



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-Graduação em Educação


Estela Paula Campos Moreira Gomes

**PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES E MONITORES NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
SÃO GONÇALO**

São Gonçalo/RJ
2011

Estela Paula Campos Moreira Gomes

**PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES E MONITORES NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO
GONÇALO**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos formativos e desigualdades sociais.

Orientadora: Prof^a Dra. Lúcia Velloso Mauricio

São Gonçalo/RJ
2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA FFP/UERJ

--

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos a reprodução total desta
Dissertação.

Assinatura

Data

Estela Paula Campos Moreira Gomes

PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
PROFESSORES E MONITORES NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO
GONÇALO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos formativos e desigualdades sociais.

Aprovada em ___/___/2011

Banca Examinadora:

Profª Drª Lúcia Velloso Mauricio (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Profª Drª Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Profª Drª Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Profª Drª Helena Amaral da Fontoura (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo/RJ
2011

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos aqueles, que como eu, conseguiram transpor os obstáculos que a vida nos faz passar para cumprir uma meta.
Aos meus pais, Paulo Vitor (*in memoriam*) e M^a Estelita, e ao meu irmão Vitor Hugo.
Ao meu marido, amigo e companheiro, George Renato.
Aos meus familiares e amigos que vivenciaram a realização desse trabalho e que torceram e torcem por mim.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, ato de carinho, humildade e generosidade. Tenho muito a agradecer e a muitos:

A Deus pelo dom da vida, pela minha existência e pelas graças que derrama cotidianamente em minha vida. Muito obrigada.

A meus pais e irmão, Paulo Vitor (*in memorian*), Maria Estelita e Vitor Hugo, pelo amor, carinho, exemplo e vivência de fé. Amo vocês.

Ao George, marido, amigo e companheiro que compartilhou comigo a produção deste trabalho, partilhando e vivendo minhas angústias, insatisfações, depressões, alegrias, irritações, buscas, paixões, e que me aceitando na diferença, me possibilita viver uma relação de amor.

Aos meus familiares, por todo carinho e presença constante, especialmente à Rosangela, Sidnei, Caio, Renata, Carlos Augusto, Michelle, Glécio, Luciene, Carlos Augusto II, Juliana e Ana Maria. Vocês foram de fundamental importância!

Aos queridos amigos Bruno Rodrigues, Celia Regina Nonato, Ana Cecília, Márcia Allevato e Michely Coelho por toda partilha, carinho, incentivo, força e escuta.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação. Especialmente às professoras Dagmar de Mello e Silva Canella, Giseli Barreto da Cruz; Lúcia Helena Abreu Eletério e Clarissa Bastos Craveiro, pela amizade, estímulos e ensinamentos, com os quais dei os primeiros passos rumo a este trabalho.

À minha orientadora, Lúcia Velloso Maurício, pelas instigantes críticas e sugestões.

Às professoras Inês Ferreira de Souza Bragança e Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho, pelas críticas cuidadosas e construtivas, quando do Exame de Qualificação.

À professora Helena Amaral da Fontoura pelas palavras de incentivo, confiança e afeto, nos momentos mais difíceis para a conclusão deste trabalho.

Aos professores do curso de pós-graduação da FFP/UERJ pela forma comprometida com que se dedicam ao curso.

Aos colegas de turma do mestrado, em especial à Luís Paulo Borges, Gláucia Braga, Daniella Bruno Quintanilha, Héliida Gmeiner, Alessandra Victor, Sheila Matos e Valdeney Lima, companheiros incansáveis dessa jornada, sempre dispostos a ouvir, dialogar e ajudar.

Aos participantes desta pesquisa, e a todos que contribuíram para a realização desse estudo.

À FAPERJ pelo apoio à pesquisa.

A todos que contribuíram de alguma forma para o término dessa jornada, **MUITO OBRIGADA!**

*Viver!
E não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...
Ah meu Deus! Eu sei, eu sei que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita É bonita, é bonita e é bonita...
(Gonzaguinha)*

*Você não sabe o quanto eu caminhei prá chegar até aqui percorri milhas e milhas
Antes de dormir eu nem cochilei. Os mais belos montes escalei.
Nas noites escuras de frio chorei,
A vida ensina e o tempo traz o tom, prá nascer uma canção
Com a fé do dia-a-dia encontro a solução
Encontro a solução...
(Toni Garrido/Lazão/Da Gama Bino)*

RESUMO

A universalização do acesso ao ensino fundamental ocorrida no final da década de 1990, a expectativa da sociedade em relação ao papel social da educação e mais recentemente o debate acerca do fomento à qualidade da educação básica no Brasil têm ocupado lugar de destaque nos discursos acadêmicos, sociais e políticos dos últimos tempos e alterado, frequentemente, as legislações destinadas a garantir uma melhor formação acadêmica, profissional e humana aos educandos. Muitos projetos de tempo integral e/ou jornada ampliada vêm emergindo, no intuito de atender a dispositivos legais que preconizam a ampliação da jornada escolar, já prevista nos artigos 34 e 87 da Lei 9.394/96. Neste sentido, a educação integral tem sido apontada como uma possível resposta à demanda por uma educação de qualidade que possibilite problematizar, refletir e apontar novos caminhos ao campo da educação. Com o intuito de contribuir com esse debate, a presente pesquisa busca conhecer as representações sociais dos professores e monitores das escolas do município de São Gonçalo, sobre o Programa *Mais Educação*, do qual participam. Bem como apresentar as principais características desse Programa - criado pela portaria interministerial nº. 17, de 24/04/2007, com vistas a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. A proposta se justifica tanto pela quantidade de escolas envolvidas no Programa em São Gonçalo, quanto pelo número de escolas que já trabalhou em outra vertente de ampliação da jornada escolar – os CIEPs – no município, como também pelo quantitativo de alunos da FFP que estão desenvolvendo a proposta.

Palavras-chave: Educação Integral; *Mais Educação*; Representações Sociais.

ABSTRACT

Universal access to primary education occurred in the late 1990s, the expectation of society in relation to the social role of education and more recently the debate about promoting the quality of basic education in Brazil has occupied a prominent place in academic discourse, social and political of recent times and often laws to ensure a better academic, professional and human learners. Several projects full-time and / or extended school day are emerging, aiming to meet the legal provisions calling for the expansion of the school, as provided in Articles 34 and 87 of Law 9.394/96. In this sense, the integral education has been identified as a possible answer to the demand for a quality education that enables questioning, reflecting and new paths to the field of education. In order to contribute to this debate, this research seeks to understand the social representations of teachers and monitors the schools of São Gonçalo, about More Education Program, in which they participate. As well as presenting the main features of this program - created by portaria interministerial number 17 of april, 24,2007, in order to promote the integral education of children, adolescents and young people through social and educational activities in support of increased shift educational. The proposal is justified by the number of schools involved in the program in São Gonçalo, and the number of schools that have worked in another part of school day expanding - the CIEPs - in the city, but also by the quantity of FFP students who are developing the proposal.

Keywords: Integral Education, More Education, Social Representations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
FFP	Faculdade de Formação de Professores da UERJ
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FR	Frequência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MCT	Ministério da Ciência e da Tecnologia
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OMI	Ordem Média de Importância
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista de Leonel Brizola
PEE	Programa Especial de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UERJ	Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE SÍMBOLOS

$>$	Maior que
$<$	Menor que
\geq	Maior ou igual que
\leq	Menor ou igual que
Σ	Somatório
FR	Frequência
OMI	Ordem Média de Importância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Relação de atividades por macrocampo.....	55
Tabela 2:	Escolas que iniciaram o <i>Mais Educação</i> no ano de 2008.....	61
Tabela 3:	Relação de entrevistados por escola.....	67
Tabela 4:	Dados Gerais do termo indutor Ampliação da Jornada Escolar – professores.....	71
Tabela 5:	Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para Ampliação da Jornada Escolar.....	72
Tabela 6:	Dados Gerais do termo indutor <i>Mais Educação</i> – professores.....	74
Tabela 7:	Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para <i>Mais Educação</i>	75
Tabela 8:	Dados Gerais do termo indutor Educação Integral – professores.....	77
Tabela 9:	Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para Educação Integral.....	78
Tabela 10:	Dados Gerais do termo indutor Ampliação da Jornada Escolar – monitores.....	82
Tabela 11:	Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para Ampliação da Jornada Escolar – monitores.....	82
Tabela 12:	Dados Gerais do termo indutor <i>Mais Educação</i> – monitores.....	84
Tabela 13:	Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para <i>Mais Educação</i> – monitores.....	84
Tabela 14:	Dados Gerais do termo indutor Educação Integral – monitores.....	86
Tabela 15:	Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para Educação Integral – monitores.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Representação esquemática dos quadrantes de Vergès.....	66
Figura 2:	Núcleo central e sistema periférico: Ampliação da Jornada Escolar – professores.....	73
Figura 3:	Núcleo central e sistema periférico: <i>Mais Educação</i> – professores..	78
Figura 4:	Núcleo central e sistema periférico: Educação Integral – professores.....	78
Figura 5:	Núcleo central e sistema periférico: Ampliação da Jornada Escolar – monitores.....	83
Figura 6:	Núcleo central e sistema periférico: <i>Mais Educação</i> – monitores.....	85
Figura 7:	Núcleo central e sistema periférico: Educação Integral – monitores.	87
Figura 8:	Mapa da implantação inicial do Programa <i>Mais Educação</i>	102

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Apresentação.....	16
1.2	Começando a pensar.....	18
1.3	O problema.....	22
1.4	Escolhas teórico-metodológicas.....	25
1.4.1	<u>Sujeitos, instituições e operacionalização da pesquisa.....</u>	27
2.	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	30
2.1	A teoria das representações sociais: algumas considerações	30
2.2	Concepções de Educação Integral.....	36
3	CONTEXTO.....	51
3.1	Programa <i>Mais Educação</i>: Descrevendo o Programa.....	51
3.2	O Município de São Gonçalo.....	59
3.3	O Programa <i>Mais Educação</i> em São Gonçalo.....	61
4	A PESQUISA	64
4.1	Os Caminhos	67
4.2	Análise dos Dados	71
4.2.1	<u>Análise dos dados dos professores</u>	71
4.2.1.1	Análise 1 – Ampliação da Jornada Escolar	71
4.2.1.2	Análise 2 – <i>Mais Educação</i>	74
4.2.1.3	Análise 3 – Educação Integral	77
4.2.2	<u>Análise geral das representações sociais dos professores</u>	79
4.2.3	<u>Análise dos dados dos monitores</u>	82
4.2.3.1	Análise 1 – Ampliação da Jornada Escolar	82
4.2.3.2	Análise 2 – <i>Mais Educação</i>	84
4.2.3.3	Análise 3 – Educação Integral	86
4.2.4	<u>Análise geral das representações sociais dos monitores</u>	88
4.2.5	<u>Análise comparativa entre as representações sociais dos professores e dos monitores</u>	89

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	97
	ANEXO A - Mapa da implantação inicial do Programa <i>Mais Educação</i>	105
	ANEXO B - Carta de autorização e uso da entrevista	106
	ANEXO C - Carta de autorização e uso do questionário	107
	ANEXO D - Roteiro da entrevista – Coordenador do Programa na Escola	108
	ANEXO E - Questionário para Associação Livre de Palavras	110

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

*“Quem viaja muito tem o que contar”
(Benjamin)*

Minha trajetória profissional teve um início distante da educação. Filha, neta e sobrinha de educadores dedicados à profissão, esta não seria a mais promissora para mim, segundo eles, pois era penosa demais e a cada ano “as crianças estavam mais terríveis”. Portanto, cursei a faculdade de Administração de Empresas.

No período da graduação, era funcionária concursada da Prefeitura Municipal de Volta Redonda, lotada na Secretaria Municipal de Educação – SME, e trabalhei, durante 2 anos, em creche, “substituindo” a segunda professora em sala, que havia sido remanejada para outra escola pela rede.

Foi neste momento que tive meu primeiro contato com a educação, caindo de pára-quedas dentro da sala de aula. Tinha que fazer plano de aula e desenvolver atividades de estimulação e higiene com as crianças, apesar de não ter preparo e formação para tal atividade, sendo que o concurso realizado nem de longe previa tal desvio de função.

Decerto que esta não foi a experiência mais prazerosa de minha história com a educação, tendo em vista que, para mim, era extremamente doloroso ter que ir trabalhar todos os dias atuando como professora, ainda que não o fosse, e tão pouco tivesse escolhido esta como minha profissão.

Foram dois longos anos, sendo que no último já não era tão longo nem tão penoso assim, porque passei a trabalhar em outra unidade onde a gestão, ainda que subordinada à SME, era totalmente diferenciada da instituição anterior - era participativa, democrática, e nos sentíamos como uma equipe com fundamental importância na vida e no cotidiano das crianças e famílias com as quais convivíamos.

Aprendi muitas coisas na Casa da Criança Volta Grande, o suficiente para me deixar “mexida” com algumas ideias a respeito da/de educação, mas não o bastante para mudar de profissão.

A decisão de mudar de profissão só ocorreu uns seis anos depois, quando já estava formada, com uma pós na área da administração, casada, morando em outro estado e com uma carreira promissora na administração. Mas, a empresa em que eu trabalhava mudou-se para São Paulo e resolvi que não iria junto. Assim, participei do “programa de demissão voluntária” e me desliguei da mesma.

Durante o período em que estive desempregada, tive a oportunidade de reavaliar muitos conceitos, inclusive o de “carreira promissora” que, por vezes, me levava à iminência de abrir mão de valores em que acreditava. Percebi que não valia à pena. Comecei a pensar em qual profissão poderia exercer em que pudesse não só trabalhar, mas também dialogar e partilhar com outras pessoas meus valores, minhas experiências, meu conhecimento.

Foi aí que, em 2003, iniciei o curso Normal Superior na Faculdade Bagozzi, em Curitiba/PR, e fui me apaixonando cada dia mais pela educação. Tanto que no ano seguinte assumi a turma do Jardim II da Escola de Educação Infantil Picollo.

Depois disso me mudei, e vim para Niterói onde concluí o curso de Pedagogia, entrei para a Pós em Docência e Educação Básica na UFF, primeiro espaço público em minha formação acadêmica, e agora para o Mestrado na FFP/UERJ.

Durante o tempo em que estive em sala de aula o que mais me chamava a atenção, eram as questões relacionadas à minha formação e com a formação dos sujeitos envolvidos na educação. Sempre me questionava a respeito da minha prática docente, do meu fazer metodológico, da minha coerência pessoal e profissional e da necessidade de um equilíbrio emocional, pessoal e profissional para lidar com as mais variadas situações que ocorrem no universo da sala de aula e da escola.

Tive a oportunidade de observar a atuação de diferentes profissionais em sala de aula e na escola, e o que mais observava era a formação do mesmo, sua coerência no processo ensino aprendizagem e sua relação com o discente – se o mesmo era considerado como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe (FREIRE, 1996, p. 23) ou se era percebido como sujeito, respeitado em sua autonomia e identidade.

Paulo Freire despertou tal inquietude em mim, mais especificamente em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, onde fala da coerência no ensinar que todo professor precisa ter e da reflexão crítica sobre a prática.

Esta, em linhas gerais, é a minha história com a educação. História que tenho vivido de maneira intensa, desafiadora e transformadora. História que tem passado pelo par “experiência /sentido”, sendo a experiência aquilo que nos toca o que nos acontece e não o que se passa e o que acontece, pois se passam e acontecem muitas coisas e muitas vezes “quase nada nos acontece” (LARROSA, 2001, p. 1).

1.2 Começando a pensar...

“Entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande (...). Além do mais, exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar.”

(Clarice Lispector)

Viajei e cheguei ao mestrado.

O mestrado me fez pensar! E pensar, às vezes dói, dá trabalho, medo, e acaba por exigir atitudes e escolhas. Também suscitou memórias. Memórias tornaram-se lembranças que foram ressignificadas. Horizontes foram ampliados e olhares deslocados. Eu afetada. Afetada por minhas próprias experiências e in experiências, passei a ver “o mesmo” de um modo diferente, e assim, já não é mais o mesmo.

O Mestrado me levou ao desafio de escrever minhas narrativas, ao desafio de me olhar e de refletir melhor sobre minhas convicções, me levou ao desafio do pensar teórico-prático, no qual já acreditava, mas agora muito mais convicta de que

sonhos e utopias podem se tornar realidade quando mobilizam a ação e alimentam a reflexão, dando sentido ao movimento de ação-reflexão-ação.

Falar de narrativas e histórias de vida é falar daquilo que nos toca ou que tocamos, não só pela racionalidade instrumental, mas principalmente pela subjetividade impressa e expressa nas relações que estabelecemos com o outro e com o meio no qual nos inserimos. É falar de vida para vida, é significar e exprimir é dar vida à experiência, narrando sem medo, com brilho no olhar e orgulho no falar.

