

ARTIGOS

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: TECENDO OLHARES

PRACTICE BEFORE THE EDUCATIONAL POLICIES ON EDUCATION IN FULL-TIME: WEAVING LOOKS

Nadja Regina Sousa Magalhães¹Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento²Joelson de Sousa Morais³

Resumo: Para compreender a Educação em Tempo Integral vinculada a uma prática pedagógica que vise à formação do ser humano em todos os seus aspectos (físicos, éticos, intelectuais e afetivos), por isso é preciso entender as concepções educacionais no seu campo epistemológico, histórico e cultural e a efetivação das políticas públicas. Diante dessa afirmação, destacamos o seguinte problema de pesquisa: como são tecidas as práticas pedagógicas e as políticas públicas em uma perspectiva de Educação em Tempo Integral no contexto educativo de Caxias- MA?, Especificamos como objetivo: analisar as implicações das práticas pedagógicas a partir das políticas públicas de Educação em Tempo Integral no processo de escolarização. No percurso metodológico desta pesquisa de caráter qualitativo, primamos como instrumento entrevistas narrativas e observações com três sujeitos que fazem parte de uma escola municipal do ensino fundamental de Caxias-MA. Para a discussão teórica, fundamentamo-nos em autores como: Carneiro (2010); Yus (2009), Cavaliere (2007), Giroux (1997); Nóvoa (1992); Tozetto (2010), entre outros. De acordo com os resultados desta pesquisa, as diretrizes curriculares da Educação em Tempo Integral não estão consolidadas, a escola pesquisada não dispõe de estrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação, bem como não são pautadas em uma ementa pré-estabelecida entre os monitores desse programa. Logo, sugerimos que sejam superados os desafios da falta de implementação de políticas públicas mais efetivas voltadas para a Educação em Tempo Integral para que possam formar estudantes críticos, reflexivos e autônomos; dimensões essas fundamentais para uma boa atuação na sociedade contemporânea.

Palavras Chaves: Educação em Tempo Integral. Políticas Públicas. Prática Pedagógica.

Abstract: To understand the Education Full Time linked to a pedagogical practice that aims at the formation of human beings in all its aspects (physical, ethical, intellectual and emotional), so you need to understand the educational concepts in their epistemological field, historical and cultural and the effectiveness of public policies. Given this statement, we highlight the following research problem: how are woven pedagogical practices and public policies in the perspective of Education Full-time in an educational context of Caxias-MA?, We specify the objective: to analyze the implications of teaching practices from public policy Education Full-Time in the schooling process. The methodological course of this qualitative research, excel as a tool narrative interviews and observations with three subjects that are part of a public school elementary school de Caxias-MA. For theoretical discussion, We base ourselves on authors such as: Sheep (2010); Yus (2009) Cavaliere (2007), Giroux (1997); Nóvoa (1992); Tozetto (2010), among others. According to the results of this research, the curriculum guidelines of Education Full-time are not consolidated, the school researched lacks adequate physical framework for the development of activities of the More Education Program and are not guided in a pre-established menu between displays this program. Therefore, we suggest that the challenges of lack of implementation of more effective public policies for Education Full-time so that they can form critical, reflective and independent students are overcome; these fundamental dimensions for a good performance in contemporary society.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC na linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Participante do Grupo de Pesquisa em Didática do Ensino Superior - GEPEDES/CNPQ. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Especialista em Coordenação Pedagógica pela UEMA e Avaliação Educacional pela UFPI, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professora Adjunto I do Departamento de Educação da UEMA/CESB

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Especialização em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão-FACEMA.

Key words: Education Full-Time. Public policy. Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como perspectiva a análise das políticas públicas direcionadas para a Educação em Tempo Integral, tendo em vista, a prática pedagógica de professores de uma escola do Ensino Fundamental de Caxias-MA, situada num contexto educacional marcado pela exclusão social, destacada pela: distorção série-idade, evasão e repetência. A investigação tem como parâmetro a reflexão nos campos teóricos sobre Educação em Tempo Integral e a constituição das políticas públicas no processo de ensino e aprendizagem, em que trataremos de iniciativas presentes no Programa Mais Educação, a partir dos documentos oficiais sobre as implicações e concepções desse programa na construção de saberes, com o intuito de entendermos como a prática pedagógica se configura nesse âmbito.

As reflexões deste estudo foram se constituindo em diferentes momentos e espaços de nossa trajetória profissional e acadêmica, desde a graduação em Pedagogia, pós-graduação na área da Educação e a realização do curso de mestrado e ou doutorado em Educação. Esse processo de formação continuada que foi trilhado pelos autores permitiu a resignificação dos saberes à luz de uma prática pedagógica que perpassa:

[...] por uma autonomia do professor na ação docente que não pode ser limitada a ensinar o que prescreve o programa curricular, pois são os atos e as ações, as reações ao ensinar que exigem atitudes imediatas e necessitam a mobilização de um vasto conhecimento, de iniciativa, de criatividade de decisão e de escolha. (TOZETTO, 2010, p.08)

Ao concordarmos com o relato de Tozetto (2010), a concepção de docência se articula com os saberes construídos nas vivências do trabalho docente e na formação ao longo da vida, isto é, na formação continuada interligada com a teoria e prática em um percurso pedagógico que se desempenha no cotidiano da vida diária e educacional.

A temática em pauta, reflexo da conjuntura política e social do país, ressoa no cenário do Estado do Maranhão, mais precisamente no município de Caxias, cujo contexto despertou o interesse de realizarmos esta pesquisa, para

contribuir na melhoria das práticas pedagógicas articuladas às Políticas Públicas, sobretudo no Programa Mais Educação, uma vez que são utilizadas no meio educacional e desenvolvidas em sala de aula.

Diante dessa conjuntura, é necessário analisar como as práticas pedagógicas das escolas municipais do Ensino Fundamental em Caxias - MA, a partir do Programa Mais Educação, vem sendo realizadas no município. Desse modo, este trabalho originou-se das nossas vivências como professores/pesquisadores com alunos, pais, professores e gestores das escolas do município no desempenho de nossas funções.

