente por ela, cada um poderia adquirir todos os conhecimentos científicos e profissionais, teóricos e práticos. Vale salientar que, no período em que Robin viveu, as discussões centravam-se na educação no meio operário. O autor defendia uma educação para todos como direito das pessoas que deveria ser garantido pela sociedade. Considerava que “uma geração bem educada chegaria sem dificuldade ao acordo necessário para construir organizações sociais baseadas na ciência e na liberdade de cada um” e sintetizava “essa será a era definitiva da felicidade humana, cuja fórmula se resume nessas três ideias: bom nascimento, boa educação, boa organização social” (Robin, 1981, p.32). A sociedade tem que dar uma educação igual a cada um de seus membros; deve oferecer a cada criança a possibilidade de desenvolver suas faculdades, de adquirir todos os conhecimentos que comportam sua aptidão e de aprender um ofício segundo seu gosto. Dessa forma, Robin assegurava que seria possível, dentro da sociedade capitalista, delinear um plano de ação. Por essa razão, apelava para os indivíduos preocupados com a educação e com suas crenças semelhantes a “concentrar para um esforço comum de propaganda dos princípios, de discussão e de experimentação dos procedimentos e meios de organização (...) tudo está por fazer: a obra é vasta” (Robin, 1981.p.54).

Muito mais do que uma educação convencional com tempo ampliado, os anarquistas acreditavam que o conhecimento era compreendido como poder, ou seja, significava dominação ou liberdade para aqueles que o detêm ou não. Em seus ideais de sociedade, a educação integral defendida com um aliado no combate à injustiça e à desigualdade social, sendo essa como: uma educação científica ou teórica compreende também a educação industrial ou prática. Para Galo (2002, p. 20), educar na concepção anarquista

seria “dar condições a cada pessoa para que ela descubra, enquanto indivíduo livre e enquanto ser social é dar condições para que ela possa perceber e realizar, na justa medida, a dialética do indivíduo social, a sua liberdade do outro”.

As variadas definições de educação integral para além do convívio num meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros, têm em comum a relação entre educação e o respeito pelo trabalho. Cavaliere (2009) e Moraes (2009) compatilham do mesmo ponto de vista. Para esses autores, o ponto típico desse conjunto de pensadores é a perspectiva de que a educação seria transformadora na medida em que reunisse o trabalho intelectual com o manual, a educação científica com a industrial, harmonizando os aspectos físicos, moral e intelectual da formação. É a educação prática, entendida como um conjunto de experiências da moral humana.

Os diversos caminhos já trilhados e os debates em torno do tempo na escola não se constituem uma novidade na educação brasileira. Desde as primeiras décadas do século passado, movimentos político-sociais, como o Integralismo e o Anarquismo; grupos organizados, como a Igreja, as tendências educacionais e os educadores, tais como a Escola Nova, Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública os CIEPs, pensados por Darcy Ribeiro, já defendiam a adoção de um tempo ampliado em extensão e qualidade, para a então escola primária (Guará, 2007). Entre todos os movimentos em direção à ampliação da jornada escolar já citados, pode-se afirmar que foi com o Professor Anísio Texeira, no Estado da Bahia, na década de 1950, que se iniciaram as primeiras tentativas de implantação de um sistema público de escolas com finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, especialmente focada numa formação completa.

Para Gadotti (2009), educação integral não é apenas uma concepção de educação, mas um direito das crianças e dos jovens. Refere-se a ela como “educação integral, integrada, integradora e em tempo integral,” anunciando a educação como formação humana de um sujeito integral, presente nos diferentes espaços culturais e sociais, articuladora de conteúdos usualmente curriculares e os outros conteúdos culturais e de

permanência diária na escola de período integral. E, mais adiante no mesmo texto, afirma (Gadotti, 2009, p. 99): “Assim, a escola deverá tornar-se um grande espaço de vivências culturais e de produção coletiva do conhecimento contextualizado para um mundo justo, saudável e produtivo”.

De acordo com Guará (2007), quando ampliamos nossa visão acerca da educação, somos provocados a refletir que as experiências de educação integral devem considerar o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, as identidades culturais, contextos sociais e, principalmente, construir uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, (Guará, 2007, p.1).

5. Dimensões da educação em tempo integral

5.1 Dimensão Tempo

O debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral, vem ocorrendo no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica. O país ampliou o acesso à educação básica, mas é necessário melhorar a qualidade da educação ofertada.

Quando se reporta à educação em tempo integral, uma característica muito marcante que vem a nossa mente é a questão do aumento do tempo de permanência do aluno nas escolas e as diversas atividades extracurriculares que englobam essa proposta. Pensar no processo ensino-aprendizagem envolve o tempo de aprender, que assume importância fundamental na caracterização da educação em tempo integral. A expansão do tempo na jornada escolar vinculada à proposta de educação em tempo integral, não está unicamente relacionada aos educandos, mas também aos responsáveis pelos educandos e aos profissionais da área de educação.

A importância da ampliação da jornada escolar cresce no Brasil e no mundo devido à diversificação da vida social e à modificação das funções da escola nas diferentes

sociedades (Cavaliere 2007). Na produção acadêmica brasileira (Maurício 2002) e, também na literatura internacional (Compère, 1997; Testu & Fotinos, 1996; Husti, 1999 e Souza Pinto; 2001), o tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentado como um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a escola (Cavaliere, 2007).

Segundo Campère, (1997), há uma tendência mundial de ampliação do tempo escolar e, segundo o autor, na maior parte dos casos, essa ampliação vem sendo associada a projetos de diminuição das desigualdades educacionais. O tempo de escolaridade é um componente importante de qualquer projeto social. Isto é, o que traça as abordagens históricas para a questão do tempo escolar (Campère, 1997). E, nas palavras de Cavaliere e Maurício (2012), essa associação entre os debates sobre o tempo escolar e a democratização das ações educativas está presente em diferentes países europeus como na Itália (Catabrinni, 1997; Ragazzini, 1983) e na Espanha, (Enguita, 2001; Sacristán, 2008) e, em alguns deles, aparece também associada às chamadas “políticas de educação prioritária” como na França (Husti, 1999; Rochex, 2008), na Grécia (Varnava-Skoura, Vergidis e Kassimi, 2008) e em Portugal (Pinto, 2001; Canário, 2004).

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre o indivíduo, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente das mulheres; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (Cavaliere, 2007, p.1016).

Segundo Gadotti (2009), a jornada escolar exige menos recursos do que se pode imaginar. Mas, exige muita imaginação, vontade política e integração de diversos programas. A ampliação da jornada escolar está assentada no conceito de educação integral, que articula todas as ações do governo às demandas da população, entendendo que todas elas têm a ver, direta ou indiretamente, com a educação.

Souza (1998) já alertava que a ampliação dos tempos educativos não se realiza com a necessária ampliação cronológica da jornada escolar. É preciso modificar a rotina escolar pra que ela não ofereça “mais do mesmo”; bem como é preciso à ideia da escola vivida para o cumprimento de medidas de disciplinarização e regeneração social. Dessa forma, a ampliação de tempos educativos deve estar implicada no reconhecimento de novos espaços educativos e de novos sistemas de objetos e de ações, avançando-se para os domínios da cidade; provocando a mobilização da família e da comunidade na concretude das unidades escolares.

Organizar uma escola com carga horária ampliada não pode ser apenas reproduzir, por mais tempo, os procedimentos pedagógicos, tradicionalmente praticados. É preciso oportunizar novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem para os alunos (Sperandio e Castro, p.319).

De acordo com Paro, (1988), o tempo de permanência na escola constitui um dos principais pleitos da sociedade em relação às políticas educacionais. As questões relacionadas à ampliação da jornada escolar têm sido objeto de debates no decorrer da história da educação, tendo, portanto, sido apontado como fator possível para solução de problemas sociais e educacionais enfrentados no Brasil. A ampliação do tempo nas escolas, na visão de Gouveia (2006, p.84), busca “o caminho para garantir uma educação de qualidade”, e para Yus (2002), vai além da educação convencional, supera a fragmentação dos diversos campos de conhecimento e cria condições favoráveis para uma educação holística. Nesse aspecto, nutre o desenvolvimento global das pessoas e envolve os educandos de forma ativa no processo de ensino/ aprendizagem e o dota de condições para viver no século XXI.

Nesse horizonte, entende-se que, ao ampliar o tempo escolar, possibilita aumentar as oportunidades e situações de oferecer uma aprendizagem significativa, favorecendo aos educandos um desenvolvimento pleno. Moll (2012, p. 130) reforça ao afirmar que o tempo é uma questão muito importante na escola (“...”) a vida escolar está organizada em função do tempo e se for aproveitado de forma ótima, por certo, o trabalho escolar renderá mais”. Por outro lado, Cavaliere (2010) nos diz que é necessário refletir sobre a

ampliação do tempo escolar como parte integrante da mudança da própria concepção de educação, buscando reflexões que remetem ao tipo de instituição de educação básica de que a sociedade precisa, bem como qual o seu papel formativo no processo democrático. Para Giolo (2012), em termos de educação, o que se faz na duração do tempo em que se está na escola caracteriza com mais propriedade uma educação de qualidade do que a simples ampliação temporal.

Compreende-se, assim, que não é só o aumento do tempo de permanência na escola que proporcionará uma melhoria na qualidade do ensino. Essa ampliação do tempo escolar necessita vir acompanhada de um novo olhar, uma nova dinâmica da escola e da consciência de seu papel social. Nessa dimensão, a ampliação do tempo como parte integrante da mudança, na própria concepção de educação escolar, é considerada parte fundamental, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (Gouveia, 2006).

A organização desse tempo, de acordo com Cavaliere (2007), (...) busca mais eficiência nos resultados escolares ou a adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes. Nesse sentido, Teixeira (1959) propõe que o aumento da jornada escolar precisa estar mesclado com atividades curriculares como matemática, português, geografia, história, etc. e, também, com as atividades esportivas e culturais desenvolvidas na escola ou em espaços da comunidade planejadas de forma multidisciplinares e articuladas. Assim, essa escola além de possuir um currículo diversificado e diferente da escola de tempo parcial, tem condições de atender às necessidades da escola compreendida nesse contexto, pois não há como oferecer uma escola em um espaço de tempo pequeno.

De acordo com Maurício, (2009), as atividades desenvolvidas em horário integral têm como pressuposto a aprendizagem. O aluno permanece o dia inteiro na escola; esse é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização do seu conhecimento. O tempo que ele passa ali se destina, entre outros objetivos, à disponibilidade para adotarem

situações de aprendizagem alternativas por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias.

Os argumentos das diversas correntes de pensadores da educação coadunam com os princípios norteadores da Constituição brasileira, assegurando aos indivíduos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Dessa forma, cabe à escola de tempo integral perceber que, ao ampliar o tempo escolar, amplia também as possibilidades de se oferecer uma educação diferenciada. Com um trabalho pedagógico de integralização de experiência e conhecimentos que podem articular e dar sentido ao processo educativo. “A escola precisa estar atenta à organização curricular que deve ser pautada numa visão do conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar que possibilite o estabelecimento de relações recíprocas entre vivências, conteúdos e realidade” (Navarro, 2004, p.45).

Mesmo com todo entendimento favorável aos benefícios da educação em tempo integral, Cavaliere (2010) chama a atenção para a necessidade de reflexão sobre a ampliação do tempo escolar como parte integrante da própria concepção de educação, buscando reflexões que remetam ao tipo de instituição de educação básica de que a sociedade precisa, bem como qual o seu papel formativo no processo democrático.

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes. (Cavaliere, 2010, p.1047).

No Brasil, cresce o número de projetos na educação básica pública que têm como característica marcante a criação da proposta de ampliação da jornada escolar. A partir da abertura política, na década de 1980, algumas experiências ocorreram nessa direção, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos CIEPs, no Rio de Janeiro (Cavaliere, 2007).

A LDB, em seus artigos 34 e 87, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral. O PNE, de 2001, na mesma linha da LDB, defende o tempo integral e a ampliação da jornada, como uma de suas principais diretrizes: a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. “O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência” (PNE, 2001, p. 65).

A LDB de 1996, em suas tensões e contradições, consegue, de alguma forma, colocar em marcha questões historicamente pendentes relativas à educação básica, considerada em todos os níveis e modalidades, da educação infantil ao ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos, a educação profissional integrada à formação geral e educação especial (Moll, 2010). No entanto, segundo a autora somente na primeira década dos anos 2000 foi que desencadeiou o processo que buscava integrar os níveis da educação básica (infantil, fundamental e médio) como componentes imbricados entre si, de um mesmo percurso formativo, ao mesmo tempo em que são propostos caminhos para a ampliação do número de horas da jornada escolar diária.

No Brasil, segundo Moll (2010), a escolarização obrigatória, que durante décadas, foi de 7 a 14 anos, passou em 2006 a ser de 6 a 14 anos e em 2009, a partir da Emenda Constitucional nº 59, passou a ser dos 4 aos 17 anos. A oferta diária do tempo escolar, durante décadas enraizadas na ideia e na prática do “turno”, de quatro horas e, às vezes, menos do que isso, portanto de uma escola parcial e mínima, passa a ter incentivo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica FUNDEB, para elevar-se à escola de, no mínimo, sete horas diárias.

Para Ribeiro (1995), em meios dos embates e preconceitos que atravessam a implantação dos CIEPs, afirmava: A Escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 horas manhã até às 4 e 5 horas da tarde, não é nenhuma invenção

do Brizola nem minha, nos CIEPs. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção e, às vezes, menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque está afundada na pobreza e recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida.

A organização social do tempo é um elemento que, simultaneamente, reflete e constitui formas organizacionais mais amplas de uma sociedade. Dentre o meio de organização do tempo social, destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral (Cavaliere, 2007).

Frago (1998) defende que o tempo escolar é um tempo institucional, organizativo e é um fator cultural, pois resulta de uma construção histórica, ao mesmo tempo em que qualifica a ampliação do tempo escolar, simultaneamente como algo institucional, pessoal, cultural e individual. Afirma que o tempo é do ponto de vista individual, plural e diverso, percebido e vivido distintamente por cada um dos participantes da escola: aluno, professor e direção. Ressalta, ainda, que o tempo é uma construção social em constante mudança e não é vivido apenas por aqueles que compartilham o espaço escolar, mas também pelas famílias e por toda a comunidade.

Faria e Vidal (2000) colocam que o tempo escolar tem valorosa importância para o processo educacional:

O tempo faz parte da ordem social e escolar. Sendo assim, é sempre pessoal e institucional, individual e coletivo, e a busca de delimitá-lo, controlá-lo, materializando-se em quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar (Faria e Vidal, 2000, p. 21).

A concepção de educação em tempo integral, vinculada ao tempo de permanência do educando na escola, requer alguns cuidados preliminares a fim de não reproduzir, duplamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas no tempo parcial, (Coelho, 2009), sintetizando, a educação integral se sustenta no encontro dialógico de tempo e na qualidade e quantidade com tempo. Isso significa dizer, que quando se trata de educação integral, a relação que se estabelece com a escola e a comunidade educativa são construídas no convívio com o grupo extra e intraescola.

A necessidade de oferecer uma nova organização escolar, funcionando em tempo integral, em alguns momentos, favoreceu uma formação mais completa aos educandos e, conseqüentemente, contribuiu também para a formação de uma consciência crítica cidadã. Nos dias atuais, é fundamental entender que estamos diante de novos desafios da contemporaneidade, principalmente, quando falamos em educação. Para Libâneo (1998):

(...), a função social e política da escola continua sendo a educação geral, mediante a qual crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender a internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida e de trabalho e para construção da sociedade democrática, (...) mas, simultaneamente, precisa rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender. Para que isso aconteça, é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber. (...) Hoje, é fundamental perceber que a educação ocorre em muitos lugares: nos meios de comunicação, na família, no trabalho, na rua, nos pontos de encontro, nos clubes, nos sindicatos, nos movimentos sociais. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas. (Libâneo, 1998, p.91).

A ênfase, que é dada a essa declaração de Libâneo, procede na medida em que expõem “essas novas exigências educacionais”, quando destaca a importância de uma formação mais completa e ampliada, a necessidade de pensar em métodos de ensino que interagem e, ainda, que levem em conta outros espaços e tempos que se situam fora dos muros das instituições escolares.

Buarque (1994), refletindo sobre a educação brasileira, em geral, destaca como primeira prioridade, e aponta, como uma estratégia para a sua efetivação, de horário de tempo integral em todas as escolas públicas de ensino básico no país, argumentando que:

Em qualquer país do mundo onde haja um mínimo de compromisso educacional, prevê horário integral de atendimento à escola (...). Uma das provas do reacionarismo de nossas elites está na forma como a direita sempre repudiou o horário integral nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que garantia a seus filhos a educação complementar em escolas especiais (...). Um argumento pedagógico contra seis horas na escola-excessos de aulas- deixa de reconhecer que a escola não é apenas “aulas”, ela deve incorporar atividades paralelas (...) (Buarque, 1994, p.12).

Buarque (1994) evidencia alguns pontos que merecem ser repensados, pois se adaptam ao proposto por Libâneo e reforça, ainda, a ausência de comprometimento do governo com a educação da população, a indiferença das elites para com essa mesma educação e a miopia de alguns educadores, que não conseguem ver a necessidade de ampliação das atividades educacionais no contexto escolar cujo horário seja de tempo integral.

De acordo com Libâneo (1988) e Buarque (1994), uma educação, em tempo integral, deverá proporcionar diversas oportunidades aos educandos, professores, diretores, funcionários e a comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações, desenvolvendo atividades que façam parte do cotidiano daqueles que frequentam: que sejam, portanto, dinâmicas de vivências cidadãs para todos os que se inserem em seu espaço. Nesse sentido, é importante evidenciar, então, que, para que haja o desenvolvimento de aprendizagens das crianças e dos adolescentes na ampliação do tempo escolar, seja considerada uma concepção de educação integral. É necessário que essa ampliação se dê a partir de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Sampaio (2002) alerta para o fato de, muitas vezes, o tempo pedagógico ser reduzido ao tempo utilizado no processo de aprendizagem de conteúdos somente dentro da sala de aula.

(...) A escola trabalha com a concepção de aprendizagem que entende o aprender vinculado ao desempenho cognitivo e habilidades adquiridas pelos alunos. Desempenho e habilidades predefinidos pela escola e/ou pelo sistema educacionais considerados universais, devendo ser atingidos em determinados tempo escolar. (Sampaio 2002, p.188).

Nesse sentido, verifica-se que é preciso refletir sobre o que a escola entende por tempo de aprendizagem. Os indivíduos diferentes, com histórias diferentes, aprendem de várias

maneiras, pois o aprendizado envolve emoções e sentimentos, (Sampaio, 2002). Considerar o tempo na escola contemporânea implica deslocar o olhar da escola para que essa possa se identificar com o processo de aprendizagem que pode realizar.

A escola pública que trabalha em tempo integral deve conjugar extensão-tempo físico, quantificável – e intensidade – tempo qualitativo, trabalhado como educação integral, (...) com o tempo escola ampliada. É possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável, (Coelho, 2007, p. 4).

5.2 Dimensão Espaço

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados na relação de espaços educativos e tempos, (Kersteneetzky, 2006). A ampliação da jornada escolar e a integração com o ambiente externo escolar poderão alavancar essa qualidade. Para (Coelho, 1997, p. 201), “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço”. E é, nesse contexto, que a educação em tempo integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares.

Pensar em espaço escolar na promoção do projeto de educação em tempo integral é pensar no diálogo com a comunidade, de modo a favorecer os vários atores sociais envolvidos no projeto de educação em tempo integral. Provavelmente, além de favorecer a interação de diferentes agentes educativos, também complementam as ideias e os ideais de cada um no sentido da educação integral. “Falar sobre educação integral implica, então, considerar a questão da variável (...) espaço, como referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se (...) espaço escolar reconhecido, graças a vivências de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e, graças à internet, até com a comunidade global” (MEC, 2009, p.18).

No entanto, quando se fala em escola em tempo integral, é preciso considerar que as variáveis tempos e espaços não são neutros do ensino como pode ser compreendido nas

palavras de Viñao-Frago e Escolano (2004. p. 99): “Esses tempos e espaços são determinados e determinam outros modos de ensino e aprendizagem. (...) Em síntese, o espaço e o tempo escolar não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam”.

As conclusões do relatório de MEC (2009) relatam que a escola tem estado ao longo dos anos isolada, afastada e fechada às outras instâncias sociais. Contudo, na formulação para a educação integral, ela sozinha não dará conta de cumprir essa nova função social, porque a perspectiva da educação integral transcende a sistematização do conhecimento universal. Para o MEC, a educação em tempo integral é oportunidade de ampliação do diálogo com as outras esferas da sociedade, que poderão oferecer espaços de interação e de aprendizagem, saberes diferenciados, formação completa, inteira e integral.

Assim, na concepção de educação em tempo integral, a escola precisa assumir o papel de articuladora e gestora dos espaços educativos, articulando com a comunidade, considerando a riqueza cultural, os espaços educativos, os grupos comunitários e seu território; “é na escola, ou nas instituições com as quais ela faz parceria, que os estudantes irão se deparar com os novos desafios de aprendizagens e vivenciarão aspectos de socialização diferentes daqueles proporcionados por uma escola de turno parcial” (MEC – SECAD, 2009). Dessa forma, vislumbra-se uma proposta pedagógica, articulada, planejada e voltada para a realidade do discente. Desse modo, a utilização dos espaços públicos e privados do território configura-se como oportunidade de aprendizagem para o educando, que vai além da sala de aula, do livro didático, do giz e do quadro negro.

É uma aprendizagem que transborda os muros da escola e alcança inúmeras possibilidades de interação e oferece condições para o crescimento pedagógico, pessoal, cultural e social dos alunos e dos educadores. Essa aprendizagem, a partir de múltiplas oportunidades e possibilidades, fica muito bem esclarecida na visão de Guará, (2006):

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio

individuo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano (...). A educação como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediação, assume papel central na organização da convivência do homem em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social. (Guará, 2006, p.26).

Para que esse diálogo entre escola e comunidade aconteça, é necessário haver parceria com as entidades públicas e privadas, firmar acordos com o ministério público, os conselhos tutelares, as prefeituras, a comunidade e as Organizações Não Governamentais (ONGs). “É preciso mirar os espaços das escolas e também os de fora dela com outros olhos, potencializar seu uso, refletir acerca de qual infraestrutura é adequada para a ampliação da jornada e quais são os arranjos possíveis a serem feitos” (MEC-SECAD, 2009). E, nesses espaços, deverão ser planejadas atividades diversificadas e que o discente possa praticá-las livremente e de forma espontânea, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades assim como afirma Moll:

As cidades precisam ser vistas pelas escolas (...) de tempo integral como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais: teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicações, repartições públicas, igrejas, além de trânsito, dos ônibus, das ruas, etc. (Moll, 2004, p.42).

Dessa forma, os educadores podem, por meio das ações planejadas, converter diversos pontos das cidades em espaços educativos, fazendo com que as cidades se tornem uma verdadeira pedagogia, compondo uma rede de possibilidades educativas. De acordo com Moll (2010), a ampliação de tempos e espaços proposta pelo Programa Mais Educação (PME) não se limita a construir, reformar ou “decorar” espaços na escola ou de descobrir uma sala de parceria no entorno da escola, para realizar as oficinas ou de fazer passeios pela cidade com os estudantes. Para reinventar, precisamos redescobrir o que já temos e olhar com outros olhos, mais atentos, curiosos, perguntadores e desconfiados.

Wairos (2011. p.33), citando Viñao e Escolano (1998), apontam que a “arquitetura escolar é também, por si mesma, um programa, uma espécie de discursos que institui na sua materialidade um sistema de valores como de ordem, disciplina, vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos culturais e, também, ideológicos”. Para Viñao (1995), tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamento e de

representações sociais. Nessa perspectiva, atuam como elementos destacados na construção social e histórica da realidade.

O conhecimento e a experiência do mundo, o contato com a cidade, com os equipamentos culturais, são elementos essenciais para a organização de uma proposta de educação integral enraizada na realidade. Afinal de contas, se a proposta é uma educação diferenciada, inclusive para o currículo, para os estudantes exercerem sua liderança juvenil e poderem atuar no mundo em que vivem, é importante conhecerem esse mundo, indo para fora dos muros escolares, relacionando-se, convivendo, vivendo a realidade local. No caso da escola estudada, é no mundo urbano o espaço no qual os alunos podem realizar estas incursões e acessarem a cultura.

5.3 Dimensão Currículo

Segundo Kliebard (1968), “1918 foi o ano de maturação do currículo”. “Não só pelo surgimento do livro *“The Curriculum”* de Franklin Bobbitt, que foi o primeiro livro extenso e que tratava integralmente do currículo, mas também pelo surgimento dos brilhantes *“Principles of Secondary Education”* de Alexander Inglis, que, muito embora não fosse um livro de currículo, se preocupava essencialmente com as questões curriculares. Em 1918, a *“Teachers College Record”* publicava um artigo de um jovem membro da Faculdade de *“Teachers College”*, William Kilpatrick. Tal artigo – *“The Project Method”* – viria a ter um impacto profundo no movimento curricular. Finalmente, a *“Commission on the Reorganization of Education”* publicaria os seus *“Cardinal Principles of Secondary Education”*, com seus bem destacados sete objetivos, um dos documentos que determinaria a forma de se considerarem os objectivos curriculares” (Kliebard, 1968,p.71).

Evidentes mudanças ocorridas no mundo contemporâneo desafiam professores, gestores, educadores e toda a comunidade educativa a (re) pensar o currículo das escolas, buscando o diálogo entre o conhecimento tradicional coma cultura, as novas tecnologias, competências sociais e de toda a diversidade de aprendizagem possível no mundo moderno. Segundo Arroyo (2006), é preciso ousar e rever o ensino regular para

dar conta de educar uma geração que nasceu na era da informação, da tecnologia e da velocidade. Pensar um currículo significa vislumbrar outras maneiras pelas quais a ação educativa possa ser efetivada. “A reflexão sobre currículo está instalada nas escolas. Durante as últimas décadas, o currículo tem sido central dos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação dos docentes e da pedagogia” (Arroyo, 2006. p. 17).

Conforme Pedra (1997), no Brasil, a primeira publicação tratando do tema foi *Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária*, de João Roberto Moreira (1995), na década de 50 do século XX. Já na década de 70 do mesmo século, o termo currículo passou a fazer parte da Lei 5.692/71 (Brasil 1971), inclusive com a introdução da disciplina de currículo e programas no conjunto das disciplinas obrigatórias para a formação de pedagogos, oportunidade em que foram criados cursos de pós-graduação que tornaram o currículo por área de concentração. Após a criação do Grupo de Trabalho de Currículo, vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED), por volta de 1980, os estudiosos do currículo começaram a trocar suas ideias e, daí em diante, o tema passou a ser de interesse nos encontros educacionais (Pedra, 1997, p.10).

Em termos de definição do conceito de currículo, Connelly e Xu (2007) veem como o coração da educação, uma vez que define a natureza integrada, holística, narrativa e pública de ensino e é, também, um *locus* primário do discurso ligado à educação. Diante do pensamento dos autores, fica evidente a importância do assunto na área da educação.

Pacheco (2003) considera que a educação deve enfrentar os novos desafios do novo século de uma maneira contextualizada e articulada ao universo sociocultural das cidades e das comunidades, de modo que os currículos reflitam esse contexto e compartilhem sua intencionalidade com a comunidade. Tal concepção de ensino-aprendizagem exige que a escola abra em seu entorno, os novos espaços de aprendizagem e que as maneiras de ensinar sejam mais dinâmicas, não apenas na oferta de atividades extracurriculares, mas também nos modos de fazer e de aprender. Noutra perspectiva, Mota, Veloso e Barbosa (2004) compreendem o currículo como um instrumento essencial “para compreender os interesses que atuam e estão permanentes no jogo da escola e na

sociedade”. Para os autores, debater o currículo é debater uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano, devendo os temas sociais contemporâneos serem entendidos como partes integrantes do currículo e, não apenas como conteúdos colocados de forma assistemática ou eventual, desvinculando de descomprometidos da vida e da comunidade.

Mas, conforme Goodson (1995), etimologicamente, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. “O currículo é confessado manifestadamente uma construção social” (Goodson, 1995.p.83). Para Sacristán (2000), se partimos da etimológica do termo, que provém da palavra latina *scurrere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado:

“que a escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. Ainda que o uso do conteúdo do termo remonte a Grécia de Platão e Aristóteles, entra em cheio na linguagem pedagógica quando a escolarização se torna uma atividade de massa que necessita estruturar-se em passagens e níveis. Aparece como problema a ser resolvido por necessidades organizativas, de gestão e de controlo do sistema educativo, ao se necessitar uma ordem e uma seqüência na escolarização” (Sacristán, 2000, p.125).

Nessa lógica, Sacristán (1998) ainda acrescenta que o currículo assume um sentido de “súmula de requisitos acadêmicos” e representa a base das intenções previstas. Essa tradição lembra o pensamento de Bobbit³.

A palavra currículo em latim refere-se ao percurso de uma carreira ou à carreira em si – um lugar de feitos ou uma série de feitos. Aplicada à educação, é aquela série de coisas que as crianças e os jovens tem de fazer e experimentar, de modo a desenvolver capacidades para fazerem as coisas bem, para conseguirem resolver os problemas da vida adulta e serem o que os adultos devem ser em todos os aspectos (Bobbitt 1918, p.42)

E, a partir desse significado, Assumpção (2008) relata que, ao longo da história, o currículo foi interpretado por muitos pensadores da educação como um caminho a ser percorrido pelo aluno durante seu processo educativo no interior das estruturas físicas da escola. Assim, etimologicamente, a compreensão foi sendo construída em torno da ideia de que o currículo é o conteúdo apresentado para o estudo, prescrito para ser

³Bobbitt, F (1918). The Curriculum. New York: Arno Reis apud Pacheco (2005, p. 32).

ensinado de forma sequenciada a uma classe de educandos (Assumpção, 2008). Pacheco (2005) citando Bobbit,

A educação é o processo de crescimento na direção certa. Os objetivos são as metas do crescimento. As atividades e experiências do aluno são os passos que completam a sua jornada em direção a estas metas. As atividades e experiências são o currículo. O currículo surgiu, assim, com caráter instrumental e tecnológico: destinava-se a processar (transformar) o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos (Bobbitt 1918, p.43 Apud Pacheco 2005).

Com base nessa constatação, o desenvolvimento do conceito de currículo nos aponta para uma relação fundamental, modificado historicamente para atender a realidades sociais distintas, tempo e espaços específicos e, como consequência disso, exige ser compreendido no contexto social em que está inserido.

Mesmo que existam muitas definições de currículo, Sacristán (2000) prefere não dar uma definição e acrescenta que é preciso apenas compreendê-lo uma vez que cada definição de currículo atende a uma teoria. Como afirma Pacheco (2005, p.69), “o principal elo do currículo à sociedade faz-se por meio da cultura (...). É nesse sentido que o conhecimento e a análise do conteúdo escolar, identificado pelo “código curricular”, fundamentam as ações sociais, os modos de pensar e agir e, conseqüentemente, suas práticas”. Assim sendo, a política educacional é o reflexo de um conjunto de decisões oriundas do sistema político. É pertinente lembrar que, como parte de um sistema político maior, a educação é diretamente afetada por intenções e estratégias definidas por critérios ideológicos e por necessidades reconhecidas como válidas socialmente (Pacheco, 2005). Nessa perspectiva, Pacheco (2005) cita D’Hainaut (1980), ao dizer que uma política educativa

“(…). Não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico, do quadro geográfico e político, assim como do contexto sociocultural onde se situa o sistema educativo considerado (Pacheco, 2005, p.58)”.

Nessa perspectiva, as causas religiosas, filosóficas, políticas e culturais podem refletir e, incondicionalmente, refletem as concepções de homem, de sociedade e de cultura.

Pacheco (2005) mostra a necessidade de refletir constantemente sobre as opções culturais específicas. É a partir dessas hipóteses que o currículo é considerado como uma construção social, cultural, individual e ideológica. Antes de qualquer coisa, o currículo é um projeto de escolarização que reflete a concepção de conhecimento e a função cultural da escola. Portanto, as investigações sobre o currículo podem iniciar a partir, por exemplo, da ligação entre as finalidades e as práticas, por meio da compreensão de que a educação é um campo prático, ou seja, é um processo dinâmico, social e cultural construído e, historicamente, formado.

[...] construção na busca constante de novas relações entre o conhecimento, de modo a responder-se às seguintes questões: Qual o conhecimento e as formas de experiência que são mais valiosas? Qual é a relação que existe entre o conhecimento veiculado no currículo formal e aqueles que estão envolvidos na sua seleção e organização? Que relações sociais e educacionais são desejadas ou exigidas para facilitar as experiências curriculares? De que forma os contextos sociais, político e institucionais afectam as experiências curriculares dos alunos? Quais são as concepções implícitas e explícitas de democracia que existem no interior do currículo? Pacheco (2005, p.76).

Dewey em 1902, como citado por Silva (1999), quando escreveu o livro *“The child and the curriculum”*, apresentou a escola como um lugar de vivência e prática voltada para os princípios democráticos. Para atingir essas finalidades, segundo Silva (1999), Dewey afirmava que o planejamento curricular deveria ser permeado por preocupação que levasse em consideração os interesses e as experiências das crianças e dos jovens. A educação não era somente uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas principalmente, um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. Deveria centrar-se em atividades, projetos e problemas e, antes de tudo, o currículo deveria emergir das atividades naturais da humanidade. Seguindo pelo mesmo caminho, Rodão (2003) considera o currículo como uma série de “coisas” que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem suas capacidades.

No entanto, o campo social e, nele incluído o sistema educativo, é na visão de Apple (1982), contestado em que os grupos sociais dominantes recorrem constantemente às

estratégias de convencimento ideológico para a manutenção da sua dominação. Nesse processo constante de convencimento, o currículo como uma dimensão estrutural e, ao mesmo tempo, relacional do processo social, não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento. O autor, ainda, adverte que a dominação econômica pode transformar-se em uma denominação cultural e que a eficácia das estratégias é atingida quando são internalizadas e passam ao senso comum.