Ao narrarmos, damos voz à experiência e abrimos espaços para que os diferentes sujeitos inseridos no processo educativo se exponham, se posicionem, se coloquem, trocando experiências, construindo conhecimento, fazendo história, sendo história.

Entendo, pois, que a educação pode ser um espaço de preservação das memórias que potencializam a vida humana, constituindo-se em um processo inacabado e contínuo, não se limitando e tão pouco se restringindo à mera continuação da tradição em sua arrogância, pois se espera que a mesma possibilite rupturas, pelas quais a cultura se renova e o homem faz a história.

Porém, vale ressaltar que a ação transformadora do homem não é apenas solitária, mas também social, já que este, para se relacionar, desenvolve condutas sociais que atendam às necessidades do grupo e às suas próprias. Assim, a condição humana não é um resultado hipotético de instintos, mas a criação de papéis sociais, onde o ser humano se constitui dialeticamente pela e na cultura, diferenciando as maneiras pelas quais este responde socialmente aos desafios, construindo a si próprio, historicamente situado, instaurando relações sociais, instituições e saberes.

Quando ingressei no Mestrado, na UERJ/FFP, tinha como proposta de pesquisa estudar a formação de professores, a partir da minha prática profissional, ou seja, da minha experiência como professora da Educação Infantil e da formação por mim construída ao longo do curso de Pedagogia e do curso de Docência e Educação Básica.

Nesta época, pude perceber o quão importante era minha formação, entendendo que o docente se constitui por conhecimentos que lhe atravessam por meio de uma racionalidade instrumental, mas também por vias subjetivas que lhe possibilitam ou não, estabelecer relações.

Porém, logo no início das disciplinas me deparei com as questões da Educação Integral, objeto de estudo de minha orientadora, a Prof^a Dr^a Lúcia Velloso Maurício, e pude perceber que as questões que trago a respeito de formação se entrelaçam com as questões da Educação Integral no que diz respeito ao reconhecimento do ser humano não apenas como indivíduo, mas como sujeito (aquele que é sendo), bem como com a formação deste em sua totalidade (ou não) no cotidiano da escola e na integralidade do ato de educar.

Assim, ingressei na disciplina *Educação Integral na Educação Brasileira: Questões Históricas, Político-Filosóficas e Contemporâneas*, oferecida pelo programa de pós-graduação da UNIRIO, com o intuito de buscar maior conhecimento e entendimento sobre o assunto que agora se torna meu objeto de estudo, juntamente com a teoria das representações sociais, que já era o referencial teórico adotado por mim, tendo em vista que o estudo das representações sociais permite investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar e interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

Quando iniciei a disciplina, tinha uma vaga ideia a respeito do assunto e ainda figurava em minhas memórias uma representação muito primária vinculando educação integral somente à experiência dos CIEPs, que por sua vez foi construída por meio de informações veiculadas pela mídia, ou seja, desconhecia todo o embasamento da proposta dessa escola, acreditando que educação integral referia-se apenas a passar mais tempo na escola, como uma criança na creche.

Com as leituras realizadas no decorrer da disciplina pude perceber que educação integral é um tema complexo e de alta relevância no Brasil atualmente, e muito mais do que uma proposta, é uma concepção de educação ainda em construção, que, portanto, possibilita diversas interpretações e modos de praticá-la.

No percurso de aprofundamento sobre educação integral, percebi que a universalização do acesso ao ensino fundamental, ocorrida no final da década de 1990, a expectativa da sociedade em relação ao papel social da educação e mais recentemente o debate acerca do fomento à qualidade da educação básica no Brasil, têm ocupado lugar de destaque nos discursos acadêmicos, sociais e políticos dos últimos tempos. Este contexto tem proporcionado mudanças nas legislações destinadas a garantir uma melhor formação acadêmica, profissional e humana aos educandos.

Neste sentido, a educação integral tem sido apontada como uma possível resposta à demanda por uma educação de qualidade que possibilite problematizar, refletir e apontar novos caminhos ao campo da educação.

Assim, muitos projetos de tempo integral e/ou jornada ampliada vêm emergindo, no intuito de atender a dispositivos legais que preconizam a ampliação da jornada escolar, já prevista nos artigos 34 e 87 da Lei 9.394/96. Por sua vez a presença cada vez mais significativa da proposta de ampliação da jornada escolar na legislação brasileira tem contribuído para o aumento do número deste tipo de experiência que se desenvolve em vários municípios brasileiros¹ (CAVALIERE, 2007). Como aponta Mauricio (2010), o Plano Nacional de Educação - PNE - (Lei 10.172/01) indicou, entre seus objetivos e prioridades, o tempo integral para crianças das camadas mais necessitadas. Já o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/07) formulou como sua sétima diretriz “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”, que deu origem ao Programa *Mais Educação*. Outro estímulo recente à ampliação da jornada escolar deve ser atribuído ao FUNDEB (Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007), que prevê repasse de recursos federais acrescidos de 25% para alunos da rede pública em regime de tempo integral.

Sendo uma concepção em construção, tanto em sua interpretação como em sua prática, bem como uma experiência crescente, através do Programa *Mais Educação*, em diversas escolas brasileiras, cabem perguntas como: quais concepções de educação integral estão presentes, atualmente, na educação brasileira? Que concepção de educação integral está presente no Programa *Mais Educação*? Qual (is) a (s) concepção (ções) de educação integral dos sujeitos da escola? O que pensam os sujeitos da escola sobre o Programa *Mais Educação*?

Tais perguntas originaram esta pesquisa, que integra-se ao grupo de pesquisa coordenado pela professora Lúcia Velloso Maurício na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sobre Educação em Horário Integral, que congrega, além desta, a pesquisa Ampliação da Jornada Escolar: novas propostas, antigas preocupações, que tem como objetivo cartografar a implantação do

¹ Ver o relatório “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, desenvolvido por um grupo de universidades públicas federais a partir da solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC).

Programa *Mais Educação* no Município de São Gonçalo, avaliando seu funcionamento de acordo com as diretrizes do próprio Programa.

1.3O problema

No bojo da sociedade em que vivemos, encontra-se uma educação que, por ser social e historicamente construída, requer o reconhecimento de linguagens múltiplas, capazes de abarcar a diversidade encontrada no cotidiano dos diferentes e diversos sujeitos envolvidos com/na educação e com/na escola. Tal educação constitui um processo que implica reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que precedem a concepção de sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas contingências próprias, da vida e da sociedade.

Trata-se de uma formação atravessada por subjetividades que pode ser construída singular e coletivamente através da pesquisa, da leitura, da arte, da reflexão, da interação com o mundo e com o outro, ampliando horizontes, tempos, espaços, buscando uma educação cada vez mais comprometida com mudanças e transformações, educando para a vida, liberdade e cidadania.

Assim, cada vez mais vemos ações por parte do governo, como projetos e incentivos, que conduzem à ampliação da jornada escolar com vistas à educação integral. Igualmente pesquisas, em diferentes áreas do conhecimento, afirmam que maior tempo de permanência na escola mantém relação com o desempenho escolar, conforme Néri (2009), em pesquisa da Fundação Getúlio Vargas sobre tempo de permanência na escola. Esse estudo afirma que “o aumento da jornada é uma das principais variáveis de política disponíveis para impulsionar o desempenho dos alunos” (MENEZES E OLIVEIRA, 2008, apud NÉRI, 2009, p. 5).

Na história da educação no Brasil, a proposta da educação integral apresentou-se como referencial de qualidade do ensino em diferentes momentos históricos tendo se destacado, entre seus principais defensores, Anísio Teixeira, na década de 1950, na Bahia e Darcy Ribeiro, nas décadas de 1980/1990, no estado do Rio de Janeiro. Em ambas as experiências, inclusive porque Darcy Ribeiro adotou para os CIEPs a concepção de educação de Anísio Teixeira, o espaço escolar é o eixo articulador da proposta educacional.

O Programa do Governo Federal *Mais Educação*², que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral³, está assentado em outra concepção de educação integral, com base na concepção de cidade educadora. Tem objetivo de contribuir com a formação integral dos alunos da rede pública do país em situação de vulnerabilidade social, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, a partir da ampliação do tempo, do espaço educativo e de ações articuladas desenvolvidas pelos Ministérios que integram o Programa. Para atingir seus objetivos, o Programa propõe ação intersetorial, entre políticas públicas educacionais e sociais, visando à diminuição das desigualdades educacionais e à valorização da diversidade cultural brasileira. Considera que a tarefa de educar seja compartilhada entre profissionais da educação e de outras áreas, famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores, buscando instituir uma dinâmica de “relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes” (PASSO A PASSO, 2009, p.12).

As atividades a serem desenvolvidas no Programa foram organizadas e divididas em macrocampos, visando à articulação dos programas federais vigentes nos Ministérios que integram o *Mais Educação* e possibilitando a transferência de recursos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Cada um desses programas envolve sujeitos e atividades diversas, buscando possíveis diálogos com o tempo escolar e com a variedade de estratégias para a execução da educação integral, cabendo à escola a responsabilidade pela escolha e implementação das atividades de acordo com suas necessidades, possibilidades e realidade.

Para que as atividades sejam realizadas, o Programa abre espaço para o trabalho dos educadores populares, agentes culturais e estudantes (monitores), com formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade.

O Programa *Mais Educação* é implementado em escolas de municípios e estados que se enquadrem nos critérios de prioridade estabelecidos pelo MEC.

² Programa instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

³ De acordo com o Caderno Educação Integral. Texto de referência para o debate nacional, organizado pela SECAD/MEC.

Como este projeto implica a expectativa de relação entre o projeto político pedagógico da escola – e, portanto dos seus professores regulares – e as atividades diversificadas no contraturno – e, portanto dos implementadores destas atividades – a viabilidade dele repousa, em grande parte, na compreensão que estes profissionais têm da ampliação do atendimento escolar. Em linhas gerais, o Programa supõe ações de intersectorialidade, territorialidade, redes de aprendizagem e múltiplas relações sociais, aspectos que começaram a ser debatidos já no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002).

Estes aspectos, se incorporados, vão aparecer nas representações que os professores e monitores têm das atividades que são desenvolvidas pelo Programa. A teoria das representações sociais permite captar as concepções que professores e monitores envolvidos neste processo têm sobre educação integral e tempo/horário integral; a importância que atribuem a ela se revela na atuação dos mesmos, condicionando a viabilidade da implantação e desenvolvimento do Programa *Mais Educação*.

Tal pensamento se sustenta no argumento de que os sujeitos mobilizam saberes do cotidiano e da experiência partilhada no seu grupo social e na sociedade como um todo, para tomarem decisões e agirem nas atividades de subsistência e no mundo. Assim, os sujeitos aceitam acima de tudo aqueles fatos ou comportamentos que confirmam suas crenças habituais (MOSCOVICI, 2007, p. 168). Ou seja, quando algo novo nos é apresentado, segundo Doise (1992), começamos por ancorar essa ideia ou percepção em representações sociais existentes, na intenção de criar familiaridade com o novo, e é no curso dessa ancoragem que a representação se modifica (MOSCOVICI, 1988a).

Portanto, conhecer como o Programa *Mais Educação* está sendo representado e apropriado no discurso de professores e monitores, e que concepção de educação integral se revela em suas representações, mostra-se necessário no sentido de contribuir e ampliar o debate político a respeito das concepções de educação integral, como também nos possibilita possíveis ajustes de curso no Programa *Mais Educação*. Neste momento ele é o Programa mais abrangente que vem contribuindo de forma direta para a ampliação da jornada escolar por estar presente em um número cada vez maior de escolas e municípios, de acordo com as diretrizes do próprio Programa.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral: identificar as representações sociais que professores e monitores, que participam do Programa *Mais Educação*, no Município de São Gonçalo, têm sobre o Programa, com o propósito de analisar se estas se aproximam das concepções contidas no Programa *Mais Educação*, que tem base na proposta da cidade educadora, ou se estas se aproximam da concepção de educação integral defendidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que tem suas propostas centradas na escola ou, se ainda, apontam para outro possível caminho. Trata-se de um estudo que articula três dimensões: as representações sociais dos professores e monitores (sujeitos/grupos sociais), sobre o Programa *Mais Educação* (política) que propõe a educação integral (concepções).

Daí advêm os objetivos específicos que permitiram alcançar o objetivo geral da pesquisa: (a) discutir as concepções de educação integral na contemporaneidade; (b) apresentar o Programa *Mais Educação*; (c) descrever a implantação e o desenvolvimento do Programa *Mais Educação* no município de São Gonçalo; (d) confrontar as concepções de educação integral presentes nos documentos que compõem o Programa *Mais Educação* com as representações dos professores e monitores das escolas que participam do Programa no município de São Gonçalo.

1.4 Escolhas teórico-metodológicas

Tendo a Teoria das Representações Sociais como orientação teórica adotada, o estudo se deu através de pesquisa qualitativa onde foram adotados como recursos metodológicos da pesquisa – dada a necessidade de investigar uma “variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 52) – entrevistas, questionários, a associação livre de palavras com justificativa e hierarquização e o diário de campo como meios de favorecer o contato com as experiências vividas no contexto investigado e como tentativa de captar a dialética dos sentidos produzidos nas relações com a pesquisa e movimentos instituintes de novos modos de fazer.

A opção por uma combinação de estratégias apóia-se em Alves-Mazzotti (2001) que considera que a combinação de estratégias é uma necessidade e uma realidade nas pesquisas atuais, sobretudo na educação.

Segundo Moscovici (2007), é em função das representações (interpretações das realidades) que se movem indivíduos e coletividades. Saber como se formam ou como operam essas representações – onde se misturam a um só tempo pensamento primitivo, senso comum e ciência – tece a trama da discussão apresentada. Portanto, não são os substratos que devem interessar, mas as interações entre o individual e o social, porque as representações são geradas no social e reelaboradas pelo indivíduo, e seu destino também é social. É no processo de interação social que o sujeito elabora o conhecimento, vai se socializando, construindo valores e ideias que circulam na sociedade.

Assim, entendemos a representação social como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, 2001, p. 22) que nos permite apreender os conceitos que vão sendo construídos por grupos sociais através de suas interações.

Abric (1987) define a representação social como produto e processo de uma atividade mental, através da qual o indivíduo ou o grupo reconstituem a realidade com a qual se confrontam e para a qual atribuem um significado específico. Tal conceito revela que a representação social não é um simples reflexo da realidade, mas um sistema de interpretação da realidade, permitindo as interações entre os indivíduos no meio físico e social em que estão inseridos e funcionando como um filtro interpretativo.

O autor explica a importância de se estudar o conteúdo das representações associado à organização desses conteúdos, que supõe uma hierarquia dos elementos determinada pelo que chama de núcleo central. Dentre os métodos para o levantamento do conteúdo das representações, Abric (1994, apud Sá, 1996, p. 107) indica duas famílias de métodos: os interrogativos e os associativos. Para um levantamento inicial dos diferentes elementos susceptíveis de fazer parte do núcleo central das representações uma das técnicas utilizadas é a evocação ou associação livre.

A associação livre de palavras é uma técnica de investigação aberta que se estrutura através da evocação de respostas dadas a partir de um estímulo indutor, o

que permite colocar em evidência universos semânticos de palavras que se agrupam em determinadas populações. Esta técnica tem sido utilizada com frequência em pesquisas em representações sociais. Segundo Abric (1994, apud Sá, 1996, p. 112), *este instrumento permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.*

1.4.1 Sujeitos, instituições e operacionalização da pesquisa.

Quanto à escolha dos sujeitos participantes, o objeto do estudo apontou para uma definição intencional, com critérios e perfis predefinidos, no sentido de assegurar a composição de um grupo constituído de professores e monitores que participam do Programa *Mais Educação* em escolas municipais e estaduais do município de São Gonçalo. Outro critério adotado para o desenvolvimento da pesquisa foi priorizar os monitores que estivessem desenvolvendo atividades vinculadas ao macrocampo de acompanhamento pedagógico, por este ser desenvolvido em todas as escolas participantes do Programa.

O procedimento de partida do estudo consistiu, então, em escolher as escolas e localizar os professores e monitores, cujas trajetórias de atuação correspondessem aos sujeitos almejados.

No que diz respeito à escolha das instituições, buscou-se levantar todas as escolas municipais e estaduais do município de São Gonçalo que participam do Programa *Mais Educação* e separar aquelas que estão inseridas no Programa desde sua implementação, no ano de 2008, e que atendessem ainda ao critério inicial do Programa de ter IDEB abaixo de 2,9, desconsiderando, assim, as que iniciaram em etapas posterior, compreendida entre 2009 e 2010 e que apresentem IDEB superior a 2,9.