Considerando o exposto, elaboramos a seguinte problema de pesquisa: como são tecidas as práticas pedagógicas e as políticas públicas em uma perspectiva de Educação em Tempo Integral no contexto educativo de Caxias- MA? A fim de responder à questão em pauta, elaboramos o seguinte objetivo: analisar as implicações das práticas pedagógicas a partir das políticas públicas de Educação em Tempo Integral no processo de escolarização.

Neste sentido, compreendemos que o estudo em evidência, ao visualizar os temas prática pedagógica e políticas públicas na Educação em Tempo Integral, bem como a contribuição do Programa Mais Educação, poderá colaborar na reflexão e aprofundamento do fazer pedagógico dos profissionais que atuam nas escolas municipais de Caxias-MA e para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA DIRECIONADA A UMA PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Como uma política pública, o Mais Educação tem provocado alterações no cotidiano das escolas que fizeram adesão à Educação de Tempo Integral. Profissionais dessas escolas anseiam por medidas assertivas, que contribuam para transformar a sociedade, ainda que de modo pontual, sem perder de vista as mudanças em curso no contexto contemporâneo. A iniciativa da jornada ampliada fez a escola rever a sua estrutura organizacional e adotar critérios⁴ para a

4

Privilegiar a adesão de escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012; escolas estaduais, municipais e/ou distritais que

implantação do Programa em 2010, no município de Caxias - MA.

O Programa Mais Educação, como política pública foi criado pelo Governo Federal em 2007, o qual é regulado pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, a partir do decreto n. 7.083, de 20 de janeiro de 2010, tendo em vista a ampliação da jornada escolar e a organização curricular. O programa é baseado na concepção de uma Educação Integral que preconiza os conceitos do educador americano John Dewey, e no Brasil, comunga dos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Sendo assim, o programa contempla a potencialização da escola regular, instituindo horários inversos ao das aulas para reforçar as aprendizagens. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 2013, 49,6 mil escolas em todo o Brasil participavam do Programa.

As experiências de escolas de Educação em Tempo Integral no Brasil iniciaram em 1950, a partir das Escolas Parque concebidas por Anísio Teixeira. Em 1960, surgiram os Ginásios Vocacionais de São Paulo e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nas gestões do governador Leonel Brizola (1983/1986 e 1991/1994)⁵. Essas experiências foram nomeadas como insuficientes, pois eram muito caras para os cofres públicos, afinal, tratava-se de programa de educação destinado às camadas populares que teriam uma jornada escolar ampliada.

O Programa Mais Educação, por meio de ações socioeducativas, objetiva atender crianças, adolescentes e jovens, de acordo com os interesses de cada região, para que esses sujeitos possam ser retirados das graves consequências e desequilíbrios que o universo social abriga, como: drogas, prostituição, violências e outros fatores

foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais 4.6 e IDEB anos finais 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; escolas localizadas em todos os municípios do país; escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2013, p. 21). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid30192. Acesso em 13 de junho de 2014.

⁵ MOLL, J.; et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

deturpantes da condição humana. As ações socioeducativas do Mais Educação são:

[...] sua implementação no contra turno escolar associa as atividades relacionadas à educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outras. Sua implementação se dá de forma complementar às atividades escolares [...]. As ações socioeducativas conjugam educação e proteção social, tendo em vista o desenvolvimento integral do aluno e a proteção integral. (SILVA; SILVA, 2012, *apud* PINHEIRO 2009, p. 12)

Até a finalização da pesquisa, o Programa Mais Educação enfatizava a qualidade do ensino como centralidade para minimizar os riscos sociais que afetam crianças e adolescentes que estão fora da escola. Para isso, especificava as seguintes orientações como ações socioeducativas:

1. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
2. promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
3. integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
4. promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
5. contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
6. fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como, da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
7. fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
8. desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
9. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2013, p. 05).

Como princípio normativo, o Programa Mais Educação idealiza uma educação

emancipatória, com a participação de vários órgãos institucionais e da comunidade, tendo como objetivo atender prioritariamente as "[...] escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, que requerem a convergência de políticas públicas e educacionais" (BRASIL, 2007, p. 08).

Conforme informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEDUC-MA) do município de Caxias, a adesão ao Programa Mais Educação foi pelo interesse de qualificar as práticas pedagógicas, no que se refere às atividades de ensinar e de aprender em sala de aula. Essa parceria com a Prefeitura de Caxias incluiu a participação da Secretaria Municipal de Cultura, que em 2010, implantou o programa em 32 escolas para atender cerca de nove mil estudantes, isso demandou a contratação de 480 monitores para atuarem em quatro macrocampos: Esporte e Lazer; Arte e Cultura; Meio Ambiente e Letramento.

O direito a uma Educação Integral está assegurado pelo Programa Mais Educação, conforme a Legislação Educacional Brasileira, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394/96, em seu Art. 87, parágrafo 5º, que preconiza: "[...] serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (CARNEIRO, 2010, p. 516). Portanto, cabe ao Estado o cumprimento das medidas que possam otimizar o transcurso da Educação em Tempo Integral, para que sejam pautadas em ações ininterruptas, sem perder o elo com uma educação de qualidade. Por essa razão, o Programa não pode ser usado como instrumento de salvação, que irá sanar a evasão e a repetência que ocorrem nas escolas. Assim:

[...] é preciso se concretizar efetivamente as relações entre a ampliação do tempo de escola e o incremento da qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela, uma vez que observamos no senso comum e nos ideários pedagógicos, uma associação direta entre qualidade da educação e Educação Integral. (CAVALIERE, 2007, p. 1016)

Para concretização da Educação em Tempo Integral, o Programa Mais Educação busca transformar-se numa política de Estado para exercitar a fiscalização dos recursos que o mantém e a realização das diretrizes propugnadas pela legislação que o ampara. Esse desejo não se concretizou desde a implantação do Programa, em 2010, no município de Caxias. Os discursos dos sujeitos apontam que essa política pública educacional tem se transformado em desdobramentos para as políticas de governo municipal, inclusive como máquina de campanhas eleitorais ou mecanismo regulador dos desequilíbrios sociais. A esse respeito, concordamos ainda que:

[...] a eficiência e a eficácia das políticas públicas como ações pontuais no processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação. (HÖFLING, 2001, p. 39).