Moreira (1999) e Silva (1995) corroboram com a discussão ao concordarem que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Os autores tornam claro que os aspectos curriculares não podem ser ignorados nos processos de educação que pretendem contemplar as características culturais dos alunos a quem se destina. A ideia de que o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos é também compartilhada por Gomes (2006). “Possui um carácter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nela envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas” (Gomes, 2006, p.31).

O currículo, ao longo do tempo, foi definido a partir de uma multiplicidade de perspectivas, nem sempre harmoniosas, mas, às vezes, antagônicas, constituindo-se como um processo de conflitos e resistências. Continuando com as contribuições dos estudiosos do campo, encontra-se Kliebard (1995) relacionando intimamente o currículo com os complexos quadros-econômicos, sociais, políticos, religiosos e ideológicos, que surgiram no final do século XIX, principalmente, nos Estados Unidos da América (...); a palavra currículo, aplicada à educação, para Bobbit (2004), consiste fazerem as coisas bem-feitas que preenchem afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser”; “o currículo será toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objetivos educacionais” Tyler (1949, pp. 126-128); para Corrilho e Ribeiro (1990), um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos; Walker (1990), currículo como sendo, “antes de mais, um campo de prática profissional”, enquanto Lawton (1996), numa visão diferente, define o currículo como “uma seleção (adequada) da cultura da sociedade”; Snyder et al. (1992) como uma direção de estudo, uma série de livros

didáticos, um guia, um conjunto de planos de professor, e Doll (1992), apoiando-se num conceito relativamente amplo, define o currículo como o conteúdo e o processo formal e informal responsável pela geração do conhecimento e o desenvolvimento de aptidões e atitudes.

Sintetizando as diferentes definições, pode-se dizer que aquelas formuladas, por exemplo, por Tyler (1949), Carrilho (1990) e Kliebard (1995), consideram o currículo como “um plano de estudos”, ou um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e, de acordo com a natureza das disciplinas; enquanto outras conceituações, como as de Doll (1992), Lawton (1996), Sacristán (2000) e Gomes (2006) têm um sentido mais amplo. Embora Pacheco (2003) referindo-se ao plano ou ao programa, apresenta-o ora como o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.

Mudança curricular tornou-se um processo de crescimento para os professores e alunos, uma mudança de pensamento e prática (Snyder et al., 1992), Isso coincide com as tendências atuais que exigem desenvolvimento profissional de professores para ocorrer por meio de reflexão e aprendizado a partir da prática, em vez de intervenções coercitivas (Craig 2006 e Knight et al., 2006), configurando-se como instrumento de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo, à atuação dos professores.

A sociedade atual, caracterizada pela globalização da informação e da comunicação, e com as reformas educacionais, o currículo encontra-se no coração das intenções, tornando-se um tema de debate, um espaço de disputa entre várias concepções ganhando um destaque significativamente maior do que tinha em décadas passadas. Goodson (2006) compartilha do ponto de vista que as questões relacionadas com o ensino e a educação são claramente influenciadas pelas mudanças colossais que estão ocorrendo atualmente na economia global e, ainda, declara que nós estamos experimentando uma crise de personalidade, ou seja, um reposicionamento das relações sociais de produção, onde não há nenhuma referência de passado apesar do “perigo de permanecer no mesmo lugar”. Assim, reorganizar o ensino é um movimento associado à

modernização. Segundo o autor, com a abertura da escola para a grande massa, o sistema foi submetido a uma reestratificação de acordo com um currículo que tinha como núcleo as disciplinas.

Neste contexto, em meio aos diversos fatos e fenômenos das mais diferentes ordens e naturezas, o currículo concebe um novo raciocínio para a regulamentação da educação, que busca combinar determinado nível de flexibilidade e autonomia local com controle central de variáveis estratégicas, de modo a intervir no cerne do processo educacional, ou seja, no que se ensina e como se ensina, no que se aprende e como se aprende (Sacristán, 2007) e, para Vasconcellos (2009), pensar no currículo escolar exige que nos remetamos a uma perspectiva mais ampla que é o projeto político-pedagógico da instituição, pois fica muito difícil refletir sobre a organização curricular se não temos uma firme referência sobre o papel que a escola se propõe a desenhar.

Reformas educacionais vinham sendo introduzidas em vários países, entre os quais o Brasil, buscando ajustar a escola a essas mudanças mais abrangentes, de acordo com as concepções dominantes sobre as novas exigências da economia, da sociedade e da cultura. No Brasil na década de 1990, considerada a “década da educação”, pode-se destacar o movimento “Educação para Todos” e as conferências mundiais promovidas por órgãos internacionais que visavam elevar o nível de satisfação das necessidades básicas da aprendizagem nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimentos. Em âmbito nacional, as reformas educacionais necessárias para atingir as metas propostas no plano de “Educação para Todos” Começavam a fazer parte da agenda de discussões.

Com uma agenda assim ambiciosa e abrangente, as reformas afetam praticamente todos os aspectos dos sistemas educacionais, desde o financiamento, a gestão e a organização das redes até o funcionamento dos estabelecimentos escolares, o conteúdo e o formato da atividade pedagógica propriamente dita. Com a aprovação da LDB 9.394/96, evidencia-se a importância de uma reforma curricular nacional, em cumprimento do Artigo 210 da Constituição de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação fixar a base comum nacional de conteúdos para o ensino fundamental e médio, “a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por

uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

Segundo Arroyo (2007), para repensar o currículo, é essencial superar a visão dos educandos como uma mercadoria, como empregabilidade, ou seja, analisar a relação mecânica entre a escolaridade e o mercado de trabalho. Por isso, torna-se urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos (Arroyo, 2007, p. 26).

A partir das concepções de Sacristán (2000) e de Arroyo (2007), pode-se evidenciar que a escola não pode mais ignorar os aspectos “contextuais” da cultura, o fato de que o ensino está destinado a um público, em um determinado país, em uma determinada época, mas deve sempre se esforçar por privilegiar o que há de mais fundamental, de mais constante, de mais incontestável no sistema educacional. Portanto, é necessário, dessa forma, dar maior ênfase à organização escolar, à interação entre os diversos setores administrativos e pedagógicos da escola para que o currículo possa ser de fato uma ferramenta de mobilizar a construção coletiva do conhecimento escolar.

É importante, também, que o currículo esteja em harmonia com o projeto político pedagógico da escola, isto é, o currículo tem que ser entendido como a realidade cultural da criança, ou seja, planejar um currículo é um processo complexo, que abrange diversos aspectos desde o sistema social até o educando. Sacristán (2000) enfatiza a ideia de que o currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar.

As inquietações acerca do currículo que muitos investigadores procuram explicar, são que a temática abrange todo o âmbito escolar, pois o currículo modela-se dentro de um sistema educacional concreto, direciona-se a determinados professores e alunos dentro de um contexto que acaba dando-lhes um sentido real. A grande questão é que muitos professores não possuem, muitas vezes, uma percepção aguçada de como influência na

sua prática, e como a maneira como cada escola conduz esses currículos tem graus de relevância no cotidiano escolar.

Capítulo II – Estratégia de implantação da educação em tempo integral no Brasil.

1. Programa Mais Educação

“Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
“Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua às crianças, ou
devolver as crianças às ruas; ficariam ambas muito
alegres”.

Paulo Freire

A realidade educacional brasileira é múltipla, diversa e desigual. Mesmo com os avanços quantitativos e qualitativos, a partir do final da década de 1990, as desigualdades de oportunidades educacionais entre centro e periferia, cidade e campo, capital e interior, entre bairro de um mesmo município, estados e regiões brasileiras, ainda não haviam sido superadas (MEC,2009). Parece consenso de que a educação no Brasil está órfã em todos os poderes e, que a educação brasileira precisa melhorar. Estudantes, profissionais da educação, autoridades, militantes de movimentos sociais, empresários, Organizações Não Governamentais (ONGs), famílias, sindicalistas e pesquisadores perseguem a educação pública de qualidade. Dessa forma, espera-se que as escolas públicas busquem proporcionar uma educação que possibilite às crianças e aos jovens desenvolverem suas competências e seus potenciais. Romper com os paradigmas do desempenho educacional significa promover e executar políticas educacionais que interfiram no quadro negativo e legitimem uma educação de qualidade como direito do cidadão com um intuito de superar desafios históricos de acesso, permanência e aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino.

Segundo Branco (2012), os dados das avaliações da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes das unidades escolares brasileiras, realizadas

bienalmente desde os anos 1990 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira (INEP), têm demonstrado a baixa qualidade do ensino nas escolas públicas, uma vez que, em nenhum dos seguimentos avaliados, - 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio-atingiu, no período de 1990 a 2007, uma média próxima de 5,0, embora mereça destaque nas avaliações de 2005 para 2007 o fato de ter havido pequena melhora nos resultados nacionais.

Existe um conjunto de ações que estão sendo desenvolvidas para garantir a educação básica, democrática e de qualidade como: políticas de financiamento, política de universalização da educação básica, de valorização aos profissionais da educação e políticas de gestão democráticas. Nesse contexto, a partir do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) (2007), o MEC instituiu ações com o objetivo de viabilizar políticas públicas efetivas e articuladas na área educacional e, dentre essas ações, surgiu o Programa Mais Educação com a intenção de possibilitar uma política social para atender à diversidade de vivências da educação integral, contribuir com a melhoria da aprendizagem na escola pública, minimizar diferenças e combater as desigualdades sociais por meio da inclusão educacional.

O PME foi instituído pela portaria Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007, (MEC, 2011a), como uma política setorial dentro da política educacional que integra as ações do PDE, regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Trata-se de uma ação estratégica do governo federal para ampliar as possibilidades de permanência do educando sob-responsabilidade da escola para além da jornada regular e, assim, induzir a efetivação da educação integral enquanto política pública. Por meio de repasse voluntário de recursos feito pela União, garante a ampliação de tempo, espaços e a reorganização curricular nas redes estaduais e municipais de ensino.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, na perspectiva de ações intersetoriais, da cidade como território educativo-educador, das relações entre escola e comunidade e da reorganização curricular a partir do encontro do currículo estabelecido com novas possibilidades formativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (MEC, Brasil, 2011a, p. 6).

O PME é coordenado pelo Ministério da Educação e busca recuperar o debate da educação integral no Brasil e ampliar suas bases conceituais a partir da compreensão da necessidade da ampliação e qualificação da escola pública brasileira. Incorporar um conjunto de concepções e ações inovadoras de gestão da educação pública, na perspectiva de Gabriel e Cavaliere (2012), é uma das características marcantes do programa, além de ser propiciador de práticas, entre elas as relativas à organização curricular, que uma vez implantadas e multiplicadas promoveriam mudanças profundas na ação educacional do sistema público de ensino brasileiro de educação básica.

Desde que foi implantado em 2008, verifica-se um aumento crescente de escolas e educandos em atividades que formam a agenda de educação em tempo integral. De acordo com Moll (2012):

O PME teve início em 2008, em 1.380 escolas públicas de 25 estados da federação e no Distrito Federal. Em 2009, a adesão ao Programa foi ampliada para 5.004 escolas e, em 2010, para 10.026 escolas em todos os estados brasileiros. Em 2011, o Programa atenderá 15.018 escolas em 1.354 municípios de todos os estados da federação e Distrito Federal e investirá por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cerca de R\$ 566.000.000.00. Para o Período de 2012-2014, o Programa tem a previsão de ultrapassar as 32 mil escolas públicas, chegando às escolas do campo e compondo as ações do grande esforço de enfrentamento das desigualdades sociais articuladas pelo governo federal por meio do programa “Brasil sem Miséria” (Moll, p.133).

A proposta do programa é importante para o desenvolvimento da educação, pois objetiva promover uma formação integral aos alunos, reduzindo, conseqüentemente, as taxas de evasão, reprovação e distorções idade/série escolar. Para Pinheiro (2009), PME engloba um entendimento de que a proteção integral se apresenta como condição necessária para a efetivação de uma educação integral:

(...) o documento associa a proteção integral, disposta no art. 3º do ECA, à educação e à proteção social (na forma do desenvolvimento integral do educando) como fios condutores das ações socioeducativas realizadas no turno alternado ao escolar. (...) De acordo com esse paradigma, para pensar sobre o desenvolvimento integral do aluno que vive em situação de risco social é imprescindível oferecer oportunidades de retirada desse indivíduo de sua condição de vulnerabilidade. Nesse sentido, o fomento às atividades socioeducativas caracteriza-se como uma das formas de alcance desse objetivo (Pinheiro, p. 83).

A citação acima nos leva a refletir a importância de se pensar o desenvolvimento integral do aluno, mediante a promoção de ações socioeducativas no contraturno, a fim de minimizar eventuais situações de vulnerabilidade social. Observa-se, ainda, que a proteção integral torna-se uma condicionante a mais para que o objetivo seja realmente alcançado.

O Decreto Presidencial nº 7.083, de 27/01/2010 estabelece no seu primeiro artigo, que a educação integral tenha por finalidade “(...) contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola públicas mediante a oferta de educação básica em tempo integral”. Os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (MEC, 2012, p.3).

Entre os princípios estabelecidos no Artigo 2º do mesmo decreto, destacam-se: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição dos territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; a afirmação da cultura de direitos humanos e a articulação entre o sistema de ensino, universidades e escolas (Moll, 2012, p.135).

Em termos de objetivos educacionais, o PME, estabelece:

- i) Formular política nacional de educação básica em tempo integral.
- ii) Promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais.
- iii) Favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades.
- iv) Disseminar experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral.

v) Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Em termos legais, ambos os princípios e os objetivos do referido programa são amparados pelos artigos 34 e 87 da LDB, que sinalizam a ampliação progressiva da jornada escolar; pelos artigos 205, 206 e 207 da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Lei nº 9089/1990); que preveem o apoio e a proteção dos demais setores da sociedade à educação, e, ainda, têm suas diretrizes e planejamento orçamentário previstos no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.179/2001 e pelo Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (FUNDEB), Lei nº 11.494/2007.

O PNE avança, para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da educação infantil. Além disso, o PNE apresenta, como meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares (MEC, 2012, p.3). Nas palavras de Giolo (2012) “por certo, o PNE, foi muito mais enfático do que a LDB ao estabelecer a necessidade de educação em tempo, mais também foi incapaz de impor a nação um conjunto de ações concretas. Continuou preso à ideia de uma efetivação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas”. Sob o ponto de vista da gestão do PME, destaca-se o objetivo de fomentar a intersectorialidade entre os campos da cultura e arte, esporte a lazer, sustentabilidade ambiental, direitos humanos, assistência social e de prevenção a situação de violação de direitos da criança e do adolescente, buscando-se uma extraordinária organização cooperativa e intersectorial do tempo educativo, em que se busca o diálogo com a escola, as entidades locais das comunidades, com os centros comunitários, as bibliotecas públicas, as praças, os parques, os museus, igrejas e os cinemas, como meio de reduzir as desigualdades e garantir o respeito pela diversidade cultural, que fazem parte dos

princípios da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação, previstos no Decreto.

Desde sua instituição, busca-se o diálogo entre as ações empreendidas por vários ministérios do governo, tais como os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte – ME, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e da Tecnologia e, também, da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, do Ministério da Defesa, Controladoria Geral da União na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública.

Além dessas entidades, observam-se nas escolas participantes do PME, ações dos Ministérios da Saúde, em parceria com o MEC, por meio do Programa Saúde na Escola (PSE), Decreto nº 6.280, de 5 de Dezembro de 2007 (MEC/2012). O referido decreto prevê, dentre as suas diretrizes, a articulação de ações do Sistema Único de Saúde (SUS), às ações da rede públicas de educação básica, como um meio de ampliar o alcance das ações relativas aos estudantes e às suas respectivas famílias. Essas ações refletem o esforço da política contemporânea brasileira em promover iniciativas intergovernamentais que envolvam o educando, como sujeito de direitos, em novos espaços, numa perspectiva de acesso à universalização, à permanência e à aprendizagem, numa proposta de educação em tempo integral.

O PME prevê um novo modelo de gestão, intersetorial, uma vez que esse permite articular múltiplas políticas setoriais para a resolução dos problemas educacionais, considerando a referência territorial e dos sujeitos destinatários, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Essa articulação é fundamentada em um conceito de educação que afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais de Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente.

Os critérios de adesão ao PME são definidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que operacionaliza o programa em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dentre os critérios estabelecidos para a adesão do PME de 2008 a 2011 destacam-se: i) capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas; ii) cidades-polo para o desenvolvimento regional em estados brasileiros com densidade populacional abaixo dos parâmetros anualmente estabelecidos; iii) cidades com 200.000 habitantes em (2008), 163.000 habitantes (2009), 90.000 habitantes em (2010) e 18.000 habitantes (2011) (Moll, 2012).

Em 2012, o MEC estabeleceu os seguintes critérios para a seleção das unidades escolares: i) escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011; ii) escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais; iii) escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; iv) escolas com índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família: escolas que participam do Programa Escola Aberta e, v) escolas do campo (MEC, 2012).

As unidades escolares após pré-selecionadas pela SECAD/MEC, conforme os critérios apresentados acima se inscrevem no programa por meio de formulário eletrônico, no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SIMEC/MEC). Nesse, formulário as escolas deverão informar ao referido órgão o número de alunos que irão participar do programa, as oficinas que pretende desenvolver, dentre outras informações. Os estudantes são selecionados com base em critérios que reduzam as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar seguindo, preferencialmente, as seguintes orientações:

(1) Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;

- (2) Estudante das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- (3) 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;
- (4) Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente;
- (5) Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Para além desses critérios, a seleção ainda exige que cada escola contextualize seu projeto político-pedagógico específico e, em diálogo com sua comunidade, para que seja a referência definidora de quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que todos os estudantes participem e que o conjunto da escola participe nas escolhas e definições (MEC, 2011a, p.15).

Os critérios apresentados apontam que o foco do programa é nos alunos mais socialmente necessitados. Dentro dessa perspectiva focal, o PME fere a Constituição Federal, no seu art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família (...)”. Nesse caso específico, podemos inferir que o Estado não cumpre o seu papel de garantir educação de qualidade para todos os estudantes matriculados em escolas públicas. Se a educação integral é uma possibilidade para que essa qualidade se efetive, então essa qualidade está sendo apenas para alguns. Entretanto, na lógica do PME, o MEC “busca acelerar o enfrentamento das enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira” (MEC, 2009b, p.9). Desde que o Estado não tem possibilidade imediata de oferecer educação integral para todos, prefere atender àqueles que, de alguma forma, se encontram nesse quadro de injustiça e vulnerabilidade social. Nesse ponto de vista, “a situação de vulnerabilidade e risco social embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares” (MEC, 2009b, p. 10).

O programa é uma estratégia educacional que reconhece as oportunidades educativas em experiências vivenciadas em nível de escola, redes de ensino e ONGs e as

transformam em ofertas educativas. E, para propiciar escala a essa estratégia, a oferta é organizada por meio de macrocampos de atividades de educação integral. Cada escola pode escolher três ou quatro macrocampos e dentre desses poderá optar por cinco ou seis atividades, a cada ano, levando em consideração que o macrocampo “Acompanhamento pedagógico” é obrigatório para todas as unidades escolares.

Para a ampliação do contexto educativo e das oportunidades formativas oferecidas pelas escolas selecionadas, as atividades foram organizadas nos seguintes macrocampos:

- 1) Acompanhamento Pedagógico.
- 2) Meio Ambiente.
- 3) Esporte e Lazer.
- 4) Direitos Humanos.
- 5) Cultura e Artes.
- 6) Inclusão Digital.
- 7) Prevenção e Promoção da saúde.
- 8) Educomunicação.
- 9) Educação Científica.
- 10) Educação Econômica.

Cada um dos macrocampos oferece um leque de atividades optativas, que poderão ser escolhidas pelas comunidades escolares de acordo com suas necessidades, seus desejos e os objetivos de seu projeto educativo. A Tabela 3 a seguir resume as atividades educativas de cada macrocampo.

Tabela 3		
Atividades educativas dos macrocampos do PME		
Macrocampo	Atividades	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Acompanhamento pedagógico	Matemática; Letramento; Línguas Estrangeiras; Ciências; História e Geografia.	Matemática, leitura e produção de textos ou português, cinética química, reações químicas, electroquímica, química orgânica, física ótica, circuito elétrico, calorimétrica, célula animal estrutura do DNA; coleta de sangue, História e Geografia, Filosofia e Sociologia.
Meio ambiente	Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; Horta escolar e/ou comunitária.	
Esporte e lazer	Atletismo; Ginástica rítmica; Corrida de orientação; Ciclismo; Tênis de campo; Recreação/lazer; Voleibol; Basquete; Basquete de rua; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de mesa; Judô; Karatê; Taekwondo; Ioga; Natação; Xadrez tradicional; Xadrez virtual; Programa Segundo Tempo.	
Direitos humanos em educação	Direitos humanos e ambiente escolar. Compreendem-se Direitos Humanos em Educação na perspectiva da garantia das aprendizagens para todos nas possibilidades de convivência e respeito à diversidade humana.	
Cultura e artes	Leitura; Banda Fanfarras; Canto coral; Hip hop; Danças; Teatro; Pintura; Grafite; Desenho; Escultura; Percussão; Capoeira; Flauta doce; Cineclube; Prática circense; Mosaico.	
Inclusão digital	Software educacional; Informática e tecnologia da informação (PROINFO); Ambiente de Redes Sociais.	
Promoção à saúde	Atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras (Articulações com o programa Saúde na Escola MEC/MS.	
Educomunicação - Jornal escolar	Rádio escolar; Histórias em quadrinhos; Fotografia; Vídeo.	
Iniciação à investigação das ciências da natureza	Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.	
Educação econômica e cidadania	Educação econômica e empreendedorismo; Controle social e cidadania.	

Fonte: MEC, (2012).

Os macrocampos apresentados na Tabela 3, com suas respectivas atividades, representam uma escala de diferentes tipos de conhecimento, tais como o conhecimento científico e línguas, habilidades de tecnologia, ciências sociais e de cidadania, o conhecimento cultural, as ciências naturais e matemática, etc. Essa diversidade cultural pode ser compreendida como uma extensão das oportunidades de aprendizagem dos alunos em educação integral. A matriz curricular de atividades é feita anualmente e, a cada nova inscrição, a unidade escolar pode escolher novas oficinas – ou manter as que já possuem, ou substituir aquelas que desejarem. Isso permite as unidades escolares

fazerem uma reflexão anual sobre o desenvolvimento das atividades, (Moll, 2012),fazendo com que cada ano as atividades sejam avaliadas pelo corpo da unidade escolar – e aquelas que não deram certo possam ser substituídas.

A Educação Integral, também, compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Essa é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade, que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, o programa atua em três focos: ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, alargar o espaço utilizado para a educação, com ambientes da comunidade e do bairro e trazer mais atores sociais para dentro das unidades escolares.

O Programa propõe que o espaço de aprendizagem transcenda os muros da escola, transformando esses espaços em territórios educativos. Portanto, é estratégico para a efetivação da educação integral no Brasil que os espaços culturais existentes ao redor da escola, também sejam entendidos e utilizados como espaços educacionais para o desenvolvimento das atividades escolares. Assim, as ações que ligam as práticas culturais e práticas pedagógicas fortalecem o projeto educativo da escola, ajudando a qualificar o ensino e fortalecer a escola como um espaço de experiência democrática.

No âmbito de suas normativas e diretrizes, o PME visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas que considerem as seguintes orientações:

I) Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;

- II) Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III) Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV) Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V) Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI) Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, das ONGs e da esfera privada;
- VII) Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII) Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis;
- IX) Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

As atividades do PME devem ser preferencialmente coordenadas por um professor efetivo do corpo docente da escola, denominado “professor comunitário”.

O Professor comunitário será responsável pelo planejamento de atividades que integram o PME com a escola regular. E tem como principais atribuições: i) divulgar o PME, com ações de mobilização de alunos, familiares e pessoas da escola e da comunidade, ii) participar das reuniões, formações e eventos realizados pelas secretárias e entidades de apoio; iii) participar das reuniões do comitê local; iv) contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais para o desenvolvimento das ações, em conjunto com os demais participantes do comitê local; v) elaborar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola; vi) planejar e realizar com a equipe ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade e, em especial, com os jovens, tais como feiras, concursos culturais, festivais, gincanas, dentre outros; vii) orientar e auxiliar os monitores no preenchimento dos formulários e na elaboração do plano de trabalho (MEC, 2012, p.).

Para o funcionamento, o PME conta com a participação de monitores, preferencialmente, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como: instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estudantes do ensino médio. Atualmente, essas atividades são desenvolvidas por monitores, observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço de voluntariado. No entanto, os monitores são ressarcidos das despesas, que deverão ser calculadas de acordo com o número de turmas monitoradas. O MEC recomenda a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE.

A indicação dos estudantes universitários, para desenvolverem trabalho de monitoria, abre um novo leque de perspectivas para as redes de ensino, pois muito se discute sobre a aproximação da formação universitária com a prática concreta da escola. Dessa forma, o programa reconhece a necessidade de um amplo diálogo sobre esses novos atores e novos saberes que estão entrando em cena nessa ampliação de jornada escolar.

Para o enraizamento da política pública da educação integral, por meio do PME, o MEC recomenda a organização de comitês locais, metropolitanos, regionais e/ou estaduais, que estimulem o processo de interapoio entre professores, comunidades, gestores estaduais, municipais, escolares, universidades e sociedade civil. “Esses comitês vêm configurando significativos movimentos pela educação integral no país a fora” (Moll, 2012, p.135). Esses comitês devem fomentar, articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a implementação do PME nas escolas e nas regiões onde estão acontecendo, tendo caráter consultivo para qualificação do programa.

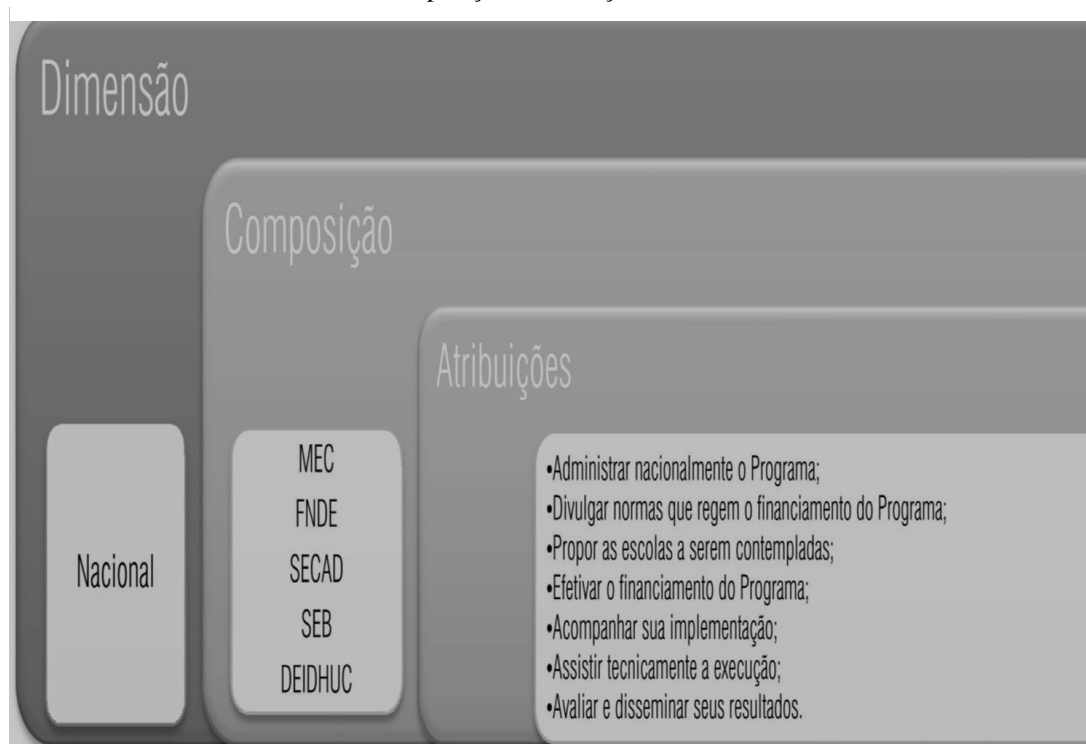
Os comitês locais deverão ser constituídos de professores da escola, pais de estudantes, representantes dos estudantes e representantes da comunidade, desempenhando o papel de instância permanente de debates acerca dos desafios e das possibilidades da educação integral, ao mesmo tempo em que os coordenadores do PME no âmbito dos municípios, estados e Distrito Federal deverão incentivar a criação de comitês territoriais. Esses comitês deverão ser constituídos pela representação das secretarias municipais, estaduais e distritais de área de atuação com interface nos programas (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras), universidades e outros atores sociais e institucionais que colaboram para a realização das ações.

Os comitês têm como atribuições:

i) acompanhar a execução do PME na perspectiva da Educação Integral, viabilizando a participação social a fim de qualificar a gestão e a interlocução entre as políticas, na perspectiva de uma ação intersetorial; ii);compartilhar informações do PME e serviços federais, distrital, estaduais e municipais voltados às crianças, jovens e adolescentes; iii),monitorar o PME a partir da especificidade do município em relação às deliberações do Estatuto da Criança e do adolescente, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Programa Nacional de Educação Ambiental, e demais instrumentos de planejamento da ação pública para a infância e adolescência; iv) estimular o planejamento coletivo de estratégias de desenvolvimento do PME, com formação, acompanhamento, parcerias, definição de metas e outras pautas definidas colectivamente; v), mapear as oportunidades educativas do território, em termos de atores sociais, equipamentos públicos e políticas sociais; vi), produzir registro sobre a implementação, execução e resultados dos trabalhos instituídos pelo comitê para a implementação da Educação Integral e socializá-los para contribuir com a qualificação da política pública de educação integral (MEC, 2012, p.79).

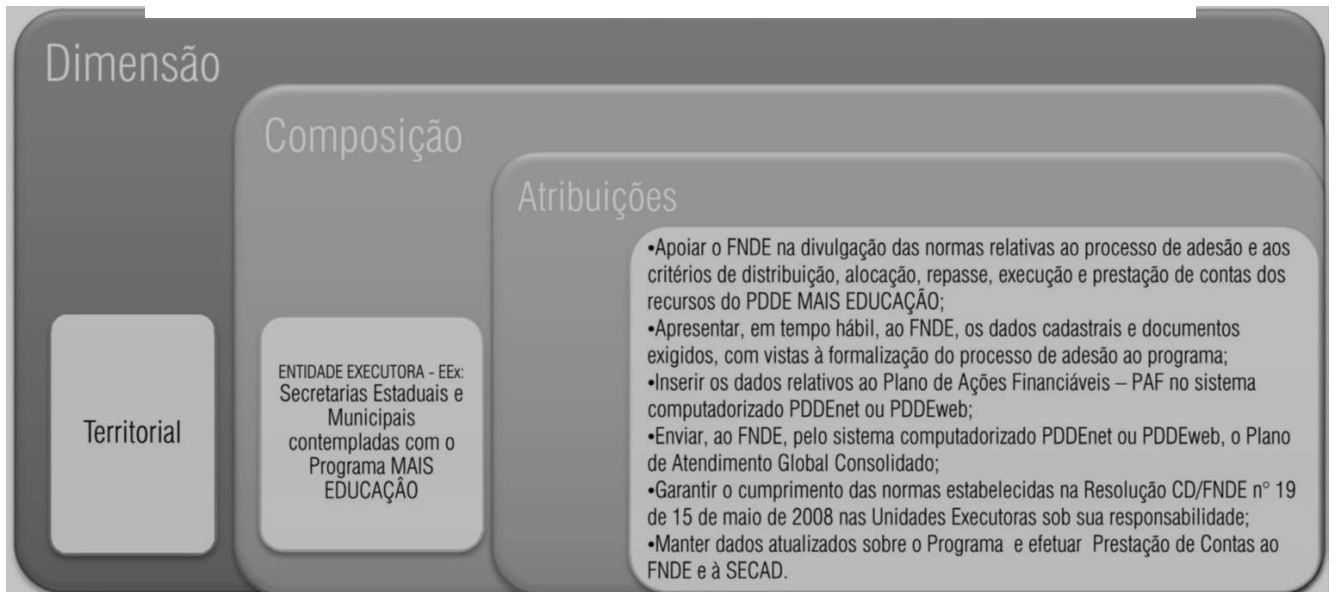
As instâncias administrativas organizadas em três dimensões (nacional, territorial e escolar) a composição intersetorial e as atribuições extraídas do MEC (2009c) para operacionalizar o programa estão resumidas nos quadros abaixo.

Figura 1
Dimensão, composição e atribuições no âmbito nacional.



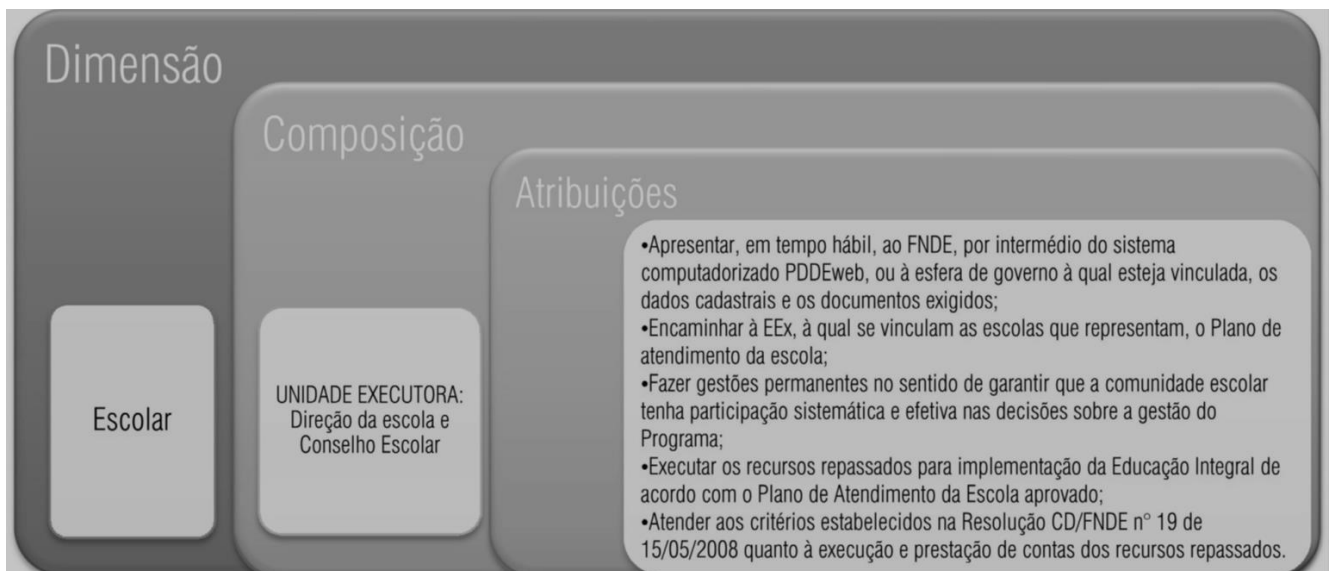
Fonte: MEC (2009)

Figura 2
Dimensão, composição e atribuições no âmbito territorial.