A partir do mapeamento obtido, foram selecionadas quatro escolas, sendo duas municipais e duas estaduais, sendo uma caracterizada por participar do Programa e ser um prédio de CIEP (por ser uma escola concebida para o desenvolvimento da educação integral, sugerindo, portanto, que possui uma estrutura física apropriada para as atividades do *Mais Educação* e de educação integral), para comporem o campo de pesquisa, visando alcançar o maior número

possível de professores e monitores do ensino fundamental inseridos no Programa. Desta forma, buscou-se compor um quadro de participantes do estudo minimamente representativo do Programa em São Gonçalo.

Uma vez definidas as instituições e localizados os sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas com o professor coordenador do Programa de cada escola no intuito de conhecer como se deu o processo de implantação bem como o desenvolvimento das atividades do *Mais Educação*, buscando perceber os pontos convergentes e divergentes do Programa em cada escola. Na sequência, foram aplicados questionários para levantamento da situação sócio-cultural dos professores e dos monitores. Para identificar os possíveis elementos da representação de educação integral, foi solicitado aos professores e monitores que escrevessem até cinco palavras, expressões ou frases curtas que lhes viessem à mente e que estivessem relacionadas a cada tema: escola de tempo integral e *Mais Educação*. Em seguida foi solicitado que hierarquizassem e justificassem a ordem dos itens evocados. A análise das justificativas foi realizada, de acordo com o modelo proposto por Bardin (1977, p. 95), em três momentos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação.

Dessa forma, buscamos alcançar os objetivos aqui propostos e contribuir com as discussões sobre educação integral, bem como sobre o Programa *Mais Educação*.

No primeiro capítulo ou introdução, temos a apresentação do problema e os objetivos de estudo, além da justificativa do tema.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico metodológico da pesquisa, dividido em duas partes. A primeira descrevendo a teoria das representações sociais e a segunda um breve percurso histórico sobre as concepções de educação integral.

No capítulo três, dividido em três partes, buscamos apresentar o contexto da pesquisa. Na primeira parte apresentamos o Programa *Mais Educação*, seguido da caracterização do município de São Gonçalo e da descrição do Programa *Mais Educação* neste município.

No capítulo quatro, buscamos apresentar os resultados da pesquisa. Este capítulo está dividido em três partes: na primeira apresentamos os resultados e análises das representações dos professores; na segunda trazemos os resultados e análises das representações dos monitores; e no terceiro apresentamos uma análise

comparativa entre as representações sociais dos professores com as representações sociais dos monitores, referente aos termos indutores utilizados na pesquisa.

Na sequência, apresentamos as considerações que emanaram do estudo, visando evidenciar os principais achados da pesquisa.

A seguir, como descrito anteriormente, o capítulo deste estudo traz a descrição da teoria das representações sociais, e um breve percurso histórico sobre as concepções de educação integral.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 A teoria das representações sociais: algumas considerações

O conceito de representação social surge do trabalho pioneiro de Serge Moscovici em 1961, em um estudo sobre as diversas maneiras pela qual a Psicanálise era percebida (representada) e difundida entre os parisienses.

Romeno, naturalizado francês, Moscovici não foi o único teórico a trabalhar com o conceito de representações, mas foi ele quem o fez ressurgir, a partir de estudos que pudessem explicar como se dá a mediação entre o individual e o social. Afastando-se da concepção predominantemente social de Durkheim, ou da predominantemente cognitiva de Piaget.

Foram, sobretudo, os estudos de Durkheim, Piaget e Freud que levaram Moscovici a retomar o estudo das representações, praticamente abandonado durante quase meio século, após ter sido o fenômeno mais marcante da ciência na França.

Moscovici inicia esse processo de elaboração teórica, retomando o conceito de representações proposto por Durkheim, que partia do princípio de que a ciência, para estudar as representações, tinha que reconhecer a oposição entre o individual e o coletivo. Isso porque, para ele, o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, sendo, portanto, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social. Por outro lado, o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade e, por isso, seria impessoal e ao mesmo tempo permanente, garantindo, assim, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia da sociedade.

Quanto a Piaget, ao defender que as diferenças entre as crianças e os adultos não eram uma questão de competência, mas de formas de pensar diferentes, transfere para o indivíduo o princípio de Lewy-Bruhl – para o qual o que difere uma sociedade de outra não é o grau de inteligência de seus membros, mas o tipo de lógica de que cada uma se utiliza para pensar sua realidade concreta – trazendo grandes contribuições para a compreensão dos aspectos psíquicos da

representação social. Piaget estaria preocupado com os aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento da criança.

Freud, por sua vez, estava preocupado em mostrar como as representações passam do coletivo para o individual e como o social intervém na representação individual. É Freud quem põe às claras o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa. O caráter seria a expressão de lógicas concebidas pelas crianças, inicialmente junto à família e que, progressivamente, vão sendo substituídas por outras, à medida que as crianças vão ampliando o universo de suas relações sociais.

Em “O fenômeno das representações sociais”, Moscovici (2007) apresenta as diferenças entre seu conceito e o de Durkheim a respeito das representações sociais. A distinção operada por Durkheim entre representações individuais (objeto da psicologia) e representações coletivas (objeto da sociologia) está na origem de certa dificuldade em se definir a psicologia social como ciência e também de certa incapacidade de os psicólogos considerarem a dimensão social presente nos atos individuais. Quando Moscovici propõe seu novo conceito, de acordo com Duveen (2007, p. 15), ele quer não apenas se distanciar de seu mestre, mas também “explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas”. A substituição do termo “coletivas” por “sociais” marca, assim, a original diferença estabelecida em relação à Durkheim.

Moscovici se interessou não apenas em compreender como o conhecimento é produzido, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa. Interessou-se no “poder das ideias” de senso comum, isto é, “no estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em prática [...]” (MOSCOVICI, apud DUVEEN, 2007, p. 8). Em síntese, preocupou-se em compreender como o tripé grupos/atos/ideias constitui e transforma a sociedade.

As representações sociais constituem-se em uma forma de conhecimento que só ocorre na interação com “o outro”, no mesmo momento em que esta interação se dá. Dizem respeito ao universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos, em relação a um determinado objeto social, de acordo com a história de vida de cada um, inserido em seu grupo social. Refere-se à maneira do indivíduo pensar e interpretar o cotidiano, ou seja, constitui-se em um

conjunto de imagens, que se torna um sistema de referência que permite ao indivíduo interpretar sua vida e a ela dar sentido.

O que Moscovici procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978. p. 51).

Assim, Moscovici (1978) descreve dois processos cognitivos, dialeticamente relacionados, que atuam na formação das representações: a objetivação - como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real” (p. 289); e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais.

Para Moscovici (1978) a ancoragem é um processo de atribuição de sentidos àquilo que é estranho. O processo de ancoragem baseia-se na “inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído, ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes” (SPINK, 1993, p. 9). Esse processo ocorre mediante a influência dos valores sociais, tornando possível ancorar determinado objeto a um sistema de pensamento já existente, portanto, “sempre vemos o novo através de lentes antigas, e o deformamos o suficiente de modo que ele penetre nos esquemas que são para nós familiares” (IBÁÑEZ, 1998, apud BÔAS, 2004, p. 5).

A objetivação pode ser entendida como o processo pelo qual os indivíduos ou os grupos transformam um objeto abstrato, de natureza conceitual, em algo imagético – figurativo – retirado de seu cotidiano. Portanto, trata-se de “um processo que transforma um conceito ou ideia em algo concreto, de fácil expressão, mediante a construção de uma imagem figurativa sobre o objeto de representação” (IBÁÑEZ, 1998, apud BÔAS, 2004, p. 5), com o qual os sujeitos têm de lidar.

Este processo implica três etapas: primeiramente, a descontextualização da informação através de critérios normativos e culturais; em segundo lugar, a formação de um núcleo figurativo, a formação de uma estrutura conceitual; e,

finalmente, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade. (SPINK, 1993, p. 9)

Ambos, ancoragem e objetivação, são mecanismos concomitantes que formam e mantêm em funcionamento as representações sociais mediante processo de construção contínua entre o sujeito e o grupo, indo além das relações cotidianas, pois é também marcada pelas determinações sociais e históricas. Ao utilizar as contribuições da Teoria das Representações Sociais, se reconhece

a ênfase no processo de elaboração das representações a partir das práticas sociais que as definem e que são por elas definidas, bem como a abertura da possibilidade de se trabalhar o particular como expressão do universal, através de estudos de caso social e historicamente contextualizado. (SPINK, 1993, p. 10)

Mais ainda, busca-se ir além da compreensão de como o conhecimento é produzido, interessando-se, sobretudo, pelas formas por meio das quais os sujeitos partilham seus saberes e conhecimentos, dando legitimidade a determinadas práticas e não a outras.

Principal colaboradora de Moscovici, Jodelet assume a tarefa de sistematização do campo e contribui para o aprofundamento teórico, procurando esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais. O conceito de representação social é por ela definido como:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros. (JODELET, 1990, apud ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 65 - 66)

Estas considerações sobre as representações sociais permitem perceber que, embora uma representação se construa em torno de objetos precisos, reais ou

imaginários, ela não pode ser apreendida no isolamento ou na dicotomia entre o que se pretende captar e analisar e o viver concreto dos sujeitos.

Sendo assim, cada indivíduo vai formando um sistema de pensamento diferenciado e, ao mesmo tempo, coerente com o sistema de pensamento do grupo ao qual pertence. Esse sistema de pensamento é utilizado, tanto pelo indivíduo como pelo grupo, como referência para a integração de um novo objeto. Daí a afirmação de Jodelet de que a representação social não se inscreve numa tabula rasa, ou seja, há sempre um sistema de representação antigo, algo já pensado, latente ou manifesto, que em contato com outros sistemas de pensamento sofre seus efeitos mudando seu conteúdo e suas percepções.

Em síntese, o *corpus* de conhecimento elaborado no seio das representações sociais evoca elementos mais arraigados na cultura, na tradição, ou seja, a representação social é uma atividade de reestruturação cognitiva do indivíduo, através da qual ele explica e justifica a identidade que forjou de si mesmo para ser aceito em um grupo ou para justificar a sua não inserção em um dado grupo.

O estudo das representações sociais como uma abordagem processual, centrada na investigação dos fenômenos cognitivos, conforme a tendência seguida por Moscovici (1978) e Jodelet (2001), demanda em apreender os conteúdos relativos ao objeto ou fenômeno representado, por meio das informações e atitudes manifestadas na linguagem, nas imagens e nas práticas dos grupos sociais, considerando que a atitude é a dimensão do processo de formação e estruturação das representações sociais que mais freqüentemente dinamiza e orienta as ações e o comportamento dos sujeitos sociais, em relação ao objeto representado.

A abordagem estrutural repousa sobre a Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric, onde uma representação social é um conjunto de crenças, opiniões e atitudes que constituem um sistema cognitivo particular, composto por um sistema central (núcleo central) e um periférico, onde o núcleo central determina o significado, a consistência e a permanência, resistindo à mudança uma vez que a modificação do núcleo central transforma completamente a representação.

O sistema periférico é mais leve, menos limitante e mais flexível, constituindo a parte mais acessível e mais viva da representação, assumindo papéis essenciais, resumidos em cinco funções: concretização, regulação, prescrição de comportamento, proteção do núcleo central e personalização.

Segundo Abric (2003), as representações possuem um núcleo central porque elas são manifestações do pensamento social e no pensamento social uma quantidade de crenças, produzidas coletivamente e historicamente determinadas, não podem ser questionadas uma vez que são o fundamento dos modos de vida, garantindo a identidade e a permanência de um grupo social.

Neste sentido é possível compreender Moscovici (1992 apud ABRIC, 2003, p.39) quando diz que “toda comunicação, toda representação, comporta esta dualidade entre significados e ideias, das quais umas são negociáveis e outras não-negociáveis, dentro de um grupo, em dado momento”. A parte não negociável é o núcleo central da representação.

Assim, no decorrer deste capítulo procurou-se demonstrar que a teoria das representações sociais insere-se em uma perspectiva psicossocial e é fruto de uma ruptura teórico-metodológica com o reducionismo da Psicologia Cognitivista (individualismo) e com o determinismo econômico-social da Sociologia, cabendo a Moscovici (1961) desenvolver a concepção de representação social, a partir do conceito de representação coletiva de Durkheim, e o mérito de ter inaugurado a teoria das representações sociais como um novo campo teórico-metodológico para análise do comportamento de indivíduos socialmente situados.

Entretanto, é preciso considerar que o fato das representações sociais terem origem nas condições sócio-estruturais e sócio-dinâmicas de um grupo, não impede que os indivíduos dêem a essas representações um toque singular, uma vez que cada um está sujeito a experiências particulares, embora faça parte de um mesmo grupo social, o que, por sua vez, possibilita percepções e apreensões diferenciadas de um objeto, em relação a outros indivíduos de seu grupo.

Como demonstrado, as representações sociais não dizem respeito apenas a um fenômeno do imediato; ao contrário, estão, sobretudo, diretamente relacionadas a um contexto histórico social mais amplo. Sendo assim, é de se supor que o (re) conhecimento das representações sociais construídas pelos indivíduos pertencentes a um determinado grupo social deve passar, necessariamente, pelo conhecimento da história de construção desse conceito pela comunidade científica, uma vez que é a partir daí que os mesmos são difundidos e propagados para outras instâncias sociais.

2.2 Concepções de Educação Integral

Neste capítulo, aborda-se a educação integral no Brasil e suas influências, considerando que o debate sobre educação integral em tempo integral já se fazia presente desde o início do século XX, no país.

Se inicialmente ela era adotada por instituições particulares e, em geral, voltada às classes privilegiadas economicamente, atualmente o debate está voltado, segundo alguns estudiosos, para o aumento da responsabilidade da esfera pública em relação à ampliação do tempo nos diferentes níveis da educação básica e, dentro desta perspectiva, voltada para os menos favorecidos economicamente (CAVALIERE, 2007).

Partindo desta constatação, é importante analisá-la para que seja possível observar as continuidades e as rupturas encontradas durante esse percurso (PARO, 1988).

De acordo com as leituras realizadas para fins deste estudo, observa-se que alguns especialistas consideram a discussão sobre essa temática uma difícil tarefa, confirmando o problema educacional apresentado neste trabalho. Para Coelho (2008), por exemplo, o tema, ainda não é alvo de muitas investigações no Brasil, e possui uma ampla base histórica e teórico-conceitual que precisa ser resgatada.

A história da educação integral pode remeter ao início da civilização humana, perpassando diversas matrizes ideológicas, em termos político-filosóficos. Nessa direção, Coelho (2008) aponta que a Antiguidade já utilizava o termo *Paidéia*, evidenciando a “semente” da educação integral, uma vez que esse conceito abarcava uma formação para o corpo e para o espírito.

No entanto educação integral, como proposta e ação, vem no bojo da Revolução Francesa, com a constituição da escola pública⁴ e os avanços desta, no século XX. Desta primeira vez, ela emerge na perspectiva jacobina da formação do indivíduo completo, o que “significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (BOTO *apud* COELHO, 2008, s/p.).

Dentro desse contexto inicial, é importante ressaltar que esta formação completa do indivíduo, mesmo contendo os elementos propostos anteriormente,

⁴ A Revolução Francesa constituiu a escola (instituição pública de ensino) como locus privilegiado do trabalho educativo.

descarta, ou pelo menos não deixa claro, outros elementos que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, abarcou, tais como, a necessária dimensão estética dessa formação (COELHO, 2008).

Foram os pensadores anarquistas, já no século XIX, que fixaram as bases político-ideológicas para uma educação integral supostamente criada pelos ideais libertários de igualdade, liberdade e autonomia. Os educadores libertários Paul Robin, Ferrer y Guardia e Sebastien Faure, baseados então nesses princípios, criaram e dirigiram escolas para colocar em prática essas bases político-ideológicas (COELHO, 2008).

É Gallo (2002) quem apresenta uma boa síntese dessas experiências, quando evidencia o trabalho realizado por Paul Robin no Orfanato Prévost, em Cempuis, na França. Segundo esse autor, a experiência de Robin, como diretor da instituição onde trabalhou até 1894, foi fundamental para a construção da sistematização que ele consolidou de educação integral, além de ajudá-lo também na estruturação de uma prática pedagógica condizente com essa concepção de educação.

Gallo (2002, p.32-33), em um de seus artigos sobre a temática, elaborou uma série de princípios que, segundo ele, fundamentam a educação integral, dentro de uma ótica libertária. Segundo o autor, esses princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos são: (1) “a educação integral é um processo de formação humana”; (2) “a educação integral deve ser também permanente” (idem); (3) “o processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação” (idem); (4) “[...] conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta [...]”; e (5) “individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas”.

De certa forma, pode-se dizer que esses princípios foram seguidos por Paul Robin, quando da prática de educação integral desenvolvida no já citado Orfanato de Cempuis, bem como por outros pensadores libertários, como Ferrer y Guardia e Sebastien Faure. Nesse sentido, educação integral caminha junto com um forte componente político-ideológico libertário.