A política de governo é unilateral em cada período de seus mandatos, já a política de Estado pode resultar na tomada de consciência da classe política e da sociedade em determinado assunto, de tal modo que mesmo mudando o governo, a ideia não será abandonada e seus princípios não serão distorcidos.

Uma das intenções do Programa Mais Educação são calcar práticas pedagógicas para a formação integral do ser humano como um direito inegociável. No Maranhão, um estado de grandes desigualdades sociais, existe uma precariedade nos avanços do campo educacional em relação aos outros estados da federação. Isso fica evidente nos índices negativos apresentados nos indicadores de qualidade das pesquisas oriundas dos sistemas educativos nas esferas federal, estadual e municipal, os quais apontam como foco a baixa qualidade da educação pública. O Programa Mais Educação representa um portal de acesso às melhorias para amenizar as dificuldades e ressignificar a escola.

Entre os elementos de ressignificação estão a participação e a função do docente como monitor voluntário, por essa razão, lançamos o seguinte questionamento: como o Programa Mais Educação concebe o papel do professor que exerce as atividades como monitor voluntário? Nesta perspectiva:

[...] o trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2013, p. 23).

A partir dessas orientações quanto à atuação docente, como os monitores que ainda estão em processo de formação podem coordenar macrocampos e desenvolver habilidades com crianças e adolescentes? Como o Programa Mais Educação pode idealizar uma Educação em Tempo Integral emancipadora, se os monitores indicados para educar os sujeitos não estão qualificados profissionalmente? Aonde residirá a valorização do profissional que recebe uma ajuda de custo com apenas uma bolsa que apresenta valor irrisório, sem motivar e impulsionar o desenvolvimento das atividades pelo profissional? Esse só poderá ser considerado um voluntário diante desta conjuntura? Na ação educativa é imprescindível um profissional que atue como um intelectual crítico, reflexivo e autônomo. Visto que neste contexto:

[...] uma das ameaças aos professores existentes e aos futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula, que acabam desvalorizando e desabilitando o trabalho

docente. No cerne atual, a ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam diversas suposições pedagógicas importantes, onde incluem: o apelo pela separação da concepção e da execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, 1997, p. 159).

Caxias como quinto município mais populoso e territorialmente maior do estado do Maranhão, com cerca de 155.129 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), diferentes realidades o assemelham às grandes cidades brasileiras. A implantação do Programa Mais Educação no município ainda não se revelou suficiente para a melhoria do ensino e da aprendizagem, conforme dados apresentados pelo IDEB (2009), que mostram altos índices de evasão e repetência do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Diante de tais informações, podemos questionar: como as políticas de governo são implementadas pelos gestores municipais? Entendemos que cada governo necessita administrar não só os recursos financeiros, mas apoiar as estruturas físicas, pedagógicas, e a formação do profissional que atua no Programa. Ou seja, é necessário que o poder municipal assuma um compromisso político de efetivá-lo como política de Estado.

Nesta perspectiva, é possível alcançar patamares mais longínquos na educação, a partir do envolvimento de todos. O Programa Mais Educação traz como filosofia desenvolver o espírito crítico do educando, por meio de sua atuação nas diversas atividades. Cabe à gestão municipal criar ações significativas, mediante políticas públicas que contribuam para uma educação de qualidade. Na escola, a demanda é para que o projeto pedagógico se articule com a proposta curricular do Ensino Fundamental, com as atividades do Programa Mais Educação e com a execução de um planejamento que torne a avaliação coerente com os anseios da comunidade escolar.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA: INSTRUMENTO REPRODUTOR OU EMANCIPADOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA?

A educação na sociedade contemporânea se efetiva como instrumento de reprodução ou emancipação, em que perpassa pela prática pedagógica à luz das mudanças culturais, políticas, econômicas e sociais. Esses pressupostos estão ligados a uma constituição pós-moderna que considera tais práticas como multifacetadas na sociedade e com aparências bem variadas. Segundo Harvey (2013, p. 112), ainda que "[...] não apenas aceitemos mas até nos entreguemos às fragmentações e à cacofonia de vozes por meio das quais os dilemas do mundo moderno são compreendidos".

Assim, procuramos compreender como reconstruir uma Educação de Tempo Integral emancipatória a partir de uma sociedade que (re)produz exclusão, claramente apresentada na sociedade brasileira. O que Adorno (1995) propõe é superar a concepção idealista e individualista de emancipação (enquanto autonomia do indivíduo) e ampliá-la a toda a sociedade, a fim de construir coletivamente um conhecimento objetivo que supere a instrumentalidade e fragmentação científica, sendo possível desvelar os mecanismos de dominação e de alienação social. Isso reflete sobre a necessidade de contribuir para a formação de um ser humano esclarecido para uma sociedade emancipada.

Desta forma, a educação adquire o significado não somente de transmitir habilidades e competências, mas de instruir para o exercício da cidadania, mais ainda, de formar a própria natureza humana. Como realocar os significados do trabalho docente, formação e valorização dos profissionais no âmbito educacional na sociedade contemporânea? Para isso, Adorno (1995) defende uma educação fundamentada no uso da razão objetiva, na autonomia, isto é, na formulação de um pensamento rigoroso e autônomo, que é a base para a construção de um ser humano emancipado. Não se trata de defender a razão no sentido ontológico, mas sim, exaltar a racionalidade ética.

