

Sebastiana Aparecida Moreira

**AVALIAÇÃO DA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA
MAIS EDUCAÇÃO PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
RIO VERDE – GO: DOS NÚMEROS DO IDEB À
PERCEPÇÃO QUALITATIVA DOS SUJEITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Júlio César Godoy. Bertolin.

Passo Fundo

2013

Dedico este trabalho especialmente à minha mãe Celina Delfina Moreira,
ao meu pai Valdir Moreira, à minha irmã Valdirene Donizete Moreira
e ao meu sobrinho e afilhado Jorge Felipe Moreira Gonçalves.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me presentear com o dom da renovação diária da fé e por todas as maravilhas que realiza em minha vida.

Aos meus pais, minha irmã e meu sobrinho, que compreendem os meus sonhos e buscam junto comigo realizá-los. À família Barater, pelo acolhimento e amizade.

Aos docentes do Programa PPGEDU da Universidade de Passo Fundo, por seus ensinamentos, em especial aos professores Telmo Marcon, Altair Fávero e Rosimar Esquinsani, pela confiança depositada em mim no momento da entrevista.

Agradeço imensamente ao professor Júlio Bertolin, que dividiu comigo sua excelência acadêmica na produção desta dissertação.

Aos membros da banca examinadora.

À Bárbara, secretária do PPGEDU, em nome de quem agradeço a todos os funcionários da FAED e aos demais funcionários da UPF, os quais, quando precisei, sempre me atenderam prontamente.

Aos colegas da turma de Mestrado 2011, pelos momentos agradáveis que passamos juntos nesses anos.

À colega Ângela Xavier, pela parceria e amizade que me fortaleceu dia a dia.

Aos secretários de educação do estado de Goiás e do Município de Rio Verde, que concederam a licença para meu aprimoramento profissional.

Aos diretores, coordenadores, professores, monitores e alunos das escolas pesquisadas, bem como a meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal e Estadual de Educação.

Aos amigos que fiz em Tapejara- RS, que me acolheram muito bem e que de forma indireta me ajudaram nessa caminhada.

Aos meus amigos goianos, que torceram por mim e que mesmo distante estavam comigo em todos os momentos difíceis de solidão.

Agradecimentos especiais à Vanilde, Vírginea, Eduardo, Valdemar e Vanessa, profissionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Eulina Braga, na qual foram aplicados o questionário e a entrevista pilotos.

Enfim, a todas as pessoas preciosas, de A a Z, que Deus colocou no meu caminho e que, apesar de não serem aqui citadas explicitamente, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

HOMENAGEM

Ao amigo e companheiro que me motivou, com seu amor, a amar o estado do Rio Grande do Sul e a vir estudar em Passo Fundo, quase 2.000 km longe de casa, e que fez com que valessem a pena os mais de 20.000 km rodados nesses dois anos de aprendizado gauchesco. Poderia ter escolhido um poema, uma frase, um ditado, um provérbio, mas escolhi, para te homenagear, esta música, que você cantou pra mim:

*Sem você não sou feliz
Gildo de Freitas*

*Morena vamos embora morar lá no meu rincão
Começando desde agora te darei meu coração
Lá dentro do meu ranchinho feliz havemos de ser
Deus do céu abre os caminhos, será minha até morrer.*

*Eu preciso de você pra enfeitar meu ranchinho
E preciso merecer um pouco dos teus carinhos
Eu ao lado de você fica tudo mais azul
Embarca morena, embarca e vamos embora pro sul.*

*A terra é boa, o gaúcho é bom, o céu é azul
Embarca morena, embarca vamos embora pro sul.*

*Vai lá conhecer meu pago, o rancho bem macanudo
Ali pra nossa vivenda no rancho tenho de tudo
Vertente de água boa tem no terreiro da casa
Fogão de lenha comprida que amanhece com brasa.*

*Porcada, chiqueiro alto pra conservar com limpeza
Setenta quadras de campo, pastagem por natureza
Muitas criações de gado, nunca conheci pobreza
Mas toda minha fortuna não paga tua beleza.*

*Tenho carro de passeio, um cavalo de encilha
Pra você já amansei uma potranca tordilha
Pra mim só falta você entre tantas maravilhas
Sou rico solitário, sou tristonho sem família.*

*Se tu gostares de mim conforme gostei de ti
Tu me respondas que sim pra casar perante a lei
Já te contei as riquezas que trabalhando eu já fiz
Mas sem tua beleza não poderia ser feliz.*

Porque o que vale nesta vida, no meu ponto de vista, são as coisas mais simples. Obrigada Erlon!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar o desempenho do Programa Mais Educação no município de Rio Verde, Estado de Goiás, e, com base nos resultados, contribuir com a construção do conhecimento acerca do grande desafio de melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Permeada pela análise da concepção de educação integral consubstanciada, principalmente, pela obra de Anísio Teixeira, estudou-se os princípios e as estratégias do Programa Mais Educação, bem como a avaliação em larga escala e o Ideb, principal indicador de avaliação da qualidade das escolas brasileiras. O tema escola de tempo integral teve como referência básica os trabalhos de Jaqueline Moll e Vitor Paro. Foram analisados os desempenhos das escolas de Rio Verde no Ideb, antes e após a implantação do Programa Mais Educação. Comparou-se o desempenho das escolas no Ideb com e sem programa num período de quatro anos. Além disso, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com alunos, monitores, professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas que tiveram o Programa Mais Educação implantado. Os resultados evidenciaram que no contexto de escolas de Rio Verde, GO, o programa Mais Educação está alcançando seus objetivos e, especialmente, vem contribuindo para a melhoria da aprendizagem e retirada das crianças, jovens e adolescentes vulneráveis, de situações de risco.

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Ideb. Programa mais educação. Qualidade em educação.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the performance of More Education Program in the city of Rio Verde, State of Goiás, and based on the results, contribute to the construction of knowledge about the big challenge of improving the quality of basic public education in Brazil. Permeated by the analysis of concept of integral education consubstantiated, mainly, by the work of Anísio Teixeira, studied the principles and strategies of More Education Program, as well as large-scale evaluation and Ideb, the main indicator for assessing the quality of Brazilian schools. The full-time school theme had as a basic reference the work of Jacqueline Moll and Vitor Paro. Were analyzed the performance of schools in Rio Verde Ideb, before and after the implementation of More Education Program. We compared the performance of schools in Ideb, with and without the program within a period of four years. Moreover, questionnaires were administered and interviews with students, monitors, teachers, coordinators and managers of schools that had implemented the More Education Program. The results evidenced that in the context of schools in Rio Verde, GO, The More Education Program is achieving its objectives and especially, has contributed to the improvement of learning and withdrawal of children, youth and vulnerable adolescents in situations of risk.

Keywords: Full time school. Ideb. More Education Program. Quality in education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC- Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização
AIDS- Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
CAICs- Centros Integrados de Atendimento à Criança
CD- Conselho Deliberativo
CECR- Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENPC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEUs- Centros Educacionais
CIEPs- Centros Integrados de Educação Pública
CNE- Conselho Nacional da Educação
DST- Doença Sexualmente Transmissíveis
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM- Exame Nacional de Ensino Médio
EPT- Educação Para Todos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FAR- Faculdade Almeida Rodrigues
FESURV- Faculdade de Rio Verde
FIES- Financiamento Estudantil
FNDE - Fundo de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IAS- Instituto Ayrton Senna
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE- Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC - Ministério da Educação

MINC - Ministério da Cultura

MMA - Ministério do Meio Ambiente

MTE- Movimento Todos Pela Educação

NAEP- National Assessment of Educational Progress

OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs- Organizações Não Governamentais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB- Produto Interno Bruto

PISA-Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PME - Programa Mais Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAD- Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PRADIME- Programa de Aperfeiçoamento para Dirigentes Municipais de Ensino

PRONAICA- Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente

PRONATEC- Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego

SME - Secretaria Municipal de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SMEEL- Secretaria Municipal de Educação e Lazer

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência e a Cultura

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado final do censo escolar 2012.	56
Tabela 2- IDEB dos anos iniciais, em nível de município, estado, região e país.....	57
Tabela 3- IDEB dos anos finais, em nível de município, estado, região e país.....	58
Tabela 4- IDEB -anos iniciais das escolas municipais que não desenvolvem o Programa Mais Educação, em Rio Verde - GO.	59
Tabela 5 - IDEB -anos finais das escolas municipais que não desenvolvem o Programa Mais Educação, em Rio Verde- GO.	60
Tabela 6- IDEB: notas observadas e metas projetadas - Escola Municipal de Ensino Fundamental Areno Martins Vieira em Rio Verde GO.....	60
Tabela 7 - IDEB: notas observadas e metas projetadas - Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Joaquim de Paiva em Rio Verde - GO.....	61
Tabela 8- IDEB: notas observadas e metas projetadas - Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Brígida da Fonseca em Rio Verde GO.....	61
Tabela 9- IDEB: notas observadas e metas projetadas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Cesário Ferreira da Silva em Rio Verde - GO.....	62
Tabela 10- Rio Verde-GO: comparativo do Ideb das escolas que não desenvolvem com as que desenvolvem o PME.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Nível de satisfação dos alunos em relação ao estudo de dia inteiro na escola.....	64
Gráfico 2 - PME e o desempenho dos alunos nas notas escolares.	66
Gráfico 3 - Percepção dos alunos acerca das atividades desenvolvidas no PME e sua articulação com os saberes da sala de aula.	68
Gráfico 4 - Atividades preferidas dos alunos.	70
Gráfico 5 - Percepção dos sujeitos relativa à participação dos alunos no PME em relação aos que não participam.....	73
Gráfico 6 - Percepção dos sujeitos relativos aos aspectos de aprendizagem dos conteúdos; socialização e autonomia adquiridas ou não, pelos alunos participantes do PME.	75

SUMÁRIO

1	DEFININDO OS CAMINHOS PARA A PESQUISA	12
1.1	Construindo minha trajetória profissional.....	12
1.2	Introdução.....	15
1.3	Abordando o método da pesquisa.....	19
2	COMPREENDENDO A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	24
2.1	Anísio Teixeira: idealizador de uma nova concepção de ensino.....	24
2.2	Construindo a ampliação do tempo escolar na história da educação brasileira	27
2.3	Escola em tempo integral no Brasil: um aporte em Anísio Teixeira.....	29
2.4	Experiência de escola em tempo integral: rompendo o tempo e o espaço	30
2.5	Uma década de investidas na implantação de escolas em tempo integral: 1980-1990.....	33
2.6	Da LDB ao Programa Mais Educação	36
3	UMA VISÃO MAIS AMPLA SOBRE A QUALIDADE DO APRENDIZADO.....	43
3.1	Expansão das oportunidades educacionais: o desafio de todos	43
3.2	A avaliação educacional no mundo contemporâneo: a emergência dos sistemas de avaliação em larga escala	47
3.3	Ideb: um olhar sobre a avaliação escolar e a qualidade da educação básica	50
4	PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO EM RIO VERDE – GO”: DA IMPLANTAÇÃO AOS RESULTADOS	54
4.1	A cidade de Rio Verde no contexto histórico e educacional.....	54
4.2	O Ideb em Rio Verde: comparando as escolas com PME <i>versus</i> escolas sem PME.....	57
4.3	A percepção dos sujeitos acerca do PME.....	63
4.3.1	O PME: a percepção dos alunos.....	64
4.3.2	O PME: percepção dos gestores, coordenadores, professores e monitores	71
4.3.3	Análise de resultados.....	80
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	82
5.1	Revisando a literatura	82
5.2	Respondendo a questão da pesquisa.....	83
5.3	Desafios futuros	84
	REFERÊNCIAS	86
	ANEXOS	93

1 DEFININDO OS CAMINHOS PARA A PESQUISA

1.1 Construindo minha trajetória profissional

Em 1988 me matriculei no curso Técnico em Magistério, escolhido em razão de que almejava ser professora. Meus pais, desde minha infância, já prenunciavam que eu ia ser professora.

Quando comecei a cursar o segundo grau, hoje denominado ensino médio, ainda brincava de bonecas. Mas de repente tive que misturar as brincadeiras com a responsabilidade de lecionar para uma turma com 42 crianças na pré-escola. A maturidade que tenho hoje me permite que eu peça perdão pelos erros que cometi com cada aluno, justificados pela inexperiência, mas me orgulho de ter feito a escolha certa e de não desistir no primeiro obstáculo. E foram muitos enfrentados. Minha primeira turma era maravilhosa e dela há alunos, com quem ainda hoje tenho contato. Fiz o que muitos professores iniciantes fazem me reportei ao tempo em que fui aluna e tentei reproduzir. Sorte dos meus alunos que reproduzi apenas as boas experiências. O medo de errar era constante. E nesse contexto, minha mãe foi uma figura importantíssima, no processo de construção da minha carreira, me transmitia segurança, pois eu era uma criança educando outras 42.

A primeira diretora me fez passar por várias situações, vou citar apenas uma, no intuito de exemplificar o nível do constrangimento por mim vivido: cada aluno recebia da prefeitura quatro caderninhos pequenos de 96 páginas. Ela me disse que deveria enumerar cada página dos cadernos de todos os alunos, para evitar que eles rasgassem as folhas, dessa forma, enumerei as 32.256 páginas daqueles 168 cadernos. Essa foi uma das coisas que passei e serviu para "engrossar o couro", mas eu quis ir além de enumerar páginas, eu quis ensinar meus alunos pobres a serem gente, a gostarem de si mesmos, a serem respeitados. Pedi para que não arrancassem as folhas, porque eles precisariam do caderno para escrever e eles não arrancaram nenhuma folha. Outro fato: encapei cada caderno, utilizando materiais adquiridos com recurso próprio, em tempo também pessoal.

O magistério é uma profissão de risco, pois muitas podem abandonar tal ofício no primeiro dia, pois não projetaram para seu futuro a limitação de encapar e enumerar páginas

de cadernos, ou de tantas coisas sem sentido que algumas gestões inventam, apenas para desnortear o professor.

Há vinte e três, anos exerço o magistério. Iniciei minha carreira docente após um concurso oferecido pela rede municipal de Ensino em 1989, em uma escola na periferia de Rio Verde-GO. Nessa escola trabalhei por dez anos e fiz cada minuto ser diferente e valer à pena. Conheci várias crianças, vários colegas professores, vários diretores. Vivi momentos alegres, momentos desafiadores e momentos tristes, mas foi ali na escola da periferia – sem asfalto na época, sem computadores – que acumulei muitas experiências e aprendizagens que hoje fazem parte de mim.

Após cinco anos de magistério na rede municipal, prestei concurso também pela rede estadual, onde fui aprovada e atuo há 18 anos.

Após concluir uma especialização no ano de 2001, fui convidada a fazer parte da equipe técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde GO e essa oportunidade me abriu inúmeras portas. Uma delas foi convite para lecionar na Faculdade Almeida Rodrigues (FAR) no Curso Normal Superior. Onde ministrei as seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Fundamentos e Metodologia de Geografia, Fundamentos e Metodologia de Matemática, Matemática - Conteúdo e Metodologia, Métodos e Princípios da Educação Infantil, Planejamento e Tecnologias Educacionais.

Estudei bastante e adquiri muitos conhecimentos. Na FAR fiquei por três anos, até que recebi um convite para trabalhar na Faculdade de Rio Verde (FESURV) nos cursos de Pedagogia, Educação Física e Psicologia, com as disciplinas: Filosofia da Educação II, História da Educação II, Prática de Ensino em Magistério de História e Filosofia, Aspectos Sociológicos da Educação Física, Didática, Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Física. Ministrei disciplinas no Curso de Especialização em Psicopedagogia pela FESUV e no Curso de graduação em Teologia da Faculdade Católica, em Rio Verde GO. Essa foi uma experiência memorável, pois tive a oportunidade de discutir novas ideias e ampliar meus conhecimentos. Certa vez li uma frase que muito vem a calhar, que dizia: "quero evitar hipertrofiar a autonomia da vida intelectual. Porque ao contrário dos cabelos, as ideias não germinam nas cabeças espontânea ou naturalmente" (autor desconhecido).

Assim, continuando o relato sobre minha trajetória profissional, na Secretaria Municipal de Educação atuei como coordenadora pedagógica do Programa da Educação formal do Instituto Ayrton Senna (IAS), onde, por meio de sistemáticas de acompanhamento, gerenciávamos os resultados educacionais da rede. O Município de Rio Verde possui parceria

com o IAS desde 2001. No decorrer do processo fui convidada em 2008 a fazer um estágio no IAS, onde tive a oportunidade de capacitar outros gestores com o Programa de Gestão Nota 10, que preconiza um trabalho articulado com base em indicadores e metas, que une resultados a responsabilidades e responsáveis e que demanda gestões articuladas da aprendizagem, do ensino, da rotina escolar e da política educacional. Capacitei gestores escolares, em algumas capitais brasileiras, tais como Boa Vista (RR), Teresina (PI), Recife (PE), Vitória (ES), entre outras e tive a oportunidade de conhecer um pouco as políticas educacionais de cada lugar visitado.

No início de 2009 fui convidada para trabalhar efetivamente no IAS, mas por conta de questões pessoais não foi possível assinar o contrato de prestação de serviços. Dessa forma, em 2009, atuei como coordenadora pedagógica numa escola municipal do ensino fundamental de 1º ao 9º ano e na rede estadual com aulas de Sociologia, na Educação de Jovens e Adultos.

Em 2010 fui convidada para implantar e implementar a primeira escola municipal de tempo integral de Rio Verde, atendendo cerca de 300 crianças de 4, 5 e 6 anos. Cumpri meu papel com esmero e profissionalismo. Em agosto do mesmo ano fui convidada a retornar para a Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-GO com a responsabilidade de assumir novamente a coordenação do programa do Instituto Ayrton Senna e a coordenação do Programa Mais Educação do Governo Federal.

Vivenciando esses anos de trabalho, participando da evolução das políticas públicas educacionais, tanto no meu município quanto no Brasil, vejo que o estudo da temática escola de tempo integral, se localiza no âmbito da análise das políticas, inscrevendo na linha de pesquisa Políticas Educacionais. Sempre me preocupei com a qualidade da escola pública e em desempenhar a função de educadora consciente de meu papel social, buscando ultrapassar a mera transmissão dos conteúdos. Senti, então, a necessidade de estudar mais, enveredando em um universo de desafios acerca do conhecimento teórico, que embasasse as minhas experimentações empíricas. Assim, com o ingresso no mestrado em educação, pretendi refletir sobre a questão da educação enquanto direito de todos e sobre o comprometimento do governo federal em oferecer educação de qualidade a todas as crianças do Brasil, especificamente a respeito da concepção do Programa Mais Educação e seus desdobramentos. Vale ressaltar que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96, a questão da ampliação do tempo escolar perpassa por várias nuances, tendo um enfoque de discussão paulatina, mas contínua. Vi no Mestrado em Educação a oportunidade de aprimorar minha prática, bem como de levantar questões e buscar respostas para o dilema em torno da agenda da escola em tempo integral, como estratégia pertencente ao bojo das

políticas públicas educacionais. Dessa forma, o entrelaçar das minhas experiências no âmbito profissional possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa e contribuiu na busca de caminhos investigativos no campo do Programa Mais Educação, buscando a partir deste trabalho, ampliar meu olhar que se direciona para avaliar este programa no município de Rio Verde - GO.

Partindo dessas considerações, a seguir abordo os aspectos teóricos metodológicos que deram o *tom* a esta pesquisa.

1.2 Introdução

O aumento da escolaridade, sobretudo das classes economicamente desfavorecidas, é importante para elevar seus níveis de renda e de qualidade de vida e, principalmente, de romper com as desigualdades sociais intoleráveis (FRIEDMAN, 2012). Para alcançar tais melhorias sociais para toda a população por meio do aumento de escolaridade se faz necessário ofertar educação de qualidade para todos os alunos, desde a educação infantil até a educação superior, independente de condição socioeconômica. Segundo o entendimento de Lück (2006), esse é um trabalho coletivo que exige estrutura sistêmica, visando formar um círculo virtuoso, onde políticas públicas em educação sejam pensadas para diminuir a desigualdade social, inferindo-se que a educação gere educação, riqueza e bem-estar para o povo, contribuindo para o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza.

De acordo com Júlio Bertolin (2011), a prioridade dada à educação para o desenvolvimento de uma nação é consenso mundial. Vários estudos comprovam a relação dos altos índices de escolaridades com a elevação do Produto Interno Bruto (PIB), melhorando também os índices sociais. Para o movimento Todos Pela Educação (TPE) dois indicadores são fundamentais quando se trata de analisar o financiamento da educação: o percentual do investimento público direto em educação por nível de ensino em relação ao PIB e o investimento por aluno. A partir desses parâmetros, trava-se na sociedade brasileira um intenso debate sobre qual o percentual ideal de investimentos na área. Em 2011, essa discussão se deu com mais força no âmbito da tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) no Congresso Nacional. Uma das metas do PNE deve ser a definição do percentual do PIB a ser destinado para a educação na próxima década.

Em convergência com o PNE, a meta 5 do Todos Pela Educação estabeleceu que, até

2010, o investimento público em Educação Básica deveria ter sido de 5% ou mais do PIB. Em 2009, o investimento atingiu 4,2%, ou seja, 0,8 ponto percentual abaixo do proposto pelo movimento (MTPE).

Em 2010, houve um pequeno avanço e esse percentual passou para 4,3%, segundo informa o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ainda assim, abaixo da meta de 5%. Também em 2010, a Educação Superior recebeu 0,8% do PIB e, portanto, o investimento público direto em todas as etapas de ensino foi de 5,1% do PIB. O investimento público total em educação, que inclui as transferências do setor público para o setor privado, em programas como o Financiamento Estudantil (FIES) ou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), entre outros, foi de 4,9% para a Educação Básica e 0,9% para o Ensino Superior. É possível observar a redução da distância entre os gastos por aluno da Educação Superior em relação à Educação Básica, sem que isso signifique menos recursos para as universidades (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012).

Em 2009, um estudante do Ensino Superior público representava 5,2 vezes o investimento em um aluno da Educação Básica. Em 2000, era de 11,1 vezes. Na comparação com outros países, a partir do relatório *Education at a Glance 2011*¹, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2008, o investimento médio por aluno no Brasil só era maior que o da China. Em média, por aluno, o país investe US\$ 2.416,10 por ano. A Suíça, que dispõe do maior investimento, contabiliza US\$ 14.976,81 por aluno ao ano, ou seja, 6,2 vezes o montante brasileiro. Estudo recente mostrou que o Brasil gasta “US\$ 2.416 anualmente por aluno. A média dos países da OCDE é de US\$ 8.961” OCDE (2011).