Pensando agora em termos da realidade educacional brasileira, pode-se afirmar que, no decorrer do século XX, encontram-se no Brasil algumas tentativas significativas de formação, via educação integral, como foi o caso de ideários e experiências de católicos, anarquistas, integralistas e educadores liberais.

Fazendo um apanhado histórico, evidencia-se que, na década de 1930 ocorreu o movimento integralista defendendo a Educação Integral, como exemplo de um pensamento mais conservador. Para os integralistas, os fundamentos apontados para essa concepção de educação constituem-se a partir de Deus, da Pátria e da Família. Segundo eles, a educação integral baseava-se na “idéia de educação integral para o homem integral” (COELHO, 2008, p.46).

Já em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que tinha como um dos seus mentores intelectuais o educador Anísio Teixeira⁵, evidenciou a necessidade da implementação de uma escola pública de qualidade para todos.

No Rio de Janeiro, a proposta da escola de educação integral pública foi pioneira e, logo no início dos anos 50, tivemos experiências em cinco escolas públicas de 1^a à 4^a séries, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que, na época, tinha Anísio Teixeira como presidente. Nesse mesmo período, foram desenvolvidos quatro ginásios públicos, equivalentes ao ensino médio, com o propósito de qualificação profissional (MAURÍCIO, 2001).

Dentro desse contexto, em 1950, é implantado em Salvador (Bahia), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (conhecido como Escola Parque), com atividades escolares nas escolas-classe e atividades complementares na escola-parque, realizadas no contraturno.

Idealizado por Anísio Teixeira, que fora diretamente influenciado por Dewey, um dos expoentes da Escola Nova, de quem foi aluno, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro trazia em sua origem a ideia de que a escola deve valorizar as atividades e as práticas de seu cotidiano, ligando a educação à vida.

Anísio defendia um sistema que comportasse a idéia de a criança constituir afinidades entre a programação apresentada na escola e as atividades do dia-a-dia, tendo grande preocupação com os espaços da escola e com a promoção da cultura social e artística (Chaves, 2002, 46).

Ele acreditava em uma escola que funcionasse em tempo integral e com educação destinada para o desenvolvimento completo do aluno, com atividades diversificadas e infraestrutura destinada a uma educação de qualidade, e não aquela, que ocorreu nas décadas de 1920 e 1930, na qual com perspectiva de ampliar a abrangência de matrículas reduziram o tempo do aluno na escola.

⁵ Anísio Teixeira (1900-1971), teórico da educação, pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis.

Ele dizia que:

não podemos ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. (ANÍSIO apud SANTOS, 2008, p. 63)

E conclui:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, estudo, de recreação e de arte. (ANÍSIO apud SANTOS, 2008, p. 64)

Assim, o aluno estaria sendo formado para a vida e para o trabalho, de acordo com suas competências, sem que lhe carecesse estrutura imprescindível para que obtivesse participação ativa das atividades. Com isso, as crianças iriam se apropriar de hábitos de observação, ampliar a capacidade de imaginar e apresentar idéias, conferir como poderiam ser executados e realizar diversos projetos, adquirindo, deste modo, habilitação para uma atuação inteligente e competente em sua vida atual, já pensando no futuro.

A Escola-Parque foi projetada para abrigar cerca de 1000 alunos (500 no turno da manhã e o mesmo nº no turno da tarde), em cada um de seus quatro prédios, onde funcionavam as escolas-classes de ensino primário, e ainda uma escola-parque com sete pavilhões destinados a atividades denominadas práticas educativas onde a partir de diferentes atividades e oportunidades de comunicação e de vivência entre os alunos, os mesmos completavam, em horário diferente ao da escola-classe, sua educação além de receberem alimentação e atendimento médico e odontológico. Os alunos eram agrupados não apenas pela idade, mas principalmente por suas preferências, em turmas de 20 a 30 alunos, para realizar inúmeras atividades oferecidas por diferentes setores, conforme nos descreve Nunes (2009, p. 126):

- artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no **Setor de Trabalho**;
- jogos, recreação e ginástica no **Setor de Educação Física e Recreação**;
- grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no **Setor Socializante**;
- música instrumental, canto, dança e teatro no **Setor Artístico**;
- leitura, estudo e pesquisas no setor de **Extensão Cultural e Biblioteca**.

Já entre 1961-1965, durante o Governo Carlos Lacerda, foi implantado, no antigo Estado da Guanabara, o Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela em cinco escolas localizadas dentro de favelas. Este programa de educação em tempo integral contava com atendimento pedagógico, médico, psicológico e alimentar para os alunos e assistência social para as suas famílias (MAURÍCIO, 2001).

Na década de 1980, o campo educacional passou pelo que pode-se denominar de uma “reorganização”. Em outras palavras, a maioria dos debates, artigos e moções apresentadas em congressos e associações de educadores lutava em prol do aumento de verbas para o ensino público. Toda essa movimentação impactou de forma muito positiva a educação brasileira.

Segundo Cunha (1995), em 1980 a taxa de escolarização da população de sete a catorze anos, no Brasil, era de 80% e, em 1987, passava de 82%. O número de alunos que ingressava no terceiro ano do ensino fundamental era, até 1985, proporcional a 58%, sendo que os outros 42% representavam os alunos repetentes ou os que evadiam. A habilitação formal dos professores do ensino fundamental era muito diversificada. Em 1987, cerca de 12% dos professores não tinham sequer o ensino médio. Esse quadro caótico fomentou políticas educacionais mais agressivas, implantadas com o objetivo de tentar resolver essas questões.

Em geral, essas políticas convergiam com a plataforma de movimento dos professores, que buscava a qualificação dos docentes (incluindo melhores salários); prioridade na qualidade do ensino e na competência docentes; planos curriculares compatíveis com o interesse dos alunos das classes populares; apoio quantitativo e qualitativo de material didático.

Diversos projetos educacionais foram implantados nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. A maioria deles priorizava o prolongamento do tempo diário da criança na escola, pois o sistema de turnos, na época, era considerado como um dos contribuintes para a má qualidade do ensino público brasileiro. Assim, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) foi concebido, tendo sua implantação original no estado do Rio de Janeiro, através do governo estadual de Leonel de Moura Brizola (PDT), eleito como candidato da oposição, após 18 anos de “jejum político”.

Brizola, elegeu a educação popular de tempo integral como meta fundamental de seu governo, juntamente com o seu vice Darcy Ribeiro, responsável pela implantação dos CIEPs – na década de 1980 e posteriormente na década de 1990 – conforme trecho abaixo:

A escolha da educação como prioridade fundamental, responde, essencialmente, à ideologia socialista-democrática do Partido Democrático Trabalhista de Leonel Brizola. Essa ideologia é que, contrariando uma prática antiqüíssima de descaso em matéria de instrução pública, nos deu a coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e, sobretudo, a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir (RIBEIRO, 1986, p. 16).

Idealizados pelo intelectual Darcy Ribeiro, protagonista do Programa Especial de Educação (PEE) nos dois governos de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro e influenciado por seu encontro com Anísio Teixeira em 1952 com quem colaborou no planejamento da Universidade de Brasília onde passou a aderir às causas da educação com a causa da mudança. De acordo com Maurício (2001, p.15), a base do projeto de educação dos CIEPs tem origem na proposta da Escola Parque de Anísio e evidenciava uma opção de educação integral em tempo integral.

Darcy, convencido de que a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública por ser elitista e seletiva, não estava preparada para receber aqueles que não tivessem acesso a bens materiais e simbólicos, que interferem diretamente no desempenho, exigindo da criança pobre o rendimento da criança abastada, conforme Bomeny (2009, p.115 grifo nosso), por isso acreditava que a escola de horário integral, como a que países desenvolvidos oferecem às suas

crianças, poderia tirar do abandono das ruas e dos lares onde os pais não podem estar, as crianças provenientes das famílias de baixa renda.

Os CIEPs são um projeto de formação concebido para atender os alunos em período integral, tendo como público alvo a infância. Foram implantadas 500 unidades escolares atendendo a um quinto do conjunto de alunos do estado, tornando-se referência para discussões sobre escola em tempo integral. Talvez esta seja a maior distinção entre os projetos de Darcy e Anísio. Darcy ousa massificar um experimento, enquanto Anísio defendia gradualmente o modelo pedagógico (BOMENY, 2009 p. 117).

Sendo um projeto arrojado, com prédios localizados preferencialmente nas regiões de baixa renda, foi projetado para funcionar das oito horas da manhã às cinco horas da tarde, com aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso a leitura de livros e revistas, de vídeos e participação em eventos culturais, atendimento médico-odontológico, alimentação e hábitos de higiene pessoal, atendendo cerca de 1000 alunos (600 em turno único e 400 à noite na educação juvenil), além do projeto dos alunos residentes.

Quanto à concepção pedagógica, seu grande objetivo era que crianças de 1ª a 4ª séries tivessem um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, para uma atuação eficaz na sociedade letrada, para tanto, o horário integral também abrangia os professores que permitia além de maior envolvimento como os projetos da escola, tempos de planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional.

Segundo Darcy Ribeiro *“uma preocupação muito presente no CIEP é a de integrar a cultura da escola com a cultura da comunidade, fazendo-as interagir fecundamente.”* (apud MAURÍCIO, 2009), assim, o respeito ao universo do aluno foi um elemento fundamental da proposta pedagógica do CIEP. Cabia a ele a tarefa de realizar a ponte entre os conhecimentos populares (adquiridos por ele, em seu cotidiano e em sua comunidade) e o conhecimento formal (fornecido também pela escola).

Assim, o papel da escola se desenvolve para o campo da educação plena do sujeito, no instante em que dá ênfase não somente aos conteúdos clássicos científicos como a escrita, a leitura, e as ciências exatas, mas quando aborda no seu currículo e oportuniza-o em seu trabalho pedagógico a difusão de valores éticos e morais, de hábitos de higiene e disciplina, do ensino das artes e da cultura.

Muitas foram as polêmicas em torno desses dois projetos de educação integral, pois a ampliação da jornada e o compromisso com a proteção social foram vistos como desvios do papel da escola, além das críticas referentes ao custo elevado para seu funcionamento e universalização (PARO, 1988) e à escola como uma instituição total, com intenção de confinamento (ARROYO, 1988).

Nesta perspectiva, a educação brasileira tem caminhado para o aumento progressivo da jornada escolar (LDB 9394/96 artigos 34 e 87) favorecendo projetos de educação integral. A proposta de educação integral tem acompanhado a educação brasileira em diferentes momentos e a partir de diferentes propostas e experiências.

Em nível nacional destaca-se, na década de 1990, a experiência dos Centros de Atenção Integral à Criança – CAICs, do Projeto Minha Gente e do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA. Esses dois Programas foram tentativas do governo federal, à época, de garantir educação integral às crianças de baixa renda.

Em 1990 é realizado o primeiro congresso internacional de cidades educadoras em Barcelona, onde se fez uma Carta – Declaração de Barcelona, ratificada em Bolonha em 1994 – que acolhia os princípios básicos definidores de um modelo progressista de cidade, dando-se início à construção da rede⁶ de solidariedade mundial das Cidades Educadoras.

O projeto sustenta que toda cidade é educativa, mas não educadora, onde a cidade deve deixar de ser um cenário da ação educativa convertendo-se em agente educador, pois os sujeitos aprendem e se educam a partir da vida cotidiana e por toda sua vida, assim o conhecimento informal produzido no espaço urbano é também conhecimento sobre o próprio meio.

Assim, a cidade educadora é aquela que está comprometida para além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) com a formação e desenvolvimento de seus habitantes, crianças, jovens, adultos e idosos, deixando-se utilizar para o crescimento destes se os “ensina a fazer-se

⁶ Conceito em que se estabelecem novos critérios de organização, já que deixam de lado o modelo rígido de ajudas regionais e estaduais, possibilitando o reconhecimento de interesses particulares nos diferentes âmbitos regionais, permitindo que as cidades e as regiões sejam atores ativos na construção de um espaço internacional, organizando-se em redes e não na forma piramidal. Configurando espaços de relação e espaços regionais definidos pelas áreas urbanas que os constituem e não pelos comandos administrativos. As cidades são, portanto, os atores desse novo tipo de organização baseada em fluxos que configuram novos vínculos territoriais (BORJA apud BARDA & RIOS, 2004, p.26).

sujeitos e cidadãos” (CABEZUDO, 2004, p. 12), promovendo educação na diversidade e para a compreensão, a cooperação e a paz internacional.

Este conceito sugere algumas considerações:

- A educação dos cidadãos em geral, não é apenas de responsabilidade de instituições como estado, família e escola, mas que esta deve ser assumida pelos municípios, associações, instituições culturais, empresas e por toda a sociedade, sendo necessário formar agentes educativos não escolares;
- Novos cenários educativos, que constroem para além do espaço institucional escola, enfatizando “um território em que os processos de ensino-aprendizagem se ressignificam permanentemente e os conteúdos se multiplicam e instituem como sujeito aqueles que se envolvem” (BARDA & RIOS, 2004, p. 39);
- A utilização dos recursos e do entorno urbano (bibliotecas, museus, sindicatos, associações de bairros, igrejas, as ruas) com/para fins educativos, uma vez que a formação e a aprendizagem não se limitam aos acontecimentos da escola, assim não há espaço ou ação que fique excluída, pois a intenção de ensinar e aprender caracteriza um processo educativo.

Nesse sentido Moll (2004) afirma que uma educação na perspectiva das cidades educadoras implica que a cidade seja reconhecida como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais e informais que pela intencionalidade de ações desenvolvidas, pode converter-se em território educativo fazendo da cidade uma pedagogia (p. 42).

Refletindo sobre as experiências brasileiras de educação integral, Vítor Paro (1988) argumenta que essa idéia já está presente no Brasil, desde o início do século XX, mas com uma roupagem diferente. O modelo produtivo brasileiro se transformou, logo nas primeiras décadas do século XX, gerando um modelo urbano-industrial que tinha, em seu bojo, novas necessidades sociais, entre elas, a educação. Nesse sentido, acreditava-se que, para construir uma nação rica e democrática, era preciso universalizar a escola. Os ideais da Escola Nova traziam por um lado a preocupação especialmente ligada ao acesso do aluno à escola e, por outro, uma preocupação voltada para a qualidade desse ensino, sendo que ambas as propostas defendiam a educação integral, a qual, na época, não se fazia associar ao tempo integral.

Seguindo nessa linha de raciocínio, Paro ressalta ainda que: “o adjetivo integral não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa” (PARO, 1988, p. 190). Esta afirmação é bastante importante para este estudo e, em relação a este ponto, especificamente, pesquisando sobre educação integral e, mais ainda, sobre tempo integral, é possível, em um primeiro momento, evidenciar-se variadas concepções sobre o tema, que podem, inclusive, conduzir a projetos com objetivos opostos (GUARÁ *apud* MENEZES, 2007).

Desta forma, pode-se inferir que, ao lado de uma perspectiva que leva em consideração os aspectos político-filosóficos da educação integral, também encontram-se outras abordagens que procuram fundamentar e/ou constituir contornos para a mesma temática.

Abordando especificamente esses outros contornos, os estudos de Cavaliere (2007) identificaram quatro concepções de escola em tempo integral, que estavam imbuídas nos projetos em desenvolvimento no Brasil. A primeira delas possui um caráter assistencialista, porque vê a escola de tempo integral como uma escola para os menos favorecidos economicamente. Nessa visão predominante, a escola é percebida como o espaço onde os alunos terão todas as suas deficiências supridas; em outras palavras, a escola deve ser a substituta da família, preenchendo o tempo vago do aluno. Nessa escola em tempo integral, o espaço escolar não é visto como o lugar do saber, do aprendizado e nem da cultura; na realidade, a escola é o lugar onde as crianças das camadas populares são vistas como os carente que precisam de atendimento.

A segunda concepção, que também está muito presente nos discursos dos profissionais da área e dos políticos no contexto geral, é o que a autora denomina de visão autoritária, em que a escola de tempo integral é vista como a instituição redentora, que vai prevenir contra o crime, porque é melhor que os alunos estejam presos na escola do que soltos pelas ruas. Essa é uma proposta um pouco melhorada dos antigos reformatórios, criados pelo medo da violência e da delinqüência. Nessa proposta, encontra-se destaque nas rigorosas rotinas e na freqüente preocupação com a formação, mesmo no ensino fundamental, voltada para mercado de trabalho (CAVALIERE, 2007).

Na concepção democrática de escola em tempo integral, a instituição é vista como uma possibilidade de cumprir um papel emancipatório. Nela, o tempo integral

proporcionaria uma educação mais efetiva culturalmente, aprofundaria conhecimentos e desenvolveria o espírito crítico e as experiências democráticas. Ficar mais tempo na escola garantiria aos alunos um desempenho melhor em relação aos saberes escolares, que são as ferramentas básicas para a emancipação (CAVALIERE, 2007).