O conceito de emancipação e da racionalidade ética propõe uma formação ético-estética que movimenta o professor no entrelaçamento das práticas sociais, para que reconheça a importância das culturas, o valor da

arte, do pertencimento territorial, a conduta afetiva que se deixa dançar pela beleza das criações humanas e cidadã. Para Giroux (1986), a construção social é lenta para a construção de uma educação para a cidadania, que focalize as escolas e as mudanças proporcionadas pelas novas políticas públicas e que primem pela qualidade do fazer pedagógico dos professores, mediante suas percepções teóricas e da transformação das práticas escolares.

Nesse entorno, devemos considerar as ideologias que marcam o contexto educacional, e poderão se manifestar como instrumento funcional de convencimento na manutenção de relações de poder antagônicas. Giroux (1986) aponta para uma concepção de romper com a ideologia congelada, uma vez que ela impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam.

Para desmontar as ideologias dominantes na educação, na formação inicial e na formação continuada de professores, nas práticas e na valorização profissional torna-se imprescindível repensar e lutar em torno das políticas públicas criadas e financiadas no Brasil, no que tange principalmente as políticas educacionais. Para Brzezinski (2013, p. 156), "[...] os docentes, portando, agindo com consciência coletiva não podem se submeter a um PNE de partido ou de governo, mas poderão lutar com compromisso político por um PNE que se configure como Plano de Estado". Ainda, os docentes precisam engrossar as fileiras de luta das entidades em favor da destinação dos 10% do Produto Interno Bruto-PIB para a Educação, atraindo a comunidade escolar em defesa da escola pública de qualidade social.

Ademais, deve-se pensar na prática pedagógica docente num processo formativo de educação do ser humano capaz de interferir em cotidianos, em especial, na escola, onde esse trabalho esteja a favor do educando e o veja como sujeito, portador de experiências. Para Ghiggi (2001, p.154), o educando é um ser carregado de "[...] cultura, saberes e poderes com os quais vai à sala de aula, sujeito, assim, social e de linguagem, não mero ente metafísico". Destacamos que para a Educação em Tempo Integral, discutida na sociedade contemporânea, o educando deverá ser desenvolvido em todas suas potencialidades e o educador necessita ser reinventado no seu processo de formação inicial e contínua. Nas

perspectivas apontadas em relação à Educação em Tempo Integral, não só o:

[...] aluno é fabricado pela escola contemporânea como sujeito apto para atuar nessa sociedade; o professor também o é, e necessita de estratégias contemporâneas para exercer sua função no processo educacional. Assim, compreender os modos pelos quais os professores se posicionam para exercer a docência em uma proposta de Educação Integral, entender como são subjetivados pelos discursos circulantes – e como estes se configuram historicamente –, é trazer para a superfície outras formas de inventá-los contemporaneamente. (TRAVERSINI; FREITAS, 2013, p. 14).

Em concordância com os autores citados anteriormente, Yus (2009, p.21) retrata que a "Educação Integral é uma finalidade de todos os sistemas educativos de todo o mundo e de todos os tempos, sem sentimentos salvacionistas". Isso significa educar o sujeito em todos os seus potenciais: cognitivos ou intelectuais, afetivos, artísticos, espirituais, valores e o corpo. Os elementos da Educação Integral são: educar a individualidade; educar a criatividade; educar a partir das experiências; educar o espírito; educar em comunidade; educar pela democracia; educar o corpo; e educar para a aldeia global.

A atividade de educar para as condições apresentadas supõe um processo pleno e de autoformação, que não se trata apenas de saberes especializados da sua área de conhecimento, mas que estão articulados a saberes didáticos, da experiência e da sociedade.

O processo de formação para a ressignificação dos saberes na perspectiva de uma prática pedagógica é importante para saber como esses saberes se transmutam na escola e designam as relações cotidianas. Já que os elementos constituintes dos sujeitos são norteadores no cotidiano de sua realidade quando o saber é empreendido, ou seja, “[...] o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (CHARLOT, 2000, p. 60). Assim, o saber, é, pois, uma caracterização oriunda do âmbito social, mas que possui legitimidade na esfera em que se realiza, sobretudo, na escola, enquanto uma

instituição em que este saber se propaga e permite ser explorado pelos sujeitos.

Analisar a produção dos saberes pelos professores, por meio da reconstrução de novos conhecimentos teóricos e práticos, traz mudanças no trabalho pedagógico, mas sem deixar de levar em conta as condições institucionais, sociais e históricas em que o ensino é realizado e produzido. Uma vez que o exercício da docência é desafiador, e ser docente não é tornar-se um transmissor de conhecimentos e que desenvolverá no educando certas habilidades, mas em sua ação fomenta-se a formação humana. Para Santos (2013, p. 21), a formação docente “[...] não se restringe à aquisição de determinadas competências, mas, em especial, corresponde a uma formação ética, a uma maneira de viver no mundo na companhia dos outros”.

Para tanto, é necessária uma prática pedagógica inter-relacionada a uma formação crítico-reflexiva, que forneça aos professores um pensamento facilitador de autoformação. Assim, Nóvoa (1992) considera três processos de formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). A formação docente passa pela mobilização de saberes, entre eles: saberes da prática reflexiva, e os saberes da militância pedagógica. Enfim, trata-se de pensar a formação do professor como um processo inicial e contínuo.

Para compreender o percurso da Educação em Tempo Integral à luz das políticas públicas é preciso entender todo o seu entorno. Segundo Cavaliere (2009, p. 41), “[...] o contexto histórico da Educação Integral aparece com o movimento operário do século XIX, que interliga o trabalho à educação.” A educação seria transformadora se unisse o trabalho intelectual e manual à educação científica e industrial, harmonizando os aspectos físicos, morais e intelectuais da formação. Essa visão de Educação Integral possibilita a concepção de escola de Educação em Tempo Integral no século XXI.