Uma questão de grande interesse, provocada pela evidência da má distribuição de renda no país é fortemente influenciada pelas desigualdades sociais educacionais, mostrando como o gargalo do ensino no Brasil, afeta as populações mais pobres, fruto da seletividade educacional.

¹ A edição de 2011 do *Education at a Glance: Indicadores da OCDE* permite que os países se vêem à luz do desempenho dos outros países. Ele fornece uma ampla gama de indicadores comparáveis sobre os sistemas de educação e representa o consenso do pensamento profissional sobre a forma de medir o estado atual da educação internacional. Os indicadores mostram que participa na educação, quanto é gasto com ela, e como operar os sistemas de ensino. Eles também ilustram uma ampla gama de resultados educacionais, comparando, por exemplo, o desempenho dos alunos em temas-chave e o impacto da educação sobre os rendimentos e sobre as possibilidades de emprego dos adultos.

As avaliações nacionais e internacionais têm demonstrado indicadores de que a educação no Brasil vai mal. A questão da falta de qualidade nas escolas públicas tem sido um dos maiores problemas sociais do Brasil. Praticamente 50% dos alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental não conseguem nem ler nem escrever adequadamente (ESTEBAN, 2011). O Brasil apresenta ainda um dos piores desempenhos entre aproximadamente sessenta países avaliados pelo exame *Programme for International Student Assessment* (PISA)² da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Quando se compara o resultado dos alunos das escolas privadas com os das escolas públicas a diferença é ainda mais impactante. Na avaliação PISA (2009), considerando apenas alunos de escolas privadas, o país fica em 9º lugar em leitura, 29º em matemática e 20º em ciências. Entretanto, quando os alunos das escolas públicas entram no cálculo, o Brasil fica na 53ª posição no geral (BERTOLIN; FIOREZE, 2011). O Programa internacional de avaliação comparada, desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é aplicado a estudantes da faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países; aplicado a cada três anos, desde 2000, em Leitura, Matemática e Ciências, com uma ênfase a cada edição. Cada país se responsabiliza com a participação na prova do Pisa de 80% dos estudantes da amostra. Em 2009, entre 61 países, o Brasil ficou na 53ª posição em leitura e em Ciências e na 54ª em Matemática. Entre 2000 e 2009, o Brasil evoluiu 33 pontos no PISA, atingindo 401 pontos na média de leitura, Matemática e Ciências, mas ainda está atrás de outros países latino-americanos. O quadro de desigualdades educacionais pede que a sociedade como um todo tome consciência do tamanho do desafio e indica que as políticas públicas devam necessariamente estar imbuídas de um sentido de urgência.

Buscando estratégias para reverter o fraco desempenho dos alunos das escolas públicas revelados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo, e para superar os problemas graves da educação básica, onde se perpetuam o ciclo de pobreza e analfabetismo por gerações e gerações, obstáculos ao sucesso escolar, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou em 2007 o Programa Mais Educação (PME), inicialmente proposto para as capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 200 mil habitantes e escolas com baixo Ideb, beneficiando cerca de 50 mil alunos, num investimento inicial de 60 milhões de reais em 2008, para ampliar atividades no

² O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico. Disponível em: <http://www.pisa.ocde.org>. Acesso em: 10 set. 2011.

contraturno escolar em 2.000 escolas, alcançando, em 2010, cerca de 2,3 milhões de estudantes (FERRETTI, MORAES; 2011). Em 2011, segundo dados do Ministério da Educação, existiam 15.018 escolas públicas atendendo 3.067.644 estudantes em mais de 389 municípios brasileiros. Esses dados traduzem a ideia de que a educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um desafio para os gestores educacionais, profissionais da área e comunidades.

Segundo Moll (2012), a escola pública brasileira tem buscado a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, incentivando profissionais, oferecendo educação diferenciada, privilegiando as especificidades de cada aluno, incorporando políticas públicas do governo federal, que na área da educação básica tem gestado a criação de uma escola para além da jornada regular, induzindo as redes a aderirem à ampliação do tempo, com educação escolar em turno integral.

Documentos oficiais³ propostos pelo MEC ressaltam que o Programa Mais Educação converge para a formação integral do ser humano e a articulação com as famílias e comunidades do entorno da escola. Sublinham, também, entre os objetivos do programa [...], "a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, a proposição de práticas realizadas além do horário escolar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos" [...] (BRASIL, 2009a, p.13).

No contexto da ampliação da jornada escolar, as práticas pedagógicas vêm sendo construídas, produzindo experiências de educação integral nas escolas brasileiras, bem como ganhando espaços nas Organizações Não Governamentais (ONGs). Não há modelo pronto para ampliar a jornada da escola com qualidade. É o que mostra a publicação *Percursos da Educação Integral – em busca da qualidade e da equidade* (2013). “O conceito de Educação Integral que responde às demandas sociais deve trazer a perspectiva da escola, família e sociedade a favor das novas gerações. A centralidade de todo o trabalho é a criança, o jovem”, resume Isabel Santana, gerente da Fundação Itaú Social. O estudo é fruto de uma parceria entre a Fundação Itaú Social e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e conta com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

³ BRASIL, 2009a, Programa Mais Educação – Passo a passo. BRASIL, 2009b, Série Mais Educação – Educação Integral, Texto Referência para o Debate Nacional. BRASIL, 2009c, Série Mais Educação – Gestão Intersetorial no Município. BRASIL, 2009 d, Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Documentos Disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao_2.pdf. Acesso em: 10 set. 2011.

Nesse sentido, diante do atual e grande desafio de melhoria da qualidade da escola pública de educação básica, é importante investigar se o PME está atingindo seus objetivos e avaliar em que medida está contribuindo para a melhoria do ensino fundamental em Rio Verde-GO.

1.3 Abordando o método da pesquisa

Ao pesquisar sobre a concepção de escola de tempo integral, permeada com educação integral, teóricos como Teixeira (1959); Eboli (1969), Moll (2012), Paro (1988), Cavaliere (2009), Ribeiro (1986), Saviani (2011), entre outros estudiosos do assunto, ajudaram-me na compreensão da importância das políticas públicas, enquanto fio condutor para uma educação de qualidade, bem como na compreensão do papel da escola como condutora da construção de conhecimentos e possibilidades.

Ribeiro, definindo a escola acentua que,

nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia, é paralela à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir que esta incapacidade é também uma capacidade. É o talento espantosamente coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e a penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica e as fontes de seu enriquecimento e dissipação. Uma dominação infecunda, que nos põe na retaguarda das nações e nos afunda no retrocesso histórico, porque isso é o que corresponde aos interesses imediatos da nossa classe dominante (apud PARO, 1988, p. 27).

A raiz do descompromisso da sociedade para com a educação da população de baixa renda reside, portanto no entender de Darcy Ribeiro,

numa perversão da nossa sociedade, enferma de desigualdade. Perversão provavelmente oriunda do fato de que fomos o último país do mundo a acabar com a escravidão. Uma classe dominante, feita de descendentes de senhores de escravos, afeitos a gastar gente como se fosse carvão humano, com tal descaso pelos que trabalhavam para eles, tende a continuar olhando o povo com o mesmo desprezo (1986, p. 52).

Diante dessa denúncia de Darcy Ribeiro, a única solução possível para reverter esse gravíssimo problema social e nacional, apontado também anteriormente por Esteban (2011) é melhorar a qualidade das escolas que temos.

É verdade que existem muitos avanços e que as séries históricas mostram que estamos caminhando na construção de um sistema mais justo e de melhor qualidade. Como apontam as estatísticas oficiais, as médias estão melhorando na maior parte dos indicadores, seja naqueles que se referem ao atendimento, seja naqueles que dizem respeito ao fluxo e rendimento escolar. Mas o Brasil é uma nação em que as médias dizem pouco, pois não são capazes de traduzir o real sentido das diferenças, que ainda são profundas e persistentes (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012).

Instituído como política do Governo Federal, a partir de 2007 com o impulso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Mais Educação visa diminuir as desigualdades sociais por meio da oferta de uma educação em tempo integral de qualidade.

Interessei-me em compreender como essa estratégia política, desenvolvida pelo Governo Federal tem impactado no seio das escolas participantes. Assim, a questão norteadora dessa pesquisa consiste em avaliar em que medida a escola de tempo integral, por meio do (PME), está atingindo seus objetivos e contribuindo para a melhoria do desempenho dos alunos do ensino fundamental público de Rio Verde – GO?

Para responder à questão, primeiramente realizei uma revisão acerca da literatura da escola de tempo integral no Brasil, identificando as experiências oficiais registradas desde a década de 1920, onde encontrei o marco da escola em tempo integral na Bahia (TEIXEIRA, 1959). Fiz uma pesquisa longitudinal no banco de teses da Capes⁴ de 2007 a 2010, garimpando as dissertações sobre o tema escola de tempo integral/educação integral, e encontrei (i) sete em 2007, (ii) sete em 2008, (iii) vinte em 2009 e (iv) nove produções em 2010, ressaltando que em nenhuma das pesquisas o cunho principal era a avaliação *do Programa Mais Educação*, objeto desta pesquisa que com modéstia e cautela realizei. Em seguida busquei na literatura concepções de avaliação em larga escala, bem como a discussão sobre a qualidade da educação básica a partir dos resultados do Ideb, que também se fez necessária, para dar corpo ao nosso trabalho. Apontei nessa pesquisa os desafios do Brasil na corrida pelo alcance de uma educação pública de qualidade, nos estudos desenvolvidos, por Frigotto (2011), Saviani (2011) e UNESCO (2011), entre outros referenciais.

⁴ Relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. Tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. O Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da Capes/MEC. Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: set. 2011.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal contribuir com o conhecimento sobre os processos de melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, por meio da avaliação do Programa Mais Educação na cidade de Rio Verde, estado de Goiás. A partir dos subsídios teóricos que sustentaram o aprofundamento bibliográfico, propomos considerações sobre a documentação legal que respalda o Programa Mais Educação, a saber: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Plano Nacional de Educação de 2001 e do novo PNE 2011-2020 e Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007.

O estudo supracitado possibilitou o direcionamento de nossa pesquisa, em relação ao descrito na Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, levando-me a (i) avaliar se o programa Mais Educação está atingindo seus principais objetivos, (ii) avaliar se o Programa Mais Educação está contribuindo para melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, (iii) verificar se está ocorrendo a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais do contraturno do Programa Mais Educação, (iv) investigar se o Programa Mais Educação está contribuindo para retirar crianças, adolescentes e jovens de situações de vulnerabilidade, (v) avaliar se houve melhora no rendimento educacional no Ideb, nas escolas onde foram instituídos o Programa Mais Educação e, por fim mas não menos importante; (vi) verificar se o Programa Mais Educação está contribuindo para a melhoria dos índices de permanência e aprovação.

Assim, a seguir apresentam-se as estratégias metodológicas imbricadas no processo de elaboração desta pesquisa.

A abordagem quantitativa se caracterizou pelo uso de dados estatísticos. O aporte utilizado para recolhimento do desempenho das escolas de Rio Verde-GO nos Idebs 2005, 2007, 2009 e 2011, foi o banco de dados de domínio público do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com essa base de dados, procedeu-se a comparação dos desempenhos das escolas com e sem Programa Mais Educação especialmente nas edições 2007 (antes da implantação do programa) e 2011 (primeiro ano após a implantação do programa) visando verificar possíveis impactos do programa na evolução do Ideb das escolas municipais de Rio Verde. Conforme sublinha Almeida (2011), na pesquisa com enfoque quanti-qualitativa faz-se análise de documentos organizacionais e governamentais, no intuito de relacionar o objeto da pesquisa com os objetivos propostos anteriormente.

Na sequência, procedeu-se a uma pesquisa de campo com coleta de dados por meio de entrevistas e questionários com vistas a apreender a percepção dos alunos, professores, monitores, coordenadores e gestores acerca do PME. Os questionários foram aplicados aos alunos e as entrevistas semiestruturadas aos demais sujeitos, a saber, monitores, professores, coordenadores do programa e gestores escolares. Para Triviños (2008), a pesquisa qualitativa se desenvolve em interação dinâmica e busca as causas da existência do fenômeno em estudo, almejando não apenas captar a aparência, mas explicar a origem, as mudanças, os significados e as características situacionais apresentadas pelos sujeitos. Segundo Oliveira (2004, p.19), "a incorporação da experiência vivida pode conferir alma à pesquisa, mas ceder às verdades cristalizadas, a fórmulas vulgares, a esquemas reducionistas pode trazer o resultado da mortificação". Nesse sentido, o objeto de pesquisa, qual seja o PME, na cidade de Rio Verde-GO, é analisado por meio de uma abordagem quanti-qualitativa que supõe o contato direto do pesquisador com a situação investigada.

Após o levantamento dos dados do Ideb e da coleta de dados com os sujeitos das escolas de Rio Verde, encaminhou-se a atividade de análise e interpretação dos dados tendo como objetivo responder em que medida o PME está atingindo os seus objetivos e contribuindo para melhoria do desempenho dos alunos do ensino municipal fundamental público de Rio Verde.

A análise realizada com os dados coletados, especialmente os provenientes das entrevistas e questionários, permitiu compreender a realidade do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas, atentando para o fato de que os resultados deste estudo “não podem ser generalizados, pois representam poucos elementos e não toda a população” (ALMEIDA, 2011, p. 35). Não obstante, no caso desta pesquisa, todas as escolas de Rio Verde-GO.

Para melhor compreensão acerca do tema “*Avaliação da Contribuição do Programa Mais Educação para as Escolas Municipais de Rio Verde – GO: dos números do Ideb à percepção qualitativa dos sujeitos*”, organizamos a dissertação em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos as justificativas que nos enveredaram a este estudo; a questão e o problema norteador; os objetivos de estudo, bem como abordamos a metodologia utilizados para a construção deste trabalho.

No segundo capítulo somos lançados na literatura sobre os temas acerca das escolas de tempo integral e do Programa Mais Educação, ocasião em que são apresentados elementos da construção das experiências de escola de tempo integral no Brasil, bem como a influência das ideias do intelectual baiano Anísio Teixeira na contribuição da caracterização do Programa Mais Educação na atualidade. Levantamos aspectos políticos e legais deste programa no

âmbito da história na educação brasileira. O capítulo aborda ainda a operacionalização do programa, finalizando com dados da implantação a nível nacional.

O terceiro capítulo expõe acerca da qualidade da educação pública básica brasileira, considerando os relatórios da UNICEF (2009) e da UNESCO (2011), descreve sobre a importância da avaliação em larga escala para monitorar a qualidade da educação básica brasileira, tendo como escopo o Iged, índice que mede a qualidade das redes pública e privada do ensino fundamental e médio com base nas notas obtidas pelos estudantes na Prova Brasil, com vistas a amalgamar a pesquisa.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, cuja análise parte do contexto histórico e educacional do município de Rio Verde e segue para o cotejamento do Ideb, refletido no curso do PME. São apresentados os resultados do Ideb das escolas com e sem PME, bem como expõe as principais implicações da implantação do PME no município de Rio Verde-GO, considerando as análises do questionário aplicado aos alunos e as respostas da entrevista aos diferentes sujeitos. Isso permitiu uma avaliação sobre os processos de implantação do programa naquele município.

Em face disso, no quinto e último capítulo, à guisa de conclusão, retomamos brevemente o percurso desenvolvido para a construção da pesquisa, entendendo que as demandas pela qualidade da educação são latentes e que programas como o Mais Educação, podem ser potencializados, para minimizar o grau de diversidade e desigualdade sociais e educacionais na educação brasileira.

2 COMPREENDENDO A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Esta seção inicia com apresentação do idealizador da escola pública em tempo integral no Brasil, Anísio Teixeira, que, com aporte nos postulados de John Dewey, opta por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e integra o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular, numa nova concepção de ensinar. Depois exponho, brevemente, as experiências mais pontuais de escola em tempo integral, na história da educação brasileira. Considerando os referenciais teóricos que embasaram a construção desta sessão, cito os escritos do próprio Anísio Teixeira (1930; 1959; 1962; 1967), Eboli (1969), Nunes (2010), Paro (1988), entre outros. Pretende-se com essa abordagem elucidar como as ações atuais partiram da historicidade para compreensão da ampliação do tempo escolar e dos conceitos de educação integral no Brasil.

2.1 Anísio Teixeira: idealizador de uma nova concepção de ensino

Anísio Teixeira nasceu no fim do século XIX, no ano de 1900, em Caetité, pequena cidade do interior baiano, a 800 quilômetros de Salvador. Dos 19 aos 22 anos, Anísio oscilou entre seguir a vida religiosa ou a vida secular. Formou-se advogado a contragosto, seguindo a vontade dos pais. Foi para o Rio de Janeiro realizar estudos jurídicos, mesmo assim, se debatia entre seguir ou não uma carreira religiosa. Disputado entre dois universos aparentemente opostos, mas que convergiam para o prestígio político e social, decidiu-se por uma vida secular, selando tal decisão com uma viagem para a Europa, por volta de 1925 (NUNES, 2010). Nascido e criado num ambiente de discussão política permanente conhecia o jogo de interesses e os problemas que ocorriam nos bastidores da política baiana. Seu pai, um coronel de poder e influência política, apoiava o então candidato ao governo baiano Francisco Góes Calmom, eleito sem experiência em cargos políticos. A Anísio Teixeira foi delegado o cargo de inspetor geral do ensino, cabendo-lhe a direção da instrução pública da cidade de Salvador. Surpreso, “sentiu-se despreparado para atuar numa área que desconhecia, mas viu uma oportunidade de servir a Deus no mundo” (NUNES, 2010, p. 16). Instigado pela responsabilidade assumida, entrou em contato com uma literatura pedagógica e um sistema

educacional que não conhecia. Deparou-se com a escassez de recursos materiais e humanos; com o despreparo dos professores, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal, sobre o que há que se chamar atenção: pouco diferente da situação na qual se encontra a educação no século XXI. Em suas andanças por Salvador encontrou escolas localizadas em residências em ruínas, onde muitas vezes o próprio professor custeava o aluguel do espaço. O governo não oferecia mobiliário escolar. Anísio presenciou alunos escrevendo no chão. Nunes (2010) evidencia o choque que Anísio sentiu diante da realidade.

Nesse ínterim, por volta de 1925 ou 1927, decidiu realizar viagens pedagógicas aos Estados Unidos. Na primeira viagem iniciou-se ao pensamento de John Dewey e desde então adotou-o como sua plataforma de lançamento para o mundo (NUNES 2010). Escolher Dewey era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e integrar o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era descortinar seu coração e mente para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiadas na infância. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um manual teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitindo-lhe operacionalizar uma política educacional no país.

Pondo em vista as considerações supracitadas, analisamos a contribuição de Anísio Teixeira para a construção do projeto de educação integral aplicado nas escolas públicas brasileiras. Como descrito anteriormente, em 1925, o intelectual viajou à Europa e, ao regressar, deu início a reforma do ensino baiano. A reforma de 1925 na Bahia (Reforma Góes Calmon), influenciada pelas ideias de Anísio Teixeira, orientou grandes mudanças na organização da educação estadual. A Lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925, dispunha:

[...] com detalhes sobre os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino e deixava claro que o ensino no Estado da Bahia tem por objetivo a educação física, intelectual e moral do indivíduo de modo a formar homens aptos para a vida em sociedade e cidadãos úteis à comunhão nacional.

Abrangendo o ensino geral, a reforma previu o ensino infantil, primário elementar e superior, o complementar, o normal, o secundário, o profissional e o especial, organizando a sucessão escolar até a formação completa do indivíduo. No curso normal houve grande

mudança no currículo, que destinava três anos de preparo científico e um de preparo profissional para o magistério. O curso formava um professor completo e proporcionava a educação integral dos alunos.

A reforma de Anísio Teixeira inovou também a administração e a fiscalização das instituições, criando a Diretoria Geral da Instrução e reformando o Conselho Superior de Ensino. Criou cargos na fiscalização, melhorou a qualidade da educação, pois formou professores qualificados, fato que não ocorria desde a expulsão dos jesuítas. Os cursos de artes e ofícios foram criados e receberam a mesma importância da educação integral, física e moral do indivíduo, o que não acontecia anteriormente, ou seja, a educação na Bahia passou a ter características próprias, uma educação fundamentada nas necessidades da sociedade baiana e formadora de indivíduos engajados às cobranças de um estado em desenvolvimento comercial e industrial. A Lei nº 1846/25 estabeleceu também uma Escola de Belas Artes oficial e cursos para crianças ditas anormais, indicando a inédita preocupação do Estado com a educação de todas as classes da sociedade baiana (Nunes, 2010).

As ideias de Anísio Teixeira, consolidadas na reforma de 1925, marcaram profundamente a história da educação baiana e moldaram o sistema de ensino e suas instituições. Ao privilegiar a educação completa para o aluno, respeitando suas individualidades, infere-se que Anísio descreveu os princípios de uma educação integral que prime pelo desenvolvimento completo das crianças e jovens, bem como de suas potencialidades, por meio de um ensino gratuito, obrigatório e laico, ou seja, uma educação cívica, moral, intelectual e ativa. Desde seus primeiros escritos sobre educação, Anísio apontava seus ideais educacionais pautados numa educação completa, a saber: educação integral e integradora (COELHO, 2009).

Entusiasmado pela obra de Dewey, em 1930 publica um ensaio intitulado *Vida e Educação*; a primeira tradução nacional da obra do escritor americano. Ainda nesse mesmo ano publica o artigo *Por que Escola Nova?* Onde o autor levanta questões a respeito da necessária renovação de escola tradicional:

A nova escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só absoluta necessidade de ensinar ciência era bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência: para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade, mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora: e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo (TEIXEIRA, 1930, p. 09).

Assim, a escola, renovada, apresenta um ambiente facilitador ao pleno desenvolvimento do aluno, que pode vivenciar, de forma integrada, os hábitos e as atitudes sociais na contemporaneidade. Para Dewey, citado por Gonzatto (2011), a escola nova ou progressista foi o efeito do descontentamento da escola tradicional. Nessa perspectiva filosófica educacional, o filósofo americano expõe a necessidade de desenvolver uma filosofia da educação que esteja focada para uma teoria da experiência. Partindo dessa concepção, Anísio Teixeira, para atender a essas funções da escola nova, propõe que à instituição caberia instituir novos paradigmas, métodos, investimento na formação dos professores, enfim uma nova escola.

A seguir aponto a contribuição efetiva de Anísio Teixeira e alguns postulados educacionais contidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), no intuito de possibilitar a construção da escola em tempo integral, partindo, assim, para as primeiras experiências no Brasil, apresentando o período em que ocorreram e o legado positivo que marcaram um período na história da educação brasileira.