A quarta e última concepção e, também, a mais recente delas, é a educação em tempo integral que independe da estrutura da escola de horário integral. É a que Cavaliere (2007) identificou como sendo uma concepção multissetorial de educação integral. Nela, a educação pode ser feita tanto na escola, como fora dela; porque não há necessidade do tempo integral estar centralizado em uma única instituição. Isso porque as estruturas de Estado, isoladas, não seriam capazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a atuação da sociedade civil poderia possibilitar uma educação de qualidade.

Talvez não esteja claro o porquê de, em um apanhado histórico sobre educação integral, nos determos em concepções de escola de tempo integral. A questão é que falar de educação integral significa falar, também, de um tempo ampliado/integral na instituição pública de ensino. Em outras palavras, ao refletir-se sobre as diferentes possibilidades da formação do sujeito no espaço escolar, pensa-se também na ampliação do tempo que esse sujeito passa na escola, como possibilidade de um trabalho mais efetivo.

Uma escola em tempo integral denota mais do que um simples aumento do tempo, idealiza a consideração do sujeito em sua condição multidimensional, em que

o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2006, p. 03)

Assim, o sujeito não tem uma educação fragmentada, tem uma educação que se apropria da cultura, em diversos momentos históricos, dessa forma, se fazendo histórico.

Deste modo, na implantação de escolas de tempo integral é necessário considerar “que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (GONÇALVES, 2006, p. 2), contribuindo com a formação integral do sujeito, permitindo que o mesmo tenha uma experiência democrática cotidiana, de experimento e de relações humanas fundamentadas em regras, na importância de respeitar o próximo, aliadas a vivência cultural diferenciada.

Entretanto, as questões referentes a uma escola de tempo integral aludem considerar não apenas o tempo, mas também, o espaço, pois ele contribui para a permanência do aluno na escola, no sentido de participar de atividades diversificadas, em diferentes momentos da escola, que possam contribuir para a sua formação.

A ampliação do tempo escolar não apenas permite ao aluno uma ampliação de oportunidades e condições que promovam aprendizagens expressivas e emancipadoras, como auxilia a escola a

repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2009)

Com relação à educação integral em complementaridade com o tempo integral, nos últimos anos têm surgido projetos governamentais de escolas muito semelhantes à concepção multissetorial de educação integral apresentada por Cavaliere (2007). Nessa concepção, o tempo integral não precisa ser oferecido exclusivamente pela escola e se faz necessária uma articulação de ações em parceria com diversas instituições, públicas e privadas.

Em nível nacional, citam-se como exemplos mais significativos dessa concepção as experiências do *Programa Bairro Escola*, no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro e do *Programa Escola Integrada*, na capital Belo Horizonte, estado de Minas Gerais.

Dentro desse panorama, um tema que tem chamado bastante atenção é a questão da educação integrada.

De acordo com Hora e Coelho (2004, p.66), “políticas públicas de educação devem estar relacionadas diretamente com outras políticas, de saúde, econômicas e sociais, sem perder de vista o quanto a educação pode garantir de melhoria na construção da cidadania de um povo”. Sob esse ângulo, esse estudo infere que as autoras falam da importância, em políticas públicas de educação, da integração com as outras políticas, obviamente sem perder de vista o que podemos denominar de *centralidade da escola*.

Ainda em relação às propostas de educação integral em tempo integral no país, não se pode esquecer que sua implantação depende de todo um ordenamento legal e financeiro que a possibilite. É neste sentido que levantam-se algumas considerações acerca desses dois processos – o financeiro e o legal, na realidade brasileira.

No que diz respeito ao ordenamento legal, segundo Menezes (2007), é possível observar que a Constituição Federal de 1988 - ainda que não referencie de forma direta os termos “educação integral” e “tempo integral”, ao evidenciar a educação como o primeiro dos dez direitos sociais (art. 6º) e apresentá-la como um direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, com garantia de qualidade, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mercado de trabalho (art. 205) – permite deduzir uma concepção do direito a uma educação integral. Neste item do ordenamento legal, o parágrafo único do artigo 1º da Constituição Federal de 1988, no preâmbulo, diz que o poder emana do povo, que desse modo é a explicitação da subjetividade estabelecida, que aciona também a educação.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº. 9.394/96, ao determinar como princípio e fim da educação nacional o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º) ratifica o princípio do direito, como interpretamos, à educação integral disposto na Constituição Federal de 1988 (MENEZES, 2007). E mais ainda, em seu artigo 1º, a LDB/96 estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB de nº. 9.394/96).

Dentro dessa linha, a Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), da mesma forma que a Constituição Federal de

1988 e a LDB, volta a falar em educação integral, valorizando-a enquanto possibilidade de formação integral do indivíduo (MENEZES, 2007).

Nessa questão legal, é preciso destacar a LDB, na medida em que dois dos seus artigos falam, especificamente, sobre a ampliação do tempo escolar, a saber, os artigos 34⁷ e 87⁸.

Dez anos depois da promulgação da LDB, o tema da adoção de um sistema educacional integral no ensino fundamental (previsto no artigo 34 da lei nº 9.394/96) retornou à pauta política por meio do programa do Ministério da Educação “*Mais Educação*”⁹. Este Programa visa fomentar a educação integral das crianças, adolescentes e jovens, possibilitando o apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

Esse debate integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que dentro das suas mais de quarenta ações inclui o *Mais Educação*, que visa também adotar no ensino fundamental das escolas públicas a extensão do tempo integral. De acordo com informações do portal do Ministério da Educação (MEC), através do *Mais Educação*, cerca de 1,4 milhão de alunos do ensino fundamental de 54 cidades com população maior que 200 mil habitantes tiveram atividades diárias depois das aulas, a partir de agosto de 2008. Foram investidos R\$ 60 milhões para articular o projeto político pedagógico da escola com atividades esportivas, de informática, de artes, de música, de teatro, de artesanato, entre outros, em duas mil escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb¹⁰) abaixo da média nacional (3,8).

No entanto, segundo Menezes (2007), existe um longo caminho a ser percorrido para “transformar o legal em real”. As pessoas com melhores condições financeiras dão conta da formação integral de seus filhos, matriculando-os em aulas complementares em diferentes instituições, espaços e locais. O segmento de baixa renda, por seu turno, tem seus filhos matriculados em escolas da rede pública de

⁷ Artigo 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

⁸ Artigo 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

⁹ Regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007.

¹⁰ O Ideb é um indicador criado pelo MEC que possibilita um planejamento da educação como um todo. É um indicador de qualidade que combina informações de desempenho do Saeb ou Prova Brasil (obtidos pelos estudantes ao final das etapas de ensino) com informações sobre o rendimento escolar (aprovação).

ensino, onde a opção da perspectiva da formação integral depende da extensão do tempo na escola e da oferta de atividades, pelas próprias instituições escolares e/ou pelas organizações sociais.

Em geral, pode-se afirmar que o conceito de educação integral vai muito além da simples ampliação da carga horária. O termo integral remete-se a uma dimensão qualitativa, relacionada à concepção da formação social do sujeito e saberes da vida em sociedade, assim a educação integral reside no encontro dialógico de tempo e qualidade ou ainda qualidade com tempo. Em outras palavras, a intenção não é fazer com que o aluno fique apenas o dia todo na escola, mas sim fazer com que ele ocupe outros espaços e meios de aprendizagem que sejam também enriquecedores para o seu desenvolvimento como cidadão pleno.

3 O CONTEXTO

3.1 Programa *Mais Educação*: Descrevendo o Programa

*“O intelectual não cria o mundo no qual vive.
Ele já faz muito quando consegue ajudar a
compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de
partida para sua alteração real.”*

(Florestan Fernandes)

A educação integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira em diferentes momentos da vida pública do país. Com a proposta de construção de um paradigma contemporâneo de educação integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários, no sentido de incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras e de garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes, foi instituído em 24 de abril de 2007, pelas Portarias Interministeriais nº 17 e nº 19 e regulamentado, recentemente, pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 o Programa do Governo Federal *Mais Educação*.

Trazendo a gênese da intersetorialidade e de redes de aprendizagem, o Programa surge atrelado a uma série de outros planos, programas e medidas que têm o intuito de construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e o Plano Nacional de Educação¹¹ (PNE).

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que “é um plano executivo organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, composto por mais de quarenta programas e ações” (MEC/SECAD, 2009, p. 12), com o objetivo de estabelecer metas de qualidade a serem alcançadas pelos municípios e estados no que se refere à educação pública no país.

¹¹ Instituído em 09 de janeiro de 2001 pela Lei 10.072 e com duração de dez anos, o PNE traça diretrizes e metas para a Educação no Brasil, tanto no que se refere aos níveis de ensino e modalidades de educação, quanto no envolvimento dos diversos setores da administração pública e da sociedade.

Para que este plano se efetive e tenha sustentabilidade, o MEC conta com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB- Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007), que financia toda a educação básica e que prevê repasse de recursos acrescidos de 25% para alunos da rede pública em regime de tempo integral, ou seja, mais de 7 horas por dia, durante toda a semana letiva – critério adotado tanto pelo FUNDEB como pelo Programa *Mais Educação* para o repasse de recursos às escolas envolvidas no Programa.

O PDE se corporifica no plano estratégico denominado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril, com a finalidade de unir esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade em favor da qualidade da educação básica, propõe programas e ações de assistência técnica e financeira, a partir da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), que passa a ser base para o convenio/cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação agrega o conjunto de diretrizes do PDE, a serem alcançadas até o ano de 2021 pelos Estados, Distrito Federal e Municípios que se vinculam ao mesmo de forma voluntária¹².

Dentre algumas diretrizes deste plano de metas, podemos citar: a alfabetização obrigatória das crianças até oito anos; o combate à repetência e à evasão escolar e a ampliação das possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular.

Assim, o Programa *Mais Educação*, sendo um dos componentes do PAR (MEC/SECAD, 2009, p. 13), surge com o intuito de fomentar a ampliação do tempo escolar direcionado à formação integral do indivíduo.

Sua implantação foi iniciada em 2008, envolvendo 54 municípios (ver anexo 01) com base nos seguintes critérios:

- ter assinado o Compromisso Todos pela Educação;
- todas as capitais dos estados brasileiros;
- cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes;
- ter escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2,9.

¹² Vale ressaltar que por se tratar de um Plano de Ações Articuladas, os estados e municípios que não aderirem ao Plano de Metas Compromisso todos pela Educação não participam das ações de assistência técnica ou financeira empreendidas pela União.

O Programa vêm ampliando gradualmente sua presença no cenário nacional, com a meta de atender, no ano de 2010, 10 mil escolas, beneficiando algo em torno de três milhões de estudantes. Para tanto, os critérios adotados para seleção sofreram ajustes:

- escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008 e 2009;
- escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social;
- escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do IBGE: Porto Alegre/RS, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Salvador/BA, Recife/PE, Fortaleza/CE, Belém/PA e Curitiba/PR;
- escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC;
- escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes.

O Programa *Mais Educação* coloca 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 – (MCT) a Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar. Sua operacionalização está a cargo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo contribuir para a formação integral dos alunos da rede pública do país, através do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, com propostas de ampliação do tempo de permanência na escola; ampliação do espaço educativo; intersetorialidade e realização de parcerias na intenção de reduzir a evasão, a reprovação e distorções idade/série escolar, tendo como proposta a organização curricular, na perspectiva da educação integral, com o intuito de contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural, promovendo a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas, bem como o compartilhamento da

tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas e de diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

A concepção de educação integral presente no conjunto de documentos que norteiam e dão suporte ao *Mais Educação* é a de que aprender é um direito inerente à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, como condição para o desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática (PASSO A PASSO, 2009, p.5).

Tal concepção está centrada no formato de educação integral com ênfase na oferta de atividades diversificadas, articuladas a outros setores da sociedade e com a participação da escola, da família e da comunidade, que considera que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar, mas da comunidade de aprendizagem. Neste sentido, diluem-se as barreiras entre educação formal e não formal, utilizando-se a diretriz do bairro escola que toma o entorno da escola como espaço de aprendizagem, onde a educação deve se realizar pela gestão de parcerias entre escolas, famílias, poder público e organizações sociais.

As atividades fomentadas são organizadas e subdivididas em **macrocampos**. A ideia presente é a de um cardápio, onde as escolas possam se servir de acordo com suas preferências, necessidades e características associadas a seu Projeto Político Pedagógico.

Cada macrocampo agrega as seguintes atividades específicas:

<p>1. Acompanhamento Pedagógico</p> <p>1.1.1 Matemática 1.1.2 Letramento/Alfabetização 1.1.3 Ciências 1.1.4 História e Geografia 1.1.5 Línguas Estrangeiras</p>	<p>6. Cultura Digital</p> <p>6.1 Software Linux Educacional 6.2 Informática e tecnologia da informação (Proinfo e/ou laboratório de informática) 6.3 Ambiente de Redes Sociais</p>
<p>2. Meio Ambiente</p> <p>2.1 Com-Vida/Agenda 21 na Escola - Educação para a Sustentabilidade 2.2 Horta Escolar e/ou Comunitária</p>	<p>7. Promoção da Saúde</p> <p>7.1 Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos</p>
<p>3. Esporte e Lazer</p> <p>3.1 Recreação/Lazer 3.2 Voleibol 3.3 Basquetebol 3.4 Basquete de Rua 3.5 Futebol</p>	<p>8. Comunicação e uso de Mídias</p> <p>8.1 Jornal Escolar 8.2 Rádio Escolar 8.3 Histórias em Quadrinhos 8.4 Fotografia 8.5 Vídeo</p>

<p>3.6 Futsal 3.7 Handebol 3.8 Tênis de Mesa 3.9 Judô 3.10 Karatê 3.11 Taekwondo 3.12 Yoga 3.13 Natação 3.14 Xadrez Tradicional 3.15 Xadrez Virtual 3.16 Atletismo 3.17 Ginástica Rítmica 3.18 Corrida de Orientação 3.19 Ciclismo (somente para as escolas rurais) 3.20 Tênis de Campo 3.21 Programa Segundo Tempo (somente para as escolas de 2009, com número mínimo de 150 estudantes do ensino fundamental e participantes em 2010)</p>	
<p>4. Direitos Humanos em Educação 4.1 Direitos Humanos e Ambiente Escolar</p>	<p>9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza 9.1 Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos</p>
<p>5. Cultura e Artes 5.1 Leitura 5.2 Banda Fanfarra 5.3 Canto Coral 5.4 Hip-Hop 5.5 Danças 5.6 Teatro 5.7 Pintura 5.8 Grafite 5.9 Desenho 5.10 Escultura 5.11 Percussão 5.12 Capoeira 5.13 Flauta Doce 5.14 Cineclube 5.15 Práticas Circenses 5.16 Mosaico</p>	<p>10. Educação Econômica 10.1 Educação Econômica</p>

Tabela 1 – Relação de atividades por macrocampo

As escolas podem escolher três ou quatro macrocampos e a partir desses pode optar por cinco ou seis atividades a serem desenvolvidas, sendo que o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico é obrigatório para todas as escolas com pelo menos uma atividade prevista no Plano de Trabalho¹³.

As turmas são formadas por um mínimo de 20 (vinte) alunos e um máximo de 30 (trinta) e, sempre que possível e conveniente, mesclando alunos das diversas séries/anos, não devendo, em nenhuma hipótese se prenderem às turmas do horário regular.

Como critérios para definição do público participante do Programa, a escola contextualizada com seu projeto político pedagógico e em diálogo com a comunidade é a referencia para definir tais alunos, porém recomendam-se os seguintes indicadores:

- alunos que apresentam defasagem série/idade em virtude de dificuldades de aprendizagem;
- alunos das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe uma maior evasão de alunos na transição para a 2ª fase;
- alunos das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; e de alunos de anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente.

Com relação aos sujeitos responsáveis e corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades de educação integral do Programa *Mais Educação*, abre-se espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores) de acordo com o disposto na Lei nº 9.608/1998, que considera serviço voluntário, aquele que é prestado por pessoa física a entidade pública ou a instituição privada de fins não lucrativos, com objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, sem gerar vínculo empregatício nem obrigação de natureza previdenciária ou afim.

As atividades de monitoria são desempenhadas, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas reconhecidas pela comunidade, como por

¹³ Em 2009, as escolas escolhiam de cinco a dez atividades, distribuídas em pelo menos três macrocampos.

exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias comunitário, etc.