Fonte: MEC (2009)

Figura 3
Dimensão, Composição e Atribuições no âmbito Local/ Escolar.



Fonte: MEC (2009)

O PME já é uma realidade que, como tudo o que se faz em educação, será progressivamente aprimorado com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens (MEC, 2009a, p. 07).

Por se tratar de um programa novo, ainda há muito a ser discutido, apreendido e reorientado, para que os ideais de uma educação integral de qualidade sejam alcançados, principalmente, no que se refere às bases conceituais de tempo, espaço e aprendizagem, mas, por contemplar a educação integral e trazê-la ao cenário nacional de políticas públicas, apresenta-se como um avanço à educação pública brasileira.

Em seus objetivos, o PME pretende fomentar, nos termos da portaria que a criou, a “educação em tempo integral” de estudantes da rede pública de educação básica de todo o país, por meio de um conjunto de ações socioeducativas e da aproximação da escola com a família e as comunidades. Proporcionar uma educação de qualidade requer oferecer ao aluno um ensino pautado na capacidade de domínio, compreensão e aplicação dos conteúdos estudados, ou seja, atender ao educando em seus aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos. Portanto, a implantação de um programa de educação integral prevê a oferta de atividades no contraturno escolar, nas diversas áreas, como esporte, artes, cultura e lazer; em espaços da própria escola ou da comunidade, de forma a ampliar o campo de seus saberes e relações sociais, proporcionando-lhe, ainda, o prazer de estar na escola.

Segundo Carvalho (2006), imaginar sobre educar integralmente pressupõe, primordialmente, a construção de uma nova identidade nos espaços educativos, um novo olhar dos educadores sobre a ação de educar; requer uma prática pedagógica que vai além do âmbito escolar, pois falar de “outras aprendizagens” é considerar a ampliação não só do tempo, que, até então, vem atendendo à necessidade do currículo básico, mas, sobretudo, dos espaços onde essas aprendizagens serão desenvolvidas.

Não dá mais para dizer que a escola é o único espaço de aprendizagem. Mas ela tem de ser compartilhada com outros espaços de aprendizagem. É um espaço privilegiado, importantíssimo, inclusive para a nossa realidade, e

mais: entender que o cidadão de hoje busca mais aprendizagens do que ensino. Isso parece um jogo de palavras, mas tem uma diferença aí é preciso levar em conta. (Carvalho, 2006, p.39).

Portanto, é essencial que haja uma integração dos conhecimentos adquiridos nas unidades escolares e nas atividades em contraturno e tudo aconteça de forma articuladas, permitindo que todo o corpo docente envolvido atue em parceria intra e extramuros escolares, monitorando o trabalho realizado e trocando ideia para que melhores resultados possam ser alcançados.

2. O município em seus aspectos históricos, sociais e educacionais.

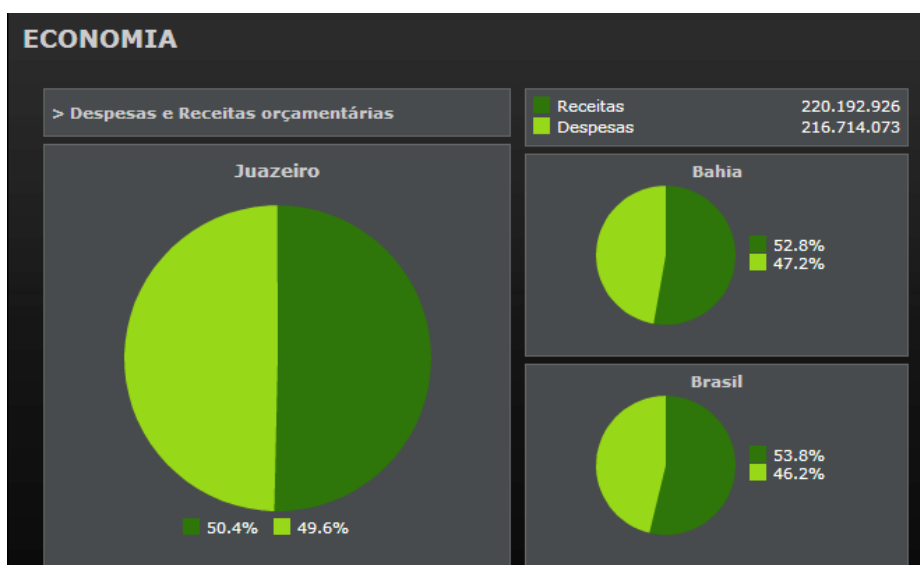
O Município de Juazeiro/Bahia/Brasil, fica localizado na mesorregião do Vale do submédio São Francisco e microrregião de Juazeiro, Norte do Estado da Bahia: Está a 540 km de distância da capital Salvador. Possui uma área territorial de 6.500 km² e uma população estimada de 214.748 habitantes, desses, 76% residem em área urbana, na sede do município (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2013).

Situada na margem direita do rio São Francisco, limita-se ao Norte com o estado do Pernambuco; ao Nordeste com o município de Curaçá; ao Sudeste com Jaguarari; ao Sul com a cidade de Campo Formoso; a Sudoeste com Sento Sé; e a Noroeste com o município de Casa Nova. O acesso ao município é possível pelas Rodovias Federais BR 235 e BR 407 e por via aérea, por meio do aeroporto internacional de Petrolina. Por via fluvial, chega-se a Juazeiro utilizando como via de para transporte, o rio São Francisco.

A precipitação média anual do município está em torno dos 399 mm, podendo variar dos 98 aos 1055 mm e temperatura média anual de 24,2 °C. De acordo com os dados do Institui Brasileiro de Geografia e Estatísticas- IBGE (2010), o município gera uma receita bastante considerável se comparada com outros municípios baianos, o que coloca o município numa situação de destaque entre as cidades do semiárido nordestino do Brasil.

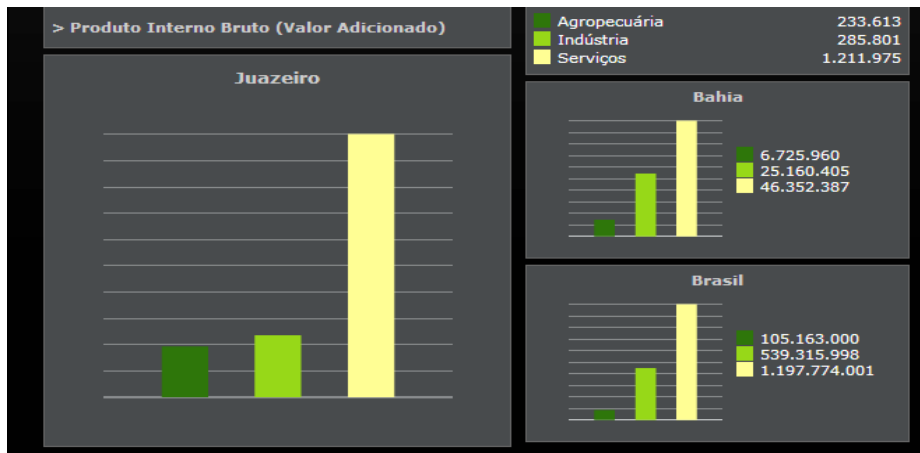
Ainda de acordo com os dados do IBGE (2013), o município gera uma receita em torno de 220 milhões de reais, possuindo despesas na ordem de apenas 216 milhões de reais, tendo, assim, um superavit de cerca de quase 4 milhões de reais, bastante similar com os dados a níveis estadual e nacional, como estão ilustrados nos gráficos abaixo.

Gráfico 1
Despesas e Receita orçamentárias do município de Juazeiro/BA



A receita é proveniente dos vários setores da economia (Agropecuária, Indústria e Serviços). O Produto Interno Bruto (PIB) do município, do Estado da Bahia e do Brasil, para efeitos comparativos, assim como a distribuição da participação de cada setor estão resumidos no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2
Produto Interno Bruto (PIB) da cidade de Juazeiro/BA



No entanto, essa renda não é bem distribuída entre sua população. No último censo do IBGE, realizado em 2010, Juazeiro apresentou um crescimento populacional considerável desde 1991 e esse crescimento se dá pelo atrativo de trabalho disponível na agricultura irrigada na região do Vale Sanfranciscano, tanto baiano quanto pernambucano, já que o município faz conurbação com a cidade de Petrolina, no Estado de Pernambuco. O gráfico a seguir demonstra o crescimento populacional de Juazeiro da década de 1990 até o ano de 2007, comparando, respectivamente, com o crescimento a nível estadual e nacional.

Gráfico 3
Representação populacional do Município de Juazeiro/BA



É perceptível que entre os anos de 1991 e 1996, o crescimento populacional é bem maior e isso se deve ao fato de a efetivação dos primeiros projetos irrigados de fruticultura no Vale do São Francisco baiano, ser um grande atrativo de imigração de pessoas de diversas regiões do país para essa região. Já entre os anos de 1996 e 2000, houve uma estagnação do contingente populacional.

As alterações ocorridas entre 2000 e 2007 relacionam-se a mudanças de posição de alguns municípios. Juazeiro, em 2000, tinha uma população total de quase 175 mil, sendo que a urbana era cerca de 133 mil habitantes. Assim, o gráfico acima apresenta um crescimento bastante considerável, por conta do aprimoramento e da implantação de novas áreas irrigadas, proporcionando opções de trabalho e renda e gerando um foco de atração de pessoas oriundas de outras áreas próximas e distantes e o êxodo rural, a mobilidade rural-urbana, que foi notória nas últimas três décadas, no Brasil.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Juazeiro (PMEJ) (2010), a população flutuante de Juazeiro é a terceira maior da Bahia, oriunda das migrações dos nordestinos de outros estados, na fuga da miséria ocasionada pela seca e em busca do trabalho na

agropecuária e na agroindústria. Os projetos de irrigação influenciaram definitivamente esse crescimento e uma população que, em 1991, era de 128.767 habitantes totaliza, em 2007, 213.297 habitantes visto que a maior parcela da população reside na área urbana, torna-se um grande desafio a acomodação digna dos cidadãos e a oferta de educação e demais serviços básicos de qualidade (PMEJ, 2010).

A educação municipal, frente a esses desafios, propõe novos desenhos educativos a fim de dedicar-se à missão, como é o caso da experiência do Programa Mais Educação. A Rede pública municipal de Ensino é formada por 125 instituições educacionais, com uma matrícula, que totaliza 32.334 alunos, assim distribuídos: 5.669 na Educação Infantil, 22.619 compondo o Ensino Fundamental, 3.519 na Educação de Jovens e Adultos, e 527 na Educação Especial.

Atualmente, o município atende a quatro modalidades de ensino:

- ✓ Educação Infantil em período integral de 8 horas.
- ✓ Ensino fundamental regular de 4 horas.
- ✓ Educação em tempo integral de 7 a 8 horas.
- ✓ Educação de Jovens e Adultos.

A implantação do ensino fundamental de 9 anos e, consecutivamente, a entrada da criança de 6 anos nessa etapa obrigatória da educação nacional trouxeram para o município de Juazeiro reflexões, alterações fundamentais para essa faixa etária. Ou seja, o ensino fundamental de nove anos trouxe ao sistema de ensino a oportunidade e o desafio de repensar o segmento atendido, no caso de Juazeiro, do 1º ao 5º ano. O principal desafio do sistema municipal é o de assegurar o direito de aprender de toda a criança. A gestão municipal vem, desde 2009, concentrando seu esforço para garantir que esse direito seja plenamente atendido (PMEJ, 2010).

A partir de 2008, com as reformas do sistema educacional, inevitavelmente, a educação infantil ampliou o número de matrículas. No período de 2008 a 2013, as matrículas passaram de 3409 para **5737**. Foram reformulados, também, os projetos pedagógicos,

arquitetônicos e a implementação dos Centros de Educação Infantil (CEI) com o objetivo de substituir as políticas de ofertas precárias em creches tradicionais. As antigas unidades escolares estão sendo ampliadas com a incorporação de novos espaços e reestruturadas a partir de um projeto educacional que tem o objetivo educar e o cuidar como indissociáveis ao processo de desenvolvimento infantil.

A construção de 16 novas unidades permitiu ampliar de 120 para 163 o número de sala de aulas disponíveis para a educação infantil. Nos CEIs, as crianças de 6 meses a 5 anos são atendidas em tempo integral durante cerca de 10 horas diárias, tendo cinco refeições supervisionadas por nutricionistas contratados pela Secretaria de Educação de Juazeiro (SEDUC). Os novos CEIs construídos foram projetados para o atendimento mínimo de 250 e máximo de 450 crianças. Trata-se de pensar a escolarização infantil como flexibilidade, oferecendo às famílias a possibilidade de atendimento às crianças que demandam, independentemente das condições socioeconômicas.

No que diz respeito aos indicadores educacionais, pode-se constatar um crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede municipal, aferido na última avaliação (2011) é de 3,6 para o 5º ano e de 3.11 para o 9º ano. Ambos os índices atingiram a média projetada pelo MEC, respectivamente, 3.4 para o 5º e 3.0 para o 9º (BRASIL, INEP, 2013).

Percebe-se que os indicadores educacionais evoluíram tanto nas séries iniciais, quanto nas séries finais do Ensino Fundamental como estão ilustrados nas Tabelas 4 e 5. No entanto, é de se observar, também, que, embora o município tenha superado as metas projetados pelo MEC, ficaram muito abaixo da média nacional.

Tabela 4			
IDEB da rede municipal de Juazeiro, da rede pública do Brasil e a média projetada para a rede pública de 2007 a 2011 para o 5º ano do Ensino Fundamental.			
ANO	IDEB Projetado	IDEB Juazeiro	IDEB Brasil
2007	2.5	3.1	3.8
2009	2.7	3.0	4.0
2011	3.0	3.11	4.1
Fonte: INEP (2013).			
Tabela 5			
IDEB da rede municipal de Juazeiro, da rede pública do Brasil e a média projetada para a rede pública de 2007 a 2011 para o 9º ano do Ensino Fundamental.			
ANO	IDEB Projetado	IDEB Juazeiro	IDEB Brasil
2007	2.7	3.1	4.2
2009	3.0	3.0	4.6
2011	3.4	3.6	5.0
Fonte: INEP (2013)			

Diante desses resultados, dá para perceber o crescimento dos indicadores educacionais de Juazeiro-Ba e esses resultados possuem correspondência com a implementação de vários projetos e ações do Sistema Municipal de Ensino, que primam pela melhoria do aprendizado do aluno, levando em consideração sua presença e permanência, com sucesso, na instituição escolar.

Dentre os projetos e programas educacionais de destaque, mencionamos aqueles voltados ao fortalecimento do processo de alfabetização, particularmente no tocante à leitura e à escrita. Dentre eles, cabem destacar o “Projeto É hora de Ler” criado em 2009 com abrangência de toda a rede municipal de ensino, que busca desenvolver as habilidades relacionadas à leitura, à compreensão e ao raciocínio lógico.

O programa “Se Liga e Acelera Brasil” - executado no município por meio de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação, Ministério da Educação e do Instituto Ayrton Senna (IAS). O “Se Liga” ajuda a corrigir o fluxo escolar do Ensino Fundamental, numa perspectiva de combater o analfabetismo nas primeiras séries iniciais, além de contribuir para a diminuição da evasão escolar. O objetivo é alfabetizar, em um ano, as crianças que repetem, porque não sabem ler e escrever para que possam frequentar o “Acelera Brasil” e, depois, a rede regular. O Acelera combate a

repetência, que gera a distorção entre idade e a série que o aluno frequenta e, também, o abandono escolar, sendo que o objetivo é contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do ensino fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade. De acordo com a SEDUC (2010), os programas “Se Liga” e “Acelera” ajudaram a melhorar de 1,80 para 55,53% o número de alunos cursando Ensino fundamental regular na idade certa.

A Prefeitura Municipal de Juazeiro, por meio da Secretaria Municipal da Educação, informa que desenvolve, ainda, os seguintes programas: Sistema de Avaliação da Educação Municipal de Juazeiro (SAEJ), que se configura como um instrumento de avaliação da qualidade do sistema de ensino, tendo como principal objetivo fornecer diagnóstico dos estágios de aprendizagem dos alunos da Educação Básica municipal, verificando, anualmente, o desempenho nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da aplicação de testes cognitivos. O SAEJ foi instituído pela SEDUC no ano de 2009, com o objetivo de avaliar, de modo permanente e contínuo, o sistema de ensino no município. Desde que foi criado, o SAEJ tem avaliado todos os anos/séries do Ensino fundamental, diagnosticando o desempenho dos estudantes nas habilidades e competências consideradas fundamentais para o seu sucesso escolar. As provas são aplicadas em todas as escolas do município, para alunos de 1º ao 9º ano.

Na tentativa de avançar na busca permanente pela qualidade da educação pública, o município de Juazeiro viabiliza o Programa de Formação Continuada aos Docentes, bem como ao pessoal de apoio das instituições de ensino (secretários, merendeiras, zeladores, porteiros e outros). Em 2009, a SEDUC fortaleceu a política de Alfabetização, por meio da implantação do Sistema de Informação da Educação Municipal (SIEM) que acompanha, bimestralmente, os níveis de leitura e produção de texto de cada turma e outros indicadores relevantes. Em 2010, a SEDUC realizou processo de Certificação para Professor Alfabetizador e para Coordenador Pedagógico, eleições diretas para gestor escolar; fortalecimento dos conselhos escolares, por meio de cursos específicos e fóruns. Além disso, a Secretaria Municipal apostou no processo de formação continuadas dos professores, chegando a criar a primeira Escola de Formação

Continuada de Professores na Bahia (EFEJ), uma política de concessão de licença-prêmio, abono tecnológico para o professor, incentivos a novas licenciaturas por meio da Plataforma Freire, na inovação da climatização (atualmente, atende a 38 escolas), na reestruturação física, que estabelece um novo padrão de qualidade para a rede municipal, oferecendo espaço digno de ensino/aprendizagem.

Em 2010, a SEDUC proporcionou novo *status* e autonomia aos gestores escolares, instituiu a autonomia financeira da escola por meio da criação da Lei do Programa para a Autonomia Financeira da Escola (PROAFE), lei nº 2123/2010. Esse fator é considerado chave para a transparência e a agilidade dos processos administrativos, que refletem a boa avaliação das políticas educacionais.

Outras iniciativas de destaque no município são: O projeto de “Ampliação Escolar”, “Escola Aberta”, programas do governo federal que propõem atividades esportivas e culturais extracurriculares para os estudantes e a comunidade nos fins de semana. Outra iniciativa, no mesmo sentido, foi o programa “Segundo Tempo”, também, do Governo Federal com o objetivo de democratizar o acesso aos esportes fora do horário normal, oferecendo atividades esportivas e de lazer no contraturno escolar aos alunos das comunidades escolares da cidade, o “Programa de Erradicação do Trabalho Infantil” (PETI), vinculado à Secretária do Trabalho e da Assistência social de Juazeiro onde os alunos participam de atividades artísticas, culturais e pedagógicas.

De acordo como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD 2009), Juazeiro alcançou na última análise – que corresponde ao ano de 2010 – o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,677 e uma taxa de crescimento de 27,5% em relação ao ano de 2000. Parte desse salto deve-se aos avanços da educação municipal, que melhorou todos os índices, como as taxas de aprovação, reprovação, abandono e IDEB. Segundo a pesquisa, entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi justamente a desse setor, seguida por Longevidade e renda. Os principais índices do IDHM relativos à educação estão organizados na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6			
Principais Índices do IDHM relativos à educação			
IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,212	0,369	0,594
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	23,74	33,88	51,14
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	42,11	65,83	92,33
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	21,53	48,51	81,42
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	9,03	25,47	49,26
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	7,92	14,05	32,87
Fonte: PNUD 2009			

Observa-se que, no período de 2000 a 2010, a proporção de crianças de 5 a 6 na escola cresceu 40,26% e, no período 1991 e 2000, o crescimento foi de 56,33%. A proporção de crianças de 11 a 13 anos, frequentando os anos finais do ensino fundamental, cresceu 67,84% entre 2000 e 2010 e 125,31% entre 1991 e 2000. A proporção de jovens entre 15 e 17 anos com ensino fundamental completo cresceu 93,40% no período de 2000 a 2010 e 182,06% no período de 1991 a 2000. E a proporção de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo cresceu 133,95% entre 2000 e 2010 e, 77,40% entre 1991 e 2000. Em 2010, 55,53% dos alunos entre 6 e 14 anos do município de Juazeiro estavam cursando o ensino fundamental regular na série correta para a idade. Em 2000, eram 41,80% e, em 1991, 19,93%. Entre os jovens de 15 a 17 anos, 26,13% estavam cursando o ensino médio regular sem atraso. Em 2000, eram 11,43% e, em 1991, 3,35%. Entre os alunos de 18 a 24 anos, 8,99% estavam cursando o ensino superior em 2010, em 2000, 3,57% em 1991 2,0%. A taxa de analfabetismo da população de 18 anos ou mais diminuiu 15,31% nas últimas décadas.

O poder público, visando à universalização do acesso à escola atende a 94,72% das matrículas no ensino fundamental, mas, apesar do esforço dependido, ainda há uma parcela de 5,28% de juazeirenses fora da escola.

Apesar dos avanços da educação no município, os dados educacionais de Juazeiro são, no mínimo, preocupantes. Com uma população em idade escolar (6/14 anos) de 53.293 pessoas, apenas 11,8% e 8,7% dos estudantes do 5º ano das escolas municipais, estaduais e federais da área urbana aprendeu o que era esperado aprender, em Português e Matemática, respectivamente, no ano de 2009 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011).

No 9º ano, não foi diferente; a aprendizagem se resumiu a 8,9% em Português e 3,8% em Matemática (Idem).

Os índices de aprovação, abandono e reprovação do município estão disponíveis na Tabela 7.

REDE	% de aprovação: Ensino Fundamental	% de reprovação: Ensino Fundamental	% de abandono: Ensino Fundamental
Estadual	72,6	18,1	9,3
Municipal	83,4	13,5	3,1
Privada	97,8	2,1	0,1
Brasil Estadual	86,7	10,0	3,3
Brasil Municipal	87,0	10,1	2,9
Brasil Privada	96,3	3,5	0,2
Fonte: MEC/Inep/Deed/2012			

Esses índices revelam que a oferta disponibilizada pelo município, ainda, preocupa a sociedade e o seu combate constitui-se num grande desafio.

Esses resultados reforçam o desafio educacional do município de Juazeiro. Os dados da rede estadual são, ainda, mais preocupantes do que os da rede municipal. O índice de aprovação da rede estadual é menor quando comparado com a rede municipal e o índice nacional. Apenas 72,6% dos alunos foram aprovados em 2012 na rede estadual, enquanto, na rede municipal, esses índices foram de 83,4% e, no Brasil, na rede estadual foi de 86,7% e no município foi de 87,0%. Além disso, o abandono foi muito elevado na rede estadual 9,3% dos alunos abandonaram a escola em 2012, contra 3,1% da rede municipal, que já é elevado, sendo que, no Brasil, na rede estadual, a taxa de abandono é de 3,3%, e na municipal 2,9%.

Os dados da distorção (Ver Tabela 8), chamam a atenção para as altíssimas taxas de distorção do ensino fundamental da rede estadual de ensino, 40,6% e, na municipal 27,8%. Quando comparadas com a rede Brasil municipal, essas taxas caem para 25,5% e, quando a rede estadual é comparada com rede Brasil estadual, as taxas da rede

estadual caem para 23,4% (MEC/Inep/Deed, 2012). Considera-se que esses números são frutos das reprovações e do abandono citados anteriormente, sinalizando que o sistema educacional não é eficiente em assegurar a educação de qualidade dos educandos, revelando o enorme desafio que o município vai precisar abarcar, principalmente, a necessidade de uma análise mais cuidadosa por parte dos sistemas de educação relacionada à aquisição da língua escrita nas escolas.

Tabela 8	
Taxa de distorção idade-série do ensino fundamental das escolas privadas, municipais, estaduais de Juazeiro – BA e Brasil – 2012.	
Total	Taxa de distorção idade-série do ensino fundamental
Municipal	27,8
Estadual	40,6
Privada	5,4
Brasil Estadual	23,4
Brasil Municipal	25,5
Brasil Privada	5,5
Fonte: MEC/Inep/Deed/2012	

Analisando-se, numa perspectiva financeira, as altas taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série representam um grande desperdício do dinheiro público. Isso significa que parte do investimento nesses alunos com material, equipamentos, pagamento de pessoal, infraestrutura, etc., foi inutilizada e terá de ser reaplicada, investimento que poderia ser revertido em aumento do salário dos docentes, em melhoria das condições de trabalho e investimentos nas instalações físicas das unidades escolares. De acordo com a Constituição Federal de 1988 Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício e qualificação para a o trabalho” é também proposto na LDB, quando estabelece que a educação é “dever da família e do estado” (LDB nº 9394/96, Art.2).

Para Soares, (2011), compreende-se que é responsabilidade da gestão pública cumprir seu papel proposto na Constituição Federal de 1988, que leva a educação de direito programático à condição inalienável de direito subjetivo. Parte-se da premissa de que

uma estratégia que pode contribuir, significativamente, na melhoria dos indicadores educacionais do município de Juazeiro-BA é o investimento na base inicial do processo educativo: a alfabetização.

Assegurando-se a alfabetização das crianças na idade adequada (até os 8 anos), os índices de distorção idade-série serão reduzidos, a aprendizagem nas séries/anos acontecerá com mais êxito, reduzindo os índices de reprovação e abandono, bem como a taxa de analfabetismo (Soares, 2011). Esse entendimento encontra, atualmente, ressonância em alguns movimentos sociais e nas instâncias reguladoras da educação nacional, estadual e municipal, a exemplo do Movimento Todos Pela Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação, que, a partir do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, estabelece como meta alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Para garantir o Ensino Superior, Juazeiro tem 1 unidade federal, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), a qual oferta os cursos de graduação em Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, da Computação e Engenharia de Produção, Ciências Sociais, Artes Visuais e Engenharia Agrícola e Ambiental; a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) ministra os cursos de Direito, Comunicação Social, Agronomia e Pedagogia; a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), instituição particular, que oferece cursos de graduação em Administração de Empresas, Marketing e Logística, Pedagogia, Turismo, Recursos Gerenciais, Serviços Sociais, Recursos Humanos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Ambiental, Ciências Contábeis, História e Letras; FASJ, que é a Faculdade São Francisco de Juazeiro, também particular, com cursos de Publicidade e Propaganda e de Administração de Empresas; além dessas, tem a FTC.

3. O Programa Mais Educação no município de Juazeiro-Ba

A escola pública do Brasil está passando por transformações profundas, (Luzardo, 2012), e, iniciativas nas esferas nacional, estadual e municipal estão alterando suas

práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar o seu acesso por meio da educação integral.

O debate sobre a efetivação da educação em tempo integral na rede pública municipal de Juazeiro-Bahia deu-se a partir do surgimento do Programa Mais Educação no âmbito Federal. O PME foi instituído pela portaria nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto nº 7.083/10, constituindo-se como uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização do tempo, do espaço e do currículo na perspectiva de uma educação em tempo integral. Criado pelo Ministério da Educação, o PME tem como principais diretrizes: ampliação dos tempos e dos espaços educativos, para além da compreensão da cidade como território educativo-educador e a ampliação do repertório do aluno a partir da integração das diversas áreas públicas.

No ano de 2008, em Juazeiro-Ba, as escolas que tinham IDEB abaixo da média nacional foram convidadas a elaborar planos de suporte estratégico e enviá-los ao MEC. E, nesse plano deveriam conter propostas de ações para a melhoria dos resultados das unidades escolares e, por conseguinte, dos índices da Prova Brasil. Na rede pública municipal de educação, após análise do MEC do plano de Suporte Estratégico, 29 unidades escolares foram selecionadas no segundo semestre de 2009, com a assessoria da Secretária Municipal de Educação (SEDUC) e, apoiadas por diversos documentos fornecidos pelo MEC.

As experiências no campo da educação integral por meio da ampliação do tempo escolar no contraturno tiveram início na rede municipal de Juazeiro no ano de 2010 nas 29 escolas selecionadas, atendendo, inicialmente, 5.200 mil alunos. Em 2011, o número de escolas atendidas aumentou para 34 unidades e, no ano de 2012, foram 44 unidades escolares, beneficiando um total de 9.511 estudantes do ensino fundamental em atividades como: capoeira, judô, grafite, balé, natação, futsal, voleibol, dança, karatê, canto e coral, letramento, xadrez, handebol, futebol, banda fanfarra, *hip-hop*, teatro, rádio escolar, atletismo, ciclismo, desenho, com foco na aprendizagem, melhoria da qualidade de vida e inclusão social.

Com a efetivação do PME, a SEDUC passou a aplicar um novo modelo de gestão de parcerias, visando transformar a comunidade em extensão do espaço escolar, de forma que o processo ensino-aprendizagem integre-se à vida cotidiana, com a união entre escola, famílias, instituições e agentes locais para a criação e a articulação de oportunidades formativas.

Percebe-se que essa metodologia tenciona estabelecer relações de confiança, apoio e produz condições para que a comunidade construa seu desenvolvimento local de forma sustentável e democrática, tendo como centro a educação. E, assim, o PME desenvolve o conceito que é possível aprender em qualquer lugar e com qualquer pessoa. O município encontra-se em consonância com marco legal das legislações brasileira e, nos últimos tempos, as legislações registraram de forma explícita a importância da educação integral. Em destaque, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, (Brasil, 2009), que garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social em condições e de dignidade.

Dando seguimento, a LDB, nº 9.394/96, que estabelece no Art. 3: “A jornada escolar incluirá o mínimo de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”; e, no inciso 2º “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério do sistema de ensino”, (MEC, 1996), e o Plano Nacional de Educação, sancionado em 2010, apresenta como metas:

- i) Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral em que abranja no período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em números suficientes.
- ii) Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente, para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas

escolares, à prática de esportes e as atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associados a Ações Socioeducativas.

O Programa de Metas Compromisso de Todos pela Educação (Brasil, 2007a) prevê na diretriz VII: “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”. O Decreto Federal nº 6.253/2007, 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), (Brasil, 2007b), apresenta no seu artigo 4º, “considera-se educação básica de 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 (...)”.

De acordo com Moll (2012), esses fundamentos legais asseguram o reconhecimento de ampliar e qualificar o tempo escolar, em estreita associação às múltiplas dimensões que caracterizam e instituição educacional e, para Luzardo (2012), essa é uma proposta que está em debate na sociedade brasileira; porém, não se constitui de forma isolada; é preciso combinar a oferta de educação básica com os outros serviços das políticas públicas.

De acordo com a SEDUC (2010), com o PME, a gradativa ampliação no tempo da permanência do aluno na escola, no município de Juazeiro, constitui-se em medida efetiva com o objetivo de atender às necessidades educativas dos educandos das escolas municipais, implicando a reorganização do tempo, do espaço, do currículo e da dinâmica escolar, atendendo a crianças e jovens, integralmente, em suas necessidades educacionais. Possibilitou o incremento do trabalho pedagógico ao oferecer aos estudantes conhecimentos e vivências contextualizadas dos âmbitos socioculturais, artísticos, esportivos, criando novas oportunidades de aprendizagem e contribuindo para a melhoria do desempenho escolar, intensificando práticas sistematizadas de leitura, escrita e raciocínio lógico.

A efetivação do PME no município de Juazeiro-Ba envolve a participação e atribuições funcionais para os seguintes atores no processo educativo:

i) Educadores sociais, denominados de monitores: responsáveis pelo desenvolvimento das oficinas. Poderão ser educadores populares, agentes culturais e estudantes universitários com formação ou conhecimentos específicos nos macrocampos e nas habilidades reconhecidas pela comunidade. São supervisionados pelo professor articulador. Eles trabalham sob a égide da Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre atividade de voluntariado no país. A figura do monitor tem como objetivo proporcionar a sustentabilidade e o alinhamento das ações fora da sala de aula, promovendo a relação com os projetos da escola e com suas atividades, que contribuam no aprendizado do aluno.

ii) Professores articuladores, denominados de coordenadores da gestão escolar: auxilia a gestão do PME nas unidades escolares, ou seja, ele é o elo entre os alunos, os monitores, a gestão escolar e o coordenador central. Enfim, cabe ao professor articulador garantir a organização do programa, desde seus aspectos pedagógicos aos operacionais.

iii) Coordenador central na SEDUC:

As atividades desenvolvidas no interior e no exterior das escolas municipais são escolhidas pela equipe gestora da unidade escolar, mas devem obedecer aos 10 macrocampos estabelecidos pela Coordenadoria Nacional/secretária de Educação Básica (SEB).

Cada unidade escolar pode trabalhar com 06 atividades a cada ano, sendo que o macrocampo acompanhamento pedagógico (Matemática e Letramento) é obrigatório. E o coordenador do PME nas unidades escolares, preferencialmente, deve ser um professor efetivo da própria unidade escolar, que disponha de boa capacidade de articulação com os diferentes segmentos representativos da localidade (centros culturais, ONGs, igrejas, associações de moradores e outros autores de referências das comunidades), (MEC, 2013), e, bom trânsito entre os professores da unidade, a

coordenação pedagógica e que tenha, também, forte inserção com a comunidade. No entanto, a SEDUC optou por contratar professores para coordenar o PME nas unidades escolares. Cabe destacar que a trilogia do PME evidencia que o coordenador é o articulador entre a escola e a comunidade na proporção do projeto político-pedagógico.