A história da Educação Integral, hoje, transmite em seu repertório reflexos de muitas histórias interligadas de forma dialética ao pensamento pedagógico grego, da *Paidéia*. Conforme os gregos, essa seria uma pedagogia da eficiência individual, da liberdade, da convivência social e política. Os ideais educativos sobre

Paideia, desenvolvidos no século V a.c são ancorados a partir dos Sofistas e seguidos por Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles, quando a educação passa a alcançar um status filosófico, que de acordo com Jaeger, (1995, p. 147), Platão caracterizava a *Paideia* como: “[...] essência de toda a verdadeira educação ou *Paideia* é a que atribui ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensinar a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento”. A formação do homem integral para os gregos seria realizada pela relação entre a educação e cultura (valor à arte, à literatura, as ciências e à filosofia). Já a formação do corpo seria feita pela ginástica; a da mente seria pela Filosofia e Ciências; a formação da moral e dos sentimentos ocorreria com a ajuda da música e das artes.

Atualmente a Educação em Tempo Integral traz os ideais educacionais difundidos pelos gregos, mas a escola ainda está atrelada a uma Pedagogia que fragmenta o ensino, representada por matérias, centradas nos conteúdos, o que pode indicar que a educação é compreendida sob a ótica da memorização de teorias que servirão para a vida profissional dos estudantes, quando se tornarem adultos. Em relação à cultura acadêmica (educação artística, educação física, expressão corporal e valores), o currículo dedica uma minúscula carga horária para esse campo de conhecimento, o que limita a potencialização de outras inteligências e outras dimensões do ser humano.

O pensamento pedagógico grego traçado na *Paideia* caracteriza uma interligação entre uma educação universal e totalitária interligação ao âmbito cultural, que se assemelha à Educação em Tempo Integral dos dias atuais, sobre uma concepção de Educação para Todos (educação popular) em que devemos refletir sobre suas dimensões no que diz respeito à democratização de acesso e sua qualidade social, pois:

A educação popular, entendida como a democratização do acesso à escola, como um direito de todos. Educação essa que deve ser científica, independente da doutrina religiosa (laica), comprometida com a divulgação das verdades descobertas pela pesquisa científica e pela filosofia positivista (dominante ao longo do século XIX e, para a América Latina, notadamente). (GAMBOA, 2001, p. 82)

Compreendemos que a concepção modernista, nos seus fundamentos, como argumenta Gamboa (2001), já discriminava a educação popular mínima, limitada a “ler, escrever e fazer contas” e criticava que a Educação em Tempo Integral como ideal abrangente estava à disposição da camada dominante. Nessa situação, está presente o dualismo educacional, em que o Estado consolida as políticas destinadas à escola limitada e, a iniciativa privada cuidaria da Educação Integral.

Desse modo, percebemos que a concepção de educação, de mundo e formação humana, em cada momento histórico, consolida-se a partir dos aportes científicos, epistemológicos de formação do ser humano que se quer construir em determinada época. Nesse sentido, a Educação Integral contemporânea enfatiza o sentido de se ver o ser humano como um sujeito autônomo e, a escola como *locus* privilegiado para experienciar um currículo que contemple toda a integralidade do ato de educar. Coelho e Paro (2009), à face da escola que temos ainda hoje, dissertam que é aquela para aonde se vai pretensamente aprender Matemática, Física, Geografia, etc., um espaço pedagógico no qual não se aprende a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro. Essas aprendizagens criam condições para uma educação emancipatória, o que ainda é frágil na história da educação pública brasileira.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – (BRASIL, 2010), a Educação em Tempo Integral passa a ser prevista e definida no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, sendo oferecida na mesma escola com uma jornada mínima de sete horas.

A proposta do Governo Federal de Educação em Tempo Integral já havia sido mencionada na Constituição Federal, no Artigo 208: “Educação Integral, com progressiva ampliação da jornada escolar até pelo menos sete horas diárias na escola ou em atividades escolares, na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e; no §4º, “[...], VIII, além da carga horária mínima diária de efetivo trabalho escolar estabelecida pela legislação educacional, poderá ser opção de famílias ou de estudantes, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Sobre Educação em Tempo Integral, o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014-2024) estabelece, por meio da meta 6, nove estratégias para oferecer Educação em Tempo

Integral em 50% das escolas públicas, para pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Tais metas balizam "[...] suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de tempo de permanência de alunos na escola e de professores com jornada progressiva numa única escola." (SAVIANI, 2014, p. 28).

Expandir o tempo na escola por si só não garante a qualidade educacional, pois é necessário pensar na formação continuada de professores, no currículo de Educação em Tempo Integral presentes nas escolas do Ensino Fundamental como "um fenômeno complexo", que vem despertando, cada vez mais, a atenção dos educadores e da sociedade como um todo e requer atenção especial das instituições responsáveis pela formulação e implementação das políticas públicas, em particular as educacionais.

O TRILHAR DE UM PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida com uma coordenadora do PME, um professor, um monitor e um aluno de uma escola pública dos anos finais do Ensino Fundamental em Caxias-MA. Elegemos quatro interlocutores selecionados por meio dos seguintes critérios: atuação docente, no caso de professor, com mais de cinco anos; os demais participantes deveriam estar envolvidos no processo desde a execução e reflexão do Programa Mais Educação em 2010, no município. Portanto, os sujeitos deste estudo são de suma importância para moldar o cenário pesquisado, por isso há uma necessidade de observarmos cada detalhe, momento e movimento no campo de investigação, sem perder de vista sua constituição social, pessoal e profissional.

O percurso metodológico de caráter qualitativo se baseou em instrumentos metodológicos como entrevistas narrativas e observações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em uma perspectiva de Educação em Tempo Integral de um professor, aluno, monitor e uma coordenadora que faziam parte do campo de pesquisa. Minayo (2008) estabelece a diferença entre qualitativo e quantitativo, destacando que na pesquisa quantitativa, os cientistas sociais trabalham com dados estatísticos, apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta; a qualitativa aproxima-se

do universo de significados das ações e relações humanas, as quais não podem ser quantificadas.