Dentre as principais atribuições dos monitores podemos citar:

- sugerir alternativas e melhorias com relação ao desenvolvimento das atividades na escola;
- planejar o funcionamento da oficina e apresentar o plano de trabalho semanal ao coordenador escolar e facilitador do macrocampo junto à coordenação municipal do Programa, para apreciação;
- reportar-se ao (a) coordenador (a) escolar para solicitar o material a ser utilizado nas oficinas;
- realizar atividades propostas para a oficina que visem desenvolver os princípios de construção da cidadania e de cultura de paz;
- atuar conjuntamente com os conteúdos programáticos do horário formal de aulas, independente da atividade e macrocampo de atuação;
- preencher e entregar/encaminhar ao (a) coordenador (a) escolar:
 - diariamente - assinar seu controle de frequência e recibo
 - semanalmente - preencher o plano de trabalho com relatório de atividades semanais;
 - mensalmente - preencher a avaliação qualitativa;
 - regularmente - responder as demandas enviadas por e-mail.

A orientação recebida é a de que as atividades do Programa devem ser transformadas em atividades formativas e/ou prazerosas pelo e para o próprio monitor voluntário, bem como para os alunos participantes do Programa, dentro ou fora da escola, em espaços previamente definidos em comum acordo com a escola, não devendo tal orientação, em nenhuma hipótese, ser compreendida como trabalho precarizado.

A escola deve ainda designar entre os docentes um professor de 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário que coordenará a oferta e o desenvolvimento das atividades do Programa na escola. Recomenda-se ainda que o diretor incentive e promova debate sobre a proposta de educação integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe e nos espaços do conselho escolar, no sentido de promover a participação de todos os segmentos da escola no Programa.

Quanto ao espaço físico da escola, de acordo com as diretrizes do Programa, este não é o determinante para a oferta de educação integral, pois o fato da escola não possuí-lo não pode desmobilizá-la, ao contrário, o mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com toda a comunidade. Assim, as atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar (internas), de acordo com a atividade e o espaço disponível na escola, ou fora dele, mediante o estabelecimento de parcerias com outros órgãos municipais, estaduais, federais e instituições diversas, sejam filantrópicas ou da iniciativa privada (caracterizadas como externas).

A proposta do Programa é que as atividades se articulem com o funcionamento regular da escola através de seu projeto político pedagógico, tendo a preocupação de oferecer várias linguagens, incorporando a vivência dos alunos e da comunidade.

3.2 O Município de São Gonçalo

São Gonçalo é um dos 92 municípios do Estado do Rio. Localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, no lado oriental da Baía de Guanabara – cartão postal do Brasil – São Gonçalo tem uma área de 251,3 quilômetros quadrados atravessada pelas duas principais vias de acesso ao Norte do Estado: a Rodovia Amaral Peixoto que se divide nas RJ-104 e RJ-106 e a Niterói-Manilha integradas ao sistema BR-101, o que garante o acesso fácil às demais regiões do país, e o caracteriza como rota de passagem.

Fundado em 06 de abril de 1579 por Gonçalo Gonçalves, São Gonçalo era habitado pelos índios Tamoios cujo domínio se estendia até Angra dos Reis. Seu desmembramento iniciado no final do século XVI foi realizado pelos jesuítas que, no início do século XVII instalaram uma fazenda na zona conhecida como Colubandê, hoje um bairro situado às margens da rodovia RJ – 104.

O distrito de São Gonçalo foi emancipado politicamente e desmembrado de Niterói, em 22 de setembro de 1890, através do decreto estadual nº 124. Porém, o decreto nº 1, de 8 de maio de 1892 reincorpora o município a Niterói pelo breve período de sete meses, sendo restaurado, no mesmo ano, pelo decreto nº 34 de 7 de dezembro, mas somente em 1929, a partir da Lei nº 2335 de 27 de dezembro que é alçado à categoria de cidade.

Em 1943, ocorre nova divisão territorial no estado do Rio de Janeiro e desta vez, São Gonçalo perde o Distrito de Itaipu para o município de Niterói, restando-lhe apenas cinco distritos: São Gonçalo (sede), Ipiíba, Monjolo, Neves e Sete Pontes, que permanecem até os dias atuais. É nas décadas de 1940 e 1950, que iniciam a instalação de grandes fábricas e indústrias em São Gonçalo e seu parque industrial, chegou a ser o mais importante do estado, o que lhe valeu o apelido de "Manchester Fluminense", pois não havia nenhum desempregado na cidade.

Atualmente, com a terceira maior população do Estado do Rio de Janeiro – 891.119 habitantes (IBGE 2000) – possui faixa etária predominante entre os 15 e 64 anos que representam 69,20% da população, os idosos com mais de 65 anos representam 6,08%, contra 24,72% de crianças com menos de 15 anos. Segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, no período de 1991 – 2000, a população de São Gonçalo teve uma taxa média de crescimento anual de 1,55%,

passando de 779.832 em 1991 para 891.119 em 2000, representando, 6,19% da população do Estado do Rio e 0,52% da população do País.

Com uma renda per capita de R\$ 268,80, sendo a maior renda apurada em Neves (bairro mais próximo do município de Niterói) e a menor renda per capita apurada em Monjolo, o município tem procurado investir na mudança sócio-econômica da região, porém, sua grande atividade comercial e industrial não tem sido revertida em boas condições de urbanização e em políticas públicas de qualidade.

O índice de alfabetizados no município é de 88,42%, sendo o maior índice no Distrito de Neves (91,8%) e o Índice de Desenvolvimento Humano¹⁴ (IDH) do município é de 0,782. Segundo a classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o município está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8), e em relação aos demais municípios do estado, ocupa a posição de 22º lugar.

O Município possui 253 Escolas de Ensino Fundamental, 56 de Ensino Médio, 123 de Educação Infantil, 4 Escolas Superiores, sendo 3 particulares e 1 pública, a Faculdade de Formação de Professores – UERJ/FFP, que é o maior polo especializado do Estado em formação de professores, tendo como resultados expressivos o número de discentes aprovados em concursos públicos por todo o Brasil. Seus discentes são, em sua maioria, de São Gonçalo, porém, em ordem decrescente, constata-se discentes das cidades de Niterói, Rio de Janeiro, Itaboraí, e municípios da Baixada Fluminense, entre outras.

Verifica-se uma proliferação muito acentuada de “instituições escolares” particulares visando atrair uma população que parece ter desistido de lutar por um direito fundamental: a educação pública, eficaz e de qualidade.

O IDEB observado em 2005, segundo dados do INEP, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi de 3,8, e nos Anos Finais de 2,9. Para 2007 o IDEB estimado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental era de 3,8 e o mesmo foi alcançado. Para os Anos Finais o estimado era de 3,4 e o observado foi de 3,0.

A expectativa é que até o ano de 2021 o IDEB para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental chegue a 6,0 e dos Anos Finais a 5,0.

¹⁴ Medida comparativa que engloba três dimensões: riqueza, educação e esperança média de vida.

3.3 O Programa *Mais Educação* em São Gonçalo

Por possuir escolas estaduais e municipais com IDEB abaixo de 2,9 e se encaixar no conjunto de critérios estabelecidos para a implementação do Programa *Mais Educação*, São Gonçalo foi um dos 54 municípios escolhidos para implantar o Programa em sua origem.

O Programa foi implantado inicialmente em 06 escolas municipais e 08 estaduais, conforme quadro a seguir:

Escolas que iniciaram o Programa em 2008	
Municipais	Estaduais
1. Colégio Municipal Ernani Faria	1. CIEP 306 Dep. David Quinderê
2. Colégio Municipal Estephania de Carvalho	2. CIEP 126 Almedorina Azeredo
3. Escola Municipal João Cabral de Melo Neto	3. CIEP 422 Nicanor Ferreira Nunes
4. Escola Municipal Marcus Vinicius Cruz de Mello Moraes	4. CIEP 413 Adão Pereira Nunes
5. Escola Municipal Raul Veiga	5. CIEP 238 Dr. Ilton Faria Da Costa
6. Escola Municipal Visconde de Sepetiba	6. C. E. Alecrim
	7. C. E. Dom Antoniode Almeida Moraes Junior
	8. C. E. José Augusto Domingues

Tabela 2 – Escolas que iniciaram o *Mais Educação* no ano de 2008

O município conta, atualmente, segundo os dados do Censo Escolar 2009, com 93 escolas municipais. Destas 52 participam do Programa *Mais Educação*, e 97 escolas estaduais de ensino fundamental, das quais 80 estão inseridas no Programa.

Percebemos, nas escolas municipais, que as mesmas, em sua maioria, têm desenvolvido atividades vinculadas ao macrocampo de acompanhamento pedagógico de matemática e letramento e do macrocampo de esporte e lazer, cujas preferências concentram-se em vôlei, basquete, natação, recreação e diversas lutas

marciais. A área de arte também oferece muitas atividades, mas em menor patamar e os demais macrocampos são pouco desenvolvidos.

Para o desenvolvimento das atividades de educação integral, as escolas contam com monitores advindos em sua maioria das diversas licenciaturas oferecidas pela UERJ/FFP, situada no município de São Gonçalo.

Foram mapeados em torno de 20 graduandos da UERJ/FFP atuando em diferentes macrocampos e atividades do *Mais Educação*. Estes, em sua maioria, ingressaram no Programa através de indicações de professores da universidade que tem contato com as escolas da rede, ou por intermédio de outros estudantes que já atuam no Programa.

Quanto à capacitação para atuarem como monitores no Programa, todos informaram não terem recebido nenhum tipo de capacitação, e que participaram apenas de uma ou duas reuniões para informes gerais, logo em seguida iniciando suas atividades, em alguns casos, sem terem conhecimento da proposta do Programa como um todo. Sinalizam assim, algumas dificuldades em relação ao planejamento das atividades, ainda que tenham materiais pedagógicos disponíveis para a realização das mesmas. Informaram que o contato com os professores das turmas de origem dos alunos que participam do Programa é muito pequeno ou inexistente e que, portanto não sabem quais os “motivos” que levaram cada um dos alunos a ingressarem no Programa.

A maioria apresenta o argumento de que participar do Programa “é uma boa maneira de pegar/ganhar experiência profissional”, mas se sentem meio perdidos com o que fazer com as turmas. Tal discurso é recorrente entre os monitores do macrocampo de acompanhamento pedagógico.

Com relação à seleção dos alunos participantes do Programa, algumas escolas optaram pelo critério da nota e de problemas de comportamento como critério de seleção, em outras é o conselho de classe que indica tais alunos, e no caso de desistência dos indicados as vagas são abertas para os que queiram participar do Programa e não foram indicados.

No que diz respeito à organização das turmas, a maior parte das escolas segue a recomendação do Programa de sempre que possível e conveniente, mesclar alunos das diversas séries/anos, não devendo prender-se às turmas do horário regular. Porém, em algumas escolas isto não acontece devido à dificuldade

dos monitores em trabalhar com turmas muito heterogêneas; portanto, optaram por organizar as turmas de forma mais homogênea.

Em relação ao desenvolvimento das atividades e o espaço físico, percebeu-se que as escolas tendem a optar por atividades que possam ser desenvolvidas nos espaços disponíveis na própria escola, recorrendo a parcerias como último recurso, devido a dificuldade de conseguir parceiros que estejam dispostos a oferecer principalmente espaços, sem receber por isso.

No que se refere às possíveis contribuições do Programa, tanto para os alunos como para as escolas, percebe-se, nas escolas visitadas, uma certa dificuldade em estabelecer o que seriam essas contribuições, contudo, na maioria dos relatos podemos verificar que houveram avanços principalmente nas relações aluno-escola e aluno-aluno.

4. A PESQUISA

Com o objetivo de identificar a Representação Social de professores e monitores das escolas que participam do Programa *Mais Educação* no município de São Gonçalo sobre Ampliação da Jornada Escolar, *Mais Educação* e Educação Integral, adotamos a perspectiva de Moscovici e a teoria do Núcleo Central de Abric.

Para coleta dos dados, utilizamos entrevistas semi estruturadas e a evocação ou associação livre de palavras com hierarquização e justificativa, que segue as orientações recomendadas em investigações no campo das representações sociais a fim de identificá-las e estudar a sua estrutura e dimensão.

A técnica de evocação ou associação livre de palavras é uma proposta de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas a partir de um estímulo indutor, o que permite colocar em evidência universos semânticos de palavras que se agrupam em determinadas populações, podendo revelar como os grupos partilham significados e crenças comuns construídas na interlocução cotidiana. Esta técnica tem sido utilizada com frequência em pesquisas em representações sociais. Segundo Abric (1994, apud SÁ, 1996, p. 112), “este instrumento permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”, típicas de entrevistas ou questionários, tendo em vista que as respostas, na evocação livre de palavras, tendem a ser mais espontâneas, menos racionais, como uma “tempestade de ideias”, diferente das elaboradas nas entrevistas ou questionários.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, evocação ou associação livre de palavras, foi aplicada em diferentes e diversos dias em cada escola e desenvolveu-se em três fases:

- 1ª fase: fase de reconhecimento – conforme questionário, em anexo, solicitamos informações como função no Programa *Mais Educação*, tempo em que trabalha na escola, carga horária, formação e etc, no sentido de levantar o perfil dos professores e monitores que atuam no Programa nas escolas pesquisadas.
- 2ª fase: fase da associação livre – a partir dos termos indutores, Ampliação da Jornada Escolar, *Mais Educação* e Educação Integral, pedimos a cada um dos sujeitos que escrevessem 5 palavras que associassem ao título proposto.

- 3ª fase: hierarquização e justificativa – pedimos a cada sujeito que classificasse as palavras citadas, em função da importância que atribuía a cada uma delas em relação ao tema proposto e que em seguida fizesse uma breve justificativa desta hierarquização.

Assim, obtivemos de cada sujeito um conjunto de 5 palavras classificadas por ordem decrescente de importância.

Para a análise dos dados, optamos por uma combinação de estratégias, usando métodos qualitativos e quantitativos, para selecionar os dados mais relevantes, adotando inicialmente uma abordagem quantitativa, baseada na frequência das palavras coletadas, e na ordem de importância atribuída na hierarquização. Com isso, tornou-se possível a utilização do método de tratamento de dados proposto por Pierre Vergès que combina a frequência de evocação das palavras e a ordem de importância, no intuito de identificar possíveis elementos do núcleo central (SÁ, 2002). Em seguida passamos para uma organização interpretativa, qualitativa, empregando a aproximação lexical para as palavras evocadas com sentidos similares (ABRIC, 2003), através da justificativa para a hierarquização da ordem de importância das palavras evocadas.

Segundo a proposta de Vergès, no quadrante superior esquerdo, onde se encontram as evocações com maior frequência e menor ordem média de importância (o que significa dizer que vêm à mente mais espontaneamente) estão, provavelmente, os elementos do núcleo central; no quadrante inferior direito, onde estão os elementos com menor frequência e mais alta ordem média de importância; estariam os elementos do sistema periférico. Vale ressaltar que anterior a esta análise, são dispensadas as evocações de muito baixa frequência e de ordem média alta.

Tanto a abordagem de Pierre Vergès da combinação das frequências e ordens de evocação, quanto a teoria do núcleo central de Jean-Claude Abric são complementares a Teoria das Representações Sociais.

Pierre Vergès ressalta que, se a primeira parte do seu método permite detectar a saliência dos prováveis elementos do núcleo central, comumente evidenciada em termos de frequência das evocações, e dar visibilidade à sua natureza coletiva, a segunda parte, isto é, a análise da ordem média de importância, possibilita destacar a participação individualizada na construção do conteúdo representacional (SÁ, 2002), conforme figura a seguir:

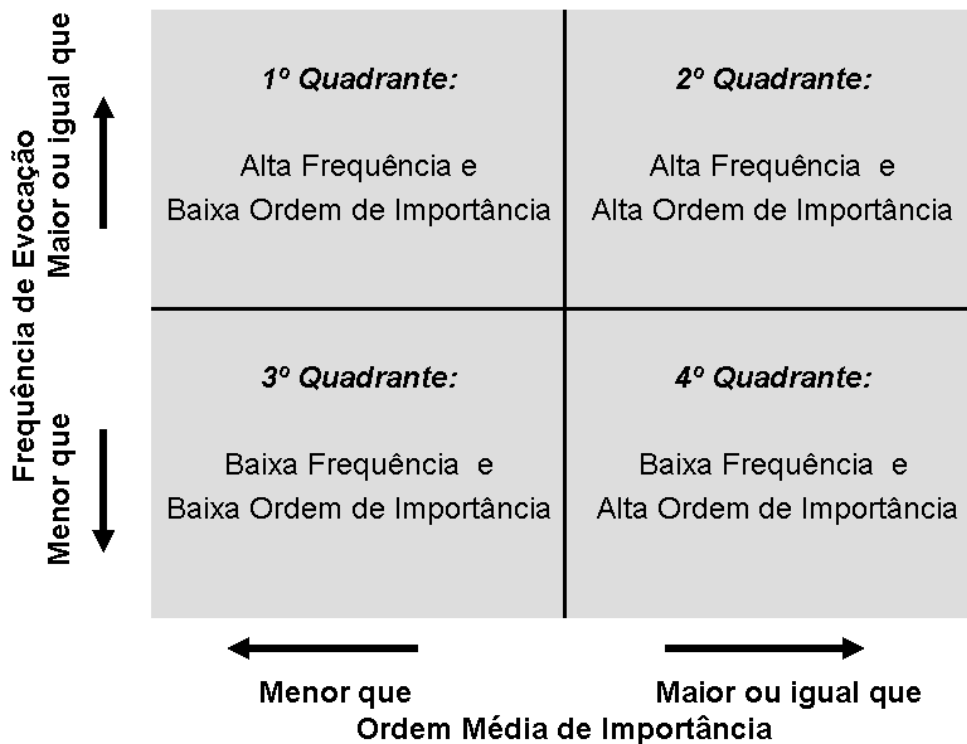


Figura 1: Representação esquemática dos quadrantes de Vergès

O 1º quadrante agrupa os elementos mais frequentes e mais importantes (índices menores), constituindo uma zona que Abric designa por núcleo central. Pode acontecer que surjam nessa zona elementos sem grande valor significativo, que o autor designa por sinônimos do objeto. Eles serão identificados através de comparações dos vários elementos com outras estratégias de análise, como por exemplo, a justificativa dada para a ordem de importância atribuída.