2.2 Construindo a ampliação do tempo escolar na história da educação brasileira

A educação integral no Brasil tem seu início no período histórico de 1920 com o intelectual Anísio Teixeira. Ghiraldelli (2003) relembra que esse intelectual baiano retorna dos Estados Unidos, com ações políticas, fundamentadas nos postulados teóricos de John Dewey; para assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal em 1930. Anísio Teixeira defendia a educação como elemento chave do processo de inovação e modernização da sociedade, acreditava na organização e administração do sistema público de ensino, para garantir uma educação que contemplasse todas as dimensões da vida das crianças

e jovens, constituindo-se como educação integral. Nos tempos de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, existia o entusiasmo por uma educação democrática e fortalecedora da cidadania. Buscavam os princípios da escola nova, com o cunho da educação integral e integradora.

Assentado nos ideais de uma escola nova em 1929, Lourenço Filho publica a obra *Introdução ao Estado da Escola Nova*, que divulgava a nova filosofia de educação de Anísio Teixeira, fundamentando em dois pilares básicos, a saber: a escola deveria preparar técnicos e homens capazes de se integrar rapidamente na civilização baseada na ciência e tecnologia, e pelo mesmo viés, educar para a democracia, privilegiando a formação do cidadão, colocando as pessoas das mais variadas origens em igualdade de condições para ascenderem socialmente. Em análise convergente, Ghiraldelli (2003, p.34) "apresenta o Manifesto dos Pioneiros, redigido em 1932 por Fernando de Azevedo, que traduzia tendências de pensamentos, como os do filósofo John Dewey e do sociólogo Émile Durkheim". Compunha esse documento de uma autêntica inovadora e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação às formulações pedagógicas didáticas, incluindo a política educacional;

[...] a educação nova deveria ser pragmática, na medida em que não lhe caberia servir aos interesses de classes, mas sim, aos interesses do indivíduo. Todavia, tal indivíduo não poderia ser o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, fruto da doutrina do individualismo libertário ligada à concepção burguesa alimentadora da escola tradicional. Se a nova educação serviria somente ao indivíduo, ela o faria fundada no princípio da vinculação da escola com o meio social, meio este que, na atualidade moderna, estaria colocando como ideias da educação a solidariedade, o serviço social e a cooperação (GHIRALDELLI, 2003, p.34).

O manifesto prossegue clamando, num apelo ideológico, que na escola pública sejam dadas oportunidades iguais para todos. O manifesto mostrava que, na década de 1930, tínhamos um ensino órfão. Na compreensão do manifesto, essa nova escola teria por base a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Tanto na filosofia social de Dewey, como em todo o pensamento de Anísio, a questão da democracia é crucial. "A reconstrução da experiência, ou seja, a possibilidade de os indivíduos viverem experiências que são também pensamento é o elemento fundamental para a criação do modo de vida democrático" (JAEGGER, 2001, p. 58). A associação entre o projeto republicano de educação pública e a teoria pragmatista da educação como

reconstrução da experiência, ao lado da forte crítica ao sistema escolar vigente (1960), impulsionou a elaboração do projeto assinado de educação integral.

No ano de 2012, o Manifesto dos Pioneiros da Educação completou 80 anos do marco do desenvolvimento do escolanovismo no Brasil. Saviani considera,

mais que um documento em defesa da Escola Nova, se configura como um programa de política educacional cujo vetor é a instituição de um sistema completo de educação pública destinado a abarcar todas as crianças e os jovens integrantes da população brasileira (2009, p.19).

Nesse sentido, convém concordar com Saviani, que após oito décadas do Manifesto, ações conjuntas devam ser pensadas pelos educadores do país em defesa da educação pública com vistas a reverter os efeitos negativos decorrentes de políticas públicas educacionais implementadas na área educacional pelos governos nos últimos vinte anos.

2.3 Escola em tempo integral no Brasil: um aporte em Anísio Teixeira

Coelho (2009) sublinha que a educação integral está alicerçada em concepções e práticas de diferentes pensamentos políticos filosóficos que foram construídos e vêm sendo construídos ao longo dos séculos. No Brasil ainda que as propostas de implantação de escolas em tempo integral nas redes públicas sejam recentes, é crescente a defesa pela ampliação da jornada diária nas instituições. Cresce a cada ano a demanda de discussões sobre as possibilidades de ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem aos estudantes das escolas públicas brasileiras. Há, em nosso país, um percurso de investidas a favor da escola de tempo integral. Após os intentos de Anísio Teixeira, verifica-se que a partir da década de 1930 é ressaltada a ideia da implantação de um sistema público de ensino de boa qualidade para o país. Nesse sentido, Teixeira advoga a ideia da educação em que a escola ofereça às crianças,

[...] um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (1959, p. 78-84).

Para Anísio Teixeira, a função da escola está em harmonizar a educação integral do indivíduo, ponderando ainda que,

[...] a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações prepare, realmente, a criança para a sua civilização - esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial a ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (1959, p. 83).

Sendo assim, Teixeira (1962) defende uma instituição escolar pública primária capaz de dar a formação fundamental indispensável ao trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de aptidões diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais arrojada especialização. Na década de 1950, de acordo com as ideias de Anísio Teixeira, foram alicerçadas e iniciadas as primeiras tentativas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral.

2.4 Experiência de escola em tempo integral: rompendo o tempo e o espaço

A primeira experiência de jornada ampliada na escola pública brasileira é datada de 1950, oriunda de uma iniciativa de Anísio Teixeira, que, enquanto Secretário de Educação da Bahia, idealizou instituições em que os alunos receberiam, em um turno, o ensino tradicional e no outro a educação social e humanística. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) é a concretude dessa experiência de educação integral feita no Brasil, reunindo, no propósito do seu idealizador Anísio Teixeira, o ensino da sala de aula com a autoeducação resultante de atividades, em que os alunos participam com plena responsabilidade.

Com as suas escolas-classe e a escola-parque – compreendendo esta a multiplicidade das práticas educativas: teatro, biblioteca, educação física, pavilhão de trabalho, artes

plásticas, jornal, rádio e banco econômico, o CECR constituiu uma imagem viva em prol dos benefícios da educação integral, ou seja, do processo educativo que considerava o educando na inteireza da sua individualidade, desenvolvendo os aspectos da personalidade e procurando afirmar os valores da pessoa humana, como a liberdade com responsabilidade, o pensamento crítico, o senso das artes, a disposição da convivência solidária, o espírito aberto a novas ideias e a capacidade de trabalhar produtivamente (EBOLI, 1969).

O grande mérito do Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi o de oferecer ambiente à realização da simbiose educador-educando, pois o ato educativo exige a integração de esforços de um e outro, a reciprocidade de intenções destinadas ao objetivo de amadurecimento consciente da criança e do jovem. A experiência do CECR conduz a reflexões na premissa da "escola" para todos, desde que a educação integral esteja diretamente ligada à escola pública (EBOLI, 1969, p. 19). Sendo a educação direito impostergável de todos. A partir das considerações anteriormente tecidas, retomo os aspectos referentes aos objetivos propostos pela escola pioneira em tempo integral no Brasil, que trazia o cunho de uma proposta de educação profissionalizante e em tempo integral, atendendo as populações de baixa renda. Sua proposta pedagógica previa os seguintes objetivos:⁵

- a) Dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levem à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) Torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) Desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros (EBOLI, 1969, p. 20).

Esses objetivos do CECR se aproximam dos objetivos assinados pelo Programa Mais Educação que primam por qualificar as aprendizagens dos estudantes das escolas públicas. Conforme analisa Eboli (1969), ao pensar na facilitação da execução do projeto voltada para a educação integral do homem, considerou-se maior conhecimento do sujeito e com isso a sua liberdade e sua segurança. Nesse sentido, segurança depende, em última análise, de uma educação completa e livre, em cujos processos sejam recíprocos ao auxílio do aluno e da

⁵Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro, MEC-INEP-BahiaTerezinha Eboli Editora INEP, livro digitalizado em 8 de novembro de 2007, com 87 páginas. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28257. Acesso em 21 set. 2012.

escola, o homem e a sociedade, os governados e os governantes (EBOLI, 1969). Questiona Eboli, (1969, p.23) "como então proporcionar o máximo de educação ao indivíduo carente de recursos a não ser na escola pública?". Por meio da escola pode-se realizar a harmonia social pela convivência de alunos de procedência diversa, de costumes e hábitos diferentes, de formação familiar contraditória, entre ricos e pobres. A junção de crianças da mais diversa origem social e da mais distinta formação pessoal enseja uma fecunda troca de vivências e sentimentos, enriquecendo a cultura de cada um, pela soma de aquisições que reciprocamente se fazem indivíduos pertencentes a grupos sociais diversos⁶.

Para Dewey, citado por Teixeira (1967), a educação integral visa assegurar a cada indivíduo a possibilidade de instruir-se segundo as suas capacidades, permitindo-lhe afastar-se das injunções prejudiciais do meio em que nasceu ou em que vive e entra em contato com um ambiente mais amplo. A escola pública seria para todos que a quisessem e para aqueles que, por motivos econômicos, não tiveram alternativa diversa. É nesse sentido que Dewey (1959) falava da "força assimiladora" das escolas públicas. Portanto, a escola pública é a que, de um modo geral, oferece melhores condições para garantir uma educação integral a todos, pois está menos sujeita ao envolvimento de interesses pessoais dos seus dirigentes. Por outro lado, a verdadeira escola pública, a escola comum; a escola para todos, somente pode existir plenamente num regime democrático entendido como aquele que permite a existência do homem integral, o jogo livre de ideias e de criação artística e as experiências inovadoras em todos os campos do saber e do viver.

Coelho (2009) sustenta que o homem deve ser educado não só para viver numa sociedade democrática, mas também para formar tal sociedade. Por isso a escola pública, melhor do que qualquer outra poderia conduzir o indivíduo para a democracia garantindo-lhe o pleno desenvolvimento das suas potencialidades.

A sociedade precisa da escola para continuar existindo, pois, apesar da importância fundamental do lar e de outras agências não sistemáticas de educação, a instituição é, por excelência, instrumento de atuação educativa da sociedade. Nas palavras de Eboli (1969, p. 30), "é importante que haja escolas continuadoras do processo educativo do CECR, com a mesma largueza de vistas pedagógicas".

Contudo, a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos, voltada para a inclusão social, viu o fim com o advento do golpe militar de 1964.

⁶ Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro, MEC-INEP-BahiaTerezinha Eboli Editora INEP, livro digitalizado em 8 de novembro de 2007, com 87 páginas. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28257. Acesso em 21 set. 2012.

Anísio, sendo afastado da pasta da educação e diante da situação política da época, foi forçado a aposentar-se compulsoriamente. Assim, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – idealizado e planejado por Anísio Teixeira, quando Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947-1950) e diretor do INEP (1951-1964), com a finalidade de proporcionar uma educação em tempo integral às crianças e aos adolescentes da região do bairro da Liberdade na Bahia e adjacências – sofreu com a degradação de instalações. Com o tempo, no entanto, passou por algumas reformas físicas, ocorridas, sobretudo durante o ano 2000, subsidiadas pelo governo do Estado.

A partir do ano de 2002, o Estado da Bahia incorpora o projeto de educação quando da reinauguração e revitalização do Centro pelo governador da Bahia, *Paulo Souto*, aspecto esse de ressignificação do funcionamento do Centro no que concerne à criação de novos núcleos e dinâmicas das vivências efetivadas na Escola Parque (1950), valorando os pressupostos anisianos e as demandas do contexto social atual. Em 2012, o centro ofereceu ao educando aulas de dia inteiro, com atividades divididas em dois períodos: um turno seguindo a matriz curricular do núcleo comum e diversificada, nas *Escolas-Classe* e no *Colégio Álvaro Augusto da Silva* e, em turno oposto, atividades da parte diversificada do currículo, efetivadas através dos seguintes Núcleos da Escola Parque: informação, comunicação e conhecimento; núcleo de pluralidade artística; núcleo de pluralidade esportiva; núcleo de artes visuais; núcleo de jardinagem; núcleo de alimentação e núcleo de projetos especiais⁷.

2.5 Uma década de investidas na implantação de escolas em tempo integral: 1980-1990

A intenção de disseminar a ideia de escola em tempo integral para os que dela necessitam não se concretizou plenamente como previa o idealizador das escolas-parques, contudo, Anísio Teixeira acreditava que a partir do modelo construído em Salvador seriam gestadas grandes mudanças na educação brasileira:

⁷ Disponível em: <http://www.escolaparquesalvador.com.br/>. Acesso em 21 de setembro de 2012.

Caso permitam as circunstâncias, a experiência em desenvolvimento em Salvador, Bahia, poderá constituir-se o passo inicial de um esforço que não seja apenas um remédio circunstancial, mas a própria solução do problema da educação primária comum no Brasil, ou seja, a necessária mudança estrutural da escola primária, para atender aos objetivos da sociedade nova que o desenvolvimento econômico acelerado virá inevitavelmente trazer, e que, só por meio do agente catalítico desse novo tipo de educação, deixará de ser uma convulsão para ser uma solução (1967, p. 248).

De acordo com Cavaliere (2007, p. 101), "a partir da abertura política", na década de 1980, algumas experiências ocorreram nesta direção, sendo a de mais longa duração e repercussão a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro. Seguindo essa direção, foram idealizados, a partir do projeto de educação integral, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CAICs) e os Centros Educacionais (CEUs) em São Paulo.

Como dito anteriormente, Anísio Teixeira influenciou outros projetos de escolas em tempo integral e nesse sentido Darcy Ribeiro, fortemente amparado pelos postulados de Anísio, implanta no Rio de Janeiro os CIEPs, tendo como bojo a defesa de escola de dia inteiro completo, com qualidade para os alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentrava a maior massa de crianças em vulnerabilidade social (RIBEIRO, 2009).

Após a inauguração do primeiro CIEP, em 1985 foram construídos 127 prédios, até o fim de 1987. Segundo Ribeiro os CIEPs apresentavam as seguintes características:

[...] é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer⁸, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias dos alunos-residentes (1986, p. 42).

Para Oscar Niemeyer (1998), responsável pelo projeto arquitetônico os CIEPs,

⁸ Sobre Oscar Niemeyer ver em: <http://www.niemeyer.org.br/> . Acesso em 21 de setembro de 2012.

[...] são suspensos nas suas estruturas de concreto, coloridos, a se destacarem, como pretendíamos, no meio dos prédios vizinhos. Nada têm a ver com as antigas escolas. Não visam apenas atender o ensino, mas também manter as crianças longe das ruas - alimentando-se, estudando, fazendo ginástica, preparando-se para a vida difícil que têm pela frente. E Darcy sorri confiante, contente com a tarefa cumprida [...]

No cerne da proposta dos CIEPs a permanência dos alunos na escola era de oito horas, embora estudos revelem que o horário de saída das crianças era organizado conforme o ano escolar, ou seja, a classe de alfabetização era dispensada⁹ mais cedo que as demais turmas.

No ano de 1991, o governo de Collor de Mello, em atendimento à meta do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente (PRONAICA), implanta os Centros de Atendimento à Criança (CAICs), que tinham como objetivo ministrar aulas em horário integral para o ensino fundamental e envolver programas de assistência à saúde, lazer, e iniciação ao trabalho. Já no ano de 2003 foram inaugurados em São Paulo os Centros Educacionais Unificados (CEUs), complexos educativos que dispunham de creche, pré-escola, ensino fundamental, centro comunitário, teatro, cinema, biblioteca, quadra de esportes, piscinas, salas de televisão e vídeo e área de lazer. Os CEUs preconizavam o desenvolvimento integral dos educandos, a articulação de programas para o envolvimento da comunidade e o desenvolvimento de experiências inovadoras no campo da educação (RIBEIRO, 1995). Os centros educacionais unificados tiveram por base teórica a concepção pedagógica da escola-parque, idealizada por Anísio Teixeira, onde a ampliação das atividades escolares era oferecida em dois turnos distintos (CAVALIERE, 2007).

No entendimento de Guará (2006), ao analisar os conceitos de educação integral comumente utilizados no Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), o PRONAICA, o CIEP, o CEU e o CAIC são exemplos de como a ampliação da jornada escolar, a implantação de um período integral nas escolas públicas se caracterizam como propostas de educação integral. Para a autora, o objetivo principal dessas iniciativas era oferecer ao aluno "a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal" (GUARÁ, 2006, p. 18).

Importante ressaltar que todas as iniciativas nesse campo de escolas em tempo integral, desde a primeira experiência, tiveram como defesa da expansão do ensino integral o fato de que é preferível, diante das desigualdades sociais, que os educadores, ou seja, a escola se responsabilize pelas crianças por mais tempo do que deixá-las na rua. "Em muitas famílias

⁹ Ver em Paro et al. (1988, p. 84). Livro: Escola de tempo Integral, desafio para o ensino público.

não há quem as mantenha afastadas da violência", pondera Jaqueline Moll, Diretora de Educação Integral do MEC (2012, p. 24).

2.6 Da LDB ao Programa Mais Educação

Nas sessões anteriores, apresentamos os postulados político-filosóficos de Anísio Teixeira e sua contribuição para a implantação dos projetos assinados de escola em tempo integral. Tais experiências marcaram uma época e produziram debates, pesquisas e produções fomentadas desde então. Nesse entendimento, esta seção será alocada para a descrição da importância da educação integral na formação completa das crianças e dos jovens, pertinente ao objeto de estudo, a saber, à escola de tempo integral, ou seja, à ampliação do tempo escolar incorporada nas políticas públicas atuais de educação, abarcando a legislação e operacionalização do PME.

Pensando a escola em tempo integral pela ótica do direito, consideremos o que a Constituição Brasileira o Estatuto da Criança e do Adolescente/ 1990 (ECA) preconizam, bem como a própria LDB, indicando a obrigatoriedade da oferta pública de educação para todas as crianças e adolescentes. A partir da publicação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a temática da educação integral em jornada ampliada recebeu respaldo legal para sua implementação em todo o território nacional. Como afirma Guará (2006, p. 20), a educação integral se assenta na concepção de proteção integral definida legalmente, que reconhece a situação peculiar de desenvolvimento da criança e exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos tanto individuais, quanto coletivos, assegurando seu pleno desenvolvimento.

Segundo o artigo 34, § 2º, da LDB, o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. No caso do ensino fundamental, além dos aspectos de aprendizagem, o tempo integral contribuirá para impedir o trabalho infantil e afastar as crianças e adolescentes da criminalidade precoce, sendo um componente estratégico para o combate à pobreza e à exclusão social o que consolida essa tendência da educação brasileira ao ensino integral (BRASIL, 1996).

No que tange ao campo da educação integral em jornada diária ampliada, Moll, apresenta as proposições do PNE, especificamente sobre a meta seis: "oferecer em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica", seguida de seis estratégias, a saber:

- 6.1 Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades interdisciplinares e de acompanhamento pedagógico, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a, pelo menos, metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa;
- 6.2 Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programação nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.3 Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, biblioteca, praças, parques, museus, teatros e cinema;
- 6.4 Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.5 Orientar, na forma do art. 13 § 1º, I, da lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; e
- 6.6 atender as escolas do campo na oferta de educação integral considerando as peculiaridades locais (2012, p.136-137).

As perspectivas desse novo PNE (2011-2020), fazem eco aos processos de mobilização da sociedade e dos movimentos políticos pedagógicos afirmativos a uma agenda imperiosa na implantação e implementação de políticas públicas de educação em tempo integral, atendendo ao dispositivo da Lei nº 9.394/96, que traduz as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesse contexto, em 2007, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lança a Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, instituindo o Programa Mais Educação (PME), visando fomentar a educação integral das crianças, adolescentes e jovens proporcionando o apoio às atividades socioeducativas no contraturno escolar, iniciado com cinco mil escolas compostas por escolas estaduais e municipais onde a vulnerabilidade social e o baixo índice de desenvolvimento da educação básica foram condições primeiras para a implantação do programa.

Dessa forma, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, estabelecem-se pressupostos legais, contemplando objetivos esclarecedores para a implantação e implementação do PME nas escolas públicas brasileiras, a saber:

"Dos objetivos"

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Art. 2º "O Programa tem por finalidade":

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular, o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (BRASIL, 2007).

O PME está alicerçado em bases legais elencadas na Constituição Federal; Decreto nº 7083/10 (Mais Educação); Lei 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 10172/90 - Educação Integral, Lei nº 9.394/96 - LDB; Lei nº 11494/07 - FUNDEB; Lei nº 11947/09 - PNAE (Mais Educação); Manual da Educação Integral / PDDE - 2011; portaria normativa 17 I e II; portaria normativa 19 I e II; Resolução/CD/FNDE/ nº 38/09 -

PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/ nº 67/09 – PNAE/Mais Educação; Resolução/CD/FNDE/Nº21/2012¹⁰.

Esse arcabouço legitima o PME, gerando uma política indutora de ampliação da jornada escolar, oportunizando aos Estados e Municípios condições de organizar a escola para a efetivação da educação integral.

Nessa perspectiva, obedecendo a Resolução nº 20, de seis de maio de 2011, o Governo Federal dispõe sobre a destinação de recursos financeiros nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de educação integral de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. Dessa forma o PME constitui-se em estratégia do Governo Federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo. A educação que esse programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola (BRASIL, 2009b).

Segundo o documento *Educação Integral- Texto Referência para o Debate Nacional* (BRASIL, 2009b), o PME trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, colocam em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCTI e também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública (BRASIL, 2009b).

Destaca-se que o PME é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias.

A operacionalização do PME nas escolas tem por base o princípio das ações do Ministério da Educação, percebendo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e executada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), repasses de recursos diretamente às escolas. Os recursos podem ser utilizados com as seguintes finalidades: ressarcimento de monitores, serviços e materiais (custeio e capital). Por

¹⁰Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>, visitado em 28 de novembro de 2012.

meio do PDDE as escolas cadastradas no PME percebem um montante de verbas no valor de R\$ 110.351,80¹¹. Contam também com a ação do Programa de Alimentação Escolar (PNAE) de R\$ 0,90 por cada aluno matriculado no ensino fundamental integral.