Técnicas utilizadas, como foi o caso das observações e entrevistas narrativas, serviram como meio articulador do encontro no ambiente escolar para que os envolvidos pudessem tecer seus olhares e interpretações em relação à Educação em Tempo Integral. Uma investigação da escola, de acordo Sarmento *et al* (2003), é uma interpretação de interpretações. Essas interpretações buscaram indicadores que revelam a interação da Educação em Tempo Integral com as atividades do Programa Mais Educação, isto é, se ocorriam em um viés emancipatório.

Dessa forma, pudemos analisar as práticas pedagógicas narradas pelos professores e demais agentes educativos do Ensino Fundamental sobre a Educação em Tempo Integral numa perspectiva emancipatória, no sentido de investigar quais alternativas que estão sendo utilizadas pelos professores em relação ao entendimento. Ou seja, se a política educacional realizada no município de Caxias impulsiona a Educação em Tempo Integral na escola pesquisada para uma emancipação

AS VOZES DOS SUJEITOS DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Pesquisamos uma Professora com 45 anos de idade, formação inicial em História; um Monitor com idade 23, cursando Química; um Estudante com 16 anos, de gênero masculino, estudante do 9º ano do Ensino Fundamental e; uma Coordenadora com 48 anos de idade e formação inicial em Pedagogia.

As narrativas foram expressas pelo Estudante que estuda nesta escola desde o ano de 2010, no 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, desde que iniciou o Programa Mais Educação, não é repetente e está no 9º ano. A mãe e o pai são lavradores e o mesmo mora com a família que inclui-se uma irmã. Consta em seu histórico escolar que ele é um estudante participativo e, até certo ponto, interessando na resolução e participação das atividades da escola.

Ao indagar o **Estudante** sobre como vê a escola e os Professores, ele afirma que:

[...] são legais, ensinam bem, assim estuda numa escola boa. Aqui eu pude começar a me enturmar com os professores, amigos e bons professores também. Eu gosto da

minha escola porque todos parecem manter uma relação de afeto com os professores, o que pode ser muito importante para a construção do conhecimento no cotidiano da sala de aula. (Entrevista Narrativa – ESTUDANTE).

No entanto, existem alguns estudantes que não gostam, que questionam, acerca do programa, mas o estudante participante da pesquisa acha bom, e percebe contribuições no seu desenvolvimento.

Perguntamos ainda ao **Estudante** se gosta de participar do Programa Mais Educação, ele, assim, respondeu-nos:

Sim, gosto de integrar as atividades, pois, fico sem fazer nada em casa, aí eu prefiro vir para cá, Eu mudei o comportamento, porque quando não tinha o Mais Educação, eu só ficava em casa assistindo TV, aqui eu posso treinar judô, dançar, vim pra aula de letramento e reforço também. Também pude tocar no Sete de Setembro. (Entrevista Narrativa – ESTUDANTE).

Deste modo, na entrevista esse estudante mencionou que nas horas vagas não gosta muito de ficar em casa, porque a mãe e o pai trabalham, e ficar sozinho em casa é muito chato. O Programa de um modo ou de outro se torna um espaço de atividades enriquecedoras, onde há a possibilidade de aprender habilidades e competências que podem ser importantes para o futuro, que em casa os sujeitos não aprendem.

Questionamos sobre o que tempo estendido com o Mais Educação significa para o **Estudante**. Seguindo ele:

[...] aprender mais, vivenciar algumas mudanças de vida, Eu tô sabendo mais das coisas por causa do reforço. [...]. Na fanfarra sai pra tocar. O judô vamos ter campeonato em dezembro e eu pude sair mais de casa, melhor que ficar assistindo filme. [...] tirou mais a gente da rua porque se você tá na escola, não tem perigo de acontecer nada. (Entrevista Narrativa – ESTUDANTE).

Dessa forma, o Mais Educação contribuiu com a produção textual e a leitura, afirmando ainda que está “sabendo mais por causa do reforço”, e isso é uma iniciativa valorosa para o

seu crescimento e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Outra vivência citada são as atividades escolhidas pela escola, que nem sempre condizem com a vontade e a realidade da maioria dos estudantes. Nessa perspectiva, a dimensão espaço-tempo de aprendizagem nem sempre está relacionada com o que almejam os estudantes. Seguindo essa dimensão é:

[...] essencialmente importa menos a presença física do aluno na sala de aula ou em qualquer outro ambiente físico por determinado tempo. Importa sim que se garanta o acesso dos estudantes às diversas formas de apropriação e socialização significativa da informação e do conhecimento. (THIESEN, 2010, p.252).

É considerada a qualidade não só do tempo em que os educandos passam na escola, mas do espaço em que está ocorrendo a atividade. Para o **Estudante**:

Se existisse uma quadra de futebol na escola, seria legal para praticar um bom futsal, porque não ia precisar se deslocar daqui para ir a um ginásio mais longe; se tivesse uma piscina de natação seria legal. (Entrevista Narrativa – ESTUDANTE).

Os estudantes sentem falta de uma piscina e de uma quadra de futebol na escola, observamos isso como necessário para o atual contexto social. Sendo conveniente:

[...] refletir criticamente sobre nossas ações e condutas cotidianas no espaço/tempo da escola é ampliarmos nossos olhares no intuito de, efetivamente, ver melhor, e o dilema maior é esse: buscarmos a construção de novas visões, que transcendam os limites da tradição e que ousem a construção de novas formas de ser e estar atuando em educação, seja esta educação na família, na escola, nos diferentes espaços sociais onde interagimos. (SCHMITZ; LIMA, 2012, p.19).