No 2º quadrante encontram-se os elementos periféricos com maior relevância, que Abric designa por primeira periferia. Às vezes estão em processo de integração ao núcleo central ou o inverso, deixando de pertencer ao núcleo central.

No 3º quadrante encontram-se os termos evocados por poucos sujeitos (ordem de importância fraca), mas que são considerados, por estes, como muito importantes. De acordo com Abric (2001) essa configuração pode “revelar a existência de subgrupos minoritários, portadores de uma representação diferente” (p. 64), ou apenas compor elementos complementares da primeira periferia.

No 4º quadrante encontram-se os elementos mais periféricos da representação que respondem pela adequação do significado central da representação ao contexto.

As pesquisas no núcleo central revelam não apenas os conteúdos da representação social como também sua estrutura ou organização interna. Daí a necessidade de solicitar aos sujeitos participantes da pesquisa que efetuem, sobre sua própria produção, um trabalho cognitivo de análise, comparação e hierarquização (SÁ, 1998). O cruzamento das frequências com esta hierarquização vai localizar os elementos nos quadrantes. No caso da nossa pesquisa acrescentamos a justificativa para a hierarquização de modo a confirmar, ou não, a pertinência dos elementos do núcleo central.

4.1 Os Caminhos

O grupo pesquisado foi constituído por 18 professores e 12 monitores, em pesquisa realizada de setembro a novembro de 2010, período em que foram visitadas quatro escolas, duas estaduais, sendo uma CIEP e duas municipais, a seguir:

Escola	Nº de Professores Entrevistados	Nº de Monitores Entrevistados
CIEP 412 – Dr Zerbini	10	06
E. E. Coronel Tarcísio Bueno	-	01
E. E. Vital Brasil	04	01
E. M. Belarmino Ricardo	04	04

Tabela 3: Relação de entrevistados por escola

Vale ressaltar que na E.E Coronel Tarcísio Bueno foi realizada a entrevista com o coordenador e o preenchimento de apenas um questionário, pois os demais sujeitos não quiseram participar da pesquisa.

Para chegar às escolas que participaram da pesquisa, foi realizado um mapeamento do Programa *Mais Educação* nas escolas municipais e estaduais do

município de São Gonçalo, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Tal mapeamento teve a intenção de visualizar o número de escolas abrangidas pelo Programa nas escolas do município, bem como o ano de implementação do Programa nas mesmas e as atividades realizadas.

Inicialmente, foram identificadas 80 escolas estaduais e 52 escolas municipais participando do Programa com atividades em diferentes macrocampos.

Em seguida, foi adotado o mesmo critério utilizado na pesquisa Ampliação da Jornada Escolar: novas propostas, antigas preocupações, que, juntamente com esta pesquisa, integram o grupo de pesquisa coordenado pela professora Lúcia Velloso Maurício, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sobre Educação Integral em Horário Integral, a saber:

- escolas com anos iniciais e posteriormente anos finais;
- atividades indispensáveis;
- maior número de atividades;
- número significativo de alunos inseridos no Programa;
- IDEB em crescimento;
- mais tempo de implementação do Programa.

Foram identificadas 08 escolas estaduais e 06 escolas municipais, a partir dos critérios adotados. Como constituíam um universo ainda muito extenso para a pesquisa de campo, novos critérios foram adotados para se chegar às escolas onde a pesquisa foi realizada.

Para as escolas estaduais, buscou-se priorizar aquelas com anos iniciais, com maior IDEB no ano de 2009 e ainda que uma fosse um CIEP, partindo do entendimento de que o espaço desta escola, em sua concepção, fora projetado para o desenvolvimento de atividades de educação integral em horário integral. Chegou-se a 04 escolas estaduais, sendo priorizadas para a realização da pesquisa 03 escolas, o CIEP Brizolão 412 – Dr Zerbini, a E. E. Vital Brasil e a E. E. Coronel Tarcísio Bueno.

Nas escolas municipais, o critério adotado para identificar as escolas onde seria realizada a pesquisa deu-se por outro caminho. Portanto, ao serem identificadas as 06 escolas municipais que se enquadravam no critério inicial da pesquisa, foram realizados contatos diretos com a direção das mesmas, no sentido

de viabilizar a realização da pesquisa. Assim, as escolas municipais onde foi realizada a pesquisa são: E. M. Belarmino Ricardo Siqueira e E. M. Doutor Heráclito Fontoura Sobral Pinto, sendo que nesta, só foi possível a entrevista com a Coordenadora do Programa na escola, o chamado Professor Comunitário.

Para identificar os monitores e professores participantes da pesquisa, foi adotado o critério que participariam da pesquisa os monitores atuantes no macrocampo de acompanhamento pedagógico bem como os professores que tivessem alunos no referido macrocampo. Tal critério foi adotado por que o macrocampo de acompanhamento pedagógico, segundo os documentos que norteiam o Programa, é obrigatório para todas as escolas com pelo menos uma atividade prevista no plano de trabalho.

Dos 18 professores participantes da pesquisa, 94% (17 professores) possuem curso superior, sendo o curso de maior destaque Pedagogia (04), seguido do curso de Psicologia. Destes professores, 41,17% (07 professores) possuem curso de pós graduação em diferentes cursos no campo da educação e 01 professor possui mestrado em educação. O grupo tem um tempo heterogêneo na educação, sendo 29 anos o professor com o maior tempo e 02 anos o com menor.

Em relação aos monitores 75% (09 monitores) possuem ensino médio, contudo 55,5% (05 monitores) destes estão cursando o nível superior e apenas 25% (03 monitores) do grupo possui nível superior completo com pós graduação.

Os dados foram analisados em três momentos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, de acordo com o modelo proposto por Bardin (1997, p.95).

Partindo dessa orientação, foi realizada a leitura de todos os questionários, sua tabulação, a transcrição das entrevistas e sua tematização.

Para a tabulação dos questionários foram adotados os seguintes critérios:

Primeiro, os questionários foram separados por escolas e por grupos, de professores e monitores, e digitados em planilhas distintas, Em seguida foram copiadas as palavras associadas a cada título proposto para uma nova planilha e atribuídas cores de acordo com a ordem de importância da palavra (posição), atribuídas pelos sujeitos da pesquisa.

Na sequência, em outra planilha, as palavras já classificadas por cores, foram colocadas em ordem alfabética e copiadas para uma nova planilha, onde foram analisadas e aproximadas de acordo com a forma. Foram criadas categorias

semânticas para agrupar palavras de sentido próximo, evitando que palavras de mesmo conteúdo semântico fossem consideradas distintas, compondo um novo grupo de palavras, que novamente foram copiadas para outra planilha, colocadas em ordem alfabética e realizada a frequência, a ponderação/somatória e a ordem média de cada palavra. Sendo a *frequência (FR)*, o número de vezes que a palavra foi citada; a *ponderação*, o número de vezes que a palavra foi citada, multiplicado pela ordem de importância (posição); e *ordem média de importância (OMI)*, é a divisão entre o resultado da ponderação (somatório) pela frequência, conforme representado na fórmula a seguir:

$$OMI = \frac{(f_1 * 1) + (f_2 * 2) + (f_3 * 3) + (f_4 * 4) + (f_5 * 5)}{\sum f}$$

Onde f_1 representa o número de vezes que a categoria foi evocada em primeiro lugar, f_2 o número de vezes que a categoria foi evocada em segundo lugar, e assim por diante. O somatório de f , representado pelo denominador, descreve a soma total de vezes que a categoria foi evocada, ou seja, $f_1 + f_2 + f_3 + f_4 + f_5$.

Concluída esta etapa, uma nova planilha, agora sem cores definidas, foi criada, para cada título proposto na pesquisa – Ampliação da Jornada Escolar; Programa *Mais Educação*; Educação Integral – e foram separados os dados referentes à frequência e a ordem média. Os dados referentes à frequência foram classificados em ordem decrescente e os dados referentes à ordem média foram classificados em ordem crescente, e analisados no sentido de compor o grupo de palavras e o nível de importância de cada uma, referente à representação social dos sujeitos pesquisados em relação aos títulos propostos na pesquisa.

Para se construir os quadrantes de Vergès (1992), é necessário fixar dois valores que serão referenciais para o posicionamento das categorias dentro desses quadrantes. São eles: o ponto de corte da frequência de evocação, para estabelecer o eixo horizontal, e o ponto de corte da ordem média de importância da evocação, para o eixo vertical.

Comparando-se os valores individuais de cada uma das categorias com as médias calculadas para se construir os quadrantes, foi possível localizar cada categoria horizontalmente e verticalmente em um quadrante, conforme explicado anteriormente.

4.2 Análise dos Dados

4.2.1 Análise dos dados do professores

4.2.1.1 Análise 1 – Ampliação da Jornada Escolar

Para o termo indutor Ampliação da Jornada Escolar foi evocado pelos professores um total de 90 palavras. O primeiro passo adotado referente ao tratamento dos dados foi a categorização das palavras e as palavras similares, ou seja, com conteúdo semântico equivalente, foram agrupadas em uma mesma categoria, reduzindo o universo de dados para 55 evocações.

Em seguida, foram calculadas a frequência das evocações e a ordem média de importância e foram desconsideradas as evocações que apresentaram frequência igual a 01 e ordem média de importância maior que 03 reduzindo o universo de dados para 10 evocações. Tal critério foi adotado respaldado no argumento de que uma representação só é social quando há convergência dos significados.

Evento	Nº
Questionários respondidos	18
Total de palavras evocadas	90
Total de palavras categorizadas	55
Total de categorias analisadas	10

Tabela 4: Dados Gerais do termo indutor Ampliação da Jornada Escolar – professores

No quadro abaixo apresentamos o resultado da frequência e da ordem média de importância de cada categoria.

Categoria	Frequência	OM
Reforço	5	1,8
Atividades diversificadas	5	2,0
Aprendizagem	4	2,5
Qualidade	4	2,8
Projetos	3	1,3
Pessoal	3	2,7
Planejamento	2	1,5
Capacitação profissional	2	2,0
Professor	2	2,0
Oportunidade	2	3,0
Média	3,2	2,2

Tabela 5: Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para Ampliação da Jornada Escolar

São consideradas como possíveis componentes do núcleo central da representação as palavras situadas no quadrante superior esquerdo.

Assim, a figura a seguir representa a divisão dos elementos em cada quadrante, indicando, provavelmente, os que formariam o núcleo central e a periferia da representação social. Ele é constituído pelas significações fundamentais da representação, os valores e percepções que são compartilhados com mais clareza e coesão pelo grupo investigado, ou seja, aquelas que atribuem identidade.

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR - PROFESSORES

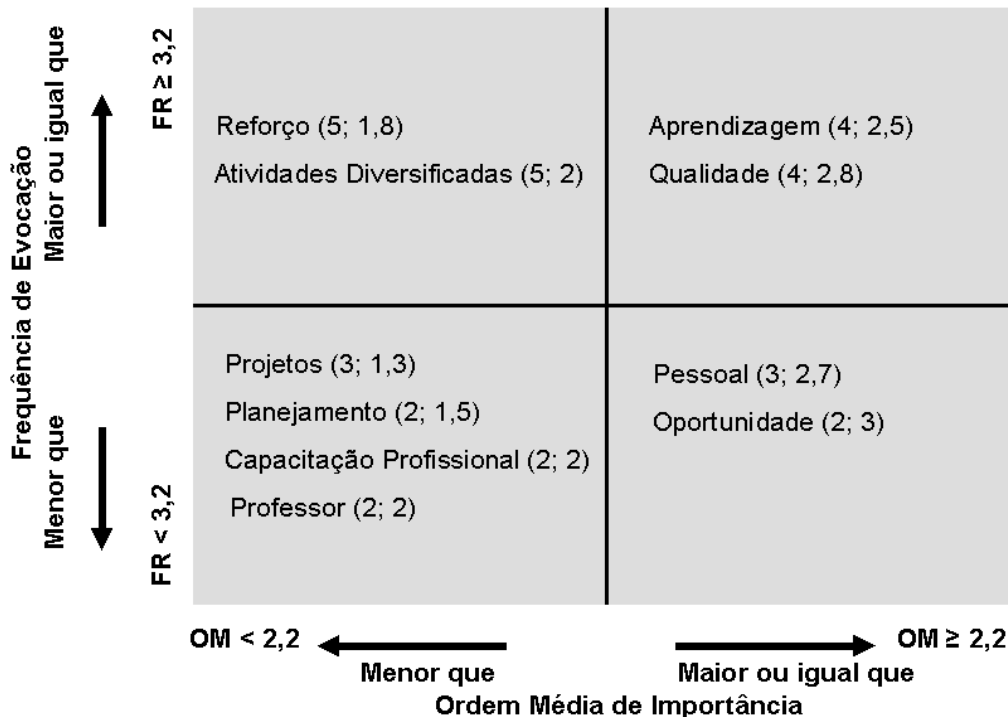


Figura 2: Núcleo central e sistema periférico: Ampliação da Jornada Escolar – professores

Constituindo o possível núcleo central da representação social dos professores para Ampliação da Jornada Escolar, encontram-se as palavras *reforço* e *atividades diversificadas* com frequência 5 e OMI menor que 2,0; num primeiro momento, elas nos remetem à ideia de que com mais tempo é possível que se aprenda mais, tanto no sentido de reforçar o que não foi possível aprender no tempo regular, quanto no sentido de que isto se viabiliza através de atividades diversificadas. No quadrante superior direito, onde estão os elementos mais próximos do núcleo central, encontram-se as palavras *aprendizagem* e *qualidade*. Esses elementos são fortes devido a uma frequência quase tão alta quanto a do quadrante anterior (4) e OMI também semelhante. Trazem noções complementares ao possível núcleo central, dando sentido ao *reforço* para a *aprendizagem*, e utilizando-se de *atividades diversificadas* para que a *aprendizagem* ocorra com *qualidade* e de forma significativa.

No quadrante inferior esquerdo, que costuma revelar as variações individuais de atribuição de significados, encontramos as palavras *projetos*, *planejamento*, *capacitação profissional* e *professor*, compondo um conjunto de noções operatórias. No quadrante inferior direito, encontramos as palavras, *peçoal* e *oportunidade*, que fazem parte do sistema periférico; nos remetem à ideia de que a Ampliação da Jornada Escolar se caracterizaria como uma *oportunidade* para uma *aprendizagem* de *qualidade* e que também pode representar uma *oportunidade* no futuro, sendo necessário, para isso, *peçoal*, no sentido da necessidade de mais professores e demais pessoas envolvidas no cotidiano da escola. Em síntese, se o reforço e as atividades diversificadas podem proporcionar uma aprendizagem de qualidade, isto só se materializar se houver peçoal para promovê-la, cuja motivação é a *oportunidade* para o futuro.

4.2.1.2 Análise 2 – *Mais Educação*

Para o termo indutor *Mais Educação* foi evocado um total de 90 palavras.

Após a categorização, as palavras similares foram agrupadas em uma mesma categoria, reduzindo o universo de dados para 51 evocações e em seguida, foram calculadas a frequência das evocações e a ordem média de importância; foram desconsideradas as evocações que apresentaram frequência igual a 01 e ordem média de importância maior que 03, reduzindo os dados para 08 evocações.

Evento	Nº
Questionários respondidos	18
Total de palavras evocadas	90
Total de palavras categorizadas	51
Total de categorias analisadas	08

Tabela 6: Dados Gerais do termo indutor *Mais Educação* – professores

No quadro abaixo apresentamos o resultado da frequência e da ordem média de importância de cada categoria.