O documento *Programa Mais Educação – Passo a Passo* (BRASIL, 2009a, p. 8-13), elaborado pelo MEC, registra as diretrizes para a implantação do PME e as atividades fomentadas pelo programa que foram organizadas nos seguintes macrocampos:

- acompanhamento pedagógico: matemática, letramento, línguas estrangeiras, ciências, 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;
- cultura e artes: leitura, banda fanfarra, canto coral, hip hop, danças, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, percussão, capoeira, flauta doce, cineclube, prática circense, mosaico;
- cultura digital: software educacional, informática e tecnologia da informação, ambiente de redes sociais;
- promoção da saúde: atividades de 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 como a dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme e outras;
- educação: jornal escolar, rádio escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeo;
- investigação no campo das ciências da natureza: laboratório, feiras de ciências e projetos científicos;
- educação econômica: educação econômica e empreendedorismo, controle social e cidadania.

Assim, a escola tem autonomia para escolher os macrocampos e as atividades que melhor se adequam à realidade e à especificidade local. Na operacionalização do programa define-se o público que será atendido. Alguns critérios são observados nessa seleção:

¹¹ Plano de atendimento geral consolidado 2012, para o município de Rio Verde – GO. Fonte: MEC/ SMEEL, em 19 de novembro de 2012.

- estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- estudantes que congregam seus colegas – incentivadores e líderes positivos (âncoras);
- estudantes em defasagem série/idade;
- estudantes das séries finais da primeira fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a segunda fase;
- estudantes das séries finais da segunda fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há um alto índice de abandono;
- estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência (BRASIL, 2009a, p. 8-13).

Assim, a escola articulada com o projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade têm referências para definir quantos e quais alunos participarão das atividades (BRASIL, 2009d).

Diante dessa diversidade de atividades, não há uma definição "fechada" sobre quem pode executar as atividades dos macrocampos e exercer a função de professor comunitário (BRASIL, 2009a). As atividades podem ser acompanhadas por estudantes universitários, em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, por estudantes do ensino médio e estudantes do EJA, observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário.

Dessa forma, o Programa Mais Educação (PME) busca consolidar-se enquanto política pública "irreversível" (MOLL, 2012, p. 137) na educação brasileira, que por sua vez,

no âmbito pedagógico e curricular, colabora para o exercício cotidiano da progressiva expansão e reorganização do tempo escolar, assim como da progressiva inclusão de estudantes na possibilidade de processos educativos escolares ampliados e ressignificados. Nenhuma escola construída como escola de turno, com espaços delimitados para determinado número de estudantes para a manhã, para a tarde, e às vezes para os três turnos diários, transforma-se de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada, em escola que inclui várias refeições diárias, em escola que acompanha, qualifica e diversifica a experiência formativa de seus estudantes (MOLL, 2012, p 138).

Como ilustrado pela autora, o PME, colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da educação integral em tempo integral.

A partir do novo Plano Nacional da Educação – PNE/2011-2020, as discussões das agências da UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, da organização civil por meio do CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais que norteia as ações educacionais, a temática educação

integral ganha força e consolida-se vagarosamente com iniciativas tímidas em todo o país. Como exemplo, o Programa Mais Educação conta com a parceria de 1.309 Secretarias de Educação, sendo 1.282 municipais e 26 estaduais, além da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em 2011, aderiram ao Programa 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo Ideb que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.¹² Esses dados traduzem a ideia de que a educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um desafio para os gestores educacionais, profissionais da área e comunidades.

Nesse sentido, há que se destacar que o PME não vê a educação integral como um milagre ou como uma mágica para abrir as portas de um mundo onde todos os ideais serão alcançados, mas sim como um dos principais meios à disposição da sociedade para favorecer a criação de uma forma mais profunda e mais harmônica de desenvolvimento humano e, assim, reduzir a pobreza, a exclusão e a ignorância (MOLL, 2012).

No próximo capítulo, abordo a questão da qualidade da educação básica, considerando os relatórios da UNICEF (2009), da UNESCO (2011) e IPEA (2011) bem como os estudos desenvolvidos por Souza (2005) e Esteban (2011). Descrevo sobre a importância da avaliação em larga escala para monitorar a qualidade da educação básica pública brasileira, tendo como escopo o Ided, índice que mede a qualidade das redes públicas do ensino fundamental e médio com base nas notas obtidas pelos estudantes na Prova Brasil.

¹² Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 28 de novembro de 2012.

3 UMA VISÃO MAIS AMPLA SOBRE A QUALIDADE DO APRENDIZADO

No segundo capítulo mostramos informações sobre a implantação e a implementação da jornada ampliada ou escola de tempo integral e os esforços para concretização do PME, nas bases do Governo Federal e o objetivo de estabelecer a educação integral nas escolas públicas brasileiras. O objetivo, então, deste terceiro capítulo é apresentar perspectivas para uma educação de qualidade a partir dos relatórios da UNESCO (2011), bem como descrever problemas da educação básica, a saber, a falta de qualidade do ensino, citando a emergência da avaliação em larga escala para monitorá-la, tendo como escopo o Ideb. Importante, para tal, esclarecer que existem críticas no processo de avaliação, o que de certa forma impede a eficácia escolar.

3.1 Expansão das oportunidades educacionais: o desafio de todos

A visibilidade dos problemas enfrentados pela educação em nosso país está presente em alguns dados divulgados em 2009 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹³ e que citam o trabalho infantil e a gravidez precoce (que afastam os jovens da escola), bem como o efeito perverso da pobreza e o não aprendizado, como fatores que têm como consequência o analfabetismo. O relatório deixa evidente que o Brasil registrou avanços importantes na educação nos últimos 15 anos e que os grandes investimentos, feitos na área desde a década de 1990, permitiram ampliar o número de matrículas. Mais de 70% dos municípios brasileiros, por exemplo, conseguiram atingir ou superar já em 2007, as metas de evolução projetadas pelo MEC, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁴.

Freire menciona dados que comprovam a ideia de que houve avanços na educação pública brasileira e alerta para os entraves que impedem maiores progressos:

¹³ Dados que fazem parte da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e foram destacados pelo relatório "Situação da Infância e Adolescência Brasileira 2009- O Direito de Aprender". Disponível em: http://WWW.unicef.org/brzil/PT/media_14931.htm. Acesso em: 04 dez. 2012.

¹⁴ Idem.

Outro ponto positivo é o que revela que cerca de 27 milhões de estudantes estão nas salas de aula, o que corresponde a 97% das crianças brasileiras entre 7 e 14 anos. O UNICEF chama a atenção, no entanto, para o fato de que a parcela ainda fora da escola (2,4%) representa o expressivo contingente de 680 mil brasileiros nesta faixa etária. Além disso, segundo o documento, as desigualdades presentes na sociedade ainda têm um importante reflexo no ensino brasileiro. [...] ainda segundo os dados divulgados pela mesma fonte, do total de crianças que não frequenta a escola, 450 mil são negras e pardas, e a maioria vive nas regiões Norte e Nordeste (2011, p. 440).

Nesse sentido, os altos índices de repetência e abandono escolar também são um desafio para a educação brasileira. Segundo o relatório citado, apesar de passarem em média dez anos na escola, os estudantes brasileiros completam com sucesso pouco mais de sete séries. As crianças entre 7 e 14 anos fora da escola somam 680 mil, ou 2,4% dentre sua população. Na região Norte, o índice é duas vezes maior do que o registrado no Sudeste. Do total de crianças e adolescentes brasileiros que não estão na escola, 66% são negros. Ainda assim há uma significativa melhora segundo o relatório na adequação idade-série entre os adolescentes negros ¹⁵ (UNICEF, 2009).

Quando dizemos que o atendimento está em processo de universalização, na educação básica, precisamos lembrar a desigualdade existente entre regiões, contextos sociais do ponto de vista da aprendizagem, a Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) divulgada em 2011, mostrou que 51 em cada 100 crianças da rede pública não aprenderam o adequado em relação à leitura para o 3º ano do ensino fundamental, no Brasil. No decorrer da Educação Básica, cai a porcentagem de crianças que aprendem o que é esperado em cada série. Isso ocorre, em parte, porque o aprendizado nas primeiras séries é estruturante e tem impacto ao longo da escolaridade. Além disso, verifica-se que um terço dos alunos que deveriam estar no Ensino Médio permanece no Fundamental.

As marcas da desigualdade no sistema educacional brasileiro podem ser vistas desde os primeiros anos da criança. O atendimento das crianças de zero a três anos, nas creches, e de quatro e cinco anos, na pré-escola, mostra que a oferta de ensino não se dá com equidade no país.

Segundo o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (2012), 12,2% das crianças de zero a três anos mais pobres estão em creches; 1,15 milhão de crianças de quatro e cinco anos ainda estão fora da escola. O ensino fundamental concentra alguns dos principais desafios da

¹⁵ Dados que fazem parte da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e foram destacados pelo relatório "Situação da Infância e Adolescência Brasileira 2009- O Direito de Aprender". Disponível em: http://WWW.unicef.org/brzil/PT/media_14931.htm. Acesso em: 04 dez. 2012.

educação brasileira para os próximos anos. A redução das desigualdades sociais passa pela alfabetização de todas as crianças até os oito anos, bem como pela formação de uma base sólida de aprendizagem em Matemática e Ciências, entre outras áreas.

Segundo o IBGE (2010), 15,2% é o percentual de crianças no Brasil não alfabetizadas com oito anos de idade. Esses dados são declaratórios e, por isso, muito inferiores aos levantados pela Prova ABC¹⁶, que realizou um teste na escala SAEB, para os alunos dessa faixa etária.

As diferenças se estendem em todas as etapas escolares e vão se acumulando até desembocarem no ensino médio, que apresenta altas taxas de evasão e repetência, com baixos índices de aprendizagem. Concluída a educação básica, menos de 30% dos estudantes dominam o conteúdo esperado em Língua Portuguesa, aponta o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (2012).

Em Matemática, apenas 11% dos estudantes dominam o conteúdo esperado. O referido anuário apresentou índices que comprovam os dados mencionados anteriormente:

desestimulados com a falta de perspectiva pós-médio, acumulando lacunas de aprendizagem que dificultam o aproveitamento escolar, saturados por um currículo inchado e pouco ligado às suas problemáticas reais, parte dos jovens deixa a escola precocemente. É um quadro que se mostra muito grave em todo o país, e ainda pior no Norte e no Nordeste brasileiro. Mais uma vez, também as desigualdades dos contextos socioeconômicos regionais influenciam os resultados negativos. 50,2% dos jovens de 19 anos concluíram o ensino médio, em 2009, índice que cai para 36,6% quando se consideram apenas os Estados da região Norte 3,3 milhões ingressaram no Ensino Médio em 2008, mas apenas 1,8 milhão de alunos concluíram esta etapa em 2010 (2012, p. 17).

Apesar dos inegáveis progressos do Brasil na área de educação, os desafios para garantir o acesso, a permanência e a conclusão da Educação Básica na idade certa ainda são muitos e variados e, para serem vencidos, precisam ser enfrentados pelo Estado, por toda a sociedade e por cada um de nós.

¹⁶ Em 2011, pela primeira vez, a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização) avaliou a qualidade da alfabetização das crianças que concluíram o 3º ano (2ª série). A avaliação foi feita a partir de uma parceria do Todos Pela Educação com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, a Fundação Cesgranrio e o Inep. As provas foram aplicadas no primeiro semestre de 2011 a cerca de seis mil alunos de escolas municipais, estaduais e particulares de todas as capitais do país. Fonte: Censo Demográfico 2010/IBGE.

De acordo com o relatório anual da UNESCO¹⁷ de Monitoramento Global de Educação para Todos (2011), o número de crianças fora da escola vem caindo muito lentamente. O bem-estar na primeira infância está melhorando. A mortalidade entre crianças menores de cinco anos, por exemplo, caiu de 12,5 milhões em 1990 para 8,8 milhões em 2008. De 1999 a 2008, um adicional de 52 milhões de crianças foi matriculado na escola primária.¹⁸ O número de crianças fora da escola caiu pela metade no Sul e no Oeste da Ásia.

Na África subsaariana, a taxa de matrícula subiu em um terço, apesar do grande aumento na população em idade escolar primária. A paridade de gênero nas matrículas na educação primária melhorou significativamente em regiões que começaram a década com as maiores disparidades de gênero. Apesar dessa evolução positiva, ainda há uma lacuna muito grande entre os objetivos de educação para todos estabelecidos em 2000 e os avanços limitados que foram alcançados. A fome está atrasando o progresso. Nos países em desenvolvimento, 195 milhões de crianças menores de cinco anos, uma em cada três, sofre de desnutrição, que causa danos irreparáveis ao seu desenvolvimento cognitivo e às suas perspectivas de educação em longo prazo.

O relatório prossegue afirmando que as disparidades de gênero continuam a dificultar o progresso da educação. “Se o mundo tivesse alcançado a paridade de gênero no nível primário em 2008, teria havido um adicional de 3,6 milhões de meninas na escola primária” (UNESCO, 2011, p. 6), aduz o relatório.

Desigualdades maiores têm restringido oportunidades. No Paquistão, quase metade das crianças entre sete e 16 anos nas famílias mais pobres está fora da escola, em comparação com apenas 5% do mesmo grupo em famílias mais ricas. A desvantagem de gênero custa vidas. Se a taxa média de mortalidade infantil da África subsaariana caísse para o nível associado às mulheres que têm alguma educação secundária, haveria 1,8 milhões de mortes a menos (UNESCO, 2011).

A qualidade da educação continua muito baixa em muitos países. Milhões de crianças saem da escola primária com níveis de leitura, escrita e competências matemáticas muito abaixo dos esperados. Serão necessários mais de 1,9 milhões de professores até 2015 para que a educação primária universal seja atingida, mais da metade deles na África subsaariana.

¹⁷ Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT) 2011: A crise oculta: conflitos armados e educação – Relatório Conciso. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525por.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2012.

¹⁸ I. N.T. Primary Education, ou "educação primária", de acordo com a terminologia internacional adotada neste Relatório, no Brasil, corresponde aos seis primeiros anos do ensino fundamental de nove anos.

O estudo, como o relatório da UNESCO (2011), defende que os governos de todo o mundo ainda estão aquém do compromisso coletivo. Essa constatação gritante não impediu alguns avanços significativos. O número de crianças fora da escola caiu, as diferenças de gênero diminuíram e mais crianças saem da escola primária para a educação secundária¹⁹ e seguem adiante. Alguns dos países mais pobres do mundo têm registrado ganhos expressivos, demonstrando que a baixa renda não é uma barreira automática para o progresso acelerado.

Apesar disso, a lacuna entre a Declaração de Dacar²⁰ e os resultados esperados continua grande e há sinais preocupantes de que ela está aumentando. Seguindo as tendências atuais, poderá haver mais crianças fora da escola em 2015 do que há hoje. Sem um esforço conjunto para mudar esse quadro, a promessa de Dacar para as crianças do mundo será totalmente quebrada.

3.2 A avaliação educacional no mundo contemporâneo: a emergência dos sistemas de avaliação em larga escala

A introdução de avaliações externas em larga escala nacionais e internacionais, que surgiram com grande força em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, a partir de 1985, orientaram-se em torno de três principais propostas, a saber: *(i)* níveis mais elevados de aprendizagem, *(ii)* currículos mais rigorosos em âmbito nacional e *(iii)* sistemas unificados de avaliação (FONTANIVE, 2005). Os sistemas de informação, “disponíveis tanto no trabalho quanto em casa, acentuam as diferenças de oportunidades para aqueles que conseguem compreender e operar com as informações apresentadas em materiais diversificados e complexos” (FONTANIVE, 2005, p. 155).

De acordo com Fontanive, acrescenta-se, ainda, a reestruturação dos processos produtivos através da introdução de inovações tecnológicas e implementação de novos modelos gerenciais que,

¹⁹ N.T. Secondary Education corresponde aos três últimos anos do ensino fundamental (7º ao 9º anos) e aos três anos do ensino médio.

²⁰ Dacar, no Senegal, foi o local onde se reuniram, em 2000, representantes de governos de 164 países para avaliar os progressos realizados desde a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien – Tailândia, 1990).

ao requererem níveis de participação dos trabalhadores muito além da simples execução de tarefas específicas, ampliam o consenso em torno da necessidade de níveis de escolaridade mais elevados e colocam em questão não só a qualidade da educação básica oferecida à população, mas também os modelos, até então adotados, para o treinamento e para a qualificação profissional (2005, p. 155).

Ao mesmo tempo em que crescem as exigências por maiores níveis de escolaridade e de melhor qualificação, constata-se que os sistemas educacionais têm se revelado incapazes de responder satisfatoriamente a essas demandas. Segundo Fontanive (2005, p. 155), “a baixa qualidade da educação fornecida àqueles que conseguem concluir a escolarização obrigatória e a dificuldade de diminuir as taxas de evasão atingem, nos dias de hoje em maior ou menor proporção, a quase todos os países”. Os Estados Unidos, por exemplo, convivem com taxas de evasão entre 26 a 42 por cento em dezesseis Estados, Fontanive (2005). Dos 210 bilhões de dólares investidos pelas empresas americanas em treinamento de pessoal, mais de dois bilhões são gastos anualmente para desenvolver as competências básicas de leitura e escrita (APPLEBBE, 1987).

Diante desse quadro, muitos países vêm concentrando seus esforços na melhoria da educação básica e implementando políticas de controle da qualidade da educação apoiadas no estabelecimento de currículos nacionais, *standards* e sistemas de avaliação em larga escala. Países como a Inglaterra e a França, além de introduzirem currículos nacionais, implementaram sistemas de avaliação para monitorar o atendimento dos padrões obrigatórios estabelecidos. As avaliações são obrigatórias para todos os alunos de determinadas etapas de escolaridade e se iniciam no 2º ano de estudo, para as crianças em torno dos sete anos de idade, com exames de língua nativa e matemática. Esclarece Fontanive (2005) que essas avaliações não são utilizadas para aprovar ou reprovar alunos, mas para fornecer informações ao próprio sistema escolar e “prestar contas” aos pais e à sociedade. Ressalta, ainda, Fontanive, que os seus possíveis efeitos negativos no estilo de ensino e no conteúdo curricular têm suscitado duras críticas em ambos os países.

Os sistemas de avaliação adotados na última década caracterizam-se como avaliações em larga escala que podem atingir ao universo de alunos de uma série/ano escolar ou faixa etária, ou serem aplicados em amostras representativas da população como, por exemplo, faz o exame PISA. Os sistemas de avaliação podem também ser externos à escola e ao professor, embora possam combinar os resultados obtidos nessas duas situações (FONTANIVE, 2005). Outra característica comum aos sistemas de avaliação em larga escala é que eles são empregados para avaliar certas disciplinas do currículo em algumas séries/anos ou faixas

etárias. A maioria dos países que realizou avaliações nacionais nos últimos dez anos o fez em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências grupo no qual se encontram França, Inglaterra, Holanda, Suécia e Brasil. Nos Estados Unidos, o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), além das disciplinas citadas, avaliou também Geografia e História. Em todos esses países as avaliações incidem em certas etapas de escolaridade ou faixas etárias.

O Brasil introduziu seu Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990 e, desde 1995, com a adoção da Teoria da Resposta ao Item²¹ (TRI), o SAEB vem acompanhando a evolução do desempenho dos alunos brasileiros de forma sistemática e permitindo comparações de resultados. As avaliações são bianuais e incidiram, nos cinco ciclos realizados (1995 – 2003), sobre as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, enquanto as outras áreas curriculares, quais sejam Ciências, Física, Química, Biologia, Estudos Sociais, História e Geografia, foram avaliadas em 1997 e 1999 (FONTANIVE, 2005). O SAEB foi aplicado em amostras representativas de alunos de todas as unidades da federação, de escolas públicas e particulares, em duas séries do ensino fundamental, a saber, 4ª e 8ª, e no 3º ano do ensino médio. No período em que foi implantado, o SAEB “consolidou-se como um dos mais importantes sistemas de avaliação no mundo contemporâneo situando na vanguarda da América Latina e ombreando-se com os sistemas de avaliação da Europa e Estados Unidos” (FONTANIVE, 2005, p. 157).

Os resultados do desempenho dos alunos no SAEB foram apresentados, através de escalas comuns às três séries e anos avaliados, possibilitando uma descrição clara e objetiva dos níveis de desempenho obtidos pelos alunos em termos de domínio das habilidades, nas diferentes unidades da federação, nas cinco regiões brasileiras e em outros estratos de interesse, a saber, zona de residência (se urbana ou rural) e dependência administrativa das escolas (se estadual, municipal ou particular). A introdução das escalas de desempenho, com suas interpretações em diferentes níveis desde 1995, representou grande avanço para a compreensão dos resultados do SAEB,

²¹ A referência clássica sobre a Teoria da Resposta ao Item é o trabalho de Hambleton (1973). Surge da necessidade de superar as limitações da apresentação de resultados somente através de percentuais de escores dos testes e ainda da dificuldade de comparar resultados de diferentes testes em diversas situações. Em português, uma breve descrição sobre a TRI é dada em Andrade & Klein, 1999, uma referência técnica é Andrade et al., 2000, e seu uso no SAEB é explicado em Klein, 2003b.

entretanto, apesar dos esforços do INEP em realizar numerosas atividades de discussão de resultados, como seminários e até produção de relatório pedagógico destinada às escolas, persistem as dificuldades de interpretação e disseminação desses resultados (FONTANIVE, 2005, p. 158).

No entendimento de Esteban (2011), a avaliação da educação no Brasil está apresentada nos diferentes procedimentos de avaliação externa baseados em exames nacionais, tais como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil e a Provinha Brasil, que se propõem como instrumentos para melhorar o sistema educacional brasileiro, estes últimos direcionados aos estudantes do ensino fundamental. Assim, em 2005, o SAEB foi reformulado, a partir da realização da primeira avaliação universal da educação básica pública.

3.3 Ideb: um olhar sobre a avaliação escolar e a qualidade da educação básica

Considerando o desafio de incremento das políticas públicas pela garantia do direito à aprendizagem, constatamos, nas duas últimas décadas, no Brasil e no mundo, a enorme importância atribuída ao uso de testes para avaliar alunos, e ainda por meio dessas avaliações diagnosticarem os sucessos e fracassos dos sistemas escolares. Nesse mesmo período contabilizam-se consideráveis avanços científicos e tecnológicos agregados ao campo da avaliação educacional, e em particular, aos processos de obtenção, descrição e comparação dos resultados de aprendizagem dos alunos, como por exemplo o educacenso (HADDAD, 2008). Na medida em que aumenta o interesse pela avaliação no cenário educacional cresce, também, em nossos dias, a discussão sobre o uso dos testes como medida do processo educativo.

Nesse sentido, o movimento “Todos Pela Educação”, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos em torno do direito de todas as crianças e jovens à educação básica de qualidade, tem como preocupação primordial a construção de um sistema educacional democrático, justo e equitativo. O que se apresenta como desafio gigantesco para toda sociedade.