O Plano Municipal de Educação de Juazeiro (2010) outorga o diretor, por sua vez, trabalhar com os Conselhos Escolares, incentivando a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e seus familiares. Ademais, ele deve promover debates nas reuniões, nos conselhos de classe e nos espaços dos Conselhos Escolares. Além disso, o diretor é, em primeira instância, o responsável pela prestação de contas dos recursos do programa recebidos.

Inúmeros e diversos arranjos se configuravam no contexto em estudo, a partir do momento em que era necessário levar em conta as especificidades de cada realidade e contexto social em que a escola-se encontra inserida: desafios, dificuldades com professores para ser coordenador do programa na escola, pessoal de apoio e merendeira, ausência de espaço físico interno, construção de parceria para conquista de espaços, parceria com monitores, diálogo com o currículo e com professores de disciplinas do currículo comum, compreensão da comunidade e da família, o que poderia e o que não poderia adquirir com os recursos recebidos e tantos outros desafios que surgiam a cada instante. Frente a inúmeros questionamentos e dificuldades, a SEDUC junto com os diretores das unidades escolares, professores comunitários e monitores, fizeram uma mobilização com os alunos, pais e a comunidade interna e externa. Mas, com erros e acertos, o PME vem ganhando espaço nas escolas municipais de Juazeiro-Ba.

No município de Juazeiro-Ba, o PME constituiu a estratégia encontrada pela SEDUC para permitir que, gradativamente, as escolas municipais comprometam-se com a ampliação da jornada escolar como uma ação que oportunizará a dinamização do currículo, garantindo sua efetividade e contextualização em uma perspectiva de educação em tempo integral. Percebe que a perspectiva do Programa encontra em sintonia com Cavaliere (2007), quando afirma que:

Os resultados positivos das pesquisas que relacionam tempo e desempenho e a percepção de que a escola pode ser uma instituição mais eficiente em sua função socializadora encorajam e dão suporte às políticas de ampliação de tempo. (...) A ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de proporcionar mudanças no carácter da experiência escolar, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida estudante (Cavaliere, p.1021).

E, mais adiante, Cavaliere diz que,

“é a construção de uma proposta pedagógica para as escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudos e trabalho para alunos e professores o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo” (Cavaliere, 2007, p.32).

O PME vem sendo construído em processo e, em suas bases, estão a ressignificação do tempo, do espaço, do currículo escolar e das concepções e práticas de todos os envolvidos no ato educativo de forma direta ou indireta. O município está vivendo um momento novo que vem demandando acompanhamento e avaliação permanente em todos os âmbitos da gestão pública da educação, com etapas que vêm sendo vividas e superadas. Um processo explícito de aprendizagem coletiva que já vem apresentando frutos e sinaliza para novos caminhos e novas possibilidades (SEDUC, 2010).

Desde 2010, o município vem efetivando o PME e, ao adaptar o modelo desenvolvido pelo MEC, a cidade estabeleceu uma nova configuração educacional com desafios que foram e estão sendo enfrentados. A educação no município de Juazeiro como no Brasil, inicia sua agenda reordenando o sistema em um novo paradigma curricular, em que a aprendizagem se efetiva a partir da diversidade e da intersetorialidade das políticas públicas.

Contudo, podemos considerar que, ao pensar em educação em tempo integral, é fundamental manter articulação entre todos os envolvidos no processo: escola, família, comunidade e a sociedade, bem como a conjunção de tempo, espaço, e currículo como práticas educativas voltadas para a formação integral do indivíduo nas múltiplas dimensões.

Uma vez elucidadas a trajetória intelectual da educação brasileira, a fundamentação teórica da educação em tempo integral e a estratégia de efetivação da educação integral no Brasil, particularmente, no município de Juazeiro-Ba, a seção que segue tratará das componentes empíricas da investigação.

SEGUNDA PARTE – COMPONENTES EMPÍRICAS DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo I

1. Aspectos metodológicos

Este capítulo tratará de descrever os objetivos (geral e específicos), apresentar a questão orientadora de pesquisa, o modelo geral da investigação, a nota introdutória aos métodos de natureza qualitativa e quantitativa de um estudo científico, a fundamentação da metodologia do estudo: estudo de caso, os participantes da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de recolha de dados e, por último, o processo de tratamento dos dados.

1.1 Objetivos

Para manter o foco da investigação, centrando-se nos aspectos essenciais e evitando a recolha de dados desnecessários para a solução do problema, faz-se necessário que os objetivos estejam claramente formulados e especificados, para além de sumariarem o que se pretende alcançar com a pesquisa. Os objetivos tornam o problema mais explícito, aumentando o conhecimento sobre determinado assunto (Lakatos, 2001).

Assim, o presente estudo à luz dos princípios norteadores do Programa Mais Educação do Ministério da Educação do Brasil, instituído pela portaria interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7083/10, dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares do município de Juazeiro – Bahia e da revisão de literatura pertinente, visando compreender melhor as questões pouco elucidadas no âmbito do programa no contexto das escolas públicas municipais, principalmente, nos resultados das melhorias do

desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, tenciona elucidar os seguintes objetivos:

1.1.1 Geral

Analisar e descrever os impactos do Programa Mais Educação no processo de ensino-aprendizagem na rede pública municipal de ensino fundamental, na perspectiva dos gestores, dos professores, dos coordenadores pedagógicos, dos decisores políticos municipais e dos alunos.

1.1.2 Específicos

- 1.1.2.1 Caracterizar o perfil sociodemográfico dos alunos beneficiários do Programa Mais Educação, dos professores do núcleo comum e dos monitores contratados;
- 1.1.2.2 Analisar as concepções dos alunos beneficiários, dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos acerca da operacionalização das atividades extracurriculares do programa.
- 1.1.2.3 Analisar as percepções dos alunos beneficiários do programa, dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos em relação aos espaços pedagógicos utilizados para realização das atividades e se esses espaços colaboram com a aprendizagem do aluno.
- 1.1.2.4 Analisar as perspectivas dos alunos beneficiários do programa, dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos em relação à ampliação da jornada escolar e se essa promove melhorias na aprendizagem do aluno.
- 1.1.2.5 Verificar se o programa se caracteriza como oportunidade para melhorias no desempenho escolar dos alunos beneficiários nas escolas municipais das zonas urbana e rural do município.

1.2 Modelo geral da investigação

“Em sentido genérico, método em pesquisa significa escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos” (Richardson et al., 1989, p. 29). Os procedimentos do estudo científico consistem em delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las a partir das relações encontradas, fundamentando-se, se possível, nas bases teóricas. Assim, há problemas que podem ser investigados por meio de uma metodologia quantitativa, e existem outros com focos diferentes que podem exigir uma abordagem qualitativa, ou ambas.

O enfoque adotado na presente investigação, ou, por assim dizer, a forma como se pretendia analisar o problema é que, de fato, exigiu abordagens de natureza tanto quantitativa quanto qualitativa, tendo como objetivo explorar e descrever os resultados de um programa de educação extracurricular do Ministério da Educação do Brasil adotado pelas unidades escolares de ensino fundamental, do município de Juazeiro, Estado da Bahia, Brasil.

Roesch (1996) declara que a pesquisa descritiva, como o próprio nome diz, procura descrever situações ou fenômenos por meio de levantamentos realizados em espaço ou período determinado de tempo. Mattar (1996) afirma que a pesquisa descritiva é a que melhor se adapta ao estudo de características grupais, bem como para identificar ou comprovar a existência de relações entre variáveis. Para Vergara (2006), a pesquisa descritiva expõe características de uma população ou fenômeno específico, podendo ou não estabelecer correlações entre variáveis, portanto, sem ter a obrigatoriedade de explicar os fenômenos que descreve e Richardson et al. (1989) definem os estudos como de natureza descritiva, aqueles que permitem analisar e identificar as características dos objetos de estudo, ordenando-os e classificando-os.

Mattar (1996), Roesch (1996) e Vergara (2006), ainda, sustentaram a classificação de suas investigações quanto aos fins, como descritivas de corte transversal, pois os dados que serviram de entrada para elas foram recolhidos uma única vez, num intervalo de

tempo estreito e definido, de modo a fornecer um panorama atual sobre as variáveis do contexto em estudo.

Os estudos descritivos pretendem descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade. Desse modo, este estudo é caracterizado como exploratório-descritivo.

A opção pelas abordagens de natureza quantitativa e qualitativa levou em conta a total legitimidade, a utilidade e igual dignidade das mesmas, as circunstâncias e, as oportunidades proporcionadas por ambas. Para além do que, segundo Minayo (1994), as relações entre abordagens qualitativa e quantitativa demonstram que as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto.

1.2.1 Abordagem Quantitativa

O método quantitativo consiste no conhecimento sistemático, comprovável e comparável, mensurável e replicável; assim, a utilização de métodos quantitativos, diz respeito à medição rigorosa e controlada dos achados, para além da confirmação dos dados emergidos da abordagem qualitativa. O método quantitativo emprega a quantificação tanto nas modalidades de recolha de informações, quanto no tratamento dessas por meio de técnicas estatísticas, (Richardson et al., 1989), desde as mais simples como as estatísticas descritivas, às mais complexas, como, por exemplo, o coeficiente e a análise de regressão.

Os métodos quantitativos são frequentemente aplicados nos estudos descritivos (Richardson et al., 1989). Principalmente, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como naqueles que investigam a relação causal entre fenômenos. A procura de generalizações ou explicações sistemáticas deve apoiar-se em evidências empíricas. Isso pressupõe a existência de certas regularidades que se podem expressar na forma de leis ou relações empíricas.

Entre os tipos de estudos quantitativos, Diehl (2004) classifica-os em: i) correlação de variáveis ou descritivos (os quais por meio de técnicas estatísticas procuram explicar seu grau de relação e o modo como estão operando); ii) estudos comparativos causais (onde o pesquisador parte dos efeitos observados para descobrir seus antecedentes), e iii) estudos experimentais (que proporcionam meios para testar hipóteses).

No caso específico da educação, a abordagem quantitativa poderá não atender à parte das exigências da complexidade do atual contexto educacional, que, por sua vez, exige estratégias metodológicas complementares e inter-relacionadas para fazer face às novas demandas educativas. Ainda, no que diz respeito à completude, é essencial evidenciar que a articulação das abordagens quantitativas com outras estratégias de investigação, a exemplo das abordagens qualitativas pode proporcionar o enriquecimento na construção de novos conhecimentos. Segundo Moreira (2007), as técnicas quantitativas e as técnicas qualitativas conduzem a conhecimentos diferentes. Sendo assim, devem ser consideradas um enriquecimento, atendendo à necessidade de uma aproximação múltipla e diferenciada à realidade social para podermos conhecê-la efetivamente.

1.2.2 Abordagem Qualitativa

Os métodos científicos quantitativos caracterizados, principalmente, pela racionalidade técnica e estatística do positivismo priorizavam as informações quantitativas; no entanto, para Thiollent (2006), essas abordagens não respondiam aos questionamentos, às situações problemáticas emergidas no contexto social, onde a pesquisa quantitativa não conseguia resolver e, muitas vezes, até ignorava. Evidentemente, há situações que implicam estudos de conotação qualitativa, entre elas, Richardson et al. (1989) citam aquelas situações em que observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais.

A abordagem qualitativa parte do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos (Moreira, 2007). Por isso, os métodos qualitativos procuram adentrar no processo de construção social, reconstruindo os conceitos e as ações da situação estudada, para descrever e compreender em detalhe os

meios pelos quais os sujeitos empreendem ações e criam um mundo. Os estudos que adotam essa metodologia podem descrever a complexidade de alguns problemas, analisar interações entre variáveis, compreender e classificar a dinâmica de grupos sociais e, podem ainda, em maior escala de profundidade, entender as particularidades do comportamento do indivíduo (Richardson et al., 1989).

Quanto aos métodos qualitativos, Hounsell e Yin (1969) consideram como sendo aqueles, que partem de modelos não tradicionais, isto é, não baseados em análise estatística de dados coletados em condições experimentais. Já Brenner (1981) considera que a metodologia qualitativa é aquela que possibilita ao investigador aproximar-se dos dados, desenvolvendo, de uma ou outra forma, os componentes analíticos, conceituais e categóricos da explicação a partir dos próprios dados.

Para Minayo (2007), uma pesquisa qualitativa não se poderá basear no critério numérico para garantir representatividade. A boa amostra é a que possibilita abranger a totalidade da investigação em suas múltiplas dimensões e atingir o conhecimento de um fenômeno, que seja significativo em sua singularidade. “Todas as sociedades que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivem num mundo marcado pelo influxo das comunicações” (Minayo, 2010, p. 12).

No que diz respeito a procedimentos metodológicos, as investigações com base nas abordagens qualitativas de campo são as que melhor se harmonizam ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos (Minayo, 1994).

Nesse sentido, Goode e Hatt (1969) mencionam alguns métodos: análise de conteúdo de documentos, estudos de casos e código qualitativo. Outros tipos, mencionados por outros autores como pertencentes a essa categoria, foram: método histórico, observação participante, observação estruturada e não estruturada, revisão de literatura, entrevistas abertas, pesquisa de campo, diário e amostragem de atividades. Entre essas, Minayo (1994 e 2010) cita, particularmente, as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que essas penetram na intimidade e na complexidade de um determinado objeto de estudo.

Em linhas gerais, os estudos de natureza descritiva propõem-se investigar o “que é”, ou seja, descobrir as características de um fenômeno tal. Esse tipo de estudo deve ser realizado quando se deseja obter melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influem sobre determinado problema.

Em ambos os métodos, o investigador deve atentar para os critérios científicos que devem ser cumpridos durante o estudo. Para sustentar a confiança no estudo empírico, é dada particular importância à validade e à confiabilidade. A validade de um estudo numa pesquisa quantitativa centra-se nos métodos; já, na pesquisa qualitativa, a preocupação é com a validade das interpretações, o que segundo Richardson et al. (1989), o investigador obtém “medições” que apresentam maior validade, principalmente, interna, uma vez que as observações não estruturadas permitem conhecer detalhes que os instrumentos estruturados, como os questionários, não podem obter. Refere-se à medida que o investigador consegue ter acesso total ao conhecimento e as interpretações dos participantes (Saunders et al., 2007).

Quanto à confiabilidade, o investigador deve preocupar-se com a precisão dos resultados devido a potenciais enviesamentos decorrentes do entrevistador, do entrevistado e da situação. O investigador deve tomar notas relativamente ao *design* da investigação, às razões para a escolha da estratégia e dos métodos e aos dados obtidos. Esse critério, de acordo Richardson et al. (1989) indica a capacidade que devem ter os instrumentos utilizados de produzir medições constantes, de forma que possam ser consultados por outros investigadores, observarem os mesmos fatos, para além de fazerem as mesmas relações entre conceitos e os dados recolhidos com os mesmos instrumentos.

1.3 **Fundamentação metodológica do estudo: Estudo de caso**

No âmbito da metodologia da investigação científica, o estudo de caso é concebido como uma das muitas modalidades de delineamento; assim, não pode ser confundido como método ou técnica para recolher dados. Pesquisas realizadas por meio de estudo de caso se destacam por trazer-nos uma compreensão de um assunto complexo ou objeto e pode estender a experiência ou adicionar força ao que já é conhecido por meio de pesquisas anteriores.

O ponto forte dos estudos de caso, como enfatizado por Hartley (1994), reside em sua capacidade de explorar processos sociais à medida que eles se desenrolam nas organizações. Utiliza-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa, em muitas situações, nas quais se incluem a política, a ciência política, a administração pública e privada, os estudos organizacionais e gerenciais, entre outros.

Segundo Yin (2005), o método de estudo de caso enfatiza a análise contextual detalhada de um número limitado de eventos ou condições e suas relações. Para o autor, o estudo de caso é uma investigação empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, nomeadamente, quando os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente evidentes e quando múltiplas fontes de evidência são usadas. Nesse sentido, Yin recomenda que os investigadores possam utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quiserem lidar com condições contextuais.

Considerando que os estudos de caso têm sido, tradicionalmente, utilizados com objetivos descritivos, o que permite ampliar o conhecimento do investigador acerca de fenômenos pouco conhecidos, devido às suas vantagens, Gil (2009) reforça a definição de Yin (2005) e define o estudo de caso como delineamento de uma pesquisa, consoante a identificação de suas características, como: um estudo em profundidade, que não separa o fenômeno do seu contexto para além de preservar o caráter unitário do fenômeno. Creswell (1994) corrobora com a definição de Gil ao definir o estudo de caso como um processo que explora um simples fenômeno limitado pelo tempo e atividade e, por meio de uma variedade de procedimentos, métodos e técnicas, recolhe dados e os analisa durante um período de tempo definido.

Produz um conhecimento de tipo particularístico, em que, como diz Erickson (1986), procura-se encontrar algo universal no particular. E o conhecimento produzido poderá seguir duas perspectivas essenciais: i) interpretativa quando procura compreender como é o fenômeno do ponto de vista dos participantes e, ii) pragmática, cuja intenção é proporcionar uma perspectiva global, completa e coerente, do objeto de estudo a partir do ponto de vista do investigador.

Na educação, o estudo de caso apareceu nas décadas de 1960 e 1970, deliberadamente como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um aluno, um professor, etc. O marco principal, segundo André (2005), desse tipo de pesquisa, no contexto educacional, foi a Conferência Internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972.

Críticos do método de estudo de caso acreditam que o estudo de um número reduzido de observações pode não oferecer razão para estabelecer a confiabilidade ou a generalidade dos achados. Outros consideraram que a intensidade da exposição para estudar o caso pode provocar conclusões enviesadas, (Yin, 2001) e, por último, alguns descartam a pesquisa de estudo de caso como útil apenas como uma ferramenta exploratória. De fato, os estudos de caso podem ser adequados, inicialmente, para ampliar o conhecimento do investigador acerca dos fenômenos, ainda, poucos conhecidos, (Stake, 2007), muitas vezes, podem ser desenvolvidos com o propósito de formulação de problemas para a investigação mais criteriosa, bem como para a formulação de hipóteses.

No entanto, Stake (1995 e 2007), Simons (1980) e Yin (1984 e 2005) utilizaram o método de pesquisa de estudo de caso com sucesso em estudos cuidadosamente planejados e trabalhados em situações da vida real. Eles escreveram sobre a investigação de estudo de caso e sugerem técnicas para organizar e realizar a pesquisa com êxito para um projeto de estudo de caso exemplar, assegurando que os procedimentos utilizados são bem documentados e podem ser repetidos com os mesmos resultados repetidas vezes.

No que diz respeito às fontes de evidências, na perspectiva de Yin (2005), os estudos de caso não precisam ficar limitados a uma única fonte de evidência. Utilizar muitas fontes diferentes para obtenção de evidências é uma oportunidade para o enriquecimento das elucidações para a compreensão da situação em estudo. A triangulação é reconhecida como a mais importante estratégia adotada na análise e interpretação dos resultados do estudo de caso quando se utilizam várias fontes de evidências (Gil, 2009). Para Yin (2005, p. 123), a triangulação é uma investigação que “ se baseia em várias fontes de

evidências com os dados, precisando convergir em um formato de triângulo”. Além disso, a necessidade de utilizar diversas fontes de evidências ultrapassa em muito a necessidade que se tem em outras estratégias de pesquisa, como por exemplo, os experimentos ou pesquisas históricas.

Lüdke e André (1986) e Triviños (1987) evidenciaram as características do estudo de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manterem-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para analisar e discutir o objeto de estudo. Dessa forma, por ser um delineamento transdisciplinar e uma perspectiva interpretativa, a opção pela utilização de estudo de caso diz respeito aos aspectos relacionados ao planejamento, à condução da investigação e às minhas crenças acerca da natureza do conhecimento.

1.4 **Questão orientadora (de partida)**

Nos estudos de caso, assim como nos estudos qualitativos de modo geral, segundo Gil (2009), a formulação do problema ou questão orientadora constitui atividade bem mais complexa. Muitos autores como Creswell (2007) e Yin (2005) evitam mencionar o termo *problema* em seus estudos, preferindo chamar de *questões de pesquisa*. Eles alegam que o termo problema é mais adequado aos métodos quantitativos. Mas, tudo indica que a distinção entre *problema* e *questão* pode ser uma interpretação de ordem semântica. Segundo Gil (2009), o que se verifica, na prática, é a tendência para iniciar as pesquisas quantitativas como a formulação de um problema e as qualitativas como a apresentação de questões de pesquisa, ou ainda, *questões orientadoras*.

Dada a contribuição do Programa Mais Educação, como uma estratégia inicial e experimental para a implantação de políticas públicas educacionais com foco na educação em tempo integral no Brasil, muitas questões teóricas e práticas ainda não têm respostas. O avanço nas medidas da efetivação do programa para um número bastante expressivo de regiões brasileiras, muitos resultados importantes esperados protegidos por várias perspectivas, ainda não foram devidamente avaliados e confrontados, como, por exemplo, os impactos da estratégia metodológica do programa sobre a

aprendizagem dos alunos, o acolhimento da proposta pela comunidade escolar e as dimensões das definições de educação integral.

O primeiro momento do estudo foi estabelecer um foco de investigação, a partir da complexidade do fenómeno, que se pretendia estudar e da revisão de literatura realizada. Nesse sentido, a questão orientadora desta investigação, de forma geral, foi *“examinar e descrever como um conjunto de beneficiários, usuários e autoridades responsáveis fazem uso e percebem os resultados do Programa Mais educação (PME) num município”*.

O objeto de pesquisa, especificamente, neste estudo de caso, é PME executado no município de Juazeiro (BA). O estudo examinou se o programa é ou não benéfico de alguma forma para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal.

1.5 Universo e amostra da investigação

Qualquer investigação empírica requer ou pressupõe uma recolha de dados e, para isso, se faz necessário, inicialmente, determinar o conjunto universo para, só então, seguir. Caso esse universo seja demasiadamente extenso, definir um conjunto amostral que possa ser representativo e fiel ao seu universo.

Neste estudo, o conjunto universo da população investigada foi constituído por vários atores que fazem, direta e indiretamente, o ensino fundamental da rede pública municipal, tais como: i) Secretário municipal de educação; ii) Coordenador geral do programa no município; iii) Gestores das unidades escolares; iv) Professores articuladores e professores da rede pública municipal de ensino fundamental; v) Profissionais contratados (monitores) pelas unidades escolares para o desenvolvimento das atividades extracurriculares do PME; vi) Alunos beneficiados.

O conjunto universo do estudo está sumarizado na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 Conjunto universo do estudo	
Sujeitos	Quantidade
Secretário Municipal de educação	01
Coordenador Municipal do Programa Mais Educação	01
Coordenadores pedagogicos	95
Gestores de Unidades escolares	45
Professores articuladores	45
Professores da rede municipal do ensino fundamental	1500
Profissionais contratados (monitores)	371
Alunos da rede municipal do ensino fundamental	22.823
Alunos da rede municipal do ensino fundamental beneficiários	9.511
Fonte: SEDUC (2013)	

No caso específico desta investigação, cada caso foi tratado como um caso único e os resultados de cada um deles foram usados como informação, contribuindo para o estudo inteiro.

Devido à impossibilidade associada a diversos fatores, como tempo, recursos financeiros e humanos disponíveis de recolher e analisar dados para cada um dos sujeitos da população e, apropriando-se da definição de Patton (1990) para a seleção de muitos tipos de casos, foi adotada uma amostragem de casos selecionados aleatoriamente; não para garantir a sua representatividade, mas para conferir credibilidade ao estudo com razoável confiança para que os resultados possam ser extrapolados para o universo.

Levando em conta a dimensão e os aspectos diversificados da unidade investigada, foram considerados como objeto de estudo e recolha dos dados primários uma amostra populacional constituída de dois grupos independentes.

O primeiro grupo foi formado por professores do núcleo comum, monitores do programa contratados pelas escolas e pelos alunos beneficiados diretamente pelo programa. Os sujeitos desse grupo foram selecionados aleatoriamente por meio de um

sorteio, sendo constituído por 33 professores do núcleo comum, 286 alunos e 19 monitores.

O segundo grupo foi formado por três gestores de unidades educacionais selecionadas aleatoriamente por meio de sorteio, sendo duas localizadas na zona urbana e uma na zona rural, pelo secretário municipal de educação, pelo coordenador municipal do programa, por três coordenadores pedagógicos e por três professores articuladores do programa nas escolas.

1.6 Preparativos para a recolha dos dados

Uma vez definidas as amostras e procedidos os devidos sorteios, o passo seguinte foi no sentido dos preparativos dos instrumentos para recolha de dados no campo, tais como as impressões dos questionários e a aquisição do gravador, os contatos prévios (pessoalmente, telefone, correspondências impressas) com os sujeitos envolvidos direta e indiretamente, com o intuito de evitar desencontros, as reuniões com os gestores escolares para as devidas autorizações, entre outros.

1.7 Procedimentos e instrumentos para recolha dos dados

Uma força chave do método de estudo de caso envolve o uso de várias fontes e técnicas nos processos de recolha de dados (Yin, 2005 e Patton, 1990). O investigador determina antecipadamente quais as provas e as técnicas de que precisa para responder às questões propostas de investigação e garantir que o estudo seja bem construído para garantir a confiabilidade. Deve usar as ferramentas adequadas na recolha de provas de dados designados.

Os dados recolhidos foram de natureza qualitativa e, também, de natureza quantitativa. O presente estudo apoiou-se em três tipos de instrumentos de recolha de dados para produzir provas que pudessem conduzir à compreensão do caso e responder aos objetivos da pesquisa, quais sejam:

✓ *A análise documental*

Diversos dados secundários contidos em documentos oficiais do Ministério da Educação, relacionados ao Programa Mais Educação, como relatórios, portarias, leis, decretos, resoluções e normas. Para além desses documentos do Ministério, outros documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e das escolas selecionadas, tais como normativas, Plano Municipal de Educação de Juazeiro, regimento interno, plano de adesão ao PME, Projeto Político-Pedagógico (PPP), registro de matrículas, desempenho dos alunos, regimento interno, etc.

✓ *As entrevistas*

As entrevistas foram aplicadas ao segundo grupo (Gestores das unidades escolares, professores articuladores, coordenador municipal do PME, coordenadores das unidades escolares e o Secretário de Educação do município).

Bogdan e Biken (1982) definiram a entrevista como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, que é dirigida por uma, o entrevistador, para obter informação sobre como o outro sujeito, o entrevistado, interpreta determinado contexto ou situação no mundo, para que o entrevistador possa desenvolver considerações sobre esse mesmo tema. “Um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenômeno consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. Obviamente que pessoas diferentes terão perspectivas e experiências variadas que poderão enriquecer todo o quadro interpretativo do estudo” (Tuckman, 2002).

As entrevistas foram realizadas diretamente pelo investigador. As entrevistas foram realizadas em profundidade para obter o quanto possível fosse de informações e percepções dos entrevistados. O roteiro semiestruturado de perguntas abertas poderá ser consultado no Apêndice A.

Esse inquérito contou com os relatos sobre diversos aspectos relacionados à experiência do programa no município, tais como as motivações, o contexto político, o foco e o desenvolvimento da experiência; identificação da articulação da experiência com os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas e as políticas de educação no município; a identificação dos conceitos-chave de educação integral, jornada ampliada, a aprendizagem que os entrevistados trazem; os critérios de seleção das atividades, dos espaços e dos alunos beneficiários; a discussão e o planejamento da efetivação do PME nas unidades escolares; questões relacionadas à identificação dos fatores que contribuem para o sucesso e para o fracasso do programa; os resultados alcançados e sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e, ainda, a sustentabilidade da experiência em termos de bases legais e políticas e as fontes de recursos financeiros do programa entre outras questões pertinentes que poderiam surgir durante as entrevistas.

Em alguns casos, foi necessário retornar aos entrevistados *in loco* para continuar a perseguir o aprofundamento, visando ao enriquecimento de informações, complementaridades e possíveis elucidações de eventuais dúvidas surgidas frente aos dados e às informações obtidas.

Todas as entrevistas foram gravadas conforme anuência dos participantes, transcritas na íntegra e submetidas à apreciação dos mesmos. Somente depois da autorização do participante, os dados foram considerados apropriados para o estudo.

Este estudo seguiu os passos da tradicional abordagem na análise de conteúdo. McMillan (2000) sugeriu que as cinco etapas, (1) o pesquisador formula uma pergunta de pesquisa e/ou hipóteses; (2) o pesquisador seleciona uma amostra; (3) categorias são definidas para a codificação; (4) codificadores são formados, código do conteúdo e a verificação da confiabilidade de sua codificação; (5) análise e interpretação dos dados coletados durante o processo de codificação.

✓ *Os questionários*

Tanto para o primeiro grupo como para o segundo, foram aplicados questionários quantitativos subdividido em três partes (Ver Apêndices B e C). A primeira parte do questionário diz respeito à dimensão “currículo”, cujo objetivo era identificar as concepções desses sujeitos sobre a operacionalização do currículo e das atividades extracurriculares do PME, verificar se o programa caracteriza-se como oportunidade para o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos para além da contribuição com a formação integral dos alunos, verificar se o PME é uma oportunidade para estimular o espírito crítico dos educandos e, por fim, identificar se é possível desenvolver as atividades do PME sem recorrer à integração das atividades do currículo comum.

A segunda parte foi direcionada à dimensão “espaço.” Nesse bloco, os objetivos eram analisar as percepções dos professores, monitores e alunos em relação aos espaços escolares utilizados para a realização das atividades e se esses espaços onde são realizadas as atividades do PME ajudam na aprendizagem do aluno; verificar se os espaços utilizados para a realização das atividades do PME são adequados ao desenvolvimento das atividades e, por último, identificar se os espaços onde são realizadas as atividades do PME são compatíveis com o tipo de atividades desenvolvidas.

A terceira parte foi destinada à dimensão “tempo”. Para essa parte os objetivos estavam voltados para o conhecimento das concepções dos professores e alunos sobre a ampliação da jornada escolar, a identificação da integração entre as atividades do PME e as atividades do currículo comum, verificar se a organização da ampliação da jornada, em termos de horários e descolamentos, contribui para a aprendizagem dos alunos e se a experiência promove a integração e a sensação de pertencimento dos alunos em seu território, para além de identificar se a ampliação da jornada escolar contribui com o envolvimento e o apoio da comunidade externa.

Para as três partes do questionário, foram utilizadas escala de Likert com cinco níveis de respostas indo de 1 - Discordo totalmente a 5 - Concordo totalmente. A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica das mais conhecidas usada

habitualmente em questionários (Pestana e Gageiro, 2000). O método Likert determina mais diretamente a existência de uma ou mais atitudes negativas e positivas de um grupo sobre um determinado objeto, pessoas, instituição, etc. (Richardson, et al., 1989). Ao responderem a um questionário baseado nessa escala, os inquiridos especificam seu nível de concordância com uma determinada declaração, para além de que, segundo Richardson (1989), o uso de uma escala de cinco pontos proporciona maior informação que uma simples dicotomia “acordo” ou “desacordo”.

Também, constavam no questionário dados relacionados aos aspectos sociodemográficos dos professores e monitores, tais como idade, gênero, habilitações acadêmicas, experiência laboral com o PME e situação profissional. Para os alunos, apenas gênero, idade e ano escolar.

Os questionários foram distribuídos e recolhidos pelo próprio investigador nas salas de aulas para os alunos e para os professores nos locais determinados por eles conforme suas indicações e disponibilidades. Os participantes foram incentivados a chamarem o investigador para esclarecer dúvidas sobre as perguntas. 90% dos questionários foram concluídos, o que foi considerado utilizável pelo investigador.

Foram tomadas medidas, tanto para as entrevistas como para os questionários, necessárias para garantir o anonimato e as respostas imparciais. Aos participantes foi dada a opção de não responderem aquelas perguntas que não estivessem à vontade para respondê-las. Todos aqueles que foram procurados responderam integralmente as perguntas.

A partir dos levantamentos finais desenvolvidos, foi feita a sistematização do material obtido, prosseguindo-se com a análise e avaliação comparativa desses. Visando à facilitação do entendimento dos resultados consolidados, foram construídos tabelas e gráficos sintetizados para as devidas análises.

2. Tratamento dos dados

Depois que os questionários foram recolhidos, os dados foram tabulados numa planilha eletrônica Excel com a finalidade de sistematizar a caracterização do perfil sociodemográfico dos alunos, dos professores e dos monitores. Para as análises estatísticas descritivas (média, moda, mediana e desvio padrão) e a aplicação da Análise Fatorial (AF), os dados foram exportados para o *software* SPSS onde se deu o tratamento estatístico.

Segundo Marôco (2010) e Pestana e Gageiro (2000), a Análise Fatorial compreende um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar as correlações entre variáveis observáveis e pressupõe a existência de um número menor de variáveis não observáveis (Fatores) subjacentes aos dados que expressam o que existe de comum nas variáveis originais, o que, sem dúvida, contribui para facilitar sobremaneira a interpretação dos dados. As técnicas devem permitir a redução do número inicial de variáveis a um conjunto menor de componentes sem perda da informação e detectar grupos homogêneos nos dados fornecidos.

No tocante às entrevistas, depois de transcritas e autorizadas pelos respectivos entrevistados para uso exclusivo neste estudo, foram organizadas por grupo de respondentes e, em seguida, exportadas para o *software* NVivo.

O Nvivo foi desenvolvido para auxiliar pesquisadores e outras pessoas que trabalham com material não estruturado a compilar, comparar e decifrar informação de forma rápida e segura. É uma ferramenta para auxiliar a realização de pesquisas e análises qualitativas em teses, dissertações, monografias, pesquisas técnicas e outros trabalhos acadêmicos. Ele fornece ferramentas que possuem a finalidade de classificação, triagem e organização da informação para apoiá-lo em suas análises ou pesquisas.

Esse tipo de *software* é apropriado para a pesquisa qualitativa por permitir que o investigador tenha mais tempo para analisar o seu material e descobrir padrões, identificar temas, obter deduções e desenvolver conclusões significativas. *Com o Nvivo, o investigador poderá analisar seus dados em detalhes, utilizando poderosas ferramentas de busca, consulta e visualização.*

Na website da *QSR*, encontram-se vários objetivos que o software Nvivo ajuda a atingir, entre eles, a descoberta de conexões sutis que, simplesmente, não são possíveis de serem obtidas manualmente, a operacionalização das análises de forma sistemática e não perder dados, as descobertas são justificadas com precisão e provar rigorosamente as descobertas com evidências.