Categoria	Frequência	OM
Aprendizagem	6	2,3
Oportunidade	6	2,3
Reforço	5	2,8
Descobertas	4	1,8
Convívio Social	3	2,3
Incentivo	3	2,3
Criatividade	3	2,7
Individualidade	2	3
Média	4,0	2,4

Tabela 7: Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para *Mais Educação*

A figura a seguir, representa a divisão dos elementos em cada quadrante, indicando, provavelmente, os que formariam o núcleo central e a periferia da representação social. Ele é constituído pelas significações fundamentais da representação, os valores e percepções que são compartilhados com mais clareza e coesão pelo grupo investigado, ou seja, aquelas que atribuem identidade e que se caracterizam, de certa forma, independentemente do contexto social e material imediato, ou seja, não são influenciáveis de forma significativa por fatos mais recentes. Portanto, o núcleo central é decisivo na inflexão que o sentido de um dado objeto assume para um grupo em um dado contexto histórico e cultural (MADEIRA, 2001; SÁ, 2002).

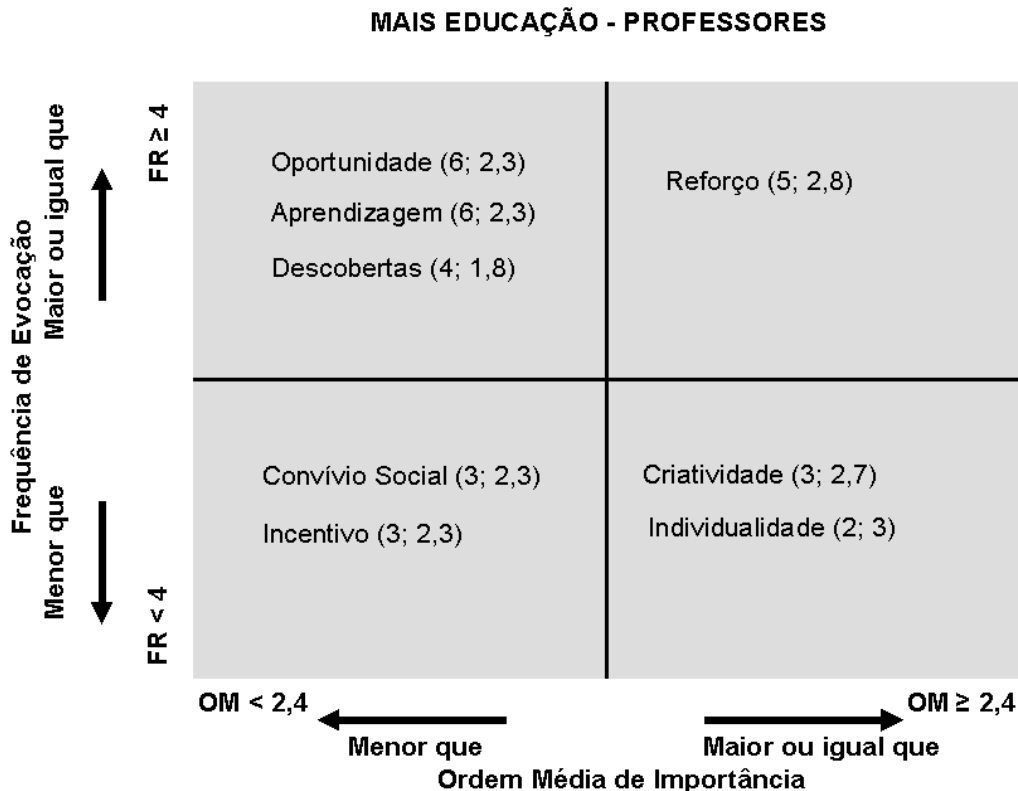


Figura 3: Núcleo central e sistema periférico: *Mais Educação* – professores

Para o termo indutor *Mais Educação*, compõem o possível núcleo central desta representação as palavras *aprendizagem*, *oportunidade* e *descobertas*, com frequência acima de 4 e OMI abaixo de 2,4. No quadrante superior direito encontramos a palavra *reforço*, que mantém forte relação com o quadrante anterior, devido que sua frequência é até maior que o termo *descobertas* (5) e que a ordem média de importância não se afasta de 2,4. Este fato nos remete à ideia de que o Programa *Mais Educação*, para os professores, além de se caracterizar como uma *oportunidade* de *aprendizagem* e de *descobertas* se viabiliza através do *reforço* que proporciona a *aprendizagem*.

No sistema periférico (quadrante inferior direito), onde estão os elementos que se posicionam em volta do núcleo central, que acomodam conceitos, percepções e valores passíveis de negociação, encontramos as palavras *criatividade* e *individualidade*. No quadrante inferior esquerdo, onde estão os elementos que possibilitam uma interpretação menos direta (TURA,1997) e atende a conotações mais individuais, mas que mantêm com o núcleo central uma relação de

proximidade, encontramos as palavras *convívio social* e *incentivo*. Registre-se que nos dois quadrantes a frequência é praticamente a mesma para todos os termos.

Destes quadrantes, pode-se apreender que o Programa *Mais Educação* representa *oportunidade* de maior *aprendizagem* (elementos do 1º. Quadrante) na medida da dedicação das individualidades e da *criatividade* desenvolvida. O *incentivo* do professor e o *convívio* entre os alunos são elementos facilitadores para a *oportunidade* de *aprendizagem*.

4.2.1.3 Análise 3 – Educação Integral

Para o termo indutor Educação Integral foram evocadas 90 palavras. Após a categorização, as palavras similares, com conteúdo semântico equivalente foram agrupadas em uma mesma categoria, reduzindo o universo de dados para 48 evocações. Em seguida, foram calculadas a frequência das evocações e a ordem média de importância e foram desconsideradas as evocações que apresentaram frequência menor ou igual a 02 (ponto de corte da frequência) e ordem média de importância maior que 03 (ponto de corte da ordem média de importância), reduzindo o universo de dados para 08 evocações.

Evento	Nº
Questionários respondidos	18
Total de palavras evocadas	90
Total de palavras categorizadas	48
Total de categorias analisadas	08

Tabela 8: Dados Gerais do termo indutor Educação Integral – professores

No quadro abaixo apresentamos o resultado da frequência e da ordem média de importância de cada categoria.

Categoria	Frequência	OM
Qualidade	5	2,2
Tutela	5	2,8
Alimentação	4	1,8
Compromisso	4	2,8
Tempo	3	1,7
Oportunidade	3	2
Investimento	3	2,3
Pessoal	3	2,7
Média	3,8	2,3

Tabela 9: Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para Educação Integral

Na figura, a seguir, encontram-se distribuídas no quadrante as categorias analisadas referentes à representação social de educação integral dos professores.

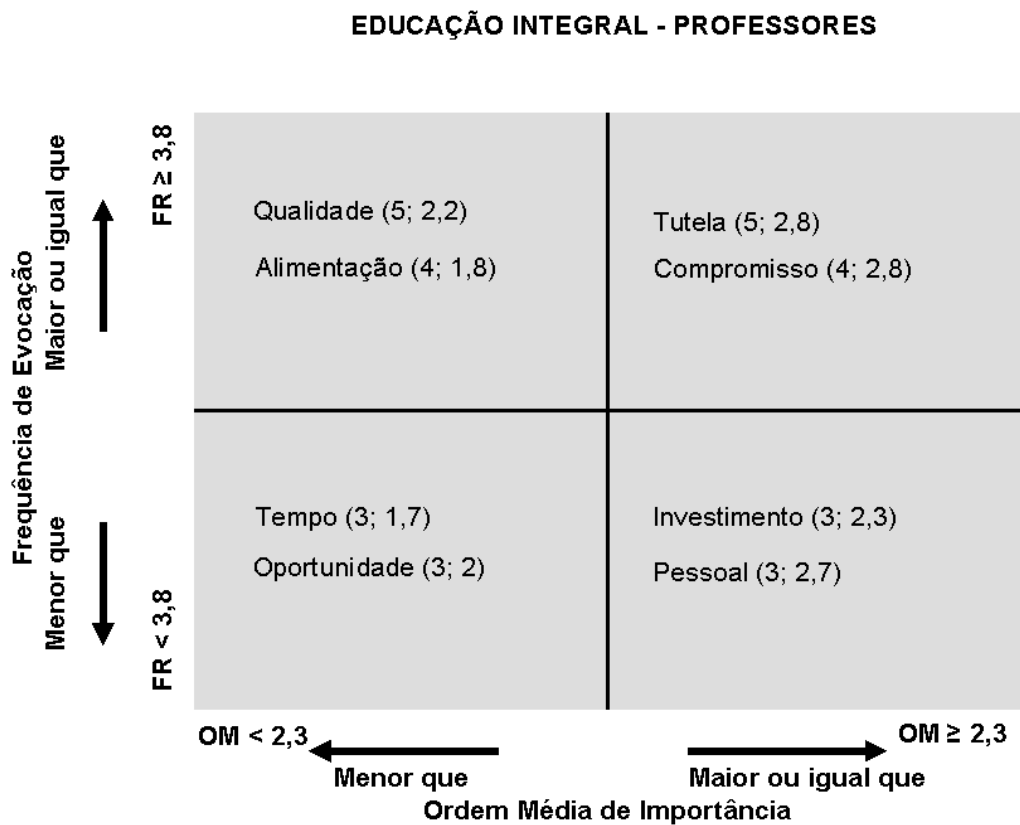


Figura 4: Núcleo central e sistema periférico: Educação Integral – professores

Compondo o possível núcleo central desta representação, encontramos no quadrante superior esquerdo as palavras *qualidade* e *alimentação* com frequência 5 e 4, respectivamente e OMI menor que 2,3. No quadrante superior direito encontram-se as palavras *tutela* e *compromisso*, que mantêm forte relação com o núcleo central, devido à frequência idêntica dos elementos anteriores.

Em primeira análise, podemos dizer que tais palavras – *alimentação* e *tutela*, que se apresentam pela primeira vez, nos remetem a uma ideia de educação integral vinculada à ideia dos CIEPs, no sentido de ver a educação, a escola, muito mais como um meio de realização de ações assistencialistas do que como espaço caracterizado pela centralidade das “funções educacionais” (ALGEBAILLE, 2009, p. 38), representação que se manteve sobre os CIEPs no imaginário do Estado do Rio de Janeiro. A presença do termo *compromisso* indica, possivelmente, elemento de uma representação distinta da anterior.

No sistema periférico (quadrante inferior direito), ou seja, aquele que é menos rígido e mais passível de negociação, encontramos as palavras *investimento* e *pessoal*, que complementam a ideia de uma educação que se desenvolveu nos CIEPs, com forte *investimento* do Estado e *pessoal* disponível. E no quadrante inferior esquerdo, encontramos as palavras *tempo* e *oportunidade*, que nos remetem à ideia de que mais *tempo* representaria *oportunidade* futura. Se a leitura de associação destes significados a CIEP procede, temos aqui a indicação de que estamos diante de duas representações: uma com núcleo em torno de ações assistencialistas (*alimentação*, *tutela*) e outra com núcleo articulando tempo a *compromisso*, *investimento* e *oportunidade*.

4.2.2 Análise geral das representações sociais dos professores

Buscando uma análise que articule os termos indutores que originaram a pesquisa, podemos verificar que a representação social dos professores sobre Ampliação da Jornada Escolar é muito próxima da representação social dos mesmos sobre o Programa *Mais Educação*.

É possível perceber esse fato analisando as palavras evocadas na associação: na Ampliação da Jornada Escolar fizeram parte do grupo de palavras

citadas o Programa *Mais Educação*, e vice versa, quais sejam, *aprendizagem e reforço*, com forte presença nos dois primeiros quadrantes, além de *qualidade e oportunidade*, variando nos demais. Acreditamos que esta proximidade ocorra, por ser hoje na escola, o Programa *Mais Educação* que se apresenta como ampliação da jornada escolar, propiciando tal similaridade bem como uma complementação na representação e nos sentidos elaborados.

A representação social da Ampliação da Jornada Escolar e do Programa *Mais Educação*, como oportunidade e reforço fica ainda mais clara, analisando as justificativas dadas pelos professores na associação livre de palavras para atribuir ordem de importância.

“(...) Oportunidade estar amenizando as dificuldades e de estar participando de outras atividades (...)” (PROFESSOR, CIEP 412, referindo-se ao Programa *Mais Educação*)

“Oferece oportunidade aos alunos que têm dificuldades com o reforço escolar gerando maior integração (...)” (PROFESSOR, CIEP 412, referindo-se à Ampliação da Jornada Escolar)

“O Programa *Mais Educação* é dar oportunidade de aprendizagem de forma integrada com atividades diversificadas e inserindo afetividade.” (PROFESSOR, E. E. Vital Brasil, referindo-se ao Programa *Mais Educação*)

Contudo, o Programa é visto, devido ao seu funcionamento e financiamento, com certa reserva pelos professores, em citações como:

“(...) que tenha continuidade e não seja mais um Programa com data certa para acabar. Que não tenha vários inícios, com rupturas no trabalho, visto a grande mobilização da escola para colocá-lo em prática (...)” (PROFESSOR, CIEP 412)

“Há a necessidade de adequação e organização para uma melhor utilização da verba disponibilizada para esse projeto.” (PROFESSOR, E. M. Belarmino)

“A ideia do Programa é ótima, mas falta ser adaptado para a realidade das escolas que não têm espaço físico para desenvolver o Programa da maneira adequada (...)” (PROFESSOR, E. E. Vital Brasil)

“A demanda da educação integral e a carência de profissionais é suprida com estagiários/monitores, que como estratégia para melhoria no ensino propõem atividades extras e de reforço.” (PROFESSOR, CIEP 412)

Na representação social de Educação Integral, o que podemos perceber através das possíveis palavras que compõem o núcleo central e o sistema periférico da mesma, é que a ideia do *assistencialismo* e da *tutela*, se faz muito presente, por um lado.

Analisando as justificativas dadas na associação livre de palavras, podemos observar a educação integral como um ideal de educação, como integral no sentido de ampliação tempo (Chronos) como um compromisso político, e não como integral no sentido de reconhecer o sujeito como um todo e não como ser fragmentado, como prática educativa.

“Acima de tudo deve haver compromisso das autoridades públicas, pois cada unidade de ensino necessitará de professores capacitados, espaço apropriado, recursos. Tudo bem organizado. Escola e comunidade devem estar em boa comunicação.” (PROFESSOR, E. M. Belarmino)

“(...) a educação integral possibilita a divisão da tutela do aluno com a família. (PROFESSOR, E. E. Vital Brasil)

“Oportunidade de ter alimentação, segurança, lazer e atenção de profissionais mais capacitados para suprir a falta dos pais (...)” (PROFESSOR, CIEP 412)

Através da análise das justificativas pode-se observar um fenômeno que indica uma possível representação secundária, como já foi indicado antes, apesar das palavras citadas pelos professores na evocação livre, que nos remetem à ideia de assistencialismo. Nas justificativas, podemos vislumbrar uma fala um pouco mais flexível, que, possivelmente, remete a outras referências:

“A educação integral permite ao aluno desenvolver as inteligências múltiplas que possui. Mas, para que seja colocada em prática exige investimento e vontade por parte dos governantes.” (PROFESSOR, CIEP 412)

“A educação integrada são trocas de vivências/saberes através de projetos de educação promovendo às crianças a aprendizagem.” (PROFESSOR, E. E. Vital Brasil)

4.2.3 Análise dos dados dos monitores

4.2.3.1 Análise 1 – Ampliação da Jornada Escolar

Para o termo indutor Ampliação da Jornada Escolar os 12 monitores evocaram um total de 60 palavras. Após a compatibilização das palavras similares, foram agrupadas em uma mesma categoria, reduzindo o universo de dados para 40 evocações e em seguida, foram calculadas a frequência das evocações e a ordem média de importância; foram desconsideradas as evocações que apresentaram frequência igual a 01 e ordem média de importância maior que 03, reduzindo os dados para 06 evocações.

Evento	Nº
Questionários respondidos	12
Total de palavras evocadas	60
Total de palavras categorizadas	40
Total de categorias analisadas	06

Tabela 10: Dados Gerais do termo indutor Ampliação da Jornada Escolar – monitores

No quadro abaixo apresentamos o resultado da frequência e da ordem média de importância de cada categoria.

Categoria	Frequência	OM
Aprendizado	5	3,00
Dedicação	2	1,00
Motivação	2	2,00
Futuro	2	2,50
Oportunidade	2	2,50
Lazer	2	3,00
Média	2,5	2,3

Tabela 11: Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para Ampliação da Jornada Escolar - monitores

Na figura, a seguir, encontram-se distribuídas nos quadrantes as categorias analisadas.