Haddad (2008, p. 12), ao se referir à qualidade do ensino, declara que “o PNE remete à necessidade de se estabelecer sistemas de avaliação e padrões de qualidade”. Com a Prova

Brasil e o Educacenso estavam dadas as condições para a criação do Ideb²², procurando superar algumas dificuldades do PNE em torno do tratamento dado à qualidade, questão central da educação, afirma o autor.

Haddad (2008) menciona dados que comprovam que mais de três milhões de alunos da 4^o série/5^o ano e da 8^a série/9^o ano das escolas públicas urbanas realizaram a Prova Brasil em 2007. O compromisso da adesão de governos estaduais e municipais para a realização do teste fez-se necessário, pois estavam cientes das dificuldades de construir um sistema próprio de avaliação que acompanhe as condições de ensino e aprendizagem dos conteúdos, que asseguram a formação básica comum, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática.

Registre-se que a LDB, lei no 9.394/96, em seu artigo 9^o, inciso VI, determina aos entes federados “integrar-se a todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Para Haddad, a Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da educação básica, demonstrando a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema. “Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino, traduzindo-as em aprendizagens satisfatórias” (HADDAD, 2008, p. 13).

Segundo o MEC/INEP²³, o Ideb, índice de desempenho de qualidade educacional, combina os dados de desempenho dos estudantes em exames padronizados do SAEB e Prova Brasil. Com informações sobre rendimento escolar, dados de aprovação colhidos no censo escolar, o Ideb oferece um vasto panorama educacional das redes estaduais, municipais e por unidades escolares, expresso em notas que vão de zero a dez. O Ideb foi calculado para cada uma das abrangências mencionadas, para os anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021 (MEC/INEP)²⁴. Assim, à medida que esses indicadores são divulgados, torna-se

²² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador da qualidade da Educação desenvolvido pelo Ministério da Educação. Seus valores variam de 1 a 10, e o objetivo do MEC é que o Brasil alcance o Ideb 6, no Ensino Fundamental I, até 2022. Para o Ensino Fundamental, os dados do Brasil e Regiões englobam escolas públicas (urbanas e rurais) e escolas privadas (urbanas e rurais). Para municípios foram consideradas apenas as escolas públicas no cálculo do Ideb. Para o Ensino Médio, os dados do Brasil e regiões englobam escolas públicas e particulares da zona urbana. Para as Unidades da Federação foram consideradas as escolas públicas e privadas da zona urbana, com exceção dos estados da região Norte, em que a rede privada não foi incluída por questões amostrais. Para o Ensino Médio, o Ideb só pode ser calculado para Unidade da Federação, região e Brasil. Os dados por escola se referem às escolas públicas que oferecem Ensino Fundamental regular e possuam pelo menos vinte alunos matriculados nas séries avaliadas (4^a série/5^o ano e 8^a série/9^o ano), conforme declaração prestada ao Censo Escolar. Disponível em: Todos Pela Educação - <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 3 de março de 2012.

²³ Portal MEC/ INEP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em 20 de abril de 2012.

²⁴ Portal MEC/ INEP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em 20 de abril de 2012.

possível observar o alcance das metas projetadas das escolas, dos Municípios, dos Estados e do Brasil.

Criado em 2007, o Ideb, segundo o relatório do IPEA (2011), tem sido utilizado como: (i) indicador de resultado dos sistemas educacionais, (ii) mecanismo simples de informação a educadores, educandos, formuladores de política e sociedade em geral acerca da qualidade dos sistemas educacionais brasileiros e (iii) instrumento indutor de uma cultura de responsabilização educacional à qual estariam sujeitos gestores públicos e trabalhadores da educação. O relatório do IPEA (2011) traz, ainda, os dados do Ideb, destacando que em 2009 esse índice, em nível nacional, ficou em 4,4 para o 5º ano/antiga 4ª série²⁵ (era 4 em 2007); 3,7 para o 9º ano/antiga 8ª série (era 3,5 em 2007); e 3,4 para a 3ª série do ensino médio; cujo índice, em 2007, era de 3,2. Os Estados com melhor e pior desempenhos foram, respectivamente, para cada uma das três etapas avaliadas: Minas Gerais (5,8) e Bahia (3,2) nos anos iniciais do ensino fundamental; São Paulo (4,3) e Alagoas e Sergipe (ambos com 2,7) nos anos finais do ensino fundamental; e Paraná (3,9) e Piauí (2,7) no Ensino Médio.

O relatório (IPEA) prossegue afirmando que as metas estipuladas pelo MEC para o Ideb têm sido alcançadas em todas as etapas da educação básica no agregado nacional, embora os valores observados ainda estejam distantes da meta geral de seis, definida para o fim de 2021 – valor que seria o médio estimado deste índice para os países que integram a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e definido como parâmetro nacional. No âmbito estadual, a definição das metas é feita levando-se em consideração o desempenho do estado no ano-base (2005) e o esforço que precisa empreender para contribuir com o alcance da meta geral de seis ao fim de 2021.

Ainda de acordo com os dados levantados pelo IPEA (2011), em 2007, Roraima, Pará, Goiás e Rio Grande do Sul não tiveram êxito no alcance das metas estabelecidas no Ideb, mas o quadro se reverteu em 2009. Alagoas e Sergipe prosseguem sem conseguir alcançar suas metas para o ensino médio em 2009 e o Rio de Janeiro foi o único Estado que retrocedeu nesse sentido, deixando de obter um Ideb suficiente para a meta estipulada em 2009, depois de tê-la conseguido em 2007. De toda forma, em 2009, apenas três estados brasileiros não alcançaram a meta estipulada pelo MEC para esse índice em relação ao ensino médio, situação em que, em 2007, eram encontrados seis estados. As Unidades da Federação também

²⁵ "A título de esclarecimento, usa-se série quando se está tratando do ensino fundamental de oito anos e ano quando se refere ao ensino fundamental de nove anos. Ambos os sistemas ainda coexistem, inclusive nas próprias redes estaduais, sendo a 4ª série do ensino fundamental de oito anos aproximadamente equivalente ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos. Ainda que as formas de implantação desta etapa de ensino com este período de anos variem bastante, o que mudou na maioria dos casos foi à incorporação da alfabetização ao ensino fundamental, passando ela a ser o 1º ano do sistema com nove anos" (IPEA, 2011, p. 146).

avançaram no Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental. Somente dois estados (Rio de Janeiro e Paraná) deixaram de cumprir a meta estipulada para 2009 para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental, apesar de ambos terem tido sucesso nesse quesito na avaliação anterior. A situação era bem mais crítica em 2007, quando quatro eram os estados fora da meta. Entretanto, Bahia, Minas Gerais, Roraima e Amapá já haviam conseguido esse êxito em 2009 (IPEA 2011).

Já nos anos finais do ensino fundamental, o que se observou foi um relativo retrocesso. Segundo o IPEA (2011), antes a etapa com maior número de estados na meta eram apenas Pará e Amapá, que tinham ficado aquém em 2007. A avaliação na 8ª série/9º ano colocou Sergipe e Santa Catarina na mesma condição, sendo que Pará e Amapá prosseguiram sem cumpri-la. Embora esse fato possa sinalizar maior esforço dos sistemas estaduais de ensino em melhorar o desempenho dos estudantes da 4ª série/5º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, deixando em segundo plano os anos finais do ensino fundamental, a própria série histórica do Ideb ainda é muito curta para que se possa tentar extrair dela qualquer variação real na qualidade da educação básica brasileira.

Não obstante a existência de críticas metodológicas às avaliações de larga escala, aos sistemas existentes atualmente, tais como Prova Brasil, pelo Ideb é possível evidenciar que a educação pública básica do país apresenta sérios problemas no que concerne ao desempenho dos alunos. Um dos principais programas governamentais para buscar uma melhor qualificação e soluções educacionais para esse problema tem sido o PME.

No próximo capítulo, será relatada a pesquisa quanti-qualitativa desenvolvida em forma de estudo de caso, de avaliação do Programa Mais Educação no município de Rio Verde, GO. Aspectos ligados à melhoria do Ideb e do efetivo atendimento aos objetivos do programa também são avaliados no capítulo seguinte.

4 PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO EM RIO VERDE – GO”: DA IMPLANTAÇÃO AOS RESULTADOS

Neste capítulo relato a pesquisa realizada, expondo os resultados. O trabalho procurou avaliar em que medida a escola de tempo integral, por meio do (PME), está atingindo seus objetivos e contribuindo para a melhoria do desempenho dos alunos do ensino fundamental municipal público de Rio Verde - GO. Para tanto, apresento o contexto educacional de Rio Verde, no âmbito do Ideb, bem como a avaliação do PME, por meio da percepção subjetiva dos sujeitos (alunos, gestores e coordenadores, professores e monitores do programa) nas escolas pesquisadas. Isso permitiu uma avaliação e cotejamento entre ambos os processos de análise.

4.1 A cidade de Rio Verde no contexto histórico e educacional

O município Rio Verde surgiu com a isenção de pagamento de impostos por dez anos pela lei nº 11 para criadores de gado bovino e equino na região Sul de Goiás. Por volta do ano de 1840, chegaram aos sertões de Rio Verde, José Rodrigues de Mendonça e sua família. Estabeleceram-se a seis léguas de Rio Verde, na Fazenda São Tomaz. Em 25 de agosto de 1846, José Rodrigues e sua mulher doaram sete sesmarias de suas terras para o patrimônio da igreja e construção de uma capela em louvor à Nossa Senhora das Dores. A partir daí, surgiu o Arraial de Nossa Senhora das Dores de Rio Verde. De acordo com a lei nº 08, de 6 de novembro de 1854, o povoado Dores de Rio Verde foi elevado à categoria de Vila. Em primeiro de novembro de 1865, uma coluna de três mil soldados, a caminho da Guerra do Paraguai, chegou ao povoado. O grupo não ficou imune ao espírito sarcástico de pessoas do lugar e foram apelidados de abóboras, em referência à grande quantidade de plantação de abóboras na época. Como a vila não tinha outra alimentação para o exército que acabara de chegar, os soldados só comiam abóboras, escreveu o Visconde de Taunay. Já em 5 de agosto de 1848, por meio da Lei Provincial, a Vila foi elevada à categoria de Distrito de Rio Verde. Hoje Rio Verde é um município brasileiro do estado de Goiás (SILVA, 1998, p. 22).

Segundo estimativa divulgada pelo IBGE em agosto de 2012, sua concentração demográfica, apontou uma população de 185.465 habitantes, sendo a quarta maior cidade de

Goiás. Rio Verde detém um Produto Interno Bruto (PIB) de pouco mais de 4 bilhões e 160 milhões de reais - o quarto maior do Estado de Goiás, o que, dividido pelo seu número de habitantes, lhe dá um produto por habitante de: R\$ 23.571,97. Em 2009 o município registrou o maior crescimento na agropecuária do país, saltando do 12º lugar para o topo do ranking nacional (IBGE, 2010). Apesar de ser um município rico, no entanto, ainda não conseguiu erradicar os bolsões de pobreza existentes nas periferias da cidade, e mesmo com tantas escolas, cursos técnicos disponíveis e superiores, existe uma enorme dificuldade de os jovens da cidade conseguirem se qualificar, dado aos horários de estudo e trabalho serem inconciliáveis para maioria, que trabalha nas agroindústrias do segmento de carnes e processamento de grãos, e ainda pela incompatibilidade de custear os cursos com a renda recebida. A indisponibilidade de mão-de-obra qualificada é a principal queixa dos empresários locais, que acabam por importar essa mão-de-obra de outros estados do Sul e Sudeste do país (IBGE, 2010).

No que tange à educação, o município vem crescendo muito nos últimos dez anos, apresentando bons resultados, do que se infere que a política pública municipal reconhece e valoriza ações pontuais como o PME como sendo positiva e auxiliadora da melhora da aprendizagem da educação. Importante o documento²⁶ que expressa esse compromisso com a educação municipal e principalmente com a educação integral das crianças, jovens e adolescentes rio-verdenses. De acordo com o planejamento estratégico apresentado pelo secretário, a educação integral ganhará força e espaço dentro das instituições.

A educação pública de Rio Verde - GO conta atualmente com 61 escolas, que ofertam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo 19 estaduais e 42 municipais. Essas instituições perfazem um total de 20.881 matrículas no Ensino Fundamental, compreendido nos anos iniciais (1º ao 5º ano e anos finais 6º ao 9º ano), conforme Tabela 1:

²⁶ Planejamento Estratégico 2013-Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde-GO, apresentado por Levy Rei de França- Secretário de Educação: “Neste documento, apresentamos o planejamento estratégico que será utilizado e executado pela secretaria municipal de educação, no período de 2013 a 2016, no segundo mandato do Prefeito Municipal Juraci Martins de Oliveira. As informações, ora apresentadas, neste planejamento, configuram o resultado de quatro anos de experiência em gestão pública municipal de educação, somado a um curso de Consultoria Educacional, pela Fundação L’Hermitage, em parceria com a Fundação Chile; além das informações do PDE Escola e PDE Interativo; o Memorial de Gestão Educacional Municipal da UNDIME; do curso do PRADIME (Programa de Aperfeiçoamento para Dirigentes Municipais de Ensino); do plano de governo atual, mandato de 2013 a 2016 e da experiência, ao longo de mais de 25 anos de trabalho, e dão condições para melhoria da qualidade de vida. {...} A proposta desta Secretaria é internalizar, no contraturno da escola de tempo integral e nas escolas que trabalham com tempo estendido, atividades que desenvolvam, além das competências cognitivas, as não-cognitivas e valores. Logo, em um período, preparamos os alunos para o sucesso, função do desenvolvimento prioritariamente individual. Já, no outro, trabalhar-se-á a felicidade que vem, em função prioritariamente do coletivo, do relacionamento” {...} Documento disponível em <http://www.rioverdegoias.com.br/sme/arquivos/download/downs-221>. Acesso em: 19 fev. 2013.0.pdf.

Tabela 1 - Resultado final do censo escolar 2012.

RESULTADO FINAL DO CENSO ESCOLAR 2012		
NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL		
REDE	1º ao 5º ano Anos iniciais	6º ao 9º ano Anos finais
ESTADUAL	76	6.232
MUNICIPAL	10.638	3.935
TOTAL	10.714	10.167
TOTAL GERAL	20.881 ALUNOS	

Fonte: Dados organizados pela autora com base no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>, visita em 19 de fevereiro de 2013.

Observando os dados obtidos por meio do censo escolar de 2012, verificamos que o número de matrículas na rede estadual nos anos iniciais é bastante inferior ao número de matrículas da rede municipal. Esse fenômeno ocorre devido à questão da municipalização do ensino fundamental, ainda mais que no município está definido em seu sistema de ensino, que a responsabilidade de oferta dos anos finais está a cargo da rede estadual, o que não impossibilita a rede municipal de atender as crianças dessa modalidade.

De maneira geral o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) para aferir a qualidade da educação básica ofertada pelas instituições de ensino. Nesse sentido, esta pesquisa teve como um de seus procedimentos de análise trabalhar com os resultados das notas do Ideb, obtidas pela rede municipal de Ensino Fundamental de Rio Verde - GO nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011, explicitando os indicadores que fizeram com que o MEC, implantasse por meio do PME, escolas integrais no município. Para o MEC, o Ideb permitiu identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis e a partir de critérios como o menor Ideb e maior vulnerabilidade social, implantar programas com vistas à melhora nos indicadores educacionais.

O Ministério da Educação, no âmbito do desenvolvimento educacional, lança o PME como uma estratégia, que induz as escolas estaduais e municipais a ampliarem a jornada escolar na perspectiva da educação integral. Nesse escopo, em 2010, implanta o programa em quatro escolas municipais na cidade de Rio Verde - GO, com previsão de ampliação de mais seis em 2013, incluindo algumas situadas na zona rural.

4.2 O Ideb em Rio Verde: comparando as escolas com PME *versus* escolas sem PME

A pesquisa em questão propõe investigar em que medida o programa de escola de tempo integral (PME) está atingindo os seus objetivos e contribuindo para melhoria do desempenho dos alunos do ensino fundamental público de Rio Verde – GO. Para tanto, o Ideb foi tomado como referência quantitativa, por ser um índice que combina desempenho nas provas nacionais (SAEB e Prova Brasil) com aprovação, representando no âmbito do setor público importante mecanismo de monitoramento de qualidade dos sistemas escolares (VIDAL; VIEIRA, 2011). Assim, apresento o Ideb observado e a projeção do município de Rio Verde GO, do Estado de GO, da região Centro-Oeste, bem como o resultado do Brasil. Esse indicador serve de referência para verificação das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (FERRETTI; MORAES, 2011).

Tabela 2- IDEB dos anos iniciais, em nível de município, estado, região e país.

IDEB	IDEB OBSERVADO				PROJEÇÃO							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RIO VERDE	4.6	4.8	5.7	6.0	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4	6.7
GOIAS	4.1	4.3	4.9	5.3	4.2	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2
CENTRO-OESTE	4.0	4.4	4.9	5.3	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2
BRASIL	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0

Fonte: Dados organizados pela autora com base em números apresentados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em 4 de março de 2013.

Chama a atenção o comportamento evolutivo do município ao longo da aplicação dos exames, superando tanto as projeções para os próximos anos, exceto os de 2017, 2019 e 2021, quanto os resultados do estado, região e país. Na Tabela 3, apresento o Ideb observado e a projeção do município de Rio Verde - GO, do estado de GO, da região Centro Oeste, bem como o resultado do Brasil, dos anos finais do ensino fundamental, em que se verifica que a rede municipal apresenta uma performance de melhoria contínua.

Tabela 3- IDEB dos anos finais, em nível de município, estado, região e país.

IDEB	IDEB OBSERVADO				PROJEÇÃO							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RIO VERDE	4.1	4.1	4.6	4.6	4.1	4.3	4.6	4.9	5.3	5.6	5.8	6.0
GOLIAS	3.5	3.8	4.0	4.2	3.5	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.5
CENTRO-OESTE	3.4	3.8	4.1	4.3	3.5	3.6	3.9	4.3	4.7	4.9	5.2	5.4
BRASIL	3.5	3.8	4.0	4.1	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5

Fonte: Dados organizados pela autora com base em números apresentados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em 4 de março de 2013.

Embora o resultado positivo apresentado nas Tabelas 2 e 3 se configure como uma melhoria do desempenho dos alunos, é importante ressaltar que de cada unidade escolar, com os seus índices, contribui para o crescimento expressivo da rede municipal. Em 2007, das 31 escolas que foram avaliadas pela Prova Brasil em Rio Verde - GO nos anos iniciais e finais, o MEC elegeu as quatro que obtiveram menor Ideb como prioritárias para o desenvolvimento de ações focalizadas na melhoria do índice. Essas escolas receberam recursos financeiros adicionais provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como suporte para a implantação do PME.

Recolhendo e registrando o desempenho das escolas de Rio Verde-GO nos Idebs 2005, 2007, 2009 e 2011 na base de dados do INEP e comparando-os em relação ao desempenho das escolas que implantaram o PME, com as que não ofertam o programa, visamos comparar o desempenho entre as escolas sem e com PME. Os resultados do Ideb apresentados na Tabela 4 referem-se aos anos iniciais das escolas municipais que não desenvolvem o Programa Mais Educação, em Rio Verde- GO.

Tabela 4- IDEB -anos iniciais das escolas municipais que não desenvolvem o Programa Mais Educação, em Rio Verde - GO.

IDEB- ANOS INICIAIS ESCOLAS MUNICIPAIS SEM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO				
ESCOLA	2005	2007	2009	2011
Selva Campos	5.4	6.4	6.5	6.8
Vila Renovação	4.6	4.6	5.8	6.0
Adelor	5.1	4.5	5.9	6.0
Ana Maura	5.3	4.5	5.4	5.5
Antonio Gomes *	4.4	4.5	5.0	-
Clodoveu	4.6	4.9	5.6	6.0
Dona Josefina	4.4	4.4	5.7	5.7
Edsel *	5.1	-	6.0	5.8
José do Prado	4.2	4.8	5.6	5.6
Odélio Guerra	4.5	4.8	5.7	5.9
Maria Ribeiro	4.7	5.1	5.7	6.1
Olinda Ataydes	4.7	5.0	6.0	6.2
Otávio Ferreira *	4.5	-	5.3	5.0
Balbina	4.1	4.7	5.2	5.7
Maria Dulce	4.5	5.0	5.8	5.8
Rosalina Borges	4.3	4.7	5.6	5.7
Vale do Rio Doce *	-	-	5.6	5.2
Breno Araujo *	-	-	-	5.4
Domingos Moni	4.7	4.3	5.4	6.3
João Barbosa Neto	4.1	5.1	6.0	5.6
Filadelfo Jorge	4.4	4.4	5.3	6.2
Nuza Machado *	-	4.9	6.0	6.5
Lybia Vidal	4.3	4.7	5.9	6.2
Chafic Antonio	4.7	4.8	5.3	5.5
Alfredo Nasser	5.4	5.7	5.7	6.7
Nestor Fonseca	4.5	4.4	5.6	5.9
Luiz Alberto Leão *	-	5.4	6.9	7.6

* não apresenta resultado.

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações apresentadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em 5 de março de 2013.

Em geral, na comparação entre o desempenho dos anos iniciais no Ideb 2007, ano de referência para escolha de escolas a receberem o PME, e o ano de 2011, as escolas de Rio Verde - GO que não receberam o PME avançaram 1.2 pontos no Ideb no período.

Destaca-se que algumas escolas não apresentam resultado nos anos finais, pois como dito anteriormente, a rede municipal atende em pequena parcela o alunado desta modalidade.

Tabela 5 - IDEB -anos finais das escolas municipais que não desenvolvem o Programa Mais Educação, em Rio Verde- GO.

IDEB- ANOS FINAIS ESCOLAS MUNICIPAIS SEM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO				
ESCOLA	2005	2007	2009	2011
Selva Campos	4.4	4.7	5.2	4.9
Ana Maura *	4.0	4.0	-	-
Antonio Gomes *	3.5	4.1	4.2	-
Clovis *	-	-	-	4.0
Vale do Rio Doce *	-	-	5.3	4.5
Domingos Moni *	4.5	4.1	4.6	-
Cabeceira Alta	-	-	-	4.9
Luiz Alberto Leão*	-	-	-	5.8

*não apresenta resultado

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações apresentadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>, visita em 05 de março de 2013.

Em geral, na comparação entre o desempenho dos anos finais no Ideb 2007, ano de referência para escolha de escolas a receberem o PME, e o ano de 2011, as escolas de Rio Verde que não receberam o PME, avançaram 0.8 pontos no Ideb no período.