Com relação ao **Monitor** pesquisado que trabalha no Programa Mais Educação, suas atividades se destacam na escola e, por isso, são as mais procuradas pelos estudantes. O **Monitor** começou a trabalhar na escola pesquisada no

início do Programa, em 2010, quando ainda não tinham turmas formadas. Quando iniciaram as atividades na escola, os estudantes ficaram um pouco desorientados, tendo em vista que ainda as escolas, juntamente com os monitores, organizavam os espaços para execução das atividades. Ao perguntarmos sobre o Programa Mais Educação, o **Monitor** retrata:

[...] que esse veio transformar o ensino regular em ensino integral, mas pra ser integral ainda falta muita coisa. [...] era para estar melhor. Não é por falta do meu esforço, porque eu me esforço mesmo, mas é a frequência dos meninos que é pouca, às vezes a gente tem que dividir os estudantes porque não tem uma turma. Mas, ao menos para os estudantes que frequentam, tá fazendo mudança na produção do conhecimento. Muitos alunos apresentam conhecimento em música por participar da banda da fanfarra, outros já têm conhecimento sobre o judô. (Entrevista Narrativa – MONITOR).

Ao comentar sobre o espaço físico destinado à realização das atividades do Programa Mais Educação, o **Monitor** destaca ainda que:

A escola, infelizmente, poucas escolas aqui têm espaço, [...] não tem lugar pra música, teria que ser uma sala fechada, forrada, pra que não atrapalhasse. Uma das maiores dificuldades que eu encontro aqui é quando eu tenho que fazer alguma prática dentro da escola, porque quando eu tô praticando com os alunos, não tem estrutura. E aí a gente tá praticando e atrapalhando as outras aulas. Vou parar de fazer? (Entrevista Narrativa – MONITOR).

Deste modo, o **Monitor** enfatiza que se não houver aula prática com os estudantes, esses não vão aprender as habilidades necessárias para a música, assim, treinam em salas impróprias. Já que fora da escola não tem onde fazer essas práticas. Então, desde o começo do Mais Educação, que já faz cinco anos de sua existência, nunca foi resolvida essa questão da criação de outros espaços para a realização de suas atividades. Não só na escola pesquisada, mas nas outras escolas também que passam pelo problema da falta de estrutura física e administrativa.

A falta de espaço físico adequado para as atividades é um dos grandes obstáculos que enfrentam os profissionais para cumprirem com suas atribuições e, muitas vezes, eles têm que improvisar para que as crianças sejam atendidas no contra turno. Para o **Monitor**, “[...] quando a sala está ocupada, treina no pátio e apenas no horário do recreio”. Quanto aos instrumentos, “[...] não temos o que reclamar, são todos novos”. Os monitores têm uma única sala que pode ser considerada um espaço que oferece condições para realizar a atividade. O Programa Mais Educação não oferece recursos para estrutura física (salas apropriadas), isso fica a cargo do município.

Quanto à distribuição de recursos financeiros, sugerimos que os recursos oferecidos na forma de custeio sejam utilizados para proporcionar aos estudantes a visita a espaços de aprendizagem fora da escola (museus, cinema, mercados públicos, exposições, música, artes visuais, teatro e dança, entre outros). Já os recursos disponibilizados na forma de capital poderão ser utilizados para a compra de equipamentos, tais como: *tablets* ou *notebook* para uso compartilhado e registro de atividades; ou máquina digital, dentre outros (BRASIL, 2013, p.41).

As diretrizes curriculares ainda não estão consolidadas na escola pesquisada. De acordo com o Manual que rege o Mais Educação, os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos de acordo com as atividades, dentro e fora da escola, ampliando o tempo, espaços e as oportunidades da educação integral do estudante. (BRASIL, 2013). Para o **Monitor**:

As atividades não se pautam em uma ementa pré-estabelecida. [...] Tenho um caderno em que anoto tudo o que vejo de novidades na área, [...]. Tem algumas técnicas sobre o significado da arte marcial. Passo para eles o nome da técnica que é importante, [...]. (Entrevista Narrativa – MONITOR).

Cada monitor parte do que tem de conhecimento, faz do seu jeito, pois não tem um coordenador para música, então seguem do jeito que sabem. Deste modo, o **Monitor** considera que o Mais Educação, mesmo com as dificuldades,

tem contribuído para a construção de uma Educação Integral dos sujeitos que estão participando das atividades, principalmente, o desempenho no judô.

Mediante as oficinas, o estudante já tem a capacidade de se desenvolver mais na música, judô ou por meio de outras atividades necessárias e fundamentais na formação do caráter do indivíduo. Assim, quando sair da escola pode procurar um lugar mais adequado para aprender mais, pode ter uma formação técnica melhor, podendo até trabalhar na área. Na música, os estudantes estão na banda da fanfarra, vão ter mais uns quatro anos de aula, quando saírem poderão entrar numa escola de música já com conhecimento.

O **Professor** pesquisado exerce a profissão há vinte anos e está na escola desde o ano 2000. Destaca a contribuição do Mais Educação em sala de aula e informa que os estudantes são mais participativos. Os estudantes começaram a adquirir outras habilidades, mas as mudanças seguem a passos muito vagarosos, relacionados aos processos de aprendizagem dos conteúdos curriculares. O **Professor** afirma que:

A contribuir na minha disciplina não representa quase nada [o Programa].

[...] eu não percebo diferença do Mais Educação na formação do aluno. A música eu acho que é uma oficina que funciona bem, um pouquinho melhor dentro da escola. A dança não funcionou porque não resgata os estilos de dança, não tem um acúmulo teórico, aquela teoria. [...]. Aula de artes não é uma aula de História. Eu sou licenciada há quatro anos para o ensino de História. No entanto, eu tô substituindo um profissional que poderia estar aqui, formado com muito mais a contribuir com os alunos. [...]. Nós temos o privilégio de ter alguém com esses conhecimentos, mas tem escola que não tem. Então pegam pessoas que não estão preparadas, colocam numa sala de aula com atividades com o aluno; falta didática, falta experiência, falta conhecimento da área. (Entrevista Narrativa – PROFESSOR).