Capítulo II- Apresentação, interpretação e análise dos resultados.

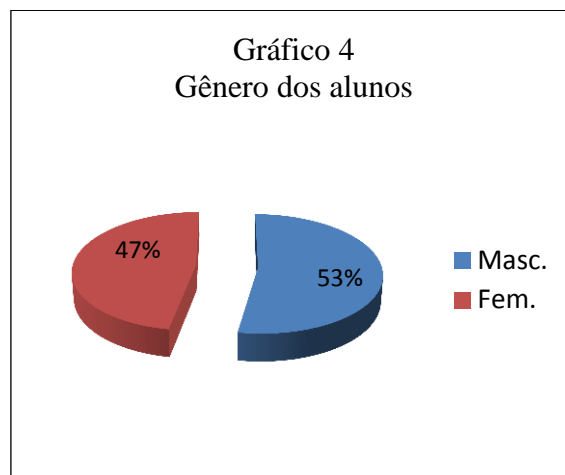
1. Caracterização do perfil socio demográfico dos inquiridos

1.1 Caracterização do perfil sociodemográfico dos alunos beneficiários do programa.

A primeira parte do questionário da pesquisa inquiriu sobre três aspectos: Gênero; Idade e Ano escolar. Apenas os dados de gênero e faixa etária foram considerados como relevantes para o estudo. Não havia interesse saber as percepções por faixa de escolaridade.

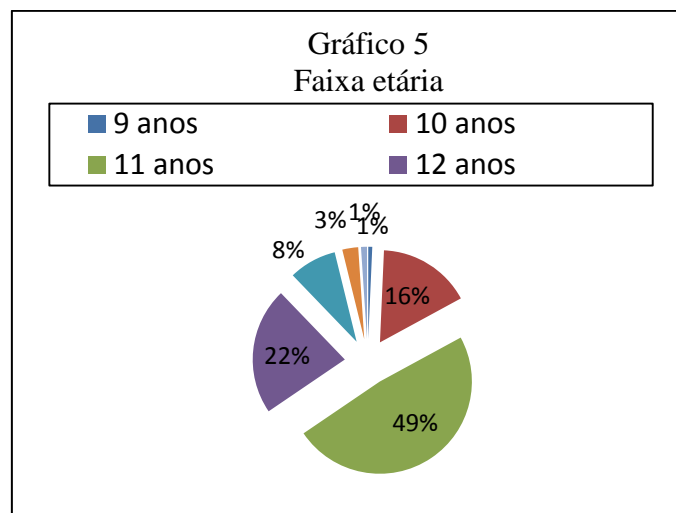
1.1.1 Quanto ao gênero

Como podem ser visualizados no Gráfico 4, os alunos do sexo masculino, em maior quantidade, representam 53% da amostra.



1.1.2 Quanto à faixa etária

No tocante à faixa etária dos alunos participantes da pesquisa, as informações podem ser visualizadas a partir do Gráfico 5. Pelo que pode ser visto, praticamente metade (49%) tem 11anos, 22% doze anos e 16% são os alunos que têm dez anos. As demais idades juntas têm apenas 13%. Esses dados mostram que a concentração (77%) dos alunos inquiridos está na faixa dos 10 aos 12 anos.

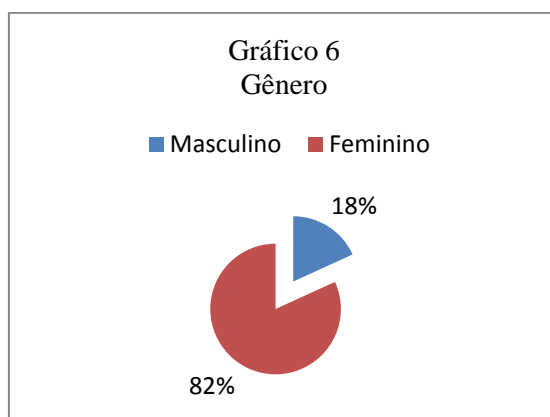


1.2 Caracterização do perfil sociodemográfico dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos.

Esta amostra foi constituída por 33 professores do núcleo comum das três unidades escolares selecionadas para o estudo.

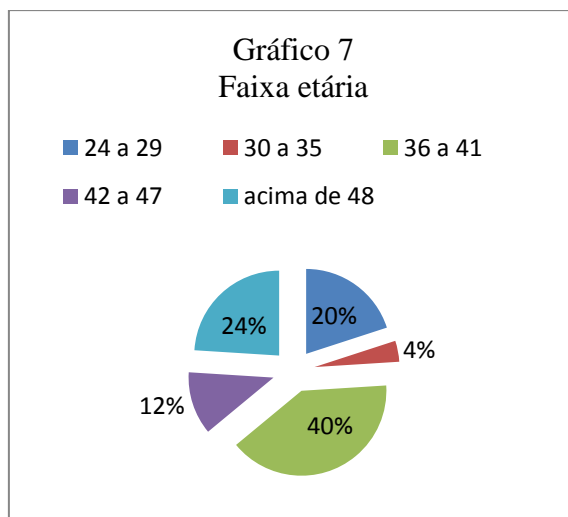
1.2.1 Quanto ao Gênero

Grupo predominantemente feminino (Ver gráfico 6).



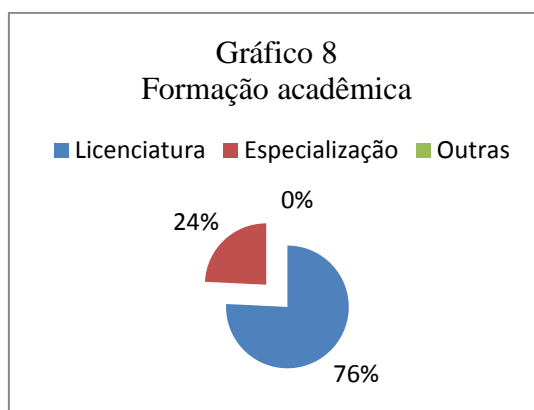
1.2.2 Quanto à faixa etária.

A idade dos docentes foi distribuída em 5 faixas de 5 anos cada. A distribuição da faixa etária dos docentes pode ser bem melhor visualizada a partir do Gráfico 7. Pelo que se pode observar, a maior concentração está entre 36 a 41 anos.



1.2.3 Quanto à formação acadêmica.

Os resultados revelaram que 76% dos professores das unidades escolares selecionadas possuem apenas o nível de licenciatura como formação acadêmica. E 24% tem o nível de especialização e não há nenhum docente com mestrado ou doutorado (Ver Gráfico 8).

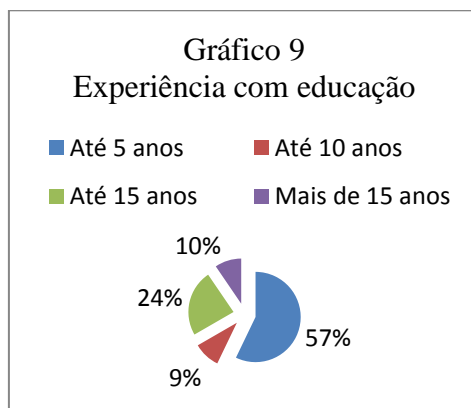


1.2.4 Quanto à experiência com PME.

Os resultados relativos à experiência do docente com o Programa Mais Educação no município, revelaram que quase a totalidade (99.7%) da amostra não tinha nenhuma experiência com as atividades do programa.

1.2.5 Quanto à experiência com educação.

A experiência profissional da categoria é representada por 66% dos docentes com tempo de serviço na educação em até 10 anos. Os outros 36% representam os docentes mais experientes. Estão a mais de 10 anos trabalhando na educação. Essa situação é mais bem visualizada a partir do Gráfico 9.



2. Outputs e Análises das dimensões Currículo, Espaço e Tempo na perspectiva dos alunos beneficiários do programa.

2.1 Exploração preliminar dos dados

Com o intuito de atender aos demais objetivos específicos e, conseqüentemente, ao objetivo geral deste estudo, seguem os resultados obtidos a partir da aplicação da Análise Fatorial (AF) com base nos dados recolhidos no âmbito dos alunos beneficiários do PME, dos professores do núcleo comum e dos monitores contratados.

As técnicas utilizadas permitiram identificar a estrutura subjacente às referidas variáveis a partir da extração de fatores ou das variáveis latentes e reduzir o número inicial de variáveis a um conjunto menor de componentes sem perder informação.

Os alunos beneficiários (286) foram inquiridos acerca das seguintes dimensões:

a) **Dimensão currículo:** Obtida a partir de 7 variáveis métricas em que os respondentes avaliam numa escala de 1 = “Discordo totalmente” a 5 = “Concordo totalmente”, diversos aspectos relacionados com ao currículo do PME.

X₃₁ – Oportunidade para desenvolver as suas habilidades e competências.

X₃₂ – Oportunidade para formação integral e ser uma pessoa melhor.

X₃₃ – Oportunidade para melhorar a sua capacidade de aprendizagem.

X₃₄ – Oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimentos

X₃₅ – Melhorias no rendimento escolar

X₃₆ – Ajuda assumir maior responsabilidade na sua comunidade.

X₃₇ – Outros agentes ajudam na sua educação

b) **Dimensão espaço:** Obtida a partir de 8 variáveis métricas em que os respondentes avaliam numa escala de 1 = Discordo totalmente a 5 = Concordo totalmente, os espaços direcionados para a realização das atividades do Programa Mais Educação.

X₄₀ - Os espaços são adequados para o desenvolvimento das atividades;

X₄₁ - Espaço como oportunidade para despertar o interesse pelos estudos;

X₄₂ - Atividades do PME apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços;

X₄₃ - Espaços educativos promovem sentimento de pertencimento;

X₄₄ - Espaços do PME facilitaram o envolvimento/apoio da comunidade externa;

X₄₅ - Espaços do PME estimula o espírito crítico/autônomo;

X₄₆ - Espaços do PME contribuem para a ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida comunitária;

X₄₇ - Participar das atividades do PME fora da sua escola ajuda na sua aprendizagem da mesma forma que o espaço tradicional da sala de aula.

c) **Dimensão Tempo:** Obtida a partir de 5 variáveis métricas em que os respondentes avaliam numa escala de 1 = Discordo totalmente a 5 = Concordo totalmente, o tempo destinado para a realização das atividades do Programa Mais Educação.

X₄₈ - Integração das atividades desenvolvidas no PME e o horário normal;

X₄₉ - Mais tempo na escola ajuda no desenvolvimento de habilidades e competências;

X₅₀ - Tempo para as atividades do PME contribui para a aprendizagem;

X₅₁ - Participação no PME ajuda o sentimento de pertencimento em sua comunidade;

X₅₂ - Mais tempo na escola contribui com envolvimento da comunidade externa na sua escola.

Para a aplicação da Análise Fatorial, faz-se necessário inicialmente verificar algumas condições, tais como: exploração preliminar dos dados por meio dos gráficos e testes estatísticos, verificação da normalidade das variáveis, assimetria e curtose.

2.2 Resultados da Dimensão currículo

A Tabela 10, a seguir, ilustra as estatísticas descritivas das sete variáveis que compõem a dimensão currículo. As estatísticas descritivas completas poderão ser consultadas no Anexo A.

Variáveis	Média	Desvio padrão	N
x31	4,699	,8709	286
x32	4,448	,9601	286
x33	4,577	,8415	286
x34	4,248	1,0880	286
x35	4,245	1,1590	286
x36	4,049	1,2832	286
x37	4,185	1,2470	286

2.2.1 Frequência de ocorrências

- ✓ 92% dos alunos inquiridos *concordam totalmente e concordam* que o currículo do PME é uma oportunidade para desenvolver suas habilidades e competências;
- ✓ 87.7% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que o currículo do PME representa uma oportunidade para formação integral e para ser uma pessoa melhor;
- ✓ 89% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que o currículo do PME é uma oportunidade para melhorar a sua capacidade de aprendizagem;
- ✓ 79.7% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que o currículo é uma oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimento;
- ✓ 78.7% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que o currículo do PME ajudou no seu rendimento escolar;
- ✓ 71.9% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que o currículo do PME ajudou a assumir maior responsabilidade perante sua comunidade;
- ✓ 78.1% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam a participação de outros agentes, tais como empresas, associações comunitárias, familiares, etc. ajudam na sua educação.

Outras duas questões que tratam de aspectos importantes relacionados aos princípios norteadores do PME, a questão X₃₈ com duas alternativas de respostas (Sim ou Não), que procurou saber se os alunos ajudaram a escolher os tipos de atividades do programa, revela que pouco mais de 23% deles disseram “sim.” Isso mostra baixa participação do

educando nas escolhas das atividades e poderá ser um indício de que essas atividades foram efetivadas de forma impositiva a critério dos gestores escolares ou da própria Secretaria de Educação, ou ainda, do Ministério da Educação.

Outra questão, a X_{39} , questionava se os alunos gostavam das atividades do programa: 94% deles disseram que sim. Essa quase unanimidade de gosto pelas atividades extracurriculares, que não foram escolhidas por eles, pode revelar o fato de que a participação do aluno na seleção das atividades é um fato pouco relevante.

2.2.2 Análises das correlações entre as variáveis

O que segue apresentará os *outputs* das correlações entre as variáveis das dimensões currículo, espaço e tempo. A Matriz de correlações permite analisar se existe um número significativo de correlações entre as variáveis.

A Tabela 11 mostra as correlações possíveis entre as sete variáveis analisadas da dimensão currículo. Como podem ser observadas, as variáveis x32 (Oportunidade para formação integral e ser uma pessoa melhor) e x34 (Oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimentos) e as variáveis x31 (Oportunidade para desenvolver as suas habilidades e competências) e x33 (Oportunidade para melhorar a sua capacidade de aprendizagem) apresentam as maiores correlações, 0.505 e 0.482, respectivamente.

Correlações	x31	x32	x33	x34	x35	x36	x37
x31	1,000	,388	,482	,220	,212	,114	,194
x32	,388	1,000	,348	,505	,286	,321	,127
x33	,482	,348	1,000	,199	,250	,230	,172
x34	,220	,505	,199	1,000	,322	,326	,289
x35	,212	,286	,250	,322	1,000	,308	,274
x36	,114	,321	,230	,326	,308	1,000	,229
x37	,194	,127	,172	,289	,274	,229	1,000

Das 49 correlações possíveis entre as variáveis, verifica-se que há 26 correlações (em destaque na Tabela 11) significativas. Isso representa 53,7% das correlações, o que

implica afirmar que há evidências de correlações suficientes para que se prossiga com a análise fatorial.

Com base nos resultados do Teste de esfericidade de Bartlett, ilustrados na Tabela 12 ($p\text{-value} = 0,000 <$ para qualquer nível de significância), ou seja, as variáveis são correlacionáveis, o que deve rejeitar a hipótese nula, que afirma não haver correlação entre as variáveis.

Resultados dos testes de KMO e de esfericidade de Bartlett		
Medidas de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,738
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	367,445
	Gl	21
	<i>p-value.</i>	,000

As medidas de adequação amostral (Tabela 12) de Kaiser-Meyer-Olken (KMO)– compara as correlações entre as variáveis. O teste KMO deve ser interpretado segundo a Tabela 13 abaixo. Nesse caso, O teste KMO obteve um valor de **0,738**, o que indica que a AF é “Média”, portanto, pode ser realizada.

KMO	Análise das Componentes Principais (AC)
0,9-1	Muito boa
0,-0,9	Boa
0,7-0,8	Média
0,6-0,7	Razoável
0,5-0,6	Má
< 0.5	Inaceitável

2.2.3 Extração das componentes principais e determinação do respectivo número para representar adequadamente os dados iniciais.

A estratégia utilizada para extrair os fatores foi a “estratégia mais objetiva” por utilizar o critério dos valores próprios (Eigenvalues) e as respectivas proporções de variância explicada antes e depois da rotação.

Tabela 14
Variância total explicada

Componente	Eigenvalues iniciais			Extração da Soma dos Quadrados dos <i>Loadings</i>			Rotação da Soma dos Quadrados dos <i>Loadings</i>		
	Total	% Variância	% Acum	Total	% Variância	% Acum	Total	% Variância	% Acum
1	2,68	38,28	38,28	2,680	38,28	38,28	2,00	28,62	28,62
2	1,09	15,62	53,91	1,094	15,62	53,91	1,77	25,28	53,91
3	,888	12,69	66,60						
4	,751	10,73	77,33						
5	,680	9,71	87,04						
6	,491	7,01	94,06						
7	,416	5,93	100,0						

A Tabela 14 apresenta, na segunda coluna, os valores próprios (Eigenvalues) para cada fator e as respectivas proporções de variância explicada antes e depois da rotação. A análise feita, de acordo o critério de Kaiser, indica que deverão ser retidos dois fatores, dado que seus valores próprios são superiores a 1. Esses dois fatores juntos, explicam 53.91% da variabilidade total das sete variáveis. O primeiro fator explica 38,28% da variância total; o segundo explica 15,62%.

2.2.4 Interpretação dos fatores

O passo seguinte foi a identificação dos coeficientes ou pesos fatoriais (*loadings*) que correlacionam as variáveis com os fatores antes da rotação.

Tabela 15
Matriz de componentes

Variáveis	Componente		Comunalidade ⁴
	1	2	
x31 - Oportunidade para desenvolver as suas habilidades e competências.	,607	-,601	,730
x32- Oportunidade para formação integral e ser uma pessoa melhor.	,724	-,117	,538
x33 - Oportunidade para melhorar a sua capacidade de aprendizagem.	,624	-,517	,657
x34 - Oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimentos	,682	,297	,553
x35 - Melhorias no rendimento escolar	,608	,276	,446
x36 - Ajuda assumir maior responsabilidade na sua comunidade.	,574	,402	,491
x37 - Outros agentes ajudam na sua educação	,483	,355	,359

⁴ A soma em linha dos quadrados dos loadings dos fatores para cada variável são as comunalidades.

A análise da Matriz de componentes (Tabela 15) permite concluir que o primeiro fator apresenta todas as variáveis com elevados *loadings* (superiores a 0,4) e que o segundo fator mostra três das sete variáveis têm *loadings* elevados.

A Tabela ilustra, também, as estatísticas que descrevem o quanto cada variável é explicada pelas duas componentes principais (CP) retidas. De acordo com os valores das comunalidades, veem-se que, das componentes principais retidas, 73% explicam a variância da variável x31; 53,8% da variável x32; 65,7% da variável X33; 55,3% da variável X34; 44,6% da variável X35 e 49,1% da variável x36. Exceto a variável X37, que apresenta a menor participação (35,9%), todas as outras variáveis, após a extração das CP têm uma forte relação com os fatores retidos, o que quer dizer que os fatores comuns explicam a maior parte da variância total.

Face ao padrão fatorial apresentado, com a impossibilidade de obter um conjunto bem definido de fatores, indica-se ser adequada a realização da rotação matricial para redistribuir a variância. O objetivo da matriz das componentes após rotação ortogonal (varimax) é obter um padrão fatorial com maior capacidade explicativa, um conjunto de fatores, extremando os valores dos *loadings*, de modo que cada variável se associe apenas a um fator. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 16.

	Componente	
	1	2
x31 - Oportunidade para desenvolver as suas habilidades e competências.	,067	,852
x32- Oportunidade para formação integral e ser uma pessoa melhor.	,472	,561
x33 - Oportunidade para melhorar a sua capacidade de aprendizagem.	,135	,799
x34 - Oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimentos	,710	,221
x35 - Melhorias no rendimento escolar	,641	,188
x36 - Ajuda assumir maior responsabilidade na sua comunidade.	,697	,071
x37 - Outros agentes ajudam na sua educação	,598	,047

2.2.5 Designação dos fatores

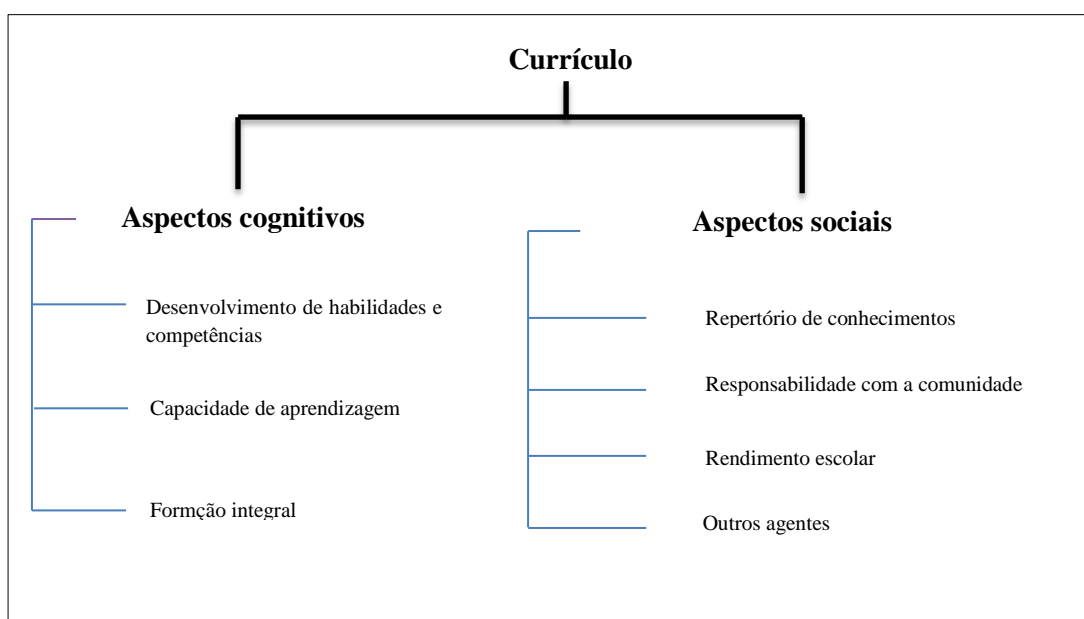
Dada a nova solução fatorial obtida, os dois fatores foram denominados consoante critérios subjetivos com base nas respectivas variáveis com *loadings* mais significativos:

Fator 1: Variáveis x34, x35, x36 e x37, respectivamente, i) oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimentos, ii) melhorias no rendimento escolar, iii) ajuda para assumir maior responsabilidade em sua comunidade e, iv) outros agentes ajudam na sua educação, relacionam-se com “**aspectos sociais**” currículo.

Fator 2: Variáveis x31, x33 e x34, respectivamente, i) oportunidade para desenvolver as suas habilidades e competências, ii) oportunidade para formação integral e ser uma pessoa melhor e iii) oportunidade para melhorar a sua capacidade de aprendizagem, relacionam-se com “**aspectos cognitivos**” do currículo.

A dimensão currículo na perspectiva dos estudantes encontra-se representada graficamente na Figura 4.

Figura 4
Perspectiva dos alunos acerca da dimensão currículo.



2.3 Resultados da Dimensão espaço

A Tabela 17, a seguir, ilustra as estatísticas descritivas das oito variáveis que compõem a dimensão espaço. As estatísticas descritivas completas poderão ser consultadas no Anexo B.

Variáveis	Média	Desvio padrão	N
x40	3,832	1,3559	286
x41	4,206	1,2437	286
x42	2,448	1,5226	286
x43	3,860	1,2956	286
x44	4,000	1,2814	286
x45	4,129	1,2485	286
x46	4,381	,9651	286
x47	3,951	1,3984	286

2.3.1 Frequência de ocorrências

- ✓ 67% dos alunos dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que os espaços da cidade como praças, igrejas, clubes, centros sociais, etc. são adequados para o desenvolvimento das atividades extracurriculares do Programa Mais Educação;
- ✓ 77.6% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que as atividades extracurriculares do PME fora da sala de aula é uma oportunidade para despertar o seu interesse pelos estudos;
- ✓ 28.8 % dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que é possível desenvolver as atividades do PME apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços públicos ou privados. Essa questão revela um fato interessante, mostra o nível de coerência e de entendimento das perguntas que os alunos estavam respondendo. Para 56.7% dos alunos, os espaços fora das escolas representam espaços educativos e 13% mostra-se indiferente aos espaços;

- ✓ 67.4 % dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que a experiência com os espaços educativos extraescola promove a circulação, integração e a sensação de pertencimento na sua comunidade;
- ✓ 71.8 % dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que a utilização de espaços públicos para as atividades extracurriculares do PME facilitou o envolvimento e apoio da comunidade externa;
- ✓ 73.5 % dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que os espaços educativos utilizados pelo PME ajudaram a estimular seu espírito crítico e autônomo;
- ✓ 82.2% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que os espaços educativos utilizados para a realização das atividades extracurriculares pelo PME contribuem para a ampliação das suas capacidades de convivência e participação na vida comunitária;
- ✓ 68.4% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que participar das atividades do PME fora da sua sala de aula ajuda na sua aprendizagem da mesma forma que a utilização dos espaços tradicionais.

2.3.2 Análises das correlações entre as variáveis

A Tabela 18 mostra as correlações possíveis entre as oito variáveis analisadas da dimensão espaço. Como podem ser observadas, as variáveis x43 (Espaços educativos promovem sentimento de pertencimento) e x45 (Espaços do PME estimulam o espírito crítico/autônomo) e as variáveis x44 (Espaços do PME facilitaram o envolvimento/apoio da comunidade externa) e x47 (Participar das atividades do PME fora da sua escola ajuda na sua aprendizagem da mesma forma que o espaço tradicional da sala de aula), apresentam as maiores correlações, 0.414 e 0.437, respectivamente.

Tabela 18
Matriz de correlações da dimensão espaço

		x40	x41	x42	x43	x44	x45	x46	x47
Correlações	x40	1,00	,258	,076	,382	,244	,369	,306	,325
	x41	,258	1,000	-,027	,266	,203	,154	,139	,292
	x42	,076	-,027	1,000	,114	,079	,099	,024	,165
	x43	,382	,266	,114	1,000	,414	,345	,298	,320
	x44	,244	,203	,079	,414	1,000	,325	,244	,437
	x45	,369	,154	,099	,345	,325	1,000	,314	,321
	x46	,306	,139	,024	,298	,244	,314	1,000	,214
	x47	,325	,292	,165	,320	,437	,321	,214	1,000

Das 64 correlações possíveis entre as variáveis, 34 dessas apresentaram correlações significativas (em destaque na Tabela 18). Equivalente a 53,1% das correlações, o que implica afirmar que há evidências de correlações suficientes para que se prossiga com a análise fatorial.

O $p\text{-value} = 0,000 <$ para qualquer nível de significância, encontrado no Teste de esfericidade de Barlett, indica que as variáveis são correlacionáveis, o que deve rejeitar a hipótese nula, que afirma não haver correlação entre as variáveis.

As medidas de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olken (KMO)(Ver Anexo C), que comparam as correlações entre as variáveis obtiveram um valor de 0,809, o que indica que a AF é considerada, conforme interpretação utilizada, “Boa”; portanto, pode ser realizada.

2.3.3 Extração das componentes principais e determinação do respectivo número para representar adequadamente os dados iniciais.

A estratégia utilizada para extrair os fatores, foi a mesma utilizada para extrair os fatores da dimensão currículo. De acordo o critério de Kaiser, foi extraído dois fatores. Esses dois fatores juntos explicam 48,13% da variabilidade total das oito variáveis. O primeiro fator explica 35,19% da variância total; o segundo explica 12,93% (Anexo D, a tabela completa).

Componente	Eigenvalues iniciais			Extração da Soma dos Quadrados dos <i>Loadings</i>			Rotação da Soma dos Quadrados dos <i>Loadings</i>		
	Total	% variância	% acum.	Total	% Variância	% acum.	Total	% Variância	% acum.
1	2,81	35,19	35,19	2,816	35,199	35,19	2,807	35,089	35,08
2	1,03	12,93	48,13	1,035	12,937	48,13	1,044	13,048	48,13

2.3.4 Interpretação dos fatores

Face à identificação dos coeficientes ou pesos fatoriais (*loadings*), que correlacionam as variáveis com os fatores antes da rotação, terem apresentado um padrão fatorial (Ver Anexo E), tal como a dimensão currículo, com a impossibilidade de obter um conjunto bem definido de fatores, foi realizada a rotação matricial para redistribuir a variância. O objetivo era encontrar um padrão fatorial com maior capacidade explicativa, ou seja, um conjunto de fatores, extremando os valores dos *loadings*, de modo que cada variável se associe apenas a um fator. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 20.

Variáveis	Componente	
	1	2
X ₄₀ - Os espaços são adequados para o desenvolvimento das atividades.	,665	-,064
X ₄₁ - Espaço como oportunidade para despertar o interesse pelos estudos.	,500	-,356
X ₄₂ - Atividades do PME apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços.	,134	,914
X ₄₃ - Espaços educativos promovem sentimento de pertencimento.	,704	,039
X ₄₄ - Espaços do PME facilitaram o envolvimento/apoio da comunidade externa.	,657	,112
X ₄₅ - Espaços do PME estimula o espírito crítico/autônomo.	,647	,096
X ₄₆ - Espaços do PME contribuem para a ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida comunitária.	,558	-,125
X ₄₇ - Participar das atividades do PME fora da sua escola ajuda na sua aprendizagem da mesma forma que o espaço tradicional da sala de aula.	,663	,196

2.3.5 Designação dos fatores

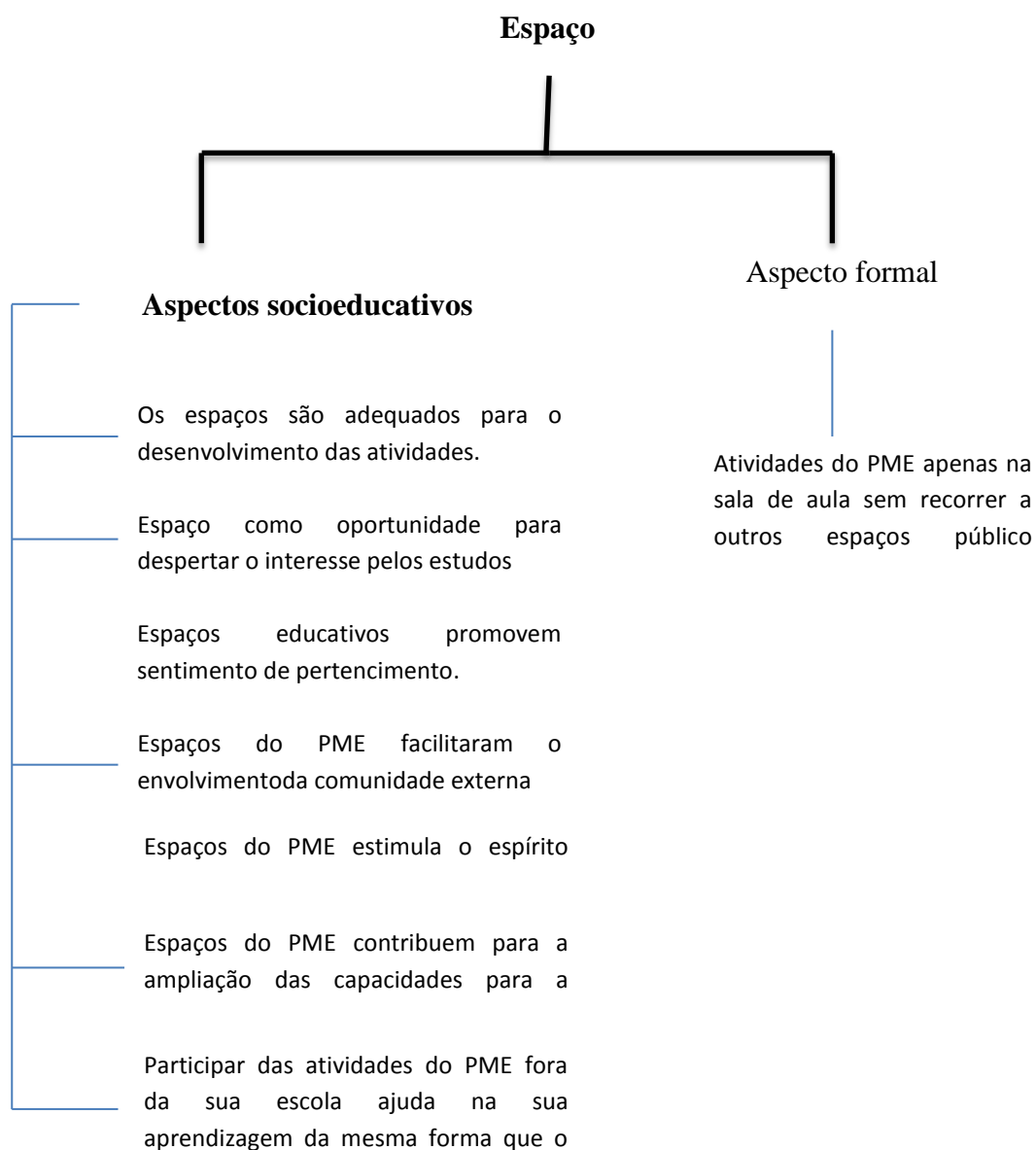
Como pode ser observado na Tabela nº 20, a nova solução fatorial obtida consiste de dois fatores, que foram denominados de:

Fator 1: Variáveis x40, x41, x43, x44, x45, x46 e x47, respectivamente, i) Os espaços são adequados para o desenvolvimento das atividades, ii) Espaço como oportunidade para despertar o interesse pelos estudos, iii) Espaços educativos promovem sentimento de pertencimento, iv) Espaços do PME facilitaram o envolvimento/apoio da comunidade externa, v) Espaços do PME estimulam o espírito crítico/autônomo, vi) Espaços do PME contribuem para a ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida comunitária e, vii) Participar das atividades do PME fora da sua escola ajuda na sua aprendizagem da mesma forma que o espaço tradicional da sala de aula, relacionam-se conforme critérios subjetivos com “**Aspectos socioeducativos**” dos espaços.

Fator 2: Somente a variável x42, atividades do PME apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços, relaciona-se com “**Aspecto formal**” dos estudantes.

A Figura 5, a seguir, ilustra graficamente a sistematização da percepção dos alunos.

Figura 5
Perspectiva dos alunos acerca da dimensão espaço



2.4 Resultados da Dimensão tempo.

A Tabela 21, a seguir, ilustra as estatísticas descritivas das cinco variáveis que compõem a dimensão tempo.