Vejamos as notas obtidas nos anos de 2005, 2007, 2009 e 2011, no Ideb, 5º ano e 9º ano, do Ensino Fundamental de quatro escolas que ofertam o Programa Mais Educação, bem como as respectivas projeções das notas estipuladas pelo MEC para 2013.

Tabela 6- IDEB: notas observadas e metas projetadas - Escola Municipal de Ensino Fundamental Areno Martins Vieira em Rio Verde GO.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Areno Martins Vieira				
Ano	5º ano		9º ano	
	Ideb observado	Ideb projetado	Ideb observado	Ideb projetado
2005	-	-	-	-
2007	4.5	-	3.6	-
2009	5.8	4.7	4.2	3.7
2011	5.7	5.1	4.3	3.9
2013	-	5.3	-	4.2

Fonte: Dados organizados pela autora com base no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>, visita em 4 de março de 2013.

Em relação aos anos iniciais, o Ideb da escola Areno Martins apresentou um desempenho idêntico aos das escolas sem PME no período 2007-2011, ou seja, avançou 1.2 pontos no Ideb no período. No que tange aos anos finais, o Ideb da escola Areno Martins apresentou um desempenho inferior (0.7) aos das escolas sem PME (0.8) no período 2007-2011.

Tabela 7 - IDEB: notas observadas e metas projetadas - Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Joaquim de Paiva em Rio Verde - GO.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Joaquim de Paiva				
Ano	5º ano		9º ano	
	Ideb observado	Ideb projetado	Ideb observado	Ideb projetado
2005	3.8	-	-	-
2007	4.0	3.8	3.4	-
2009	4.8	4.2	-	3.4
2011	5.0	4.6	3.5	3.7
2013	-	4.9		4.0

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações apresentadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>, visita em 04 de março de 2013.

Em relação aos anos iniciais, o Ideb da escola Professor Francisco apresentou um desempenho inferior (1.0 ponto) aos das escolas sem PME (1.2 pontos) no período 2007-2011. No que tange aos anos finais, o Ideb da escola apresentou um desempenho bem inferior (0.1) aos das escolas sem PME (0.8) no período 2007-2011.

Tabela 8- IDEB: notas observadas e metas projetadas - Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Brígida da Fonseca em Rio Verde GO.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Brígida da Fonseca		
Ano	5º ano	
	Ideb observado	Ideb projetado
2005	5.3	-
2007	3.9	5.4
2009	6.1	5.7
2011	6.8	6.0
2013	-	6.3

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações apresentadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>, visita em 04 de março de 2013.

Nos anos iniciais da Escola Maria Brígida da Fonseca o Ideb apresentou um desempenho bem superior (2.9) à média das escolas sem PME (1.2 pontos) no período 2007-2011.

Tabela 9- IDEB: notas observadas e metas projetadas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Cesário Ferreira da Silva em Rio Verde - GO.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Cesário Ferreira da Silva		
5º ano		
Ano	Ideb observado	Ideb projetado
2005	-	-
2007	3.8	-
2009	5.2	4.0
2011	5.9	4.3
2013	-	4.6

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações apresentadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em 04 de março de 2013.

Nos anos iniciais da Escola Professor Cesário Ferreira da Silva o Ideb apresentou um desempenho superior (2.1) à média das escolas sem PME (1.2 pontos) no período 2007-2011.

Os dados evidenciam que o Ideb das escolas com PME nem sempre evoluem mais que o Ideb das escolas sem PME. Na escola Professor Francisco, por exemplo, onde o Programa Mais Educação foi implantado, a evolução do Ideb no período 2007-2011 foi sempre inferior à média da evolução das escolas sem PME.

A seguir, na Tabela 10, apresenta-se um resumo comparativo do desempenho das escolas de Rio Verde nos Idebs de 2007 e 2011 entre as escolas com o PME e as escolas sem o PME. Importante considerar que na seleção das escolas do PME foram priorizadas as unidades que apresentaram os mais baixos indicadores de desempenho, expressos pelos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica, bem como as escolas localizadas em zona de maior vulnerabilidade social.

Tabela 10- Rio Verde-GO: comparativo do Ideb das escolas que não desenvolvem com as que desenvolvem o PME.

			MÉDIA 2007	MÉDIA 2011	VARIAÇÃO
ANOS INICIAIS	Escolas PME	sem	4.8	6.0	+ 1.2
	Escolas PME	com	4.0	5.8	+1.8
ANOS FINAIS	Escolas PME	sem	4.2	4.8	+0.6
	Escolas PME	com	3.5	3.9	+0.4

Fonte: Dados organizados pela autora com base em informações apresentadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em 04 de março de 2013.

Procuramos analisar os resultados do Ideb observado em 2007 do grupo de escolas que não desenvolvem o programa, comparando com os resultados do grupo de escolas que o desenvolvem, tanto nos anos finais como nos anos iniciais. Utilizamos a somatória das notas obtidas das escolas e dividimos pelo número de escolas avaliadas, chegando, assim, a uma média. Ao apresentarmos as médias de 2011, foi possível comparar os resultados e verificar o avanço das escolas. O estudo comparativo do desempenho das escolas com e sem PME no município de Rio Verde demonstrou que nem sempre as escolas com PME avançam no Ideb de forma superior às escolas sem PME, ou seja, não se pode afirmar que existem evidências de que o programa melhora o desempenho das escolas de Rio Verde - GO.

A seguir, remetendo-me ao objeto desta pesquisa, a avaliação do Programa Mais Educação, descrevo subsequentemente as análises realizadas numa abordagem qualitativa a partir das percepções dos diferentes sujeitos, a saber, alunos, gestores, coordenadores, professores e monitores.

4.3 A percepção dos sujeitos acerca do PME

As escolas públicas selecionadas pelo MEC, para participar do Programa Mais Educação, no município de Rio Verde serviram como objeto de estudo para pesquisa qualitativa em que ora nos inscrevemos. O universo pesquisado contemplou oitenta alunos, trinta professores, vinte monitores, 5 coordenadores e 4 diretores escolares. Esse estudo foi realizado durante o mês de fevereiro de 2013. O questionário dos alunos (anexos a esta dissertação) constou de quatro questões fechadas, para as quais se deveria escolher apenas uma alternativa de resposta; uma questão para assinalar as atividades preferidas no PME e uma questão aberta, cujo objetivo era descobrir a opinião dos alunos sobre o PME. Pretendeu-se, com esse instrumento, avaliar a contribuição do PME na melhoria da educação municipal.

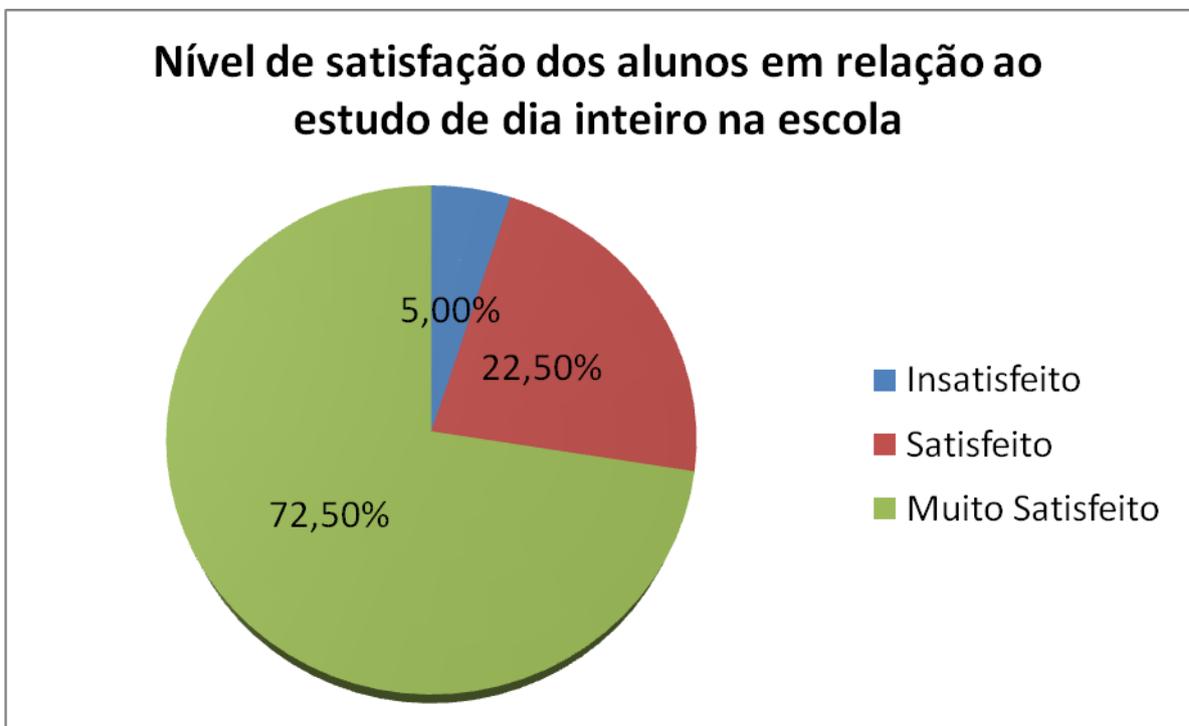
O instrumento dedicado aos demais sujeitos (anexo a esta dissertação) foi composto de quatro partes, a saber: primeira parte pertinente aos aspectos de aprendizagem nas disciplinas; aprovação; evasão; envolvimento com situações de risco e articulação do PME com as disciplinas e conteúdos. Na segunda parte, a entrevista, procurou-se investigar sobre a mudança de comportamento, atrelado ao interesse na sala de aula. Já a terceira parte da pesquisa buscou investigar a melhora do aluno nos aspectos de conteúdos; socialização e autonomia, adquiridos ou não, pelos alunos com participação no PME. A última mas não

menos importante parte é composta por duas questões abertas, em que os sujeitos respondentes opinaram sobre os pontos positivos e os aspectos a serem melhorados e ou fragilidades do PME. Para efeito de apresentação das respostas obtidas, foi utilizado o somatório das respostas efetivamente assinaladas pelos respondentes, embasando a geração dos gráficos que seguem. Há que se ressaltar, sobre isso, que foram privilegiados os aspectos de maior significação para o estudo. Na sequência, apresenta-se a percepção dos alunos das escolas pesquisadas.

4.3.1 O PME: a percepção dos alunos

Passo a apresentar os resultados do primeiro grupo investigado, composto por oitenta alunos. Sobre a escolha desse grupo, importante destacar que foram, de forma aleatória, selecionados vinte alunos de cada unidade escolar.

Gráfico 1- Nível de satisfação dos alunos em relação ao estudo de dia inteiro na escola.



Organizado pela autora, fonte: questionário aplicado aos alunos das escolas pesquisadas, fev/2013.

Ao serem arguidos sobre como os alunos se sentem ao estudarem o dia inteiro, 5% respondeu se sentir insatisfeito, 22,50% satisfeitos e 72,50% muito satisfeito. Leia-se o que os alunos pontuaram sobre o programa:

“Para mim o Programa Mais Educação me mudou muito eu me sinto mais alegre, me divirto aprender é muito importante pra todos, porém é muito legal a Escola de tempo Integral” (8º ano, E. Areno Martins- menina).

“Eu acho muito bom, ajuda passar de ano, eu ficava em casa sem fase nada, agora tenho uma coisa muito legal para fase, graças ao programa mais educação” (9º ano, E. Areno Martins- menino).

“Eu acho legal por que eu aprendo coisas que eu não aprendo em sala de aula, e convivo mais com meus amigos e colegas” (4º ano, E. Maria Brígida- menina).

Essas opiniões corroboram com o resultado decorrente das respostas da primeira questão. Arroyo (2012) indica que esse programa não se propõe apenas ampliar o tempo, mas reorganizar com radicalidades²⁷ os tempos - espaços do viver a infância - adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver. Arroyo prossegue sublinhando que

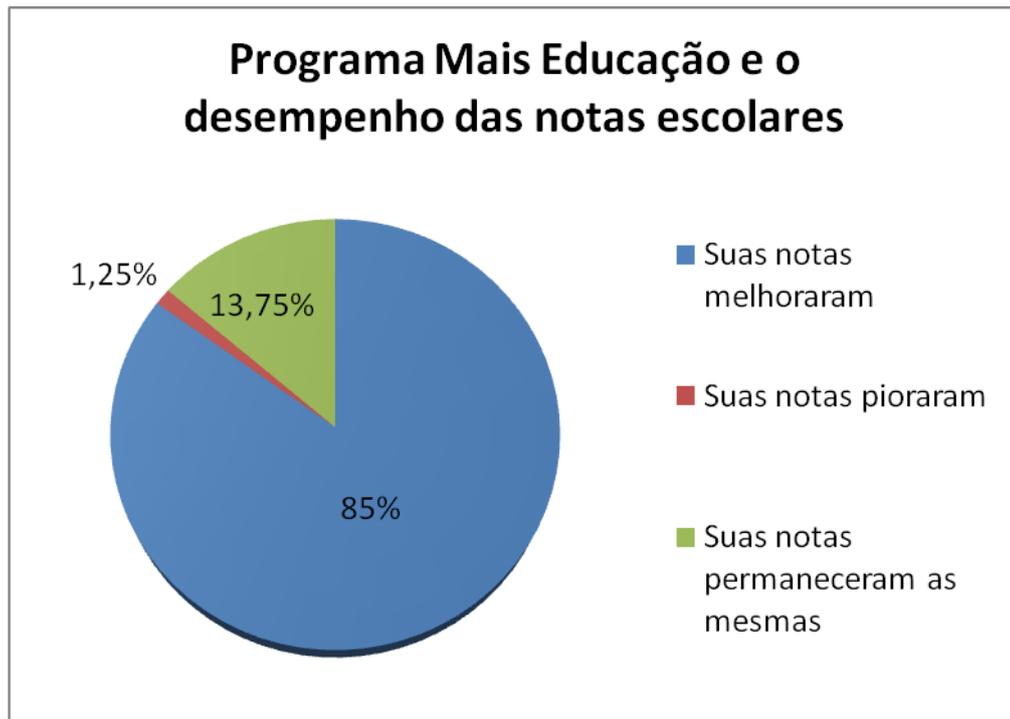
assumida essa radicalidade, seremos obrigados a repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações (2012, p.43).

Dessa maneira, essa visão inovadora apresentada por Arroyo sobre como programa, o tempo e o espaço na escola, e como este se articula com a comunidade, inaugura possibilidades para outra cultura pedagógica, política e ética do tempo – espaço, importante nos processos de formação e de aprendizagem dos alunos.

Em relação à questão do desempenho, os alunos tinham a opção de responderem se suas notas melhoram e 85 % consideraram que suas notas melhoram após começarem frequentar as atividades do PME, enquanto que 14% disseram que as notas permaneceram as mesmas. Apenas 1% considerou que suas notas pioraram.

²⁷ Parafraçando expressão utilizada por Arroyo (2012, p.42) de que “se assumimos a radicalidade dessa proposta, seremos obrigados a fugir de reduzi-la a mais tempo de recuperação e moralização”.

Gráfico 2 - PME e o desempenho dos alunos nas notas escolares.



Organizado pela autora, fonte: questionário aplicado aos alunos das escolas pesquisadas, fev/2013.

Nessa questão, verificamos a percepção dos alunos em relação ao desempenho escolar. Cada aluno respondeu individualmente e 85% das crianças responderam que suas notas melhoram, o que se pode observar também no registro de suas falas:

“Eu gosto do programa porque desenvolve mais o aprendizado e ajuda muito pra quem tem dificuldade na leitura e na escrita, etc” (5º ano, menina, E. Professor César).

“A escola mudou muito com o programa, pintaram a escola e melhorou muito minha nota” (5º ano, menino, E. Professor Francisco).

Segundo documento do MEC (Brasil 2009b, p. 13), um dos objetivos do Programa Mais Educação é a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, tendo suas práticas realizadas além do horário escolar, sintonia com o currículo acadêmico. Para Jaqueline Moll, diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC, a finalidade do PME está explícita no Decreto Presidencial nº 7.083/2010.

contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica integral (art. 1º).

Assim, na medida em que o programa amplia o tempo de escola, possibilita mais tempo para os conteúdos escolares (MOLL, 2012).

Segundo aos resultados da pesquisa, quando perguntados se no PME adquiriram hábitos de higiene, boas maneiras ao se alimentar, boas maneiras com os colegas e em casa com a família, verificamos que 94% dos alunos responderam que adquiriram hábitos de higiene; 98 % adquiriam boas maneiras ao se alimentarem na escola; 100% afirmam ter adquirido boas maneiras com os colegas e 99 % boas maneiras em casa com a família. Apesar dessas questões, Paro (1988) menciona em seu livro *Escola de Tempo Integral, desafio para o ensino público* que a escola de tempo integral, como um todo, deveria ser educativa na sua organização do tempo, na formação de hábitos de higiene pessoal, boas maneiras ao se alimentar, bem como boas maneiras com os colegas e com a família.

Considerando as concepções de Anísio Teixeira, por uma escola pública que possibilitasse as crianças, adolescentes e jovens, educação igualitária, e democrática, com meios ao desenvolvimento em sua totalidade, vale citar fragmentos da carta que escreveu ao então amigo Monteiro Lobato, na ocasião respondendo a rejeição, com que seu trabalho foi tratado:

Os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem andaimes. É uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida [...] Uma escola pública com um ensino básico de qualidade para todos, em que os espaços e os tempos de educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. (TEIXEIRA, 1948, apud NUNES, 2010, p. 31).

Nunes (2010, p. 31) pondera que “uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social foi o grande sonho de Anísio Teixeira”.

As opiniões das crianças sobre o PME expressam bem a maneira como percebem esses espaços de aquisição de hábitos e valores:

“O programa mais educação me ajudou com convivência com os meus colegas e com a minha higiene” (3º ano, menina, E. Maria Brígida).

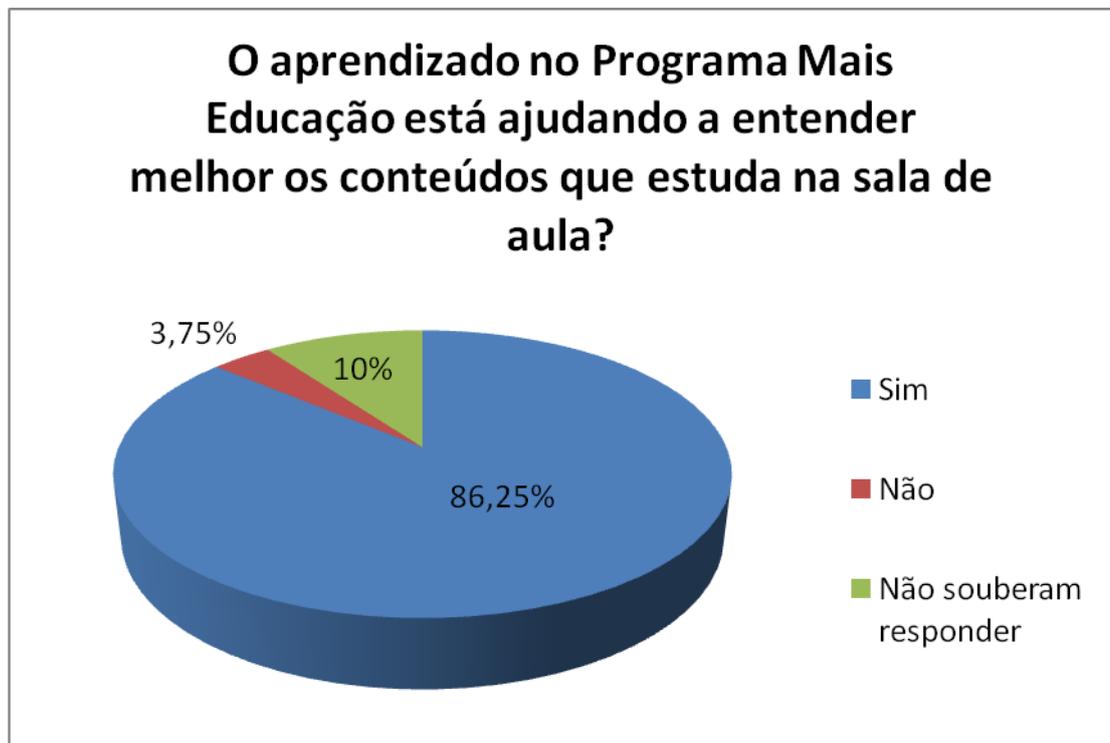
“Muito bom, além de tirar várias pessoas da rua, dá mais educação, aprendemos mais, temos uma nova vida depois que entramos, aprendemos matemática, letramento, brincamos. Mais, além disso, temos várias coisas legais e todos que vem no Programa Mais educação gosta muito. Sem esse programa agente não seria e estaria onde nós estamos!” (8º ano, menina, E. Areno Martins).

“Eu acho que o programa é muito bom e eu frequento todos os dias” (4º ano, menina, E. Cesário).

Os registros apontados indicam que o conjunto de esforços da equipe das escolas pesquisadas no desenvolvimento das atividades do programa converge para a transmissão de hábitos e valores, bem como diminui a carência afetiva das crianças, pois evidencia o gosto que essas crianças possuem em participar do PME.

Partindo para a quarta questão, em que os alunos responderam sobre se o que eles estão aprendendo no PME está ajudando a entender melhor os conteúdos que estudam na sala de aula, ilustramos o resultado no Gráfico 3, que evidencia que 86% respondeu que sim, 4% respondeu que não e 10% não soube responder.

Gráfico 3 - Percepção dos alunos acerca das atividades desenvolvidas no PME e sua articulação com os saberes da sala de aula.



Organizado pela autora, fonte: questionário aplicado aos alunos das escolas pesquisadas, fev/2013.