Indagamos o **Professor** sobre outras impressões em relação ao Mais Educação. Ele destaca que é muito mais:

[...] conveniente aqui, fazer projeto, mas até agora eu não colhi frutos do Mais Educação. A questão do espaço atrapalha demais o turno normal dos alunos no contra turno. O Programa, de um modo geral, é muito mais fachada do que essência. A ideia é boa, precisa trabalhar muito, mas a forma como é implementado, eu não concordo. Eu acho que não tá fazendo diferença na vida do aluno e da escola não. (Entrevista Narrativa – PROFESSOR).

O **Professor** percebe, ainda, dificuldades com a alimentação dos estudantes, a recepção, falta banheiros adequados para o banho. O docente nos informou que:

Não dispomos de espaço físico, salas para oferecer atividades extras, quadra, piscina de natação, uma sala de canto, de música. Então, “[...] o que o aluno vai ficar fazendo aqui? Nem as salas são climatizadas, como é que o aluno vai passar o dia todinho dentro da escola nesse calor? (Entrevista Narrativa – PROFESSOR).

Diante de tais apontamentos, é necessário que o município ofereça as condições necessária ao bom funcionamento das atividades, para alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem dos estudantes. A fala do docente deixa claro que o Programa não trouxe contribuições significativas para fomentar um contexto educativo emancipatório, ou seja, o de tornar a escola mais democrática. Para a **Coordenadora**, o Mais Educação:

[...] trouxe de interessantes o aprendizado da música, que retira os alunos da sala de aula quando tem uma atividade extra, bonita, eles mostram como curtem. Eu acho que ajuda nesse sentido. [...] as atividades deixam eles mais alegres, porque tem dança, gostam da dança. Mas, não é um estudo da dança, [...], mas, mostra para os alunos quais os tipos de dança que existem, quais são as danças folclóricas. Acho fundamental para a aprendizagem dos estudantes, em vista a emancipação social. (Entrevista Narrativa – COORDENADORA).

Por mais paradoxal que possa parecer, mesmo reconhecendo que não houve uma ampliação das oportunidades na aprendizagem, o coordenador faz algumas considerações relevantes que o programa propicia aos sujeitos na escolarização.

Deste modo, consideramos importantes as aprendizagens de todas as habilidades estruturadas pelo Mais Educação, como a música, dança, judô, entre outros. No entanto, devem ser melhor planejadas e organizadas, para atingir os objetivos direcionados à aprendizagem e à socialização dos estudantes atendidos pelo programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na cidade de Caxias, assim como em todo o estado do Maranhão, a classe política e ideológica utiliza o Programa Mais Educação como “cabide de emprego”. Muitos contratos estão atrelados com famílias que “rendem muitos votos”. A coordenação tentou priorizar as vagas para os universitários, mesmo diante das pressões político-partidárias locais. De acordo com as falas dos interlocutores, o Programa na prática não funciona. É mais uma maneira de camuflar a situação real da educação, da escola, e de tentar amenizar uma realidade não satisfatória. Posição de um cotidiano que não emerge no discurso da coordenação municipal.

Os problemas da educação afligem os interlocutores desta pesquisa, visto que estão preocupados com a formação dos profissionais que estão exercendo as atividades como monitores no Programa Mais Educação. Uma vez que muitos não possuem qualificação para a área em que atuam, mas aceitam substituir até um professor para ter uma compensação salarial e profissional. Os professores têm entre as suas competências refletir sua prática, reconhecer que não são meros executores de tarefas importadas.

Portanto, segundo os resultados desta pesquisa, a educação é encarada pelos gestores municipais com “[...] desdém, de maneira muito complicada em Caxias, muito difícil. As decisões são tomadas sem a escuta necessária da comunidade escolar”, pois, a escola, desde a época em que chegou o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, nunca mais recebeu material da Secretaria Municipal de Educação. Fica complicado, neste contexto, articular a qualidade da Educação Integral, e também indica que há um

longo percurso a ser percorrido, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do papel do professor, do aluno, da escola e do currículo. Há que se lutar pela ressignificação do conhecimento, bem como dos tempos e espaços escolares em condições dignas para fortalecer a formação humana.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

BOLÍVAR, A; DOMINGO, J; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2013.

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

BRASIL. Institui o Programa Mais Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007b. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: jun. 2013.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 20 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso: jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**, Brasília/DF: 2013. Disponível em file:///F:/manual_mais_educacao_2013_final_171013_2.pdf. Acesso em: 05 de maio. 2014.

BRZEZINSKI, I. Formação e valorização dos profissionais da educação e o plano nacional de educação. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 1, 2013.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: leitura crítico - compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 21, p. 51-63, Brasília: 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em 25 out. 2011.

- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**. Petrópolis: RJ: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.
- GAMBOA, S. S. A Globalização e os desafios da educação no limiar do nosso século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Autores Associados. Campinas - SP, 2001.
- GHIGGI, G. Paulo Freire e o Conceito de Autoridade em Programas de Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 151-170, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acessado em: 04/08/2006.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: Para além das teorias de reprodução. (tradução Ângela Maria de B. Biaggio). Petrópolis: Vozes. 1986.
- _____. **Os professores como intelectuais da cultura, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro. 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasília: DF, IBGE, 2010.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio, Júlia Ferreira. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOLL, J. et. al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- NÓVOA, A. (Org.) **Profissão do professor**. 2ª Ed. Porto: Porto editora, 1992.
- SANTOS, G. B. Usos e limites da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013.
- SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap.2, p. 137-179.
- SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- SILVA, J. A. de A da; SILVA, K. N. **Educação Integral no Brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba: Editora CVR, 2012.
- TOZETTO, S. S. **Trabalho docente**: saberes e práticas. Curitiba: Editora CRV. 2010.
- TRAVERSINI, C. S.; FREITAS, J. V. de. O Professor da Educação Integral: Um sujeito em processo de invenção. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.
- YUS, R. Um paradigma holístico para a educação. **Revista Pátio**, Ano XIII, n. 51, p. 20-21 ago/out. 2009.