Variáveis	Média	Desvio padrão	N
x48	3,976	1,3928	287
x49	4,359	1,0710	287
x50	4,439	,9250	287
x51	4,077	1,2323	287
x52	4,077	1,2932	287

2.4.1 Frequências de ocorrências

- ✓ 70.1% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que existe a integração das atividades extracurriculares por meio da ampliação da jornada escolar e o horário normal das aulas;
- ✓ 83.2% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que mais tempo na escola ajuda no desenvolvimento de suas habilidades e competências;
- ✓ 83.8% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que o tempo (horários) destinado para as atividades do PME contribui para sua aprendizagem;
- ✓ 75.6% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que mais tempo na escola ajuda a sua circulação, integração e o sentimento de pertencimento em sua comunidade;
- ✓ 76.0% dos alunos inquiridos concordam totalmente e concordam que mais tempo na escola contribui com envolvimento da comunidade externa na sua escola.

A questão X₅₃, que não participou da AF, teve a intenção de saber se os alunos participaram da organização das atividades do Programa Mais Educação da sua escola. Somente 28.5% dos alunos disseram que sim, e 70.1% deles disseram que não houve participação dos estudantes na organização das atividades.

A Tabela 22 mostra as correlações possíveis entre as cinco variáveis analisadas da dimensão tempo. Como podem ser observadas, as variáveis x49 (Mais tempo na escola ajuda no desenvolvimento de habilidades e competências) e x50 (Tempo para as

atividades do PME contribui para a aprendizagem), as variáveis x48 (Integração das atividades desenvolvidas no PME e o horário normal) e x51 (Participação no PME ajudam o sentimento de pertencimento em sua comunidade) e as variáveis x50 e x51, apresentaram as maiores correlações, 0,440, 0,417 e 0,415, respectivamente.

Tabela 22
Matriz de correlações da dimensão tempo

	Variáveis	x48	x49	x50	x51	x52
Correlação	x48	1,000	,301	,274	,417	,215
	x49	,301	1,000	,440	,411	,263
	x50	,274	,440	1,000	,415	,194
	x51	,417	,411	,415	1,000	,306
	x52	,215	,263	,194	,306	1,000

A variável x52 (Mais tempo na escola contribui com o envolvimento da comunidade externa na sua escola) apresentou correlações pouco significativas com as demais variáveis.

A taxa de correlações significativas (em destaque na Tabela 22) foi equivalente a 75% das correlações, $op\text{-}value = 0,000 <$ para qualquer nível de significância encontrado no Teste de esfericidade de Barlett e as medidas de adequação amostral de Kaiser-Meyer-Olken (KMO) de 0,764, portanto razoável (Anexo E), indicam que há evidências de correlações suficientes e que as variáveis são correlacionáveis, o que implica prosseguir com a AF.

2.4.2 Extração das componentes principais e determinação do respectivo número para representar adequadamente os dados iniciais.

A estratégia utilizada para extrair os fatores foi a mesma utilizada para extrair os fatores das dimensões currículo e espaço. De acordo o critério de Kaiser, foi extraído um fator (Tabela 23). Esse fator explica 46,36% da variabilidade total das cinco variáveis (VerAnexo F).

Tabela 23						
Variância total explicada da dimensão tempo						
Componente	Eigenvalues iniciais			Soma das saturações do quadrado das extrações		
	Total	% Variância	% acum.	Total	% Variância	% acum.
	2,31	46,36	46,36	2,31	46,36	46,36

2.4.3 Interpretação dos fatores

Nesse caso, os pesos fatoriais (*loadings*), que correlacionam as variáveis com os fatores antes e pós-rotação, não apresentaram padrões fatoriais divergentes. O padrão fatorial com maior capacidade explicativa pode ser visualizado na Tabela 24.

Tabela 24	
Matriz de componentes da dimensão tempo	
Variáveis	Componente
	1
x48 Integração das atividades desenvolvidas no PME e o horário normal	,644
x49 Mais tempo na escola ajuda no desenvolvimento de habilidades e competências	,729
x50 Tempo para as atividades do PME contribui para a aprendizagem	,700
x51 Participação no PME ajuda o sentimento de pertencimento em sua comunidade	,774
x52 Mais tempo na escola contribui com o envolvimento da comunidade externa na sua escola	,533

A solução fatorial encontrada consiste de apenas um fator que reúne todas as variáveis da dimensão tempo. As variáveis x51 - “participação no PME ajuda o sentimento de pertencimento em sua comunidade”, x49 - “mais tempo na escola ajuda no desenvolvimento de habilidades e competências” e x50 - “mais tempo para as atividades do PME contribui para a aprendizagem” explicam 77,4%, 72,9% e 70%, respectivamente, o fator.

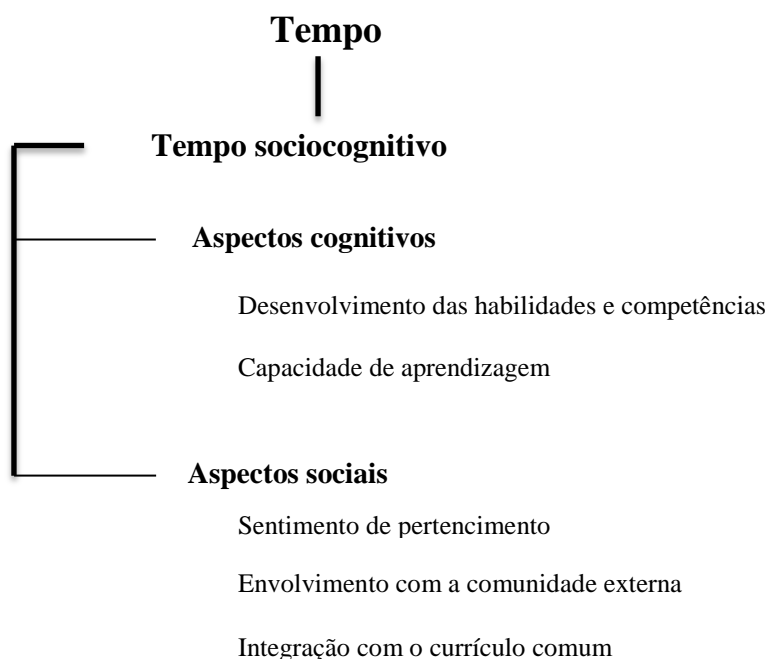
2.4.3.1 Designação dos fatores

Dada a força das explicações das variáveis X49, x50 e x51, a frequência de ocorrências e os mesmos critérios subjetivos adotados nas análises das dimensões anteriores, optou-

se optou designá-lo de “**tempo sociocognitivo**” dos estudantes, uma vez que, envolve aspectos da cognição e de cidadania.

A Figura 6 ilustra graficamente a dimensão tempo na perspectiva dos alunos beneficiados do programa.

Figura 6
Perspectiva dos alunos acerca da dimensão tempo



Fonte própria

3. Outputs e Análises quantitativa e qualitativa das dimensões Currículo, Espaço e Tempo na perspectiva dos professores articuladores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e decisores políticos.

Para capturar a compreensão e as percepções dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos acerca das dimensões currículo, espaço e ampliação do tempo ou jornada escolar proposta pelo PME, para além da abordagem quantitativa, foi utilizada como estratégia de análises, a abordagem qualitativa, como já mencionada. Para isso, lançou-se mão das análises de

conteúdo para extrair, dessas entrevistas, informações relevantes que pudessem descrever fielmente como e o quanto esses atores, que lidam diretamente com a operacionalização do programa, conhecem e percebem as intenções pedagógicas das referidas dimensões.

3.1 Resultados da Dimensão currículo

A Tabela 25, a seguir, ilustra as estatísticas descritivas das sete variáveis, que compõem a dimensão currículo.

Variáveis	Média	Desvio padrão	N
X1	4,18	,683	33
X2	4,39	,659	33
X3	3,91	,805	33
X5	4,36	,699	33
X7	3,27	1,281	33
X8	3,09	1,284	33
X9	3,88	820	33

A Tabela 26 mostra as correlações possíveis entre as nove variáveis analisadas da dimensão currículo.

		x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9
Correlação	x1	1,000	,531	,031	,487	,250	,283	,299	,516	,711
	x2	,531	1,000	,011	,394	,697	,296	,165	,252	,496
	x3	,031	,011	1,000	,449	,172	,466	,146	,220	,125
	x4	,250	,697	,172	1,000	1,000	,503	,235	,136	,243
	x5	,299	,165	,146	,195	,235	,327	1,000	,554	,122
	x6	,516	,252	,220	,503	,136	1,000	,554	1,000	,397
	x7	,711	,496	,125	,199	,243	,287	,122	,397	1,000
	x8	1,000	,531	,031	,224	,250	,351	,299	,516	,711
	x9	,531	1,000	,011	,538	,697	,258	,165	,252	,496

De todas as correlações possíveis, mais de 74% dessas são significativas, o que implica dizer que as evidências de correlações são suficientes para seguir adiante com a AF. Da

mesma forma, o Teste de esfericidade de Barlett indica $p\text{-value} = 0,00$ para qualquer nível de significância e as medidas de adequação amostral de KMO de 0,638, considerada como “razoável” (Ver anexo G).

3.1.1 Extração das componentes principais e determinação do respectivo número para representar adequadamente os dados iniciais.

De acordo o critério de Kaiser, foram extraídos três fatores, que, juntos, explicam 75,69% da variabilidade total das variáveis. O primeiro fator explica 42,20% da variância total; o segundo explica 18,19% e o terceiro 15,29% (Ver Tabela 27).

Fatores	Eigenvalues iniciais			Extração da soma dos quadrados dos loadings			Rotação da somados quadrados dos loadings		
	Total	% Variância	% Acum.	Total	% Variância	% Acum.	Total	% Variância	% Acum.
1	2,954	42,206	42,206	2,954	42,206	42,206	2,150	30,718	30,718
2	1,274	18,196	60,402	1,274	18,196	60,402	1,638	23,407	54,124
3	1,071	15,294	75,696	1,071	15,294	75,696	1,510	21,572	75,696

Extraction Method: Principal Component Analysis.

3.1.2 Interpretação dos fatores

O padrão fatorial com maior capacidade explicativa para obter um conjunto bem definido de fatores pode ser visualizado na Tabela 28.

Variáveis	Componentes		
	1	2	3
x1 Oportunidade para contribuir com a formação integral do aluno.	,886	,188	,125
x2 Oportunidade para o desenvolvimento de habilidades e competências	,478	,798	-,022
x3 Oportunidade para melhorar a capacidade de aprendizagem	-,214	,224	,687
x5 Oportunidade para ampliação do repertório de conhecimento	,074	,922	,179
x7 Atividades extracurriculares do PME ministradas da mesma forma das disciplinas tradicionais	,272	,014	,747
x8 Melhores rendimentos escolares	,594	-,074	,657
x9 Estimulam os alunos a “extrapolarem” os limites da escola e a assumirem uma postura cidadã.	,811	,245	,028

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

3.1.5 Designação dos fatores

A solução fatorial obtida consiste de três fatores como mostrados na Tabela 27, que foram denominados de:

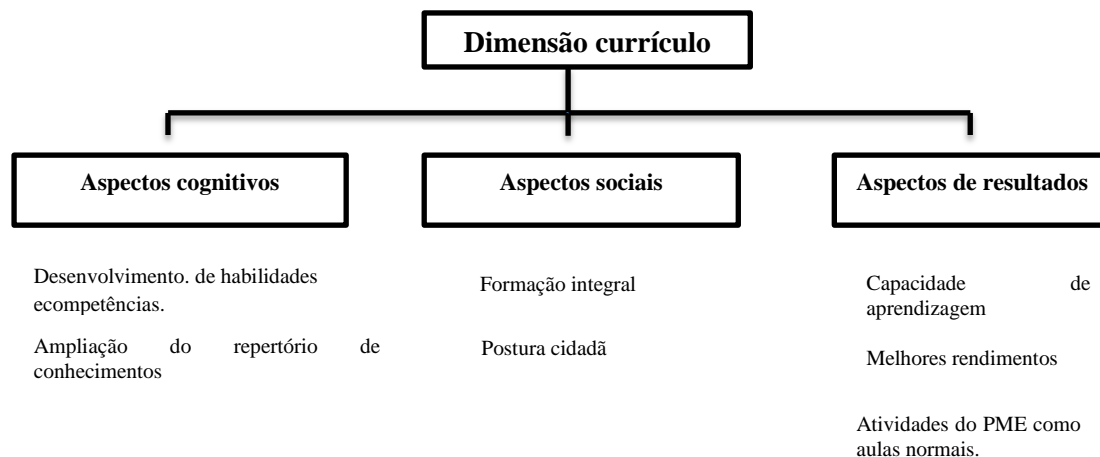
Fator 1: Variáveis x1 e x9, respectivamente, “Oportunidade para contribuir com a formação integral do aluno” e “As atividades do PME estimulam os alunos a “extrapolarem” os limites da escola e a assumirem uma postura cidadã”, relacionam-se conforme critérios subjetivos com “**Aspectos sociais**” dos estudantes.

Fator 2: Variáveis x2 e x5, respectivamente, “Oportunidade para o desenvolvimento de habilidades e competências” e “Oportunidade para ampliação do repertório de conhecimento” relacionam-se com “**Aspectos cognitivos**”.

Fator 3: Variáveis x3, x7 e x8, respectivamente, “Oportunidade para melhorar a capacidade de aprendizagem”, “Atividades extracurriculares do PME poderão ser ministradas da mesma forma das disciplinas tradicionais” e “Melhores rendimentos escolares” relacionam-se com “**Aspectos de resultados**”.

Tal como foi feito na apresentação dos dados na perspectiva do aluno, a Figura 7, a seguir, mostra graficamente a perspectiva desses atores educacionais inquiridos.

Figura 7
Dimensão currículo na perspectiva dos professores articuladores, gestores escolares,
coordenadores pedagógicos e decisores políticos.



Fonte: elaboração própria

As expressões que reforçam os achados quantitativos representados graficamente na Figura 3, nomeadamente, os aspectos cognitivos, tais como, o desenvolvimento de habilidades e competências podem ser vistas nas seguintes falas:

É... Muitas habilidades, muitos, muitos talentos antes escondidos agora eles, eles afloraram e estão aí, nas apresentações do programa, nas oficinas, você hoje pode fazer um turismo pelas escolas visitar as oficinas, você verá trabalhos belíssimos, antes escondidos porque a criança não tinha como desenvolver aquele, aquele talento (Ent. 5).

Os alunos da 5^o a 8^o tinham necessidade de um grande reforço. Então, após eles terem é... Inserido dentro do programa a... Tivemos assim, palavras maravilhosas de professores, principalmente de português e da área de matemática que acharam, acharam que a... A criança teve um grande desenvolvimento (Ent. 2).

No entanto, parece existir um vácuo entre o que as pessoas esperam do programa e o que de fato acontece. Esse sentimento, ainda, de insegurança, possivelmente devido a alguns obstáculos operacionais, pode ser notado nas falas do Ent. 3.

Em termos de desenvolvimento de ensino-aprendizagem, a gente percebe ainda muito pouco, né? Muito pouco devido as dificuldades que enfrentamos durante todo esse tempo com o articulador, que eu acredito ser a mola mestra do programa pra fazer a integração entre escola, família e com e, ...

Ai sim a gente ten, tentou adequar, né? Tentou colocar o programa dentro do projeto, mas ainda foi muito difícil devido as dificuldades que a gente enfrenta com o próprio professor da escola, com o olhar que ele tem para o mais educação

E, ainda sobre os obstáculos para a operacionalização das atividades extracurriculares do PME nas escolas, e reforçando a fala anterior, o Ent. 8 relata o problema do tratamento diferenciado dos alunos beneficiários do programa.

Em muitas escolas o... Estranha e equivocadamente, o Mais Educação é visto e tratado como se fosse um produto que não é da escola... aqui mesmo, nós ouvimos expressões cotidianamente, ouvimos expressões de referência a, os alunos que estão participando do programa como se eles não fossem alunos da casa, por exemplo: “ah, quem quebrou aquilo ali foram os alunos do Mais Educação ... então, os alunos do Mais Educação parecem duas coisas distintas da escola e dos alunos da escola, isso é que precisa ser trabalhado, é que precisa ser é... Trabalhado na consciência dos gestores, dos professores

Da mesma forma, o reconhecimento da ampliação do repertório de conhecimentos foi relatado pelo Ent. 7:

Sim, aí houve. Aí houve. O repertório ampliou sim. Quando se mostra uma modalidade como tem violão, tem meninos que nunca pegaram no violão, mas hoje seguram um violão como ninguém, como é o começo, daqui por um tempo ele vai saber tocar o violão, então, hoje ele adquiriu outra habilidade e uma das, aí no caso, é a concentração, ele tem uma concentração.

Os novos desafios que a educação deverá encontrar neste século, na perspectiva de Pacheco (2003), é encontrar maneiras contextualizadas e articuladas ao universo sociocultural das cidades e das comunidades, de modo que os currículos reflitam esse contexto e compartilhem sua intencionalidade com a comunidade.

A fala do Ent. 3 reforça a reflexão intencional dos currículos no que diz respeito aos alunos “extrapolarem” os limites da escola e assumirem uma postura cidadã.

Os meninos do Mais Educação eles brigam mais pelas coisas que eles querem, eles vão atrás, eles correm atrás, eles questionam por que não tem, por que não vão, por que não participam, então, eles estão mais ativos, eles brigam mais pelas atividades, defendem mais aquilo que eles acreditam e participam dentro do programa.

Esse mesmo posicionamento acrescido do sentimento de pertencimento pode ser E, também, verificado na fala do Ent. 4:

Eles se sentem totalmente pertencentes a esse programa, é tanto que eles têm um fardamento, nesse fardamento deles, eles mesmos escolhem a cor, como é que deve ser, põe o nome do programa na hora que eles veem, eles dizem assim: "eu quero entrar na escola, que eu sou do Mais Educação", eles se acha assim...

E do Ent. 5:

Mas, agora é uma situação de pertencimento porque a escola se torna algo mais prazeroso, mais significativo, e eles... É... Essa ideia faz com esses alunos se aproximem ainda mais da escola, de maneira mais afetiva da escola.

A formação integral do indivíduo, que emergiu configurando-se com parte integrada aos aspectos sociais do currículo, é expressa, também, em forma de integração com o Projeto Político-Pedagógico das escolas. Essas relações foram reforçadas a partir da fala dos entes 4 e 5, respectivamente.

A modalidade que trabalha com cor, com expressão mesmo corporal como é o teatro, é da maior expressão porque além de eles estarem aqui fazendo, eles são convidados pra outras escolas, outros eventos da, do município de Juazeiro, e se sente, é a questão do judô, tivemos que fazer um torneio de judô na escola.

Essas atividades elas não acontecem de maneira aleatória, de maneira solta, todas são planejadas e tem que estar de acordo com a realidade escolar, realidade a qual a escola está inserida e tem que andar em concordância com o projeto político-pedagógico da escola, sim...

Quanto aos aspectos de resultados, especificamente, melhorias de rendimentos educacionais, esses são reconhecidos na fala, por exemplo, do Ent. 3:

Muitas atividades que foram desenvolvidas, hoje a gente percebe que alunos que... , anteriormente, não faziam nenhuma atividade, né? Hoje eles tão bem mais habilitados, né? Se despertar... Assim, houve um despertar de muitos alunos...

No entanto, há visões menos otimistas como a do Ent.3:

Essas mudanças a gente ainda, é como falei anteriormente, elas não foram, não são ainda tão palpáveis devido a falta da integração do programa com o desenvolvimento da escola, o acompanhamento desse aluno de escola, na escola, o seu rendimento, sua, a, a... Seu ensino-aprendizagem com o programa, infelizmente a gente ainda não conseguiu fazer esse elo....

Para além do despertar para a realização das atividades, o PME, na visão do Ent. 5 ajudou a aprimorar a capacidade de aprendizagem dos estudantes.

....Com certeza. O programa, o programa mais educação ele faz parte, de uma parte significativa dentro do projeto político pedagógico da escola, desde quando estamos lidando com alunos de dentro da escola e lidando com o aspecto que vai aprimorar e melhorar a aprendizagem do aluno.

3.2 Resultados da Dimensão espaço

A Tabela 29, a seguir, ilustra as estatísticas descritivas das oito variáveis, que compõem a dimensão espaço.

Tabela 29
Estatísticas descritivas da dimensão espaço

Variáveis	Média	Desvio padrão	N
x10	3,42	1,370	33
x11	3,94	1,273	33
x12	1,85	1,202	33
x13	4,36	,822	33
x14	4,00	1,031	33
x16	4,00	1,090	33
x17	4,09	,914	33
x18	4,06	1,223	33

3.2.1 Frequência de ocorrências

- ✓ 63,6% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que os espaços da cidade como praças, igrejas, clubes, centros sociais, etc. são adequados para o desenvolvimento das atividades extracurriculares do Programa Mais Educação;
- ✓ 78,8% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que as atividades extracurriculares do PME fora da sala de aula são uma oportunidade para despertar o seu interesse pelos estudos;
- ✓ 15,2% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que é possível desenvolver as atividades do PME apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços públicos ou privados.
- ✓ 94,0% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que a experiência com os espaços educativos extraescola promove a circulação, integração e a sensação de pertencimento na sua comunidade;

- ✓ 78.8 % dos inquiridos concordam totalmente e concordam que a utilização de espaços públicos para as atividades extracurriculares do PME facilitou o envolvimento e apoio da comunidade externa;
- ✓ 69,7% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que os espaços educativos utilizados pelo PME ajudaram a estimular seu espírito crítico e autônomo;
- ✓ 78,8% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que os espaços educativos utilizados para a realização das atividades extracurriculares pelo PME contribuem para a ampliação das suas capacidades de convivência e participação na vida comunitária;
- ✓ 71,9% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que participar das atividades do PME fora da sua sala de aula ajuda na sua aprendizagem da mesma forma que a utilização dos espaços tradicionais.

A partir da Tabela 30 verificam-se as correlações possíveis entre as oito variáveis analisadas da dimensão espaço e, entre essas, as mais significativas.

		x10	x11	x12	x13	x14	x16	x17	x18
Correlação	x10	1,000	,051	-,206	,108	,044	,461	,268	-,090
	x11	,051	1,000	,300	,231	-,214	,158	,139	,464
	x12	-,206	,300	1,000	-,164	-,303	-,239	-,442	,049
	x13	,108	,231	-,164	1,000	,037	,384	,370	,071
	x14	,044	-,214	-,303	,037	1,000	,362	,398	-,099
	x16	,461	,158	-,239	,384	,362	1,000	,784	-,047
	x17	,268	,139	-,442	,370	,398	,784	1,000	,023
	x18	-,090	,464	,049	,071	-,099	-,047	,023	1,000

Pelo que se pode observar, há correlações suficientes para prosseguir com os testes estatísticos. Da mesma forma, o $p\text{-value} = 0$ para qualquer nível de significância indica que as variáveis são correlacionáveis e, embora a medida de adequação amostral de KMO de 0,565,(Ver Anexo H), seja considerada “Má” para a AF, não é “Inaceitável”, Portanto, decidiu-se prosseguir.

3.2.2 Extração das componentes principais e determinação do respectivo número para representar adequadamente os dados iniciais.

De acordo o critério de Kaiser, foram extraídos três fatores, que, juntos, explicam 67,35% da variabilidade total das variáveis. O primeiro fator explica 33,28% da variância total; o segundo explica 21,45% e o terceiro 12,61% (Ver Tabela 31).

Fatores	Eigenvalues iniciais			Extração da soma dos quadrados dos loadings			Rotação da somados quadrados dos loadings		
	Total	% Variância	% Acum.	Total	% Variância	% Acum.	Total	% Variância	% Acum.
1	2,66	33,28	33,28	2,66	33,28	33,28	1,93	24,15	24,15
2	1,71	21,45	54,74	1,71	21,45	54,74	1,86	23,26	47,41
3	1,00	12,61	67,35	1,00	12,61	67,35	1,59	19,94	67,35

Extraction Method: Principal Component Analysis.

3.2.3 Interpretação dos fatores

O padrão fatorial com maior capacidade explicativa para se obter um conjunto bem definido de fatores pode ser visualizado na Tabela 32.

Variáveis	Componentes		
	1	2	3
X10 Os espaços são adequados para o desenvolvimento das atividades	,816	-,098	-,218
X11 Espaço como oportunidade para despertar o interesse pelos estudos.	,251	-,331	,788
X12 Atividades do PME apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços.	-,153	-,700	,158
X13 Espaços educativos promovem sentimento de pertencimento	,440	,200	,399
X14 Espaços do PME facilitaram o envolvimento/apoio da comunidade externa.	,010	,789	-,078
X16 Espaços do PME estimulam o espírito crítico/autônomo.	,779	,427	,160
X17 Espaços do PME contribuem para a ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida comunitária.	,585	,639	,249
X18 Participar das atividades do PME fora da sua escola ajuda na sua aprendizagem da mesma forma que o espaço tradicional da sala de aula.	-,191	-,014	,806

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

3.2.4 Designação dos fatores

A solução fatorial obtida consiste de três fatores como mostrados na Tabela 32:

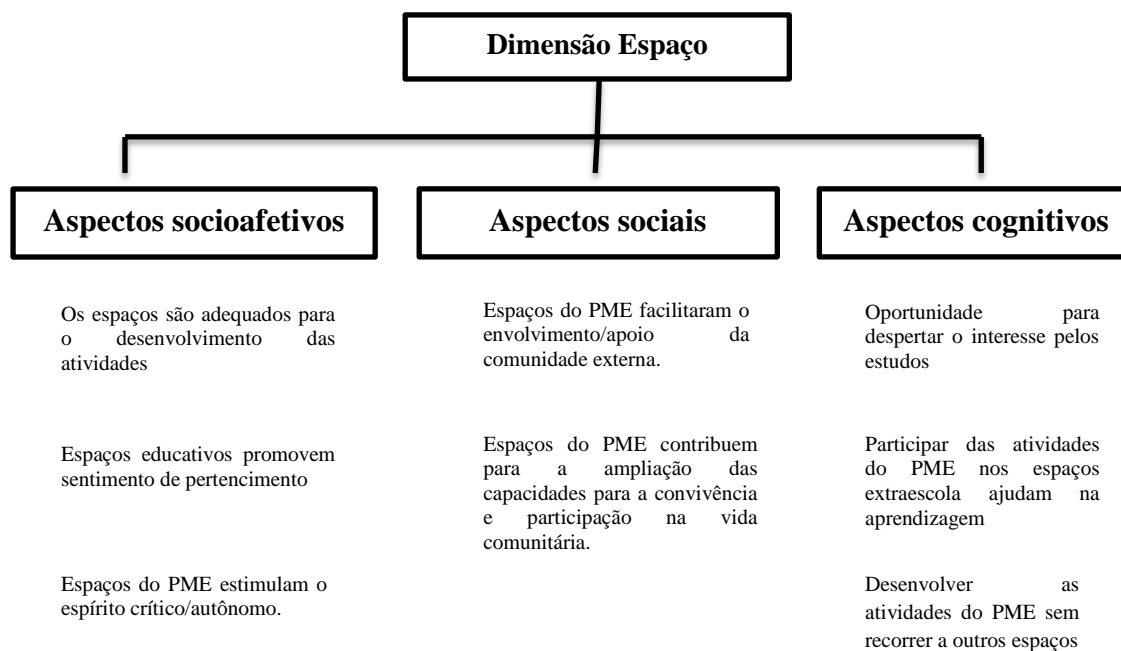
Fator 1: Variáveis x10, x13 e x16, respectivamente, “Os espaços são adequados para o desenvolvimento das atividades”, “Espaços educativos promovem sentimento de pertencimento” e “Espaços do PME estimulam o espírito crítico/autônomo dos estudantes”, relacionam-se conforme critérios subjetivos à análise da frequência de ocorrências com “**Aspectos socioafetivos**” dos espaços.

Fator 2: Variáveis x14 e x17, respectivamente, “Espaços do PME facilitaram o envolvimento/apoio da comunidade externa” e “Espaços do PME contribuem para a ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida comunitária”, relacionam-se com “**Aspectos sociais**” dos espaços.

Fator 3: Variáveis x11, x12 e x18, respectivamente, “Espaço como oportunidade para despertar o interesse pelos estudos”, “Atividades do PME apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços” e “Participar das atividades do PME fora da sua escola ajuda na sua aprendizagem da mesma forma que o espaço tradicional da sala de aula”, relacionam-se com “**Aspectos cognitivos**” dos espaços.

A seguir, a Figura 8, ilustrará graficamente a perspectiva desse grupo de inquiridos.

Figura 8
Dimensão espaço na perspectiva dos professores articuladores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e decisores políticos.



Fonte: elaboração própria

Esses aspectos contemplam, principalmente, a capacidade de utilização de espaços públicos e privados para além dos espaços escolares, com o intuito de integrar o conhecimento teórico. Estão incluídos os parques, os museus, os teatros, as praças, as ruas, as calçadas, ou seja, outros espaços que, acompanhados por profissionais da área, possam ser transformados, intencionalmente, em possibilidades educativas, configurando-se como características importantes da educação em tempo integral.

A partir da reorganização das variáveis em fatores representativos, foi possível descrever o olhar deste grupo de educadores acerca da dimensão espaço no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva, ainda, foi reforçada pela análise de conteúdo das entrevistas de parte do grupo.

Quando se fala de espaços no sentido pedagógico, por exemplo, é importante ter visões diferentes e ampliadas sobre esses. Na perspectiva dos professores, os espaços estão organizados a partir de três aspectos:

i) *Aspectos socioafetivos*: No que diz respeito à adequação dos espaços extraescola para o desenvolvimento das atividades extracurriculares do programa, conforme a frequência de ocorrências, pouco mais de 60% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que os espaços públicos e privados são adequados para o desenvolvimento das atividades extracurriculares do PME.

Na fala dos entrevistados, percebe-se a baixa frequência de respostas favoráveis à adequação dos espaços como oportunidades para o desenvolvimento das atividades. Por exemplo, na fala do Ent. 2:

... outro aspecto que fica a desejar, principalmente no município de juazeiro, porque nós não temos uma estruturada, uma estrutura pautada para a criança e o que tínhamos está totalmente acabada. Então, é outro aspecto que... Campos de futebol, que a gente tinha sempre... Em bairros e... Bastante, não existe mais. As praças tão... Não estão adequadas para,... pra gente desenvolver outros tipos de atividade. Então, um aspecto que também, ... Eu acho que contribui para... Entraves dentro do programa é o espaço... Aspecto estrutural, o aspecto, o... O planejamento piloto ..., do município que não está voltado para essa realidade no município de juazeiro. (entrevistada 2)

Os relatos dos inquiridos são elucidativos e deixam claro que os espaços das cidades não estão adequados para o desenvolvimento das oficinas e outras atividades do PME, o que contraria a visão de Branco:

A educação integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos, e em múltiplos espaços e lugares: nas escolas, nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus, nos teatros; mais além, nas hortas, na construção da vizinhança. De tal de forma de que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendiz para as suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos estão plenos de significados e valores para serem aprendidos. (Branco, 2009, p. 37)

Ainda com relação à adequação dos espaços, os relatos enfatizam muito as precárias condições físicas das unidades escolares para atender às necessidades do programa, como pode ser visto nas falas dos Ent. 4 e 8, respectivamente:

... o espaço, porque... A nossa escola, a escola atual ela não foi planejada, uma estrutura física..., para atender a educação integral. Então, dentro da... Dentro da modalidade integral ... É... Nós temos muitas dificuldades de termos os espaços para oferecer essas oficinas, para oferecer essas modalidades de melhor, e... De forma mais confortável e adequada. Eu acho que um dos maiores entraves seria espaço físico, estrutura física da escola.

O Programa Mais Educação é feito em cima de parcerias. Então, se a escola não o... Tem um espaço adequado pra determinada atividade, cabe ao professor articulador ir a busca desse espaço, seja ele próximo a escola e que esteja em bom estado e se não estiver, oferecer essa, essa ajuda pra manter esse espaço, porque afinal de contas as atividades do Programa Mais Educação elas não têm que acontecer dentro da escola. O Mais Educação propõe a quebra dos muros das escolas.

A promoção do sentimento de pertencimento, proposta pelo programa, foi enfatizada pela fala do Ent. 7:

Olha, eu acho que a visão deles enquanto bairro mesmo que é muito ainda muito pequena, o pertencimento é bem maior hoje, é... Veste a camisa de fato, pertence aquele programa, dá o sangue, vem, vem no sol, vem de pé, eles têm essa, eles têm essa imaginação aí que pertence aquilo ali, e fazem valer... As ideias.

Reforçada pela visão do Ent. 1:

..., porque quando você convive mais e bem dentro de um espaço, não tem como você não se sentir pertencente aquele espaço. E o que é mais interessante dentro dessa, desse questionamento é a gente perceber que acaba o Mais Educação e a criança ainda tá nos arredores da escola querendo estar dentro da escola.

Para o Ent. 6 a utilização dos espaços públicos estimula o espírito crítico e autônomo dos alunos beneficiários:

Porque ele recebe mais informações, é... Informações de vários ângulos, então, ele tem a capacidade de compor um senso crítico, compor uma opinião própria e o Mais Educação ajuda nesse processo.

Da mesma forma, o Ent.4 reforça a importância da utilização dos espaços extraescola para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

As mudanças como eu falava antes, foi essa mudança interpessoais de relações, eles se relacionam melhor, eles sabem discutir hoje melhor dentro de sala de aula, apresentar seus trabalhos sem receio na parte da oralidade, então, essas mudanças a gente percebeu que eles tá mais descontraído em fazer isso sem receio, e também reivindicam muito.

ii) *Aspectos sociais:* Alguns relatos dos aspectos sociais da dimensão espaço dão conta da contribuição proporcionada pela utilização de outros espaços, públicos e privados, para além dos muros da escola, no sentido de promover a ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida comunitária. É o caso da fala do Ent. 3:

É... Em relação à própria escola, ... Eu acredito que sim, assim, porque os alunos se envolvem, eles... Os meninos do Mais Educação eles brigam mais pelas coisas que eles querem, eles vão atrás, eles correm atrás, eles questionam por que não tem, por que não vão, por que não participam, então, eles estão mais ativos, eles brigam mais pelas atividades, defendem mais aquilo que eles acreditam e participam dentro do programa.