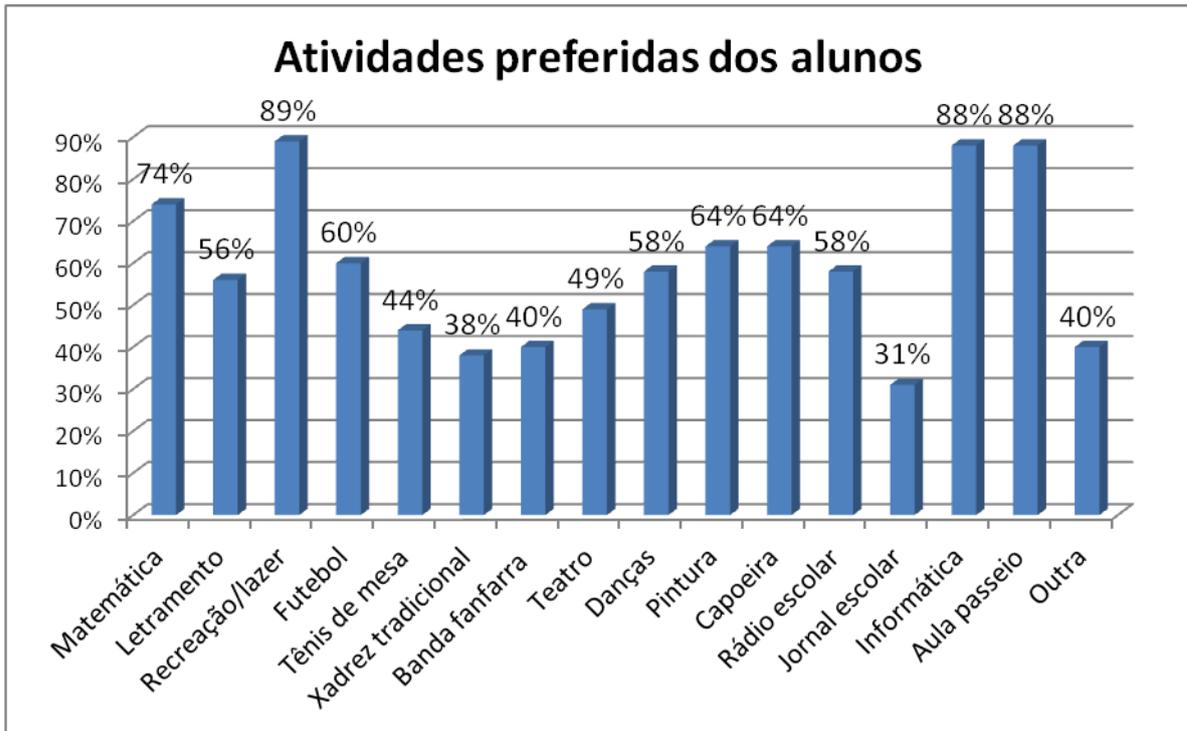
No entendimento de Moll (2012), não se trata, portanto, de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária dos atuais componentes curriculares, mas de rearticulá-los a partir da perspectiva explicitada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos.

Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área de saúde, nos movimentos sociais e, ainda, incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (CNE, 2010).

Nesse espectro, torna-se imperiosa a necessidade da construção coletiva do debate acerca das relações entre a base comum nacional prescrita na LDB, lei nº 9.394/1996, e o conjunto de possibilidades criadas no âmbito do PME como em outras experiências que estão sendo realizadas no país, compreendidas, em muitos contextos, como atividades complementares. Retomando as ideias de Moll (2012, p. 141), “essas atividades mesmo assim denominadas estão encantando os estudantes, podendo vir a colaborar para reencantamento do projeto educativo como um todo”.

A despeito das atividades complementares que o PME desenvolve em contraturno, nas quatro escolas pesquisadas, observei, com base nas respostas dadas à quinta questão do instrumento, o percentual de preferência assinalado pelos alunos.

Gráfico 4 - Atividades preferidas dos alunos.



Organizado pela autora, fonte: questionário aplicado aos alunos das escolas pesquisadas, fev/2013.

Para Gonçalves (2006), a ampliação da jornada escolar torna-se significativa se forem dadas condições reais às crianças, aos jovens e aos adolescentes de ampliarem as oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. O autor ressalta a importância do acesso ao universo cultural das artes, música, cinema, teatro, museus, entre outras. Atividades propostas pelas instituições escolares com o cunho de formação e com a perspectiva de expansão de saberes são imprescindíveis para a retirada desses indivíduos de sua condição de vulnerabilidade e fomento para o alcance dos objetivos do PME. Chama a atenção os resultados das atividades de recreação e lazer, com índice de 89%; e de informática e aula passeio, com índice de 88% das preferências dos alunos.

Segundo dispõe o texto da Portaria Interministerial de nº 17, citado por Pinheiro,

as ações socioeducativas devem ser realizadas no contraturno, de forma complementar ao turno regular de atividades escolares, Elas têm por objetivo proporcionar ao educando oportunidades educacionais, incluindo ações da proteção social, que propiciem condições para seu desenvolvimento integral (2009, p. 84).

Ainda no que tange a atividades complementares, buscamos Cavaliere para reafirmar que:

Em âmbito nacional, o PME, criado em 2007 e ainda em fase de estruturação, visa à formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico, através de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades (2009, p.55).

De acordo com as perspectivas apresentadas por Pinheiro e Cavaliere (2009), é possível compreender a construção uma escola mais justa e democrática, mobilizada para a melhoria do desempenho educacional, cultivando relações entre professores, alunos e comunidade. Na sequência, procede-se à análise das respostas dos demais sujeitos participantes desta pesquisa, a saber, gestores, coordenadores, professores e monitores do PME. Apresentam-se, nesta seção, dados qualitativos provenientes de pesquisa de campo realizada nas quatro escolas rio-verdenses que implantaram o PME em 2010.

4.3.2 O PME: percepção dos gestores, coordenadores, professores e monitores

Como descrito anteriormente, o instrumento dedicado a esses sujeitos foi dividido em quatro partes. Analisou-se a percepção dos sujeitos relativa aos aspectos postos nos objetivos do programa instituído pelo MEC e descritos na Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Isso nos levou a (i) avaliar se o Programa Mais Educação está atingindo seus principais objetivos, (ii) avaliar se o Programa Mais Educação está contribuindo para melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, (iii) verificar se está ocorrendo a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais do contraturno do Programa Mais Educação, (iv) investigar se o Programa Mais Educação está contribuindo para retirar crianças, adolescentes e jovens de situações de vulnerabilidade, (vi) avaliar se houve melhora no rendimento educacional no Ideb nas escolas onde foram instituídos o Programa Mais Educação e, por fim mas não com menos importância; (vii) verificar se o Programa Mais

Educação está contribuindo para a melhoria dos índices de permanência e aprovação (idem, p. 22).

Os dados foram coletados mediante ao instrumento da entrevista. Embora se tenha feito um roteiro semiestruturado, adotou-se uma postura bastante flexível, de maneira que o entrevistado ficasse à vontade para se manifestar livremente sobre as questões. Os questionamentos eram feitos por esta pesquisadora e a resposta oral dos diferentes sujeitos era posteriormente transcrita por esta, que se policiou para não interferir imprimindo julgamento ou interferindo de alguma forma. Segundo Paro (2007, p. 13), “não se tem a intenção de entrar em conflito com o depoente, comprometendo a espontaneidade e a liberdade de expressar seu pensamento”.

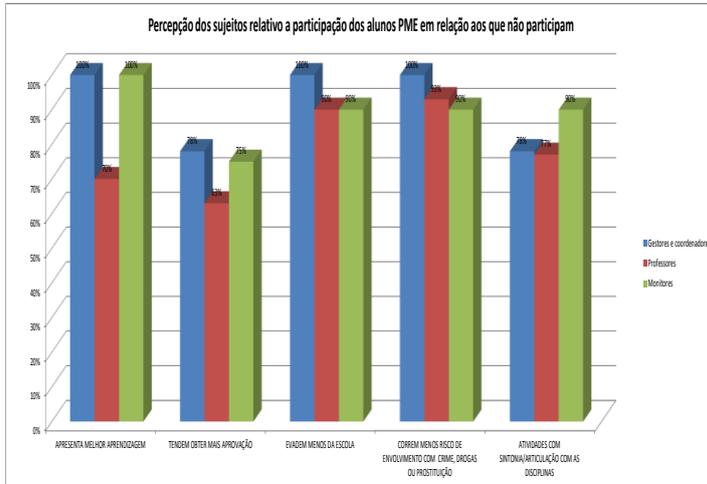
As entrevistas envolveram quatro gestores, nove coordenadores, trinta professores e vinte monitores, sendo um gestor e um coordenador por escola pesquisada e um coordenador da secretaria de educação; dois professores da escola Prof. Cesário, oito da escola Prof. Francisco, dez da escola Maria Brígida e dez da escola Areno Martins. Juntas essas escolas atendem cerca de 470 crianças no Programa Mais Educação.

Na primeira parte da pesquisa, os sujeitos, ao serem entrevistados, tinham como alternativas as respostas “sim”, “em partes” e “não”, além da opção de não responder ao questionamento. As questões constam no anexo B desta dissertação, mas algumas delas são aqui transcritas:

- 1- O aluno que participa do PME apresenta melhor aprendizagem nas disciplinas do que o aluno que não participa?
- 2- Os alunos que participam do PME tendem a obter mais aprovação do que os alunos que não participam?
- 3- O grupo de alunos que participa do PME tende a evadir menos da escola do que o grupo que não participa?
- 4- Os alunos que participam do PME correm menos riscos de envolvimento com crime, tráfico de drogas ou prostituição do que os alunos que não participam?
- 5- As atividades desenvolvidas no contraturno do PME possuem articulação e/ou sintonia com as disciplinas e os conteúdos do turno regular? (ANEXO B, p. 98-99).

Na sequência, apresenta-se a percepção dos diferentes sujeitos relativa aos aspectos de aprendizagem nas disciplinas; à aprovação; à evasão; ao envolvimento com situações de risco e à articulação do PME com as disciplinas e conteúdos, sempre à luz das respostas dos entrevistados.

Gráfico 5 - Percepção dos sujeitos relativa à participação dos alunos no PME em relação aos que não participam.



Organizado pela autora com base nos dados oriundos da entrevista a gestores, coordenadores, professores e monitores das escolas pesquisadas, fev/2013.

Quanto à percepção dos sujeitos, contempla-se 100% de afirmação por parte dos gestores e monitores de que os alunos que frequentam o PME apresentam melhores aprendizagens. Setenta por cento dos professores afirmaram que os alunos apresentam melhor aprendizagem em relação aos alunos que não participam.

No aspecto de aprovação, 78% dos gestores e coordenadores; 75% dos monitores e 63% dos professores afirmou que os alunos participantes do PME obtêm mais aprovação. No tocante à evasão, 100% dos gestores e coordenadores afirmou que os alunos que participam do PME tendem a evadir menos da escola em comparação àqueles que não participam e 90% dos professores e monitores afirmou que os alunos participantes do PME tendem a evadir menos da escola.

Os gestores e coordenadores afirmaram que os alunos participantes do PME, em sua totalidade, são menos propensos ao envolvimento com crime, drogas e prostituição em relação aos alunos que não participam do programa. Para os professores, essa afirmativa é de 93% e para os monitores de 90%.

Em relação à articulação das atividades do PME com as disciplinas e conteúdos do ensino regular, 90% dos monitores afirmaram possuir essa articulação, 78% dos gestores e coordenadores respondeu afirmativamente a essa articulação e 77% dos professores afirmou que as atividades desenvolvidas no contraturno do PME possuem articulação e/ou sintonia com as disciplinas e conteúdos do turno regular.

A análise desses conjuntos de questões dizem respeito à participação dos alunos no Programa Mais Educação em relação aos que não participam.

Retomando um dos aspectos legais que endossam o desenho do Programa Mais Educação, há que se dar o devido destaque ao ECA, que determina que crianças, jovens e adolescentes tenham prioridade absoluta, na primazia do socorro, na proteção e preferência nas políticas públicas. O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/1990, em seu capítulo IV, artigo 53, reforça a obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola,

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; [...] acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Para Moll (2012b), o PME está além da educação formal, tem um intuito de possibilitar a proteção e o atendimento à criança, ao jovem e ao adolescente em situação de risco social bem como resgate de valores e apoio para as novas percepções de vida àqueles que vivem a margem da sociedade.

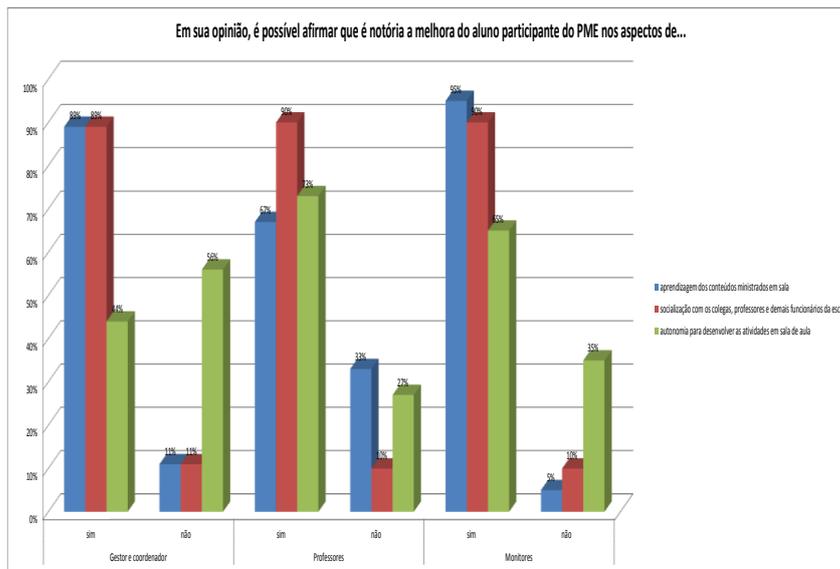
A escola de tempo integral pode desempenhar sua tarefa com sucesso quando é apoiada por um conjunto de práticas sociais, comunitárias e de políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 34, § 5º, dispõe “que serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Na perspectiva de que a escola deva ir além da função de ensinar, potencializando a aquisição de saberes, o desenvolvimento de valores e habilidades necessários a uma vida saudável em sociedade, chamo atenção para o fato de que 90% dos respondentes da pesquisa afirmaram que os alunos, ao participarem do PME, mudam o comportamento e melhoram o interesse em sala de aula.

Segundo Érnica (2011, p 49), “educar integralmente é formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar do mundo no qual vive de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades”. A explanação sobre esse conceito trazida pelo autor confirma que, na medida em que o educando participa ativamente das atividades socioculturais, ele muda a sua maneira de ser, internaliza valores, modifica seu modo de pensar e de interagir. O que poderá contribuir para a redução da pobreza e de situações de desigualdade social, conforme pesquisa do UNICEF (2009).

Em sua terceira parte, o instrumento buscou investigar sobre a melhora nos aspectos de aprendizagem dos conteúdos; socialização e autonomia, adquiridas ou não pelos alunos participantes do PME.

Gráfico 6 - Percepção dos sujeitos relativos aos aspectos de aprendizagem dos conteúdos; socialização e autonomia adquiridas ou não, pelos alunos participantes do PME.



Organizado pela autora com base nos dados oriundos das entrevistas a gestores, coordenadores, professores e monitores das escolas pesquisadas, fev/2013.

Nos aspectos descritos, foi possível verificar que os diferentes sujeitos sinalizaram positivamente: (i) 89% dos gestores e coordenadores, 67% dos professores e 95% dos monitores afirmaram que houve melhoras na aprendizagem dos conteúdos ministrados em

sala de aula; (ii) 89% gestores e coordenadores, 90% dos professores e monitores responderam que foi notória a melhora dos alunos na socialização com os colegas, professores e demais funcionários da escola; e, por fim, (iii) 44% dos gestores e coordenadores, 73% dos professores e 65% dos monitores sinalizaram afirmativamente no que diz respeito à autonomia adquirida pelos alunos no PME, para desenvolver as atividades em sala de aula, conforme ilustrou o Gráfico 6.

Com esteio nas ideias de Ferreira e Araujo (2012), é perfeitamente plausível a hipótese de que a verdadeira concepção de educação ultrapassa o interior da escola, que a formação humana não se restringe unicamente à escolarização e que conhecimentos adquiridos são indispensáveis para que o indivíduo conscientize-se do que se passa à sua volta. Infere-se que o PME adota uma política de atendimento ao aluno em tempo integral, envolvendo-o em atividades diversificadas, objetivando interação com pares, vivências produtivas na construção do conhecimento, ou seja, em situações reais de aprendizagem, desenvolvidas em outros espaços educativos, bem como funciona como um estímulo à convivência harmônica e socialmente saudável.

No tocante às perguntas abertas, última parte do instrumento, elenco os pontos positivos do PME, de acordo com os respondentes:

O grupo de gestores e coordenadores elegeu como ponto positivo:

- diminuição do índice de repetência e aumenta a frequência escolar;
- melhoria na qualidade da educação;
- retirada das crianças das ruas e das situações de vulnerabilidade, como o crime e as drogas;
- valorização e conhecimento da cidade onde vive por meio das aulas passeio;
- mudança no comportamento e na postura frente às situações do dia a dia;
- gosto pela leitura;
- socialização das crianças;
- alimentação saudável;
- disciplina em sala de aula.

O grupo dos professores declarou ser positivo no PME:

- atendimento individualizado;
- melhora o bem-estar das crianças;
- novas aprendizagens;
- desenvolvimento das inteligências múltiplas, possibilitando o crescimento e pessoal e profissional;
- menor infringência das normas da escola e maior responsabilidade dos alunos;
- motivação maior para frequentar a escola porque sabem que vão estudar o dia inteiro;
- aumento da afetividade das crianças;
- diminuição da timidez com as aulas de teatro;
- aumento da autoestima;
- participação maior dos pais nas reuniões escolares;
- maior valorização e independência.

Complementando a opinião dos sujeitos referendados, os monitores opinaram ser positivo:

- os materiais pedagógicos;
- interesse que as crianças têm em aprender coisas novas;
- o apoio do coordenador do programa na escola;
- a descoberta das habilidades que os alunos têm;
- o aprendizado de serem mais comportados para o convívio em sociedade;
- possibilidade de um melhor aproveitamento no ensino regular;
- o aprendizado por meio de brincadeiras;
- aula diferenciada do turno regular;
- o PME beneficia não apenas as crianças, mas a comunidade, porque dão oportunidade para os acadêmicos e as pessoas que não têm emprego atuarem.

As declarações dos entrevistados levam a concluir que o PME, no município de Rio Verde, vai além do desenvolvimento cognitivo, incidindo nas dimensões afetivas, éticas e estéticas, implicando uma formação pautada no saber, no aprender a conviver e empreender.

Leclerc (2012, p. 314) arrazoza em favor da ideia de o desafio da aproximação entre os sistemas de ensino, o Ministério da Educação (MEC) e o “chão da escola”, no contexto da implementação do PME, requer a autocrítica. As escolas não estão preparadas fisicamente, afirma Jaqueline Moll, Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, em entrevista²⁸: “existe empenho do MEC através das diferentes fontes de recursos, como o Plano de Ações Articuladas (PAR), e dos recursos do PPDE, para que as escolas se organizem”. Essa transição requer articulação com os espaços comunitários, ou seja, a

²⁸Entrevista cedida dia 11 de março de 2013, disponível em: http://redecunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&Itemid=238. Acesso em 13 de março de 2013.

ampliação de tempos educativos deve estar implicada no reconhecimento de novos espaços educativos, provocando a mobilização da família e da comunidade na concretude das unidades escolares, afiança Leclerc (2012).

De maneira similar, a entrevista da Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC e das ideias de Leclerc é importante apontar a percepção dos diferentes sujeitos em relação às fragilidades e ou pontos negativos que o PME apresenta. Para tal apresentação selecionei as opiniões comuns entre os três grupos, a saber, os gestores e coordenadores, professores e monitores.

Vejamos algumas formas de como pensam esses sujeitos sobre o que necessário se faz, para evitar a precarização de tempos e espaços do viver na escola de tempo integral.

Por se tratar de um programa novo na rede, com apenas dois anos de atuação, os sujeitos, inquiridos sobre os pontos negativos e ou potenciais fragilidades, apontaram em maioria que as condições de estrutura física das escolas muitas vezes impedem o desenvolvimento das atividades haja vista que em períodos de chuvas as crianças não têm onde ficar, pois as salas de aula estão com os alunos do turno regular e o espaço é pequeno. Outras vezes as condições de uso das quadras não contribuem para a realização das atividades, pois não são cobertas, o que implica que em dias de sol muito quente as crianças também fiquem desabrigadas.

Outro ponto em comum apontado, como fragilidade, foi a questão do ressarcimento dos monitores. Justificaram que a responsabilidade de lidar com a educação das crianças e de desenvolver um trabalho sério merece ser bem recompensados financeiramente. Não é porque são monitores que vão precarizar o aprendizado das crianças, jovens e adolescentes que participam do programa, afirmam. Destacam que a falta de formação para os monitores, a falta de entendimento da comunidade sobre os objetivos do PME, o pouco ou nenhum envolvimento da mídia na divulgação das atividades do programa, bem como os resultados advindos deste são aspectos a serem melhorados.

Ante esse cenário posto pelos monitores, em relação ao baixo valor do ressarcimento feito pelo MEC, ocorre frequentemente a troca dos monitores, pois, assim que estes conseguem um emprego onde vão perceber maiores rendimentos, deixam o PME.

Ainda declararam os seguintes aspectos como sendo negativos e ou fragilidades:

Uma professora colocou como ponto negativo “o tempo em que as crianças ficam longe da família, mas ao mesmo tempo se retratou e disse que muitas vezes os pais trabalham o dia inteiro, então melhor mesmo as crianças ficarem na escola do que na rua” (Escola Prof. Francisco).

Mas por outro lado, uma professora, opinou, que “o PME desobriga os pais ou responsáveis de dialogar, dar atenção aos filhos, atualmente às famílias pensam que a União, o Estado e o Município e a escola são responsáveis pelo lado afetivo, social, moral e ético dos alunos”, afirma a professora (Escola Prof. Francisco).

Poucos professores evidenciaram a desqualificação de alguns monitores como ponto muito frágil para o desenvolvimento do programa. Enquanto dois professores entrevistados não vêm pontos negativos ou fragilidades no PME.

Sobre isto Noronha (2012, p. 12) aduz que “nenhum educador sério pode ser contra a escola de tempo integral, porém nenhum educador sério pode aceitar qualquer escola de tempo integral”. Nesse sentido, Paro (1988) manifesta a ideia de que a escola nunca é um espaço exclusivamente de instrução.

Em suas contundentes observações, Paro justifica que a escola também é um espaço de socialização e o aluno, em contato com os colegas, com professores, com os demais elementos, vai travando conhecimento com gostos, hábitos diversos, constituindo, assim, um espaço sociocultural onde experimenta uma vivência de tempos e espaços mais dignos, formando uma concepção de mundo, de sociedade e de homem.

Segundo Arroyo,

a precarização das formas de viver das crianças, jovens e adolescentes populares não é um acidente momentâneo a ser resolvido com programas pontuais. Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura (2012, p. 35).

Para o CENPC (2011), é preciso ainda considerar as condições nas quais os programas de educação integral são desenvolvidos, levando em conta a qualidade das atividades, das parcerias, das articulações no território, do ambiente físico e da infraestrutura e pertinências dos itinerários percorridos. Segundo o Cenpec, as estratégias de monitoramento e avaliação de programa de educação integral precisam ser periódicas, além de deverem incluir a participação e o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, quais sejam pais, educadores, alunos e comunidade, para a confrontação e negociação entre pontos de vista distintos.

A pesquisa que se encerra revelou que existem coerências entre o discurso e a prática, ou seja, entre os pressupostos do Programa Mais Educação e as ações efetivamente desenvolvidas pelas instituições pesquisadas por meio de seus atores. Reconhece a importância do PME desenvolvido nas escolas públicas, porém, deixa claros os desafios que essas têm pela frente. A pesquisa também constatou que a maioria dos professores das escolas que está implantando o Programa Mais Educação não os reduz a mais um tempo de treinamento para as provas, mas significa a garantia ao direito a mais educação.

4.3.3 Análise de resultados

No estudo e análise comparativa dos resultados do Ideb nos anos de 2007 e 2011, antes e após a implantação do PME, verificou-se que as escolas com o programa nem sempre obtiveram avanços superiores no que concerne às demais escolas. Das quatro escolas avaliadas com PME, apenas duas apresentaram melhorias no Ideb superiores aos avanços das escolas sem PME, uma apresentou resultado equivalente e uma inferior. Dessa forma, não obstante os melhores resultados de duas escolas com o programa em relação às demais escolas, não se pode afirmar, com base no Ideb das escolas de Rio Verde, que o PME sempre contribuiu decisivamente para melhorar o desempenho dos alunos e o combate à evasão.

No relato acerca das percepções dos sujeitos envolvidos com o PME em Rio Verde, entretanto, a conclusão acerca das contribuições do programa são mais consistentes. O relato dos gestores, coordenadores, professores e monitores, evidenciaram que o programa vem atingindo seus objetivos principais, como, por exemplo, a contribuição positiva para melhorar a aprendizagem. Outro aspecto apontado como objetivo do PME e que está sendo alcançado no município de Rio Verde - GO, segundo a percepção dos sujeitos depoentes, é a retirada de crianças, adolescentes e jovens de situações de vulnerabilidade, o que implica a contribuição para a melhoria dos índices de permanência e aprovação, combatendo, assim, a evasão e a repetência.

Dos oitenta alunos investigados, 86% afirmaram que a participação deles no programa está ajudando-os a entender melhor os conteúdos em sala de aula. Quase a totalidade dos alunos respondeu que gosta do PME e 85% afirmou que o PME ajuda a melhorar as notas escolares. Entre os demais pesquisados, três em cada quatro professores consideraram que o PME contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos, bem como 77% afirmam que o

PME possui interface com a matriz curricular do ensino regular. Entre os monitores, 90% acreditam que o PME contribui para retirar os alunos da rua e da marginalidade. Entre os gestores e coordenadores, quase 80% entendem que os alunos que participam do PME obtém maior aprovação.

Não obstante o programa ser ambicioso do ponto de vista de seus objetivos, pretendendo alcançar esferas mais amplas da vida de alunos, o levantamento realizado sobre a percepção dos alunos, professores, monitores e gestores, evidencia que, ao menos no caso de Rio Verde, se está alcançando os objetivos da estratégia de escola de tempo integral.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao enveredarmos no campo da temática do Programa Mais Educação, como estratégia do Governo Federal, política indutora de educação integral para as escolas públicas brasileiras, mergulhamos numa agenda que aos poucos ganha espaços diversos no cenário educacional. A ampliação do tempo escolar vem se sustentando por meio da implantação de propostas de escolas de tempo integral por todo o Brasil. Tem sido crescente essa prática nas redes públicas de ensino. Considerando a demanda de discussões sobre as escolas de tempo integral com vistas à educação integral na agenda da educação, este trabalho se inscreveu na linha de políticas educacionais e teve como objetivo principal contribuir com o conhecimento sobre os processos de melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, por meio da avaliação do Programa Mais Educação no município de Rio Verde, Estado de Goiás.

5.1 Revisando a literatura

Com esteio dos subsídios teóricos de Anísio Teixeira que sustentaram o aprofundamento bibliográfico, as contribuições de Moll e as considerações da documentação legal que respaldam o Programa Mais Educação – a saber: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Plano Nacional de Educação de 2001/ 2011-2020 e Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 – foi possível dar corpo ao trabalho.

Os relatórios da UNESCO, UNICEF e IPEA serviram de aporte para a construção do conhecimento, pois continham como fio condutor a defesa da escola como um direito, na perspectiva de contribuir para o alcance de educação de qualidade e igualdade de oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar para todas as crianças, jovens e adolescentes.

A cada leitura realizada a motivação aumentava, juntamente com a certeza de que muito ainda precisaríamos estudar para entender e contribuir com o alcance do nosso objetivo, a saber, avaliar a questão da qualidade do ensino público por meio do PME. Feito isso, nos inclinamos para as fontes de microdados no INEP, onde debruçamos-nos em dados do Ideb. Diante desses resultados, fez-se necessário também pesquisar conceitos atinentes à avaliação

em larga escala, bem como a forma como tem sido a contribuição desta, frente aos organismos nacionais e internacionais, onde a conjunção desses elementos carrega no trabalho que hora se encerra. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa quanti-qualitativa.

5.2 Respondendo a questão da pesquisa

O Programa Mais Educação está sendo apresentado pelo Governo Federal à sociedade brasileira como um projeto consensual para a produção de uma educação de qualidade para a rede pública. A revisão da literatura demonstrou que as proposições do PME são as melhores possíveis e que, no caso específico do município de Rio Verde - GO, ao se avaliar a implantação do programa na cidade, pode-se entrever que, nas escolas públicas municipais, o PME está atingindo seus objetivos.

Apesar da análise do Ideb não ter sido conclusiva, o levantamento sobre a percepção dos sujeitos demonstrou que o PME pode ser uma importante estratégia para contribuir com a qualificação da educação básica pública brasileira, inclusive colaborando para que a escola se torne um lugar melhor. Considerando que os estudos sobre eficácia escolar apontem para o fato de que o desempenho dos alunos decorre mais do contexto socioeconômico do que da diferença de qualidade entre as escolas, o fato da comparação do Ideb não ser conclusivo não possui maior significado. Por outro lado, entretanto, a apreensão que a pesquisa propiciou acerca da percepção dos sujeitos em relação à contribuição do PME é de grande relevância. A quase totalidade dos alunos se demonstrou muito satisfeita em permanecer o dia inteiro na escola, a maioria absoluta dos alunos manifestou que o programa está ajudando para um melhor entendimento dos conteúdos em sala de aula, mais de dois terços dos professores entendem que o aluno que participa do PME apresenta melhor aprendizagem do que o aluno que não participa. Noventa por cento dos professores acreditam que o grupo de alunos que participa do PME tende a evadir menos da escola, quase a totalidade dos gestores, coordenadores, professores e monitores entendem que os alunos que participam do PME correm menos riscos de envolvimento com crime, tráfico de drogas ou prostituição do que os alunos que não participam, bem como a quase totalidade desses sujeitos diz ser notória a melhora do aluno participante no PME no aspecto de socialização com colegas, professores e funcionários da escola. Tais manifestações e opiniões evidenciam o potencial do PME como

estratégia para contribuir na superação dos desafios da qualificação da educação básica pública brasileira.

Portanto, pode-se responder a questão da pesquisa de forma afirmativa. No caso de Rio Verde - GO, o PME está atingindo seus objetivos e, por conseguinte, está contribuindo de forma significativa para a melhoria do ensino fundamental das escolas com o programa.

5.3 Desafios futuros

O Programa Mais Educação iniciado no ano de 2010 no município de Rio Verde, Estado de Goiás, tem como objetivo desenvolver um trabalho educativo, utilizando a escola como ambiente privilegiado de ampliação de oportunidades e de novas aprendizagens, em quatro escolas municipais, que em 2007 foram consideradas prioritárias, a partir dos resultados obtidos no Ideb de 2005. Para que o programa se desenvolvesse, foi necessária a adaptação das escolas selecionadas, visando garantir seu funcionamento dentro das condições mínimas de atendimento às crianças, aos jovens e aos adolescentes.

Como demonstrado neste estudo, o PME nesse município atende crianças em situações de vulnerabilidade social e o apoio do Governo Federal e do Governo Municipal garante que as crianças sejam atendidas em suas necessidades básicas de alimentação e atendimento educacional pedagógico, existindo, para isso, uma mobilização. A incerteza de que este programa se concretizará em uma política educacional ronda a rede, pois infelizmente, no Brasil, mudam-se os governos e alteram-se prioridades. Até quando será mantido o programa? O que irá sinalizar a necessidade da expansão na rede? Quando as crianças, jovens e adolescentes terão seus direitos verdadeiramente efetivados na sociedade? Nos demais municípios o PME também está alcançando seus objetivos? São questões que deixamos pra reflexão e sugestões de aspectos a serem investigados.

A mobilização expressa no desenho do PME busca uma educação com objetivos ampliados e uma educação assumida por diferentes instâncias de governo e de sociedade, voltada para o combate à desigualdade e praticada em conjunto com os pais, responsáveis, comunidade e bairro. Seja assim uma causa de todos os diferentes sujeitos e diferentes projetos de sociedade que se entrecruzam ao sistema educacional, indicando a potencialidade do PME se configurar em processos dialógicos e reflexivos. Retoma-se aqui o valor da equidade a ser introjetado na educação brasileira, um país com alto grau de diversidade e

desigualdade sociais e educacionais, que tem a missão de agregar alunos de diferentes backgrounds familiares numa experiência conjunta de aprendizado. O desempenho global das escolas deve resultar da cooperação estabelecida em seu interior com o envolvimento de todos para a aprendizagem de cada aluno. Deixo esta pesquisa como um convite para que se alargue o debate sobre a melhoria da qualidade da educação pública, e para que comecemos desde já a formular uma educação mais ampla, integral e plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário.S. *Elaboração de Projeto, TGC, Dissertação e Tese- uma abordagem simples prática e objetiva*. São Paulo: Atlas, 2011.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2012. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1450/anuario-brasileir>. 162 p. Acesso em 20 de fevereiro de 2013.

APPLEBBE et al. *Learning to be in America*. Pricenton, ETS, 1987.

ARROYO, Miguel. G. O direito a tempos e espaços de um jeito justo e digno de viver. In: MOLL, Jaqueline et all. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BERTOLIN, J. C. G.; FIOREZE C. *Avaliação do Desempenho da Educação Superior Brasileira: medindo indicadores de equidade no acesso, formação de capital humano e produção científica do sistema no período 2000-2009*. Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos – Code- IPEA, 2011.

BERTOLIN, Júlio. C.G. *Uma proposta de indicadores de desempenho para a educação brasileira*. Estudos em Avaliação Educacional. v. 22, nº 50, set/dez. São Paulo: Fundação Carlos Chagas 2011. p. 471-490.

BRASIL. *Programa Mais Educação: Passo a passo*. Brasília: Secad/ MEC, 2009 a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 03 de jan de 2012.

_____. Série Mais Educação. *Texto referência para o Debate Nacional*, Brasília: Secad/MEC, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em: 14 de set. de 2011.

_____. Série Mais Educação – *Gestão Intersetorial no Município*. Brasília: Secad/ Mec, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao_2.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2011.

_____. *Rede de saberes, Série Mais educação. Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*, Brasília: Secad/MEC, 2009d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadernosmais_educacao_2.pdf. Acesso em: 27 de ago. de 2011.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

_____. Lei nº 08 de seis de novembro de 1854, Eleva o povoado de Dores do Rio Verde à categoria de Vila.

_____. Lei nº 1846 de 14 de agosto de 1925. Dispõe com detalhes sobre os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino e deixa claro que o ensino no Estado da Bahia tem por objetivo a educação física, intelectual e moral do indivíduo de modo a formar homens aptos para a vida em sociedade e cidadãos úteis à comunhão nacional.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).*

_____. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. 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 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. Lei nº- 11.947, de 16 de junho de 2009 Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de nove de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.

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

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares.

_____. Resolução C/D/FNDE nº 38, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

_____. Resolução/CD/FNDE n° 67, de 28 de dezembro de 2009. Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

_____. Resolução n° 20 de 6 de maio de 2011. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n° 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias.

_____. Resolução n° 21 de 22 de junho de 2012. Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n° 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta.

CAVALIERE, Ana. M. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, Out. 2007, p. 1015-1035. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. Ana. M. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, v. 22, n° 80, p. 51-63. abr. 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/105>. Acesso em 23 de out. 2011.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Tendências para a educação integral*. - São Paulo: Fundação Itaú Social, Cenpec, 2011.

_____. *Tecendo redes para a educação integral*. Fundação Itaú Social, São Paulo, 2011b. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf Acesso em: 14 de set. de 2011.

_____. *Percursos da Educação Integral- em busca da qualidade e equidade. (2013)* Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/percursos-da-educacao-integral>. Acesso em 10 de abril de 2013.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

COELHO, Lígia. M. da C. *História (s) da educação integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n° 80, p.83-96. abr. 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/105>. Acesso em 23 de out. 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em 10 de setembro de 2011.

EBOLI, T. *Uma experiência de educação integral*- Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia. 1969. Editora INEP, digitalizado em 8 de novembro de 2007, com 87 páginas.

Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28257. Acesso em: 21 set. 2012.

ÉRNICA, M.; BATISTA, Antônio, A. G. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo*. nº 3 Informe de pesquisa : Cenpec , novembro, 2011.p. 2.

ESTEBAN, Maria. T. Exames nacionais e desafios à avaliação da educação no Brasil. In: BERTUSSI; OURIQUES (Coord.). *Anuário Educativo Brasileiro visão retrospectiva*. São Paulo. ed. Cortez ,2011. p. 201 – 224.

FERREIRA, Jaime R.; ARAUJO, Seila. M.V. Ampliação de tempos e de oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO). In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso 2012. p. 345-358.

FERRETTI, Celso. J.; MORAES, Carmen. S.V. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). In: BERTUSSI & OURIQUES (coordenadores). *Anuário Educativo Brasileiro visão retrospectiva*. São Paulo. ed. Cortez , 2011. p.169-200.

FREIRE, Silene. M. Educação e direitos humanos. In: BERTUSSI & OURIQUES (coordenadores). *Anuário Educativo Brasileiro visão retrospectiva*. São Paulo. ed. Cortez, 2011. p.79-104.

FRIEDMAN, T. *Conhecimento é o recurso mais valioso e o único verdadeiramente renovável do mundo atual*. Coluna do no site do UOL. <http://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/thomas-friedman/2012/03/13/conhecimento-e-o-recurso-mais-valioso-e-o-unico-verdadeiramente-renovavel-do-mundo-atual.htm>. Acesso em: 25 mar. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A qualidade da educação básica no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. In: BERTUSSI & OURIQUES (coordenadores). *Anuário Educativo Brasileiro visão retrospectiva*. São Paulo. ed. Cortez ,2011. p.79-104.

FONTANIVE, N. O uso pedagógico dos testes. In. SOUZA, A. M.(Org.) *Dimensão da Avaliação Educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005.p. 139-172.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. Situação da Infância e Adolescência Brasileira 2009 - *O Direito de Aprender*. Disponível em: http://WWW.unicef.org/brzil/PT/media_14931.htm. Acesso em 04 de dezembro de 2012.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. 1. ed. São Paulo: Manoele, 2003.

GONÇALVES, A.S. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Cadernos Cenpec, São Paulo, nº 2, p. 129-135, 2006.

GONZATTO, C.R. Por uma Pedagogia Progressista: O ensino tradicional e a pedagogia proposta por Dewey. In: FÁVARO, A. A.; TONIETO, C. *Leituras sobre John Dewey e a Educação*. Campinas São Paulo. Mercado das Letras, 2011. p. 129-138.

GUARÁ, Isa. *È Imprescindível Educar Inteligentemente*. Cadernos Cenpec, nº 2, 2º semestre, p. 15- 24, 2006. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf
Acesso em: 14 de set. 2011.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas Brasília*: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/> Acesso em 13 de março de 2013. 23 p.

HAMBLETON, Ronald K. Principles and selected applications of Item Response Theory. In: LINN, R. L. (Ed.). *Educational measurement*. 3. ed. Washington, DC: American Council on Education and the National Council on Measurement in Education, 1973. p. 147-200.

HILL, Manuela.M.; HILL, Andrew. *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico: população por município*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/calendario.shtm>. Acesso em: 15 mar. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados do IDEB*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>. Acesso em: 04 mar. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Estado de uma nação. Políticas Sociais: acompanhamento e análise*. v.19. 2011. Disponível em http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_19_completo.pdf

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão, v. 3.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e Práticas de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso 2012. p. 307-318.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/>, Acesso em: 20 set. 2011.

MOLL, Jaqueline et al. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso 2012. p. 127-146.

_____, Jaqueline. *5 soluções para o Ensino Integral*. Revista Nova Escola - Gestão Escolar. ano iv, nº 21.p. 22-29 , ago/set. 2012b.

NORONHA, Maria. I. A. *Desafios da Conjuntura - Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação*. v. 1, n.30 (dez, 2012)- . – São Paulo: Ação Educativa, nº. 30 dezembro de 2012. p. 12.

NIEMEYER, O. *As Curvas do Tempo. Memórias*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife. ed. Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Silvio. L. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (EPT) 2011: *A crise oculta: conflitos armados e educação – Relatório Conciso*. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525_por.pdf. Acesso em: 14 maio. 2011.

_____. Publicação 2008: *Redes De Aprendizagem- Boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf, Acesso em: 04 dez. 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Education at a Glance 2011*. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/educationataglance2011oecdindicators.htm>. Acesso em: 23 out. 2011.

PARO, Vitor. P. *Escola de Tempo Integral, desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Vitor. P. *Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAS DE DOMICÍLIOS – PNAD, IBGE. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/trabalho_e_rendimento/pnad_2009/. Acesso em: 19 ago. 2011.

PILETTI, N.; ROSSATO, G. *Educação básica – da organização legal ao cotidiano escolar*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PINHEIRO, Fernanda. P.S.Z. *Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/2011-2020. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020> . Acesso em: 30 ago. 2011.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ALUNOS: *Resultados 2009*. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

_____, Demerval. *Escola em diálogo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. Coleção Memória da Educação.

SILVA, Zilda P. *Rio Verde Relato Histórico*. 1. ed. Rio Verde: IAM- gráfica e editora 1998.

SHIROMA, Eneida.O; MORAES, Maria Célia.M.; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*.4. ed. Rio de Janeiro: ed. Lamparina, 2011.

SOUZA, Alberto. M. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informação e decisões. In: *Dimensões da Avaliação educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.p. 90-109.

TEIXEIRA, Anísio. S. *Por que Escola Nova?* São Paulo, v. 1 nº 1. (artigo). p. 8-26, 1930.

_____, Anísio. S. Monteiro Lobato. *A tarde*. (artigo) Salvador, 6 de jul. 1948.

_____, Anísio. S. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, nº 73, p. 78-84, jan/mar. 1959.

_____, Anísio. *Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol.38, nº 87, p. 21- 33, jul./set., 1962.

_____, Anísio. *A Escola-Parque da Bahia*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 47, nº 106, p. 246-253, abr./jun., 1967.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VIDAL. Eloisa. M. & VIEIRA. Sofia. L. *Gestão Educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses*. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 22.nº 50 – set/dez- São Paulo. Fundação Carlos Chagas. 2011.p. 419-434.

ANEXOS

ANEXO A: QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Nome: _____

Escola: _____

QUESTÃO 1

Como você se sente estudando o dia inteiro:

Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito

QUESTÃO 2

Depois que você começou a frequentar as atividades do Programa Mais Educação:

A	Suas notas melhoraram
B	Suas notas pioraram
C	As notas permaneceram as mesmas

QUESTÃO 3

No Programa Mais Educação você adquiriu:	SIM	NÃO
hábitos de higiene		
boas maneiras ao se alimentar		
boas maneiras com os colegas		
boas maneiras em casa com a família		

QUESTÃO 4

O que você está aprendendo no Programa Mais Educação está ajudando a entender melhor os conteúdos que estuda na sala de aula?

SIM	NÃO	NÃO SEI RESPONDER

ANEXO B: ENTREVISTA (gestor, coordenador, professor e monitor do PME)

Nome do entrevistado: _____

Escola: _____

Função: Professor [] Monitor [] Coordenador PME [] Gestor []

QUESTÃO	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU
1- O aluno que participa do PME apresenta melhor aprendizagem nas disciplinas do que o aluno que não participa?			
2- Os alunos que participam do PME tendem a obter mais aprovação do que os alunos que não participam?			
3- O grupo de alunos que participa do PME tende a evadir menos da escola do que o grupo que não participa?			
4- Os alunos que participam do PME correm menos riscos de envolvimento com crime, tráfico de drogas ou prostituição do que os alunos que não participam?			
5- Os alunos que participam do PME tendem a estar menos expostos a situações de vulnerabilidade na sua vida extraescola do que aqueles que não participam?			
6- As atividades desenvolvidas no contraturno do PME possuem articulação e/ou sintonia com as disciplinas e os conteúdos do turno regular?			

7- Em sua opinião, ao participarem das atividades do Programa Mais Educação, os alunos:

A	demonstram mais interesse em sala de aula
B	não demonstram interesse em sala de aula
C	não mudam o comportamento, pois não se interessam nas aulas
D	mudam o comportamento, pois se interessam mais pelas aulas

Em sua opinião, é possível afirmar que é notória a melhora do aluno participante do PME nos aspectos de...			
		SIM	NÃO
8	aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala		
9	socialização com os colegas, professores e demais funcionários da escola		
10	autonomia para desenvolver as atividades em sala de aula		

QUESTÕES ABERTAS

QUESTÕES	RESPOSTA
11- Em sua opinião, quais os pontos positivos do PME?	
12- Em sua opinião, quais os pontos negativos ou as fragilidades do PME?	

CIP – Catalogação na Publicação

M837a Moreira, Sebastiana Aparecida
Avaliação da contribuição do Programa Mais Educação para escolas municipais de Rio Verde-GO : dos números do Ideb à percepção qualitativa dos sujeitos / Sebastiana Aparecida Moreira. – 2013.

97 f. : il., color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2013.

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Godoy Bertolin.

1. Programa Mais Educação – Rio Verde (GO).
2. Educação integral – Sistemas de escolas municipais.
3. Gestão de qualidade na educação. I. Bertolin, Júlio César Godoy, orientador. II. Título.

CDU: 371

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364