É proposta do PME que a escola fortaleça os laços com a comunidade, realizando parcerias em que outros atores externos locais, também, responsabilizem-se pelo processo educativo dentro e fora da escola. Existe um processo social formativo onde a educação acontece nas mais diferentes ambiências humanas e a todo instante na vida das pessoas. O sentimento que a utilização desses espaços facilita o envolvimento da comunidade externa é refletido na fala do Ent. 1:

...a educação em tempo integral tem que ultrapassar o muro da escola e abraçar toda a cidade que espera lá fora.

iii) *Aspectos cognitivos:* Quanto a esses aspectos, representados, principalmente, pela oportunidade propiciada pela utilização de outros espaços para as atividades do programa a fim de despertar o interesse pelos estudos e a contribuição na capacidade de aprendizagem dos estudantes, também, foram relatados pelos inquiridos.

Para o Ent. 2:

Um dos objetivos do PME é resgatar essa criança que está tendo dificuldades no, no, na aprendizagem na escola. Então, trazendo essa criança pro Mais Educação nós estaremos estimulando essa criança a se interessar pelos conteúdos que ela ver em sala de aula...

A principal mudança é esse interesse, né? Criou-se, conseguimos é... Criar nesse aluno o interesse pela escola. Ele antes ia a escola porque era obrigado.

Ainda acerca desses aspectos, os índices de reprovação e de evasão, bem como a diminuição da indisciplina dos estudantes foram resultados encontrados depois das ações do programa conforme relato do Ent. 4:

Nós percebemos que houve, assim, uma queda muito grande da indisciplina, o programa conseguiu fazer isso através do judô, através do teatro, também, percebemos que o índice de reprovação no (unidade escolar) também diminuiu e a gente tem que ver que isso foi, também, proveniente dessa questão do mais educação... tenha um número menor de evasão e tenha um número menor de reprovação também.

Assim como na fala do ent. 2:

Tivemos assim, palavras maravilhosas de professores, principalmen, principalmente de português e da área de matemática que acharam, acharam que a... A criança teve um grande desenvolvimento... é como eu disse... Só em, em saber que a criança teve um grande desenvolvimento, né? Melhorou na sua leitura, melhorou na parte da matemática e... Na área da, do esporte pra gente foi um grande sucesso. 2

3.3 Resultados da Dimensão tempo

A Tabela 33, a seguir, ilustra as estatísticas descritivas das cinco variáveis, que compõem a dimensão tempo.

Variáveis	Média	Desvio padrão	N
X21	3,82	1,310	33
X23	4,42	,561	33
X26	4,21	,960	33
X27	3,58	,969	33
X30	4,18	,778	33

3.3.1 Frequências de ocorrências

- ✓ 72,7% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que existe a integração das atividades extracurriculares por meio da ampliação da jornada escolar e o horário normal das aulas;
- ✓ 97,0% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que mais tempo na escola ajuda no desenvolvimento de suas habilidades e competências;
- ✓ 84.9% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que o tempo (horários) destinado para as atividades do PME contribui para sua aprendizagem.

- ✓ 60,6% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que mais tempo na escola ajuda a sua circulação, integração e o sentimento de pertencimento em sua comunidade;
- ✓ 81,8% dos inquiridos concordam totalmente e concordam que mais tempo na escola contribui com envolvimento da comunidade externa na sua escola.

A partir da Tabela 34, verificam-se as correlações possíveis entre as cinco variáveis analisadas da dimensão tempo e, entre essas, as mais significativas. Pelo que se pode observar, há correlações suficientes para prosseguir com os testes estatísticos.

Tabela 34
Matriz de correlações da dimensão tempo

		X21	X23	X26	X27	X30
Correlação	X21	1,000	,278	,553	,627	,192
	X23	,278	1,000	,350	-,003	,471
	X26	,553	,350	1,000	,167	,101
	X27	,627	-,003	,167	1,000	-,017
	X30	,192	,471	,101	-,017	1,000

O p -value = 0 para qualquer nível de significância indica que as variáveis são correlacionáveis e, embora a medida de adequação amostral de KMO de 0,512 (Ver informações completas no Anexo I). Mesmo considerada “Má” para a AF, não é “Inaceitável”. Portanto, decidiu-se prosseguir.

3.3.2 Extração das componentes principais e determinação do respectivo número para representar adequadamente os dados iniciais.

De acordo o critério de Kaiser, foram extraídos dois fatores, que, juntos, explicam 70,16% da variabilidade total das variáveis. O primeiro fator explica 43,15% da variância total e o segundo explica 27,01% (Ver Tabela 35).

Tabela 35									
Variância total explicada da dimensão tempo									
Fatores	Eigenvalues iniciais			Extração da soma dos quadrados dos <i>loadings</i>			Rotação da somados quadrados dos <i>loadings</i>		
	Total	% Variância	% Acum.	Total	% Variância	% Acum.	Total	% Variância	% Acum.
1	2,158	43,150	43,150	2,158	43,150	43,150	1,901	38,026	38,026
2	1,351	27,015	70,166	1,351	27,015	70,166	1,607	32,140	70,166

Extraction Method: Principal Component Analysis.

3.3.3 Interpretação dos fatores

O padrão fatorial com maior capacidade explicativa para obter um conjunto bem definido de fatores pode ser visualizado na Tabela 36.

Tabela 36		
Matriz de componentes rotados		
	Component	
	1	2
X21 Integração das atividades desenvolvidas no PME e o horário normal	,905	,215
X23 Mais tempo na escola ou nos espaços reservados para as atividades do PME ajuda no desenvolvimento de habilidades e competências.	,153	,850
X26 Participação no PME ajuda o sentimento de pertencimento em sua comunidade.	,607	,385
X27 Mais tempo na escola contribui com o envolvimento da comunidade externa na sua escola	,830	-,212
X30 O tempo ampliado para as atividades do PME contribui para a aprendizagem dos estudantes.	-,009	,803

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

3.3.4 Designação dos fatores

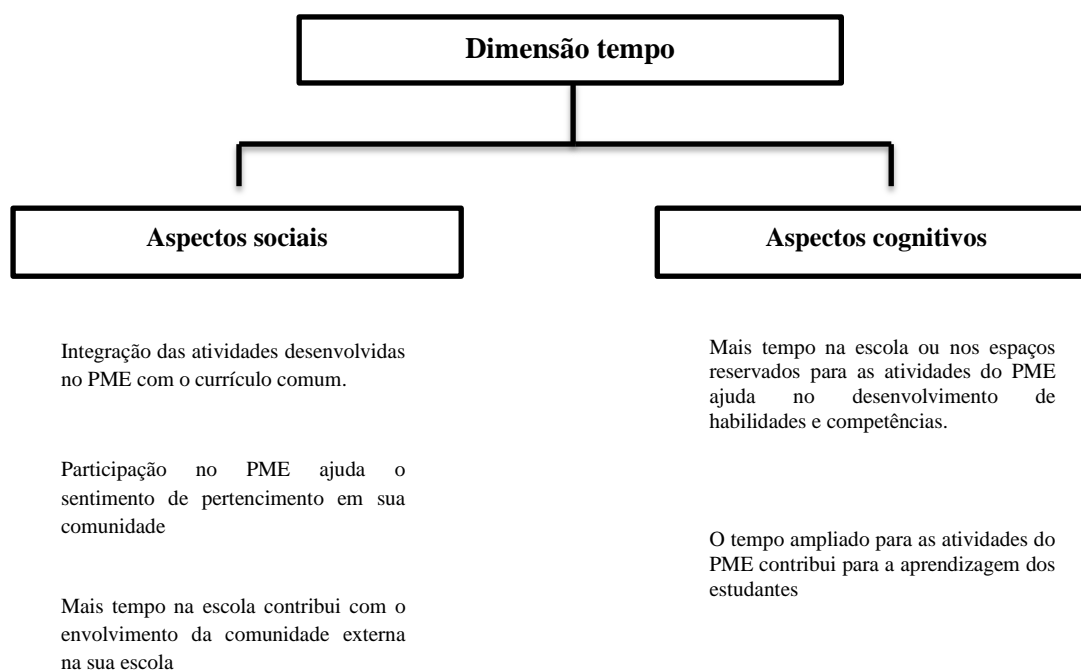
A solução fatorial obtida consiste de dois fatores como mostrados na Tabela 36:

Fator 1: Variáveis x21, x26 e x27, respectivamente, “Integração das atividades desenvolvidas no PME e o horário normal”, “Participação no PME ajuda o sentimento de pertencimento em sua comunidade” e “Mais tempo na escola contribui com o envolvimento da comunidade externa na sua escola” relacionam-se conforme critérios subjetivos à análise da frequência de ocorrências com “**Aspectos sociais**” da ampliação da jornada escolar.

Fator 2: Variáveis x23 e x30, respectivamente, “Mais tempo na escola ou nos espaços reservados para as atividades do PME ajuda no desenvolvimento de habilidades e competências.” e “O tempo ampliado para as atividades do PME contribui para a aprendizagem dos estudantes.”, relacionam-se com “**Aspectos cognitivos**” da ampliação da jornada escolar.

A seguir, a Figura 9 ilustrará, graficamente, a perspectiva desse grupo de inquiridos acerca da ampliação da jornada escolar.

Figura 9
Dimensão tempo na perspectiva dos professores articuladores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e decisores políticos.



Fonte: Elaboração própria

Nas análises de conteúdos dessa dimensão, os relatos que incluíam os aspectos sociais da ampliação da jornada escolar, tais como: i) aquelas relacionadas com a integração das atividades extracurriculares do programa e os PPPs das escolas, parecem existir como pode ser visto na fala seguinte.

O programa mais educação ele faz parte, de uma parte significativa dentro do projeto político pedagógico da escola, desde quando estamos lidando com alunos de dentro da escola e lidando com o aspecto que vai melhorar a aprendizagem do aluno dentro de, desse aspecto do saber, da aprendizagem que é a função social da escola ensina, (Ent. 1), com certeza, é tanto que ele está em nosso projeto político-pedagógico. Não tem sentido ele tá fora de um pro, de um projeto da escola.

Ou ainda, como diz o Ent. 6:

Esse tempo tem que ser gasto com atividades que realmente contribuam para a sua formação e essa é a proposta do programa: atividades que são divididas em macrocampos e esses macrocampos divididos em atividades. Atividades que contribuem para a formação desse indivíduo desde o... Lado artístico, como dança, pintura, desenho, teatro até a alfabetização, o lê, conhecido como o letramento, a orientação de estudos e leitura, é... Canto coral, a percussão, a banda, então, são, é um, são, é um leque de atividades complementares que cada uma de alguma maneira contribui para a formação desse indivíduo.

Esses mesmos pontos de vista coadunam, em parte, com a proposta de Teixeira (1959) aumentar a jornada escolar mesclada com atividades curriculares, como matemática, português, geografia, história, etc. e, também, com as atividades esportivas e culturais desenvolvidas na escola ou em espaços da comunidade planejadas de forma multidisciplinares e articuladas.

ii) aquelas relacionadas com o aumento do sentimento de pertencimento em sua comunidade, manifestada nas falas do Ent. 4 e 7, respectivamente:

Acho que em todos, porque quando você convive mais e bem dentro de um espaço, não tem como você não se sentir pertencente aquele espaço. E o que é mais interessante dentro dessa, desse questionamento é a gente perceber que acaba o Mais Educação e a criança ainda tá nos arredores da escola querendo estar dentro da escola. Então, para gente eu acho que é uma, é a sensação de pertencimento.

Olha, eu acho que a visão deles enquanto bairro mesmo que é muito ainda muito pequena, o pertencimento é bem maior hoje, é... Veste a camisa de fato, pertence aquele programa, dá o sangue, vem, vem no sol, vem de pé, eles têm essa, eles têm essa imaginação aí que pertence aquilo ali, e fazem valer...

iii) Mais tempo na escola ou nos espaços reservados para as atividades do PME contribui com o envolvimento da comunidade externa na sua escola.

Embora o envolvimento da comunidade externa na escola surgisse com elemento relevante para constituir os aspectos sociais da dimensão tempo, que poderiam ser

proporcionados pela ampliação da jornada escolar, não foram citados pelos entrevistados.

Quanto aos aspectos cognitivos da ampliação da jornada escolar, foi quase unanimidade entre os inquiridos que concordam totalmente e concordam que mais tempo na escola ajuda no desenvolvimento das habilidades e competências, e contribui para aumentar a capacidade de aprendizagem dos estudantes beneficiários.

Para o Ent. 7 a ampliação do tempo na escola poderá proporcionar aumento do interesse pelos estudos dos estudantes.

Trazendo essa criança pro mais educação nós estaremos estimulando essa criança a se interessar pelos conteúdos que ela ver em sala de aula porque nós fazemos essa associação, né? Trabalhamos os conteúdos de sala de aula de forma lúdica, recreativa e isso mexe com o universo da, do estudante, do universo da criança, ela se interessa mais, porque esse é o mundo dela.

Com opinião semelhante, o Ent. 5 Diz:

Teve sim. É... Muitas habilidades, muitos, muitos talentos antes escondidos agora eles, eles afloraram e estão aí, nas apresentações do programa, nas oficinas, você hoje pode fazer um turismo pelas escolas visitar as oficinas, você verá trabalhos belíssimos antes escondidos porque a criança não tinha como desenvolver aquele, aquele talento, não tinha recurso, não tinha quem, quem o apoiasse, quem o orientasse, não tinha o material necessário e hoje ele tem, ele vai buscar isso dentro da escola.

A percepção desse grupo de entrevistados acerca da ampliação da jornada escolar proposta pelo Programa Mais Educação mostra outros aspectos relacionados com a evolução desse conceito no contexto escolar, como, por exemplo, a fraca internalização do conceito, a ponto de os respondentes não terem conhecimento de terminologias adotadas e expressas nos manuais, cartilhas orientadoras, portarias, etc. como pode ser verificado na fala do Ent. 8.

Ainda não ouvi falar desse termo aqui, dentro do programa mais educação, tempo escolar ampliado... Pra mim ele tem um... Um, um... Ambigualmente a mesma... O mesmo significado do, do tempo integral... Porque você tem o horário regular, que é o horário de 4 horas do turno, no contraturno às 3 horas pra exatamente o que seria de ampliação, né? O tempo escolar ampliado seria ampliação, então, eu particularmente, ainda, não convivi com esse termo “tempo escolar ampliado”.

Esse mesmo indício de falta de conhecimento conceitual ou de algumas terminologias da jornada escolar ampliada, também, foi manifestado por outro entrevistado, que resume seu conhecimento na seguinte fala:

Esse conceito de tempo escolar ampliado ..., se o Programa Mais Educação começa e não tem essa, essa questão resolvida no dia-a-dia, eu não tenho nenhum conceito formado, que todo o conceito que eu tiver formado vai ficar... sem lógica, que eu não tenho mesmo não, nenhum... eu não tenho conceito formado sobre isso (Ent. 4).

Cavaliere (2007) defende a ampliação do tempo de escola como uma estratégia para alcançar melhores resultados da ação escolar sobre o indivíduo, devido à maior exposição desses, às práticas e rotinas escolares, à adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e, particularmente das mulheres e como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar. No entanto, essa compreensão não emergiu com muita clareza nos relatos dos entrevistados.

Como se percebe, os conceitos estão fragilizados, sob a perspectiva da integração com os conceitos discutidos na literatura e nas diretrizes do programa. Por exemplo, o Ent. 8 manifesta seu conceito de ampliação da jornada escolar da seguinte forma:

(...) Atrair e manter o adolescente e a criança o maior tempo possível na escola é... A proposta é que haja um, um tempo mínimo de 7 horas, né? Por dia, já que ele tem 4 horas no turno que é onde ele tem efetivamente as aulas de disci, das disciplinas específicas e no contraturno que seria o horário do uso das atividades do Programa Mais Educação, ele teria mais 3 horas de atividades, (...)

No mesmo raciocínio, o Ent. 3:

Eu acredito nessa proposta quando ela vem estruturada, né?, Dentro de um, de uma estrutura onde a gente possa oferecer realmente horário e condições pra que esse aluno fique dentro da escola em um período ampliado.

E, sutilmente, o Ent. 5:

Essa ampliação que se dá através do Programa Mais Educação, da escola de tempo integral ... não é simplesmente tirar o aluno da rua, de sua casa, mas dar a ele, na escola, um espaço que seja significativo.

A ampliação dos tempos educativos parece ser concebida como uma oferta “mais do mesmo” no âmbito das unidades escolares. Esse ponto de vista parece contrariar a visão

de Souza (1998) quando defende que a ampliação dos tempos educativos não se realiza apenas com a necessária ampliação cronológica. É preciso o reconhecimento de novos espaços e novos sistemas de ações, mobilizando-se com outros atores sociais.

Em linhas gerais, a concepção e o conhecimento desse grupo de entrevistado acerca da ampliação do tempo escolar, ainda, não estão totalmente “enraizados” dentro da lógica do PME; há uma excessiva preocupação com as atividades pedagógicas dentro das escolas.

4. Considerações finais

Objetivo específico 1: Caracterizar o perfil sociodemográfico dos alunos beneficiários do Programa Mais Educação, dos professores dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos

Os gráficos e tabelas apresentados dispensam comentários adicionais. Eles ilustram algumas variáveis do perfil sociodemográfico dos inquiridos. Apenas, no tocante à qualificação dos professores, observa-se uma deficiência na formação desses profissionais e a pouca experiência com a educação em tempo integral.

Objetivo específico 2: Analisar as concepções dos alunos beneficiários, dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos acerca da operacionalização das atividades extracurriculares do programa.

Como ilustrado na Figura 1, os estudantes percebem a ampliação do currículo, por meio do PME, em dois aspectos: i) aspectos cognitivos relacionados, principalmente, com o desenvolvimento de suas habilidades e de suas competências, o aumento da capacidade de aprendizagem e, ainda, a sua formação integral, tornando-os pessoas melhores e, ii) aspectos sociais relacionados com o aumento do repertório dos alunos, proporcionado pelo contato com as atividades extracurriculares do PME e o envolvimento com outros agentes da comunidade como as empresas, as associações de moradores, os clubes recreativos, as igrejas, entre outros, envolvidos pelas estratégias adotadas pelas escolas.

Os aspectos da dimensão currículo, a partir do olhar do estudante, levantam evidências em direção a um currículo integrado que contemple as duas categorias de variáveis. Para, além disso, os estudantes valorizaram muito a participação no cotidiano de sua comunidade a partir do seu envolvimento com as atividades extracurriculares, aumentando, assim, suas responsabilidades como cidadãos e as expectativas de melhorias nos seus rendimentos escolares.

A respeito da participação dos alunos na seleção das atividades extracurriculares do programa, há uma contrariedade aos princípios norteadores do PME, que sugere o envolvimento da comunidade no momento da escolha de quais atividades seriam inseridas no contexto escolar. Os achados indicaram pouca participação dos alunos nesse processo; por outro lado, os alunos se mostraram muito satisfeitos com as atividades desenvolvidas por eles durante o ano letivo, o que parece ser indício de que a participação dos alunos não foi um fator relevante para o sucesso da efetivação do currículo do PME.

O ponto de vista dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos acerca da operacionalização das atividades extracurriculares foi mais fragmentado do que o dos estudantes. As variáveis foram reorganizadas em três fatores, diferentemente dos dois fatores dos estudantes.

Para esse grupo as atividades extracurriculares ofertadas, embora sejam benéficas para o desenvolvimento cognitivo das crianças, existem alguns obstáculos como as inadequadas instalações físicas atuais das escolas e os escassos espaços públicos disponíveis adequados. O grande desafio parece ser encontrar alternativas curriculares contextualizadas e articuladas ao universo sociocultural dos estudantes.

O olhar desse grupo de inquiridos, também, reorganizou algumas variáveis relacionadas com resultados educacionais. Os professores envolvidos reconhecem que essas atividades extracurriculares ofertadas são estratégias educacionais positivas para melhoria dos resultados.

As duas perspectivas, descrevem um currículo integrativo que seja capaz de contemplar no mínimo os aspectos cognitivos, os sociais e os de resultados. Embora os dois grupos tenham uma perspectiva positiva da ampliação curricular proposta pelo PME para o processo de ensino-aprendizagem, muita coisa ainda precisa ser feita, especialmente, na formação do capital humano de qualidade para atuar no programa.

Objetivo específico 3: *Analisar as percepções dos alunos beneficiários do programa, dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos em relação aos espaços pedagógicos utilizados para realização das atividades e se esses espaços colaboram com a aprendizagem do aluno.*

Os alunos percebem os espaços públicos como benéficos para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento de suas habilidades e suas competências, no entanto, essa dimensão não tem a mesma força dos papéis desempenhados pelas dimensões currículo e ampliação do tempo na escola.

A perspectiva dos estudantes no âmbito da dimensão espaço foi explicada por dois fatores:

- i) *Aspectos socioeducativos:* representando aqueles espaços públicos (praças, igrejas, clubes, centros sociais, etc.) adequados para o desenvolvimento das atividades extracurriculares do PME e que sejam capazes de despertar o interesse dos alunos pelos estudos. Esses espaços, na perspectiva dos alunos, por meio das atividades extracurriculares do PME, promovem a circulação, a integração e a sensação de pertencimento em sua comunidade, o que facilita o envolvimento e o apoio da comunidade externa, ampliando suas capacidades de convivência e participação na vida comunitária e ajuda na sua aprendizagem da mesma forma que a utilização dos espaços formais.
- ii) *Aspecto formal:* Para além da sala de aula, os outros espaços físicos no interior das unidades escolares, também, foram considerados como espaços formais da educação. Esse fator foi constituído pela própria variável, que procurava saber se

as atividades do PME poderiam ser desenvolvidas, apenas na sala de aula, sem recorrer a outros espaços. Os resultados mostram pouco equilíbrio dos pontos de vista dos estudantes. Enquanto alguns acharam que as atividades do PME poderiam ser desenvolvidas apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços públicos ou privados, outros consideraram que os espaços públicos representam espaços educativos.

Em linhas gerais, os alunos das escolas públicas descreveram os espaços socioeducativos como benéficos ao processo de ensino-aprendizagem, que estimulam o desenvolvimento de seus espíritos crítico e autônomo, mas descrevem também que muita coisa ainda precisa ser ajustada para que esses espaços possam, de fato, representar autênticos espaços pedagógicos capazes de promoverem a formação integral do cidadão.

Os outros atores inquiridos sistematizaram suas percepções numa perspectiva formatada em três aspectos (ver Figura 5) dos espaços ampliados: i) o espaço público como oportunidade para o desenvolvimento cognitivo; ii) os aspectos socioafetivos, importantes para o desenvolvimento do senso crítico, embora os espaços públicos e os das escolas, não apresentaram condições favoráveis para as atividades extracurriculares e, iii) os aspectos sociais, foram relacionados positivamente como relevantes para o envolvimento social dos estudantes.

A concepção de utilização dos espaços públicos e privados extraescola no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva dos alunos beneficiários, dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores e dos decisores políticos exige que a escola abra, em seu entorno, os novos espaços de aprendizagem e que as maneiras de ensinar sejam mais dinâmicas, não apenas na oferta de atividades extracurriculares, mas também nos modos de fazer e de aprender.

Mesmo com toda áurea de expectativas positivas da utilização de outros espaços extraescola, não insime os decisores políticas, juntamente, com a sociedade a repensar as estruturas e as instalações físicas das atuais e das futuras escolas. Novos espaços

adequados às novas necessidades do processo formativo. É importante ressaltar o caráter educativo do espaço durante a caminhada escolar do estudante, pois muitas discussões a respeito da extensão do tempo, para o desenvolvimento das aprendizagens de crianças e jovens, consideram, prioritariamente, outros espaços educativos, existentes além da escola.

***Objetivo específico 4:** Analisar as perspectivas dos alunos beneficiários do programa, dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos em relação à ampliação da jornada escolar e se essa promove melhorias na aprendizagem do aluno.*

Para a amostra de alunos beneficiários do PME, a ampliação da jornada escolar mostrou-se positiva e benéfica para o desenvolvimento da aprendizagem, das habilidades e das competências, para além de aumentar a participação e o envolvimento da comunidade externa, mesmo não participando da organização das atividades extracurriculares.

No entanto, a integração das atividades desenvolvidas no PME e o currículo comum não apresentaram resultados relevantes na frequência de ocorrências e nas explicações ao fator.

A perspectiva dos estudantes no âmbito da ampliação da jornada escolar foi explicada por um único fator para representar adequadamente as variáveis iniciais, para o qual, como mencionado anteriormente, foi designado de tempo sociocognitivo, por acomodar alguns aspectos relacionados com a cognição, tais como desenvolvimento de habilidades e competências, capacidade de aprendizagem e, por outro lado, com os aspectos relacionados com o sentimento de pertencimento e envolvimento com a comunidade externa.

Relativamente aos aspectos sociocognitivo da ampliação da jornada, os professores, também, compreendem que o aumento da permanência do aluno na escola poderá trazer melhores resultados cognitivos, muito embora o conceito de tempo escolar não esteja totalmente “enraizado” pelos professores dentro da lógica do PME.

Há uma excessiva preocupação com o desenvolvimento das atividades pedagógicas interdisciplinares para que sejam realizadas no interior das escolas. Outros aspectos sociais, como o envolvimento com a comunidade externa e o sentimento de pertencimento encontrado na literatura, que poderiam ser proporcionados pela ampliação da jornada escolar, não foram citados pelos professores.

Compreende-se, assim, que, na perspectiva desse grupo de atores educacionais, a ampliação do tempo escolar proporcionará melhorias no desenvolvimento das habilidades, competências e na capacidade de aprendizagem. No entanto, essa ampliação do tempo escolar necessita vir acompanhada de uma nova visão, de uma nova dinâmica da escola e da consciência de seu papel social.

O ponto de vista dos professores compreende dois aspectos complementares como produto da ampliação do tempo de escola: os aspectos sociais, representados, principalmente, pela interação das atividades extracurriculares do PME com o currículo comum revelados na análise de conteúdos, e os aspectos cognitivos, uma vez que, a ampliação do tempo de escola, nessa perspectiva, ajuda no desenvolvimento das habilidades e das competências e, contribui para a aprendizagem.

No entanto, falar de uma escola de tempo integral implica considerar a harmonia entre a ampliação da jornada escolar e a dimensão espaço — colocada aqui como o próprio espaço da escola e os espaços extraescola, como o continente dessa extensão de tempo.

É notório, entre outros obstáculos, a frágil compreensão dos principais conceitos relacionados à dimensão da ampliação da jornada escolar. Da mesma forma que a dimensão espaço, há pouca internalização desses conceitos, o que acaba levando os professores e demais responsáveis pelo programa a fazerem “mais do mesmo”.

Objetivo específico 5: *Verificar se o programa se caracteriza como oportunidade para melhorias no desempenho escolar dos alunos beneficiários nas escolas municipais das zonas urbana e rural do município.*

As três dimensões analisadas a partir do uso e das percepções dos alunos beneficiários, dos professores articuladores, dos gestores escolares, dos coordenadores pedagógicos e dos decisores políticos são descritas como benéficas para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental, mas ainda, apresenta algumas deficiências operacionais que, se corrigidas poderão tornar o programa como uma extraordinária ferramenta estratégica para efetivação da educação em tempo integral nas escolas públicas no Brasil.

Este estudo pode ser considerado como uma pesquisa aplicada, pois os resultados poderão ser utilizados para a melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem e da qualidade de vida da comunidade educacional do município de Juazeiro (BA).

5. Recomendações para novas pesquisas

Dada a situação descrita pelo conjunto de beneficiários e usuários do Programa Mais Educação no município de Juazeiro (BA), recomenda-se capacitações direcionadas para o grupo de professores articuladores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos, que contemplem os aspectos curriculares que emergiram das percepções desses grupos, tais como os cognitivos, os sociais e os de resultados.

Como recomendação de novas pesquisas, é imperativo que se realize estudos comparativos e longitudinais entre alunos beneficiários do programa e aqueles que não participam das atividades extracurriculares, em termos de resultados educacionais.

REFERÊNCIAS

André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.

Arroyo, M.G. (2006). “Os educandos, seus direitos e o currículo”. In: Moreira, A.F. e Arroyo M. (2006). *Indagações sobre currículo*. Brasília: departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Arroyo, M., A. (2007). *Indagações sobre o currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

- Andrade, M. G. de. A Educação Exilada: Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- Assumpção, E. M., Cabral, G. G., Muniz, R. B. e Pessoa, V. I. F. (2006). Currículo e diversidade cultural. Brasília: Universidade de Brasília. ISBN: 978-85-230-1320-2.
- Apple, M. (1982). Ideologia e currículo. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Aranha, M. L (2006). A História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil- 3. Ed. São Paulo: Moderna.
- Azevedo, F. (1996). Cultura Brasileira. 6 ed. Brasília/ Rio de Janeiro. UnB/UFRJ.
- Azevedo, F. A. (1994). “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 65, n. 150, pp. 407-425, maio/ago.
- Azevedo, F., et al. (1984). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista brasileira de estudos pedagógicos* 65(170): 407-25.
- Azevedo, F. A. (1976). A Transmissão da Cultura. São Paulo: Melhoramento, Instituto Nacional do Livro. p. 176.
- Bakunin, M. (1989). A Educação Integral. In: Moriyón, Félix Garcia (org.). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bakunin, M. et al. (1979b). O socialismo libertário. São Paulo: Global.
- Barros, R. P. de; Corseuil, Carlos H., Leite, P. G. (2000). Mercado de Trabalho e Pobreza no Brasil. In: Henriques, R. (ed.). (2000). *Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA., p. 177-230.
- Barbosa, L. M. (2003). O que aconteceu com a Educação no Brasil?
- Bobbitt, J.F. (1918). *The Curriculum* (Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.
- Bobbitti, J. F. (2004). O currículo. Lisboa: Plátano Editora.
- Pedra, J. A. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papirus.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1982). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Lei n.º 9.394, de 20/12/1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.
- Brasil. Lei imperial de n. 40 de 3 de outubro de 1834. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. (coleção de leis Império do Brasil do ano de 1834).
- Brasil. IBGE/PNAD (<http://www.Ibge.gov.br/home/estatística/Pnad>. 2009. Acesso em 14 de março.2013.

- BRASIL. IBGE/PNAD ([http://www. Ibge.gov.br/home/estatística/Pnad](http://www.Ibge.gov.br/home/estatística/Pnad). 2010. Acesso em 14 de março.2013.
- BRASIL. IBGE/PNAD [http://www. Ibge.gov.br/home/estatística/Pnad](http://www.Ibge.gov.br/home/estatística/Pnad). 2012. Acesso em 14 de março.2013.
- BRASIL. INEP. IDEB (2013). Resultados e Metas.Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/>.
- Brenner, M. (1981). Problems in collecting social data: a review for the information researcher. *Social Science Information Studies*, 1(3):139-51.
- Bomeny, H. (2009). A escola no Brasil de Darcy Ribeiro In: Em Aberto. Brasília: Inep, v. 22, n. 80, p. 109 – 120, abr.
- Buarque, C. (1994). A revolução nas prioridades. Da modernidade técnica à modernidade ética. São Paulo, Paz e Terra.
- Branco,V. (2012). A política de formação continuada de professores para a educação integral. In Moll, J. (org.). (2012). Caminhos da Educação Integral no Brasil Direitos e outros Tempos e Espaços Educativos. Penso Editora, pp. 246-257.
- Canário, R. (2004). Território educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. In: *Perspectiva*, Florionópolis, v. 22,n.1, pp.47-77
- Carrilho, R. A. (1990). Desenvolvimento curricular. Lisboa: Texto editora.
- Cattabini, U. (1997). L'Ecole du tempo pieno en Italie: genèse, débats et résultats In Compère, M.M. (1997). Histoire du temps scolaire en Europe. Paris, Éditions Économica/INRP, p.313-342.
- Cavaliere, A. M. e Mauricio, L. V. (2012). Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste: sobre modelos e realidades. *Revista Educação em Questão*, v. 42, n. 28, p. 251-273. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/index.php/educacaoemquestao/article/view/4060>>.
- Cavaliere, A. M. (2010). Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paideia*. Maio- agosto vol. 20, n. 46, 249-259
- Cavaliere, A. M (2009). **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In:Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009a.
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-10357. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Cavaliere, A.M. (2002). Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil In: Cavaliere, A.M., Coelho. L.M.C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, p. 93-111.
- Compère, Marie-Madeleine (1997). Histoire du temps scolaire en Europe. Paris, ÉditionsÉconomica/INRP.
- Carneiro, M. A. (2008). *LDB fácil: Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo* (15ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.

- Carvalho, M. C. B. de. (2006). O lugar da educação integral na política social. In: Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 7-13.
- Cattabini, U. (1997). L'école du tempo pieno en Italie: genèse, débats et résultats. In: Compère, M.M. *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: Economica; INRP, p. 313-342.
- Cotrim, G. (1989). Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação. 3. ed. São Paulo. Saraiva.
- Coelho, L.M.C.C. e Portilho, D. B. (2009). Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In Coelho, L.M.C.C (2009). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Coelho, L. M. C. da C. (2009). História (s) da educação integral. In: Em aberto. Brasília: Inep, v. 22, n. 80, p. 83 – 96, abr.
- Coelho, L. M. C. C. (2002). Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/escola_publica.asp?f_id_artigo=145>.
- Coelho, L.M.C.C. (1997). Escola pública de horário integral. *Presença Pedagógica*, v.3,n.15,p.53-59, maio/jun.
- Chagas, M.A.M., Silva, R.J.V. e Souza, S.C.(2012). Anísio e Darcy Ribeiro: Contribuição para o debate atual. In Moll, J. (org.). (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos e outros Tempos e espaços Educativos*. Penso Editora. 73.
- Craig, C. J. (2006). Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. *American Educational Research Journal*, 43(2), 257–293.
- Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Connelly, F. M., e Xu, S. J. (2007). On the state of curriculum studies. A personal practical inquiry. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 9 (1 e 2), 3e19.
- Cunha, L. A., Góes, M. de. (2002). O golpe na educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar
- Cunha, L. A. (2000). Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, E. M. T..et. al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, L. A. e Góes, M. (1996). O golpe na educação. 9ª ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cunha, L. A. (1991). A profissionalização do Ensino Médio. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca Ltda.
- Cury, Carlos R. (2005). O Direito à Educação: Um Campo de Atuação do Gestor Educacional na Escola. Brasília, Escolas de Gestores.
- Creswell, J. W. (2007). Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed.
- Creswell, J.W. (2002). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage.

- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diehl, A. A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.
- D'hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina. Pp
- Doll, R.C. (1992). *Curriculum Improvement – decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dommanget, M. (1972). *Los grandes socialistas Y la educación; de Platón a Lenin*. Madri: frágua.
- Enguita, M. F. (2001). *La Jornada Escolar*. Barcelona, Ariel.
- Erickson, F. D. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3 ed, pp 119 – 161. Nee York.
- Faria, F. L.M., Vidal, D.G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 14, p. 19-34.
- Fávero, O. (org.). (2005). *A Educação nas constituintes brasileiras: 1923-1988*. 3.ed. São Paulo: Autores Associados. (Coleção memórias da educação).
- Fonseca, C.S. (1996). *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/D/DPEA, 1986.
- Frago, A. V. (1998). *Tempos Escolares, Tempos Sociales: La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en Espana (1838-1936)*. 1ª ed. Barcelona: Ed. Ariel S/A, 1998. S/A, 156 p.
- Freitas, M. C. de. (2006). Anísio Teixeira, leitor da História do Brasil: *Cadernos CENPEC*. n. 2, sem. 2, p. 153-157
- Gallo, S. (2002). A educação integral numa perspectiva anarquista. In: Coelho, L. M. C. da C. e Cavaliere, A. M. (orgs.). (2002). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-42.
- Gabriel, C. T. e Cavaliere, A. M. (2012). Educação integral e currículo integrado. Quando dois conceitos se articulam em um programa. In Moll, J. (org.). (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil Direitos e outros Tempos e Espaços Educativos*. Penso Editora. 278.
- Gadotti, M. (2009). *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Gil, A. C. (2009) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Giolo, J. (2012). Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In Moll, J. (org.). (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil Direitos e outros Tempos e Espaços Educativos*. Penso Editora. pp. 96-105.
- Goode, W. J. e Hatt, P. F. (1969). Alguns problemas na análise qualitativa e na análise do caso. In: *Métodos em pesquisa social*. 3. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, cap. 19, p. 398-433.
- Goodson, I. F. (2006). *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes.

- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gouveia, M.J.A. (2006). “Educação integral com a infância e a juventude”. In: CENPEC, 2006a. *Educação integral*. São Paulo: CENPEC (Cadernos CENPEC, no. 2, segundo semestre de 2006), pp. 77-85.
- Germano, J. W. (1994). *Estado Militar e Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo. Cortez.
- Gomes, N.L. (2006). Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: Abramowicz, A.B., Lúcia, M. A. e Silvério, V.R. (org). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (autores Associados).
- Gabriel, C. T. e Cavaliere, A. M. (2012). Educação integral e currículo integrado. Quando dois conceitos se articulam em um programa. In Moll, J. (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil Direitos e outros Tempos e Espaços Educativos*. Penso Editora. 278.
- Gomes, C. A. (2010). Darcy Ribeiro. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- Guará, I. M. F. R. (2006). É imprescindível educar integralmente. Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. São Paulo, n. 2, p.129-135.
- Guará, I.M.F.R. (2013). Educação Integral-Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. Disponível em: www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id.
- Guará, I. M. F. R. (2009). Educação e Desenvolvimento Integral: Articulando Saberes na e além da escola. Em aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, Brasília, v.22 nº 80, p.65-81.
- Ghiraldelli, Jr., P. (2001). *História da educação*. São Paulo: Cortez, p.110.
- Holanda, S. B. (2001). *Raízes do Brasil* 26 ed. São Paulo.
- Hilsdorf, M. L. S. (2003). *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, p.127.
- Husti, A. (1999). *Dynamique du temps scolaire*. Paris: Hachette.
- Hounsell, D. e Winn, V. (1981). Qualitative approaches to the study of information problems. *Social Science Information Studies*, 1(4):205-56.
- Hartley, J. F. (1994). Case studies in organizational research. In *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*, edited by C. Cassell and G. Symon, 209–29. London: Sage.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). (2013). Banco de Dados (SIDRA). Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23 julho.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). (2013). Banco de Dados (Cidades). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 23 julho.
- Kliebard, H. (1995). *The Struggle for the American Curriculum, 1893 - 1958*. New York: Routledge, pp., 1-25; and yet still Beyer, L. & Liston, D. (1996) *Curriculum in*

- Conflict: Social Visions, Educational Agendas and Progressive School Reform*. New York: Teachers College Press, pp., 1-28.
- Kliebard, H.M. (1968). *The struggle of American curriculum*. Goston: Routledge &Kegan.
- Kramer, S. (1982). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Kersteneetzky, C.L. (2006). “Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade”. In: *Ciência hoje*.vol.39, nº. 231, p.18-23.
- Knight, P., Tait, J., e Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319–339.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the National Curriculum*. London: Hoorder and Stoughton.
- _____. Lei nº 10.72, de 10/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http:// www6. Senado.gov.br/sícon/Executa pesquisa Legislação](http://www6.senado.gov.br/sicon/Executa_pesquisa_Legislação). Acesso em, 20/11/2012.
- _____. Lei nº 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 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de Março de 2004; e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007- 2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm).
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de e Toschi, M. S. (2008). *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. 5.ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J.C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Luzardo, R. (2012). A experiência nas escolas de Cuiabá. In Moll, J. (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil Direitos e outros Tempos e Espaços Educativos*. Penso Editora. pp. 462-463.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (2001) *Fundamentos da metodologia científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas.
- Lüdke, M. e André M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maurício, L.V. (Org.). *Educação integral e tempo integral. Em Aberto*, Brasília, Inep/MEC, 2009.
- Maurício, L. V. (2001). *Escola Pública de horário integral: demanda expressa pela representação social – o que se lê, o que se vê*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação, UFRJ.
- Mattar, F. N. (1996). *Pesquisa de marketing: edição compacta*. São Paulo: Atlas.
- Murício, L.V. (2002). Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita In: Cavaliere, A.M.,e Coelho, L.M.C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, p. 112-132.

- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais. Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro.
- Mauricio, L.V. (2004). *Literatura e representações da escola pública de horário integral*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.27,p.40-56.
- Mattos, L. A. (1958). *Primórdios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Aurora.
- Manfredi, S.M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. B.; SILVA. T.T.(orgs.). (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- MEC. Série Mais Educação. Passo a passo (2011a). Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao. Acesso em 10 de Dez. 2012.
- MEC. Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional (2009c). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- _____: *Gestão intersetorial no território* (2009c). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- _____: *Rede de Saberes Mais Educação* (2009d). Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, 1ª ed. Brasília.
- MEC. Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (2012). Brasília, pp.11 e 12.
- MEC. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira). Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil (2009). Brasília: MEC/SECAD.
- McMillan, S. J. (2000). *The Microscope and the Moving Target: The Challenge of Applying Content Analysis to the World Wide Web*. Journalism and Mass Communication Quarterly, 77(1), 80-98. Research also presented at the International Communication Association, San Francisco, CA, May 1999.
- Minayo, M.C.S. (org). (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.
- Moreira, J. R. (1960). *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: CLAPS.
- Moll, J. (2012). *A agenda da educação integral: compromissos para consolidação da política pública*. In: Moll, J. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos*. Porto Alegre, Artmed, 2012. p. 129-146.
- Moll, J. *A cidade Educadora como possibilidade-apontamentos*. In: Toledo, L., Flores, M. L. R. e Conzatti, M.arli (Orgs). (2004). *Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre/*. São Paulo: Cortez.

- Moll, J. (2010). Educação integral reinvenção da escola: elemento para o debate a partir do Programa Mais Educação: In: Oliveira, D.A. e Duarte, M.R.T. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho do docente: avaliação educacional, Belo Horizonte: Autêntica, p.853-869.
- Moraes, J. D. (2009). Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: Coelho L. M. C. da C. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Mota, C. R., Veloso, N. e Barbosa, S. (2012) Currículo para além das grades – construindo uma escola em sintonia com o seu tempo. *Salto para o Futuro*. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>.
- Pacheco, J. A. (2005). Escritos curriculares. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. A. (2003). Políticas curriculares: referenciais para análise. Porto Alegre, RS: Artmed,144 p.
- Paro, V. H. (Org.) (1988). A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do Ensino e Problemas sociais. Cadernos de Pesquisa, n. 29, p.86-99.
- Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods (pp. 169 – 186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2000). *Análise de Dados para Ciências Sociais*. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, E.W. e Carvalho.P.M. (2011). Resistências, contradições e impasses na concretização do plano de Anísio Teixeira. In: Pereira.E.W.et al. Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, p.103-120.
- Prefeitura Municipal de Juazeiro-Ba (PMJ). (2013). Disponível em: <http://www.ba.gov.br>. Acesso em 25 de fev. 2014.
- Prefeitura Municipal de Juazeiro-Ba (PMJ). (2010). Disponível em: <http://www.ba.gov.br>. Acesso em 20 de Jan. 2014.
- PMEJ- Plano Municipal de Educação de Juazeiro-Ba.(2010). Disponível em: <http://www.ba.gov.br>. Acesso em 21 de Jan. 2014.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2009). Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>.
- Navarro, I. P. et al. (2004). Conselho Escolar e Aprendizagem na Escola (caderno2). In: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB.
- Nunes, C. A. T. (2010). Coleção Educadores. MEC - Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana.
- Pedra, J. A. (1997). Currículo, conhecimento e suas representações. Campinas, SP: Papirus.
- Pilette, N. (1991). História da Educação no Brasil. São Paulo. Ática
- Pilette, N. (1987). Evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Rev. Fac. Educ.*, vol.13, n.2, pp. 27-72. ISSN 0102-2555. Disponível

[emhttp://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-551987000200003&script=sci_abstract&tlng=p](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-551987000200003&script=sci_abstract&tlng=p)

Pinheiro, F. P. S. Z. (2009). Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 134 f.

Pinto, J. M. S. (2001). O tempo e a aprendizagem. Porto, Edições Asa.

Porto, J., e Gilson. A Universidade do Distrito Federal (UDF): um retrospecto. (2001). *Revista de Pedagogia*, Brasília, ano 2, nº 4. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/04/artigos/artigo02.htm>>.

Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817.

Ragazzini, D. (1983). *Storia della scuola italiana*. Firenze, Le Monier.

Romanelli, O. de O. (2010). *História da educação no Brasil*. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2003). *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes.

_____. (1987). *História da educação no Brasil*. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. Romanelli, O. de O. (1991). *História da Educação no Brasil* 13 ed. Petrópolis: Vozes.

Rodrigues, M. (2001). A década de 80: Brasil: quando a multidão voltou às praças. São Paulo: Editora Ática, p. 77.

Roldão, C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Robin, P. (1981). *Manifesto a los partidários de la educación integral: um antecedente de la Escuela Moderna*. Barcelona: Calamus Scriptorius.

Rochex, Jean-Yves. (2008). Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France: une spécificité incertaine et des résultats décevants. In: Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. e Rochex, Jean-Yves (direction). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon, INRP.

Ribeiro, M. L. S. (1993). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13. ed. São Paulo: Autores Associados.

Ribeiro, M. L. (1995). *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14. Ed. São Paulo: Autores Associados, pp. 33- 40- 195.

Ribeiro, Darcy. (1986). *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch.

Richardson, R. J. et al. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. E ed. São Paulo: Atlas.

Roesch, S. M. (1996). *Projetos de estágio e de pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso*. São Paulo: Atlas.

Saviani, D. (2009). PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados.

_____. (2007). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: Maria I. M. et al. (orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica* Nascimento, – Campinas, SP: Autores Associados: Histedr; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 266 p.

_____. (2006). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: Saviane, D. et al. *O Legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados.

_____. (2004). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: Nascimento, M.I.M. et al, (orgs.). *Instituições, históricas no Brasil: conceitos e reconstrução, histórica*. Campinas: Autores Associados: Histedbr, SP: UNISO; Ponta Grossa, Rio de Janeiro: Editora FVC.

_____. (1997). A nova lei da educação (LDB): Trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados.

_____. (1987). *Políticas e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino*: São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados. pp. 99-133.

Sacristán J. G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid, Morata.

Sacristán, J. G. (2007). *A educação que ainda é possível: ensaio sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed.

Sacristán, G. J. (2000). *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre, Artmed.

Sacristán, J. G., e Pérez G. A. I (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed.

Sampaio, C. S. (2002). Educação brasileira e(m) tempo integral. In: Coelho, L. M. C. C. e Cavaliere, A. M. (Orgs.). *Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola*. Petrópolis: Vozes, p. 182-196.

Saunders, M., e P.Lewis, et al. (2007). *Research Methods Methods for Business Students*. Fourth, Harlow England, FT Prentice Hall, Pearson Education.

Secretaria Municipal de Educação (SEDUC).(2013). Prefeitura Municipal de Juazeiro/Ba/ Brasil. Disponível em: <<http://www.juazeiro.ba.gov.br/?pag=secretarias&id=23>>.

Shiroma, E. O. (2000). Moraes, M. C. Evangelista, O. *O que você precisa saberem política educacional*. Rio de Janeiro: DPA.

Silva, R. N. et al., (1991). *Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC.

Silva, T. (1999). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Snyder, J., Bolin, F., e Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402–435). New York: Macmillan.

- Soares, M. (2003). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26^a. Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas.
- Sousa, P. J.M. (2001). O tempo e a aprendizagem. Porto: ASA.
- Souza, R.F. (1998). Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).São Paulo: UNESP.
- Sucupira, N. (2001).O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: Fávero, Osmar. A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas, SP: Autores Associados.
- Sperandio, A. e Castro. J. M. P. (2012). Mais tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede de ensino do Espírito Santo. In:Moll, J. (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil Direitos e outros Tempos e Espaços Educativos. Penso Editora. 319.
- Simons, H. (1980). *Towards a science of the singular: Essays about case study in educational research and evaluation*. Norwich, UK: University of East Anglia, Centre for Applied Research in Education.
- Stake, R.E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Todos Pela Educação. Educação no Brasil. Números no Brasil: município Juazeiro - BA. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-municipio/municipio/ba/juazeiro/>>.
- Testu, F. e Fotinos, G. (1996).*Aménager le temps scolaires*. Paris: Hachette, 1996.
- Teixeira, A.(1959). Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 31,nº73,pp.78-84,Jan./Mac.
- Teles, R. M. (2001). O Papel dos Conselhos de Educação na Formação dos Sistemas Educacionais Brasileiros. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação (24: 2001: Minas Gerais) Minas Gerais, 2001. Disponível em:<http://www.anped.org.br/24/P0522902106281.DOC> .
- Tomassi,T. (1988). Breviario del pensamiento educativo libertário. 2. Ed. Cali, Colombia: Asocacion Artistica “La Cuchila”.
- Tyler, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thiollent, M. (Org.). (2006). Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche. São Carlos: EdUFSCar.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*.São Paulo: Atlas.
- Vasconcellos, C.S. (2009). Currículos: atividade humana como principio educativo. São Paulo: libertad.
- Varnava-Skoura, G., Vergidis, D., Kassimi, C. (2008). Grèce: des dispositifs et des programmes éducatifs entre soutien e innovation. In: Demeuse, M., Frandji, D., Greger,

D. e Rochex, Jean-Yves (direction). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Lyon, INRP.

Vergara, S. C. (2006). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: atlas.

Viñao, F. A., (1995). História Cultural de la educación e história cultural: possibilidades problemas, cuestiones. Revista brasileira de educação, nº 01,p.63-82.

Viñao, F. A., e Escolano, A. (1998).Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Riode Janeiro: DP&A.

Waisros, E., Rocha, L. M. da F. (2011). Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: UnB.

Yus, R. (2002).*Educação integral uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

Xavier, L. N. (2002). Para além do campo educacional: um estudo sobre O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Bragança Paulista: Edusf.

Yin, R. K. (2005) (editor).*Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage. http://www.qsrinternational.com/other-languages_portuguese.aspx

Yin, R. K. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO A							
Estatística Descritiva da dimensão currículo							
Variáveis	N	Média	Desvio padrão	Assimetria		Curtose	
				Estatística	Erro padrão	Estatística	Erro padrão
Oportunidade para desenvolver habilidades e competências	286	4.70	0.87	-3.36	0.144	10.87	0.287
Oportunidade para formação integral e ser uma pessoa melhor.	286	4.45	0.96	-2.12	0.144	4.34	0.287
Oportunidade para melhorar a sua capacidade de aprendizagem	286	4.60	0.84	-1.55	0.144	1.55	0.287
Oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimentos	286	4.25	1.08	-1.56	0.144	1.52	0.287
Melhorias no rendimento escolar	286	4.24	1.15	-1.48	0.144	1.03	0.287
Ajuda assumir maior responsabilidade na sua comunidade	286	4.05	1.28	-1.18	0.144	0.19	0.287
Outros agentes ajudam na sua educação	286	4.18	1.24	1.54	0.144	1.11	0.287

ANEXO B							
Estatística Descritiva							
Variáveis	N	Média	Desvio padrão	Assimetria		Curtose	
				Estatística	Erro padrão	Estatística	Erro padrão
Os espaços são adequados para o desenvolvimento das atividades	286	3.83	1.35	-0.97	0.144	-0.15	0.287
Espaço como oportunidade para despertar o interesse pelos estudos	286	4.20	1.24		0.144		0.287
Atividades do PME apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços	286	2.44	1.52	0.53	0.144	-1.24	0.287
Espaços educativos promovem o sentimento de pertencimento	286	3.86	1.29	-0.96	0.144	-.153	0.287
Espaços do PME facilitaram o envolvimento/apoio da comunidade externa	286	3.99	1.28	-1.15	0.144	0.18	0.287
Espaços do PME estimula o espírito crítico/autônomo	286	4.12	1.24	-1.48	0.144	0.65	0.287
Espaços do PME contribuem para a ampliação das capacidades para a convivência na vida comunitária	286	4.38	0.96	1.54	0.144	1.70	0.287
Participar das atividades do PME fora da sua escola ajuda na sua aprendizagem da mesma forma que o espaço tradicional da sala de aula	286	3.95	1.39	1.03	0.144	-0.33	0.287

ANEXO C		
Teste KMO de Bartlett		
Medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin.	,806	
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	359,195
	Gl	28
	Sig.	,000

ANEXO D									
Variância total explicada									
Componente	Eigenvalues iniciais			Extração da Soma dos Quadrados dos <i>Loadings</i>			Rotação da Soma dos Quadrados dos <i>Loadings</i>		
	Total	% variância	% acum.	Total	% variância	% acum.	Total	% variância	% acum.
1	2,81	35,19	35,19	2,816	35,199	35,19	2,807	35,089	35,08
2	1,03	12,93	48,13	1,035	12,937	48,13	1,044	13,048	48,13
3	,928	11,60	59,73						
4	,803	10,00	69,74						
5	,687	8,58	78,32						
6	,661	8,26	86,59						
7	,597	7,46	94,05						
8	,476	5,94	100,00						

ANEXO E		
Teste de KMO e Bartlett		
Medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin.		,764
Teste de esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado aproximado	237,421
	Gl	10
	Sig.	,000

ANEXO F						
Variância total explicada						
Componente	Eigenvalues iniciais			Soma das saturações do quadrado das extrações		
	Total	% variância	% acum.	Total	% variância	% acum.
1	2,31	46,36	46,36	2,31	46,36	46,36
2	,83	16,72	63,08			
3	,76	15,26	78,34			
4	,56	11,24	89,59			
5	,52	10,41	100,00			

ANEXO G		
KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,638
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	78,025
	Df	21
	Sig.	,000

ANEXO H		
KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,565
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	73,355
	Df	28
	Sig.	,000

ANEXO I		
KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,512
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	41,534
	Df	10
	Sig.	,000

APÊNDICES

Apêndice A
ROTEIRO DA ENTREVISTA
Professores articuladores Gestores escolares Coordenadores Pedagógicos Secretário municipal de Educação
1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS
N.º da entrevista:
Idade:
Género: () Masculino () Feminino
Formação:
Tempo de serviço na área de educação:
Tempo de trabalho na escola:
2. CONTEXTO, FOCO E DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA:
2.2 – Motivos da implementação da experiência na escola
2.3 – Concepção e implantação do projeto <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quem concebeu ✓ Fundamentação ✓ Quem propôs e quem iniciou; quando ✓ Sistemática de discussão do Projeto, antes da implantação (foi discutido com quem? Com as escolas? Com a comunidade? Com os parceiros?) ✓ Planejamento da implementação da experiência (plano de ação) ✓ Como foi concebida a gestão do projeto
2.4 - Conceito de educação integral/conceitos de educação e aprendizagem/conceito de tempo escolar ampliado
2.5 - Objetivos da experiência implementada
2.6 – Principais processos/aspectos que caracterizam a experiência <ul style="list-style-type: none"> ✓ Critérios para escolha dos tipos de atividades/do formato da experiência (sujeitos, espaços, parcerias, gestão) ✓ Formas de participação da escola (centralidade ou não?) ✓ Vinculação das atividades com o PPP das escolas
2.7 – Implementação e desenvolvimento da experiência <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relações entre demanda, número de vagas e critérios de acesso ✓ Adesão da escola, dos professores, das famílias e de outros agentes ✓ Parcerias (formadas ou não, facilidade ou não de obter)

<p>2.8 - Beneficiários da experiência</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quem são? ✓ Qual o seu envolvimento com a experiência ✓ Quais as suas percepções sobre a experiência
<p>2.9 – Agentes locais da experiência</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quem são? (Pais, comunidade, educadores não escolares); ✓ Tipo de envolvimento com a experiência/apoio/formas e intensidade de participação; ✓ Percepções sobre a experiência e sua implementação
<p>2.10 – Obstáculos enfrentados/dificultadores da experiência</p>
<p>2.11 - Integração ao território⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em que medida experiência promove circulação, integração e sensação de pertencimento das crianças e adolescentes em seus territórios.
<p>2.12 - Fatores de sucesso / facilitadores</p>
<p>2.13 - Sustentabilidade (Sustentabilidade política, em termos de recursos, etc.)</p>
<p>3. RESULTADOS E IMPACTOS</p>
<p>3.1 - Resultados alcançados</p>
<p>3.2⁶ - Oportunidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliação do repertório de conhecimentos, competências e habilidades; ✓ Ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida pública
<p>3.3 - Mudanças ocorridas no contexto educacional</p>
<p>3.4- Mudanças ocorridas no contexto municipal</p>
<p>4. Observações</p>

⁵Pergunta a ser feita desde que a experiência esteja dentro dessa concepção.

⁶Para os itens 2.2 e 2.3 podem ser consideradas mudanças em relação a aspectos como: relação entre as diferentes instâncias envolvidas nos processos de gestão e educacionais; práticas educativas; formas de gestão; relações interpessoais e interinstitucionais (alunos-alunos/professores-professores/professores-alunos/escola-família/escola-comunidade/escola – secretaria de educação, etc...)

Apêndice B

QUESTIONÁRIO

Professores articuladores
Gestores escolares
Coordenadores Pedagógicos
Secretário municipal de Educação

Idade:

Género: () **masculino** () **feminino**

Formação:

Tempo de experiência no PME:

Tempo de trabalho na escola:

Trabalha em outra escola/instituição: () **sim** () **não**

Situação funcional: () **efetivo** () **contratado**

PARTE I

CURRÍCULO

Abaixo há uma série de afirmações relacionadas com os aspectos curriculares. Em cada uma das afirmações indique até que ponto você concorda ou discorda com cada uma delas, circulando o número apropriado. Por favor, circule apenas aquela afirmação mais adequada à sua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. O Programa Mais Educação é uma oportunidade para desenvolver habilidades e competências nos alunos.	1	2	3	4	5
2. As atividades extras curriculares do Programa Mais Educação é uma oportunidade para contribuir com a formação integral do aluno e prepará-los para serem agentes do seu próprio desenvolvimento.	1	2	3	4	5
3. O conteúdo programático do Programa Mais Educação é adequado e representa uma oportunidade para melhorar a capacidade de aprendizagem do aluno.	1	2	3	4	5
4. O Programa Mais Educação é uma oportunidade para	1	2	3	4	5

estimular o espírito crítico, o que significa educar para a autonomia.					
5. O Programa Mais Educação é oportunidade para a ampliação do repertório de conhecimentos.	1	2	3	4	5
5. Os professores, devem considerar as aptidões individuais dos alunos, isto é, suas múltiplas inteligências, e trabalhar no sentido de aprimorá-las e desenvolve-las a partir dos conteúdos e atividades do Programa Mais Educação.	1	2	3	4	5
7. As atividades extras curriculares do Programa Mais Educação podem ser desenvolvidas como outra disciplina qualquer e poderão ser ministradas da mesma forma que as outras disciplinas da matriz curricular.	1	2	3	4	5
8. Os rendimentos escolares dos alunos que participam das atividades do Programa Mais Educação são melhores do que o rendimentos daqueles que não participam.	1	2	3	4	5
9. As atividades extracurriculares do Programa Mais Educação estimulam os alunos a extrapolarem os muros da escola e assumirem uma postura cidadã.	1	2	3	4	5

PARTE II

ESPAÇO

Abaixo há uma série de afirmações que podem ser relacionadas com os espaços direcionados para a realização das atividades do Programa Mais Educação. Em cada uma das afirmações indique até que ponto você concorda ou discorda com cada uma delas circulando o número apropriado. Por favor, circule apenas aquela afirmação mais adequada à sua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
10. Os espaços da cidade como praças, igrejas, clubes, centros sociais, etc. são adequados para o desenvolvimento das atividades extras curriculares do Programa Mais Educação.	1	2	3	4	5
11. O desenvolvimento de atividades extracurriculares fora da sala de aula é uma oportunidade para despertar o interesse dos alunos pelos estudos.	1	2	3	4	5
12. É possível desenvolver as atividades extras curriculares do Programa Mais Educação apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços públicos ou privados.	1	2	3	4	5
13. A experiência com os espaços educativos promove circulação, integração e sensação de pertencimento das crianças e adolescentes em seus territórios.	1	2	3	4	5
14. A utilização de espaços públicos da experiência das atividades extras curriculares do Programa Mais Educação facilitou o envolvimento/apoio da comunidade externa.	1	2	3	4	5
15. Os critérios para a escolha dos tipos de atividades do formato da experiência devem ser compatíveis com os tipos de espaços disponíveis na comunidade.	1	2	3	4	5
16. A implementação, operacionalização e a organização dos espaços educativos do Programa Mais Educação na sua escola é uma oportunidade para estimular o espírito crítico.	1	2	3	4	5
17. Os espaços utilizados para realização das atividades do Programa Mais Educação contribuem para a ampliação das capacidades para a convivência e participação na vida pública.	1	2	3	4	5
18. As atividades extracurriculares do Programa Mais Educação transforma a escola num espaço educativo	1	2	3	4	5

onde a cultura local dialoga com o currículo escolar e reconhece experiências educacionais que se desenvolvem fora e dentro da escola

19. Na experiência de sua escola com o PME existe articulação entre o trabalho desenvolvido nas atividades extras curriculares do PME e as atividades do currículo básico.	1	2	3	4	5
20. As atividades extracurriculares do Programa Mais educação devem acontecer por meio de gestão de parcerias, envolvendo escola, família, poder público, empresas, organizações comunitárias e pessoas capazes de gerir as potencialidades da comunidade	1	2	3	4	5

PARTE III

TEMPO

Abaixo há uma série de afirmações que podem ser relacionadas com o tempo e os horários direcionados para a realização das atividades do Programa Mais Educação. Em cada uma das afirmações indique até que ponto você concorda ou discorda com cada uma delas circulando o número apropriado. Por favor, circule apenas aquela afirmação mais adequada à sua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
21. Na experiência de sua escola com o Programa Mais Educação existe integração das atividades desenvolvidas com os alunos em termos de horário das atividades do Programa com as atividades normais.	1	2	3	4	5
22. A organização da jornada ampliada para realização das atividades do Programa Mais Educação contribui para a ampliação das capacidades para a convivência e participação dos aluno na vida pública	1	2	3	4	5

23. Maior exposição de tempo das crianças e adolescentes com atividades educativas do Programa Mais Educação possibilitará o desenvolvimento de suas competências e habilidades.	1	2	3	4	5
24. A organização da experiência do Programa Mais Educação (tempos, horários, turmas, atividades, deslocamentos, etc.) contribui para a aprendizagem das crianças.	1	2	3	4	5
25. É possível desenvolver as atividades do Programa Mais Educação de forma dissociada sem recorrer à integração das atividades curriculares normais.	1	2	3	4	5
26. A experiência com a ampliação da jornada promove circulação, integração e sensação de pertencimento das crianças e adolescentes em seus territórios.	1	2	3	4	5
27. A ampliação da jornada contribuiu/facilitou o envolvimento/apoio da comunidade externa.	1	2	3	4	5
28. A implementação, operacionalização e a organização da jornada ampliada na sua escola é uma oportunidade para estimular o espírito crítico.	1	2	3	4	5
29. A jornada ampliada é uma oportunidade de aprendizagem e poderá contribuir da mesma forma que o horário parcial/tradicional da sala de aula.	1	2	3	4	5
30. A experiência com a ampliação da jornada qualifica o processo de ensino-aprendizagem.	1	2	3	4	5

Apêndice C
GRELHA DE QUESTIONÁRIO
Alunos beneficiários do programa
Género: () masculino () feminino
Idade:
Ano escolar:

CURRÍCULO

Abaixo há uma série de afirmações relacionadas com os aspectos curriculares. Em cada uma das afirmações indique até que ponto você concorda ou discorda com cada uma delas, circulando o número apropriado. Por favor, circule apenas aquela afirmação mais adequada à sua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. O Programa Mais Educação é uma oportunidade para desenvolver as suas habilidades e competências.	1	2	3	4	5
2. As atividades do Programa Mais Educação é uma oportunidade para contribuir sua formação integral e prepara-lo para ser um agente do seu próprio desenvolvimento.	1	2	3	4	5
3. O conteúdo programático do Programa Mais Educação é adequado e representa uma oportunidade para melhorar a sua capacidade de aprendizagem.	1	2	3	4	5
4. O Programa Mais Educação é uma oportunidade para estimular sua autonomia e seu espírito crítico.	1	2	3	4	5
5. O Programa Mais Educação é oportunidade para a ampliação do seu repertório de conhecimentos.	1	2	3	4	5
6. Os professores e os monitores consideram as suas habilidades/aptidões individuais, isto é, suas múltiplas inteligências, e trabalham no sentido de aprimorá-las e desenvolvê-las a partir dos conteúdos e atividades do Programa Mais Educação.	1	2	3	4	5

7. As atividades do Programa Mais Educação são desenvolvidas como outra disciplina qualquer da matriz curricular.	1	2	3	4	5
3. Com sua participação no Programa Mais Educação o seu rendimento escolar melhorou	1	2	3	4	5
9. Sua participação no Programa Mais Educação ajudou /estimulou a assumir maior responsabilidade na sua comunidade.	1	2	3	4	5
10. A participação de outros agentes, como empresas, associações comunitárias, familiares, etc. ajudam na sua educação.	1	2	3	4	5

11. Você ajudou a escolher os tipos de atividades do Programa Mais Educação?

Sim Não

PARTE II

ESPAÇO

Abaixo há uma série de afirmações que podem ser relacionadas com os espaços direcionados para a realização das atividades do Programa Mais Educação. Em cada uma das afirmações indique até que ponto você concorda ou discorda com cada uma delas circulando o número apropriado. Por favor, circule apenas aquela afirmação mais adequada à sua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
12. Os espaços da cidade como praças, igrejas, clubes, centros sociais, etc. são adequados para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação.	1	2	3	4	5
13. O desenvolvimento de atividades do Programa Mais Educação fora da sala de aula é uma oportunidade para despertar o seu interesse pelos estudos.	1	2	3	4	5

14. É possível desenvolver as atividades do Programa Mais Educação apenas na sala de aula sem recorrer a outros espaços públicos ou privados.	1	2	3	4	5
15. A experiência com os espaços educativos promove a sua circulação, integração e sensação de pertencimento em seus territórios.	1	2	3	4	5
16. A utilização de espaços públicos da experiência das atividades do Programa Mais Educação facilitou o envolvimento/apoio da comunidade externa.	1	2	3	4	5
17. Os espaços onde são desenvolvidas as atividades do Programa Mais Educação são compatíveis com os tipos de atividades.	1	2	3	4	5
18. A implementação, operacionalização e a organização dos espaços educativos do Programa Mais Educação na sua escola ajuda a estimular o seu espírito crítico/autônomo.	1	2	3	4	5
19. Os espaços utilizados para realização das atividades do Programa Mais Educação contribuem para a ampliação das suas capacidades para a convivência e participação na vida pública.	1	2	3	4	5
20. O espaço é uma oportunidade de aprendizagem e poderá contribuir da mesma forma que o espaço tradicional da sala de aula.	1	2	3	4	5
21. Os espaços onde são realizadas as atividades do Programa Mais Educação ajudam na sua aprendizagem	1	2	3	4	5

PARTE III
TEMPO

Abaixo há uma série de afirmações que podem ser relacionadas com o tempo e os horários direcionados para a realização das atividades do Programa Mais Educação. Em cada uma das afirmações indique até que ponto você concorda ou discorda com cada uma delas circulando o número apropriado. Por favor, circule apenas aquela afirmação mais adequada à sua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
22. Na experiência de sua escola com o Programa Mais Educação existe integração das atividades desenvolvidas com os horários das atividades com as atividades normais.	1	2	3	4	5
23. A organização da jornada ampliada para realização das atividades do Programa Mais Educação contribui para a ampliação de sua convivência e participação na vida comunitária.	1	2	3	4	5
24. Mais tempo na escola ou nos espaços reservados para as atividades do Programa Mais educação ajuda no desenvolvimento de suas habilidades e competências.	1	2	3	4	5
25. A organização das atividades do Programa Mais Educação (tempos, horários, turmas, deslocamentos, etc.) contribui para a sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
26. A experiência com a ampliação da jornada promove circulação, integração e sensação de pertencimento em sua comunidade.	1	2	3	4	5
27. A ampliação da jornada contribuiu/facilitou o envolvimento/apoio da comunidade externa na sua escola.	1	2	3	4	5



28. A jornada ampliada é uma oportunidade de aprendizagem e poderá contribuir da mesma forma que o horário parcial/tradicional da sala de aula.	1	2	3	4	5
29. A implementação, operacionalização e a organização da jornada ampliada na sua escola é uma oportunidade para estimular o seu espírito crítico/autônomo.	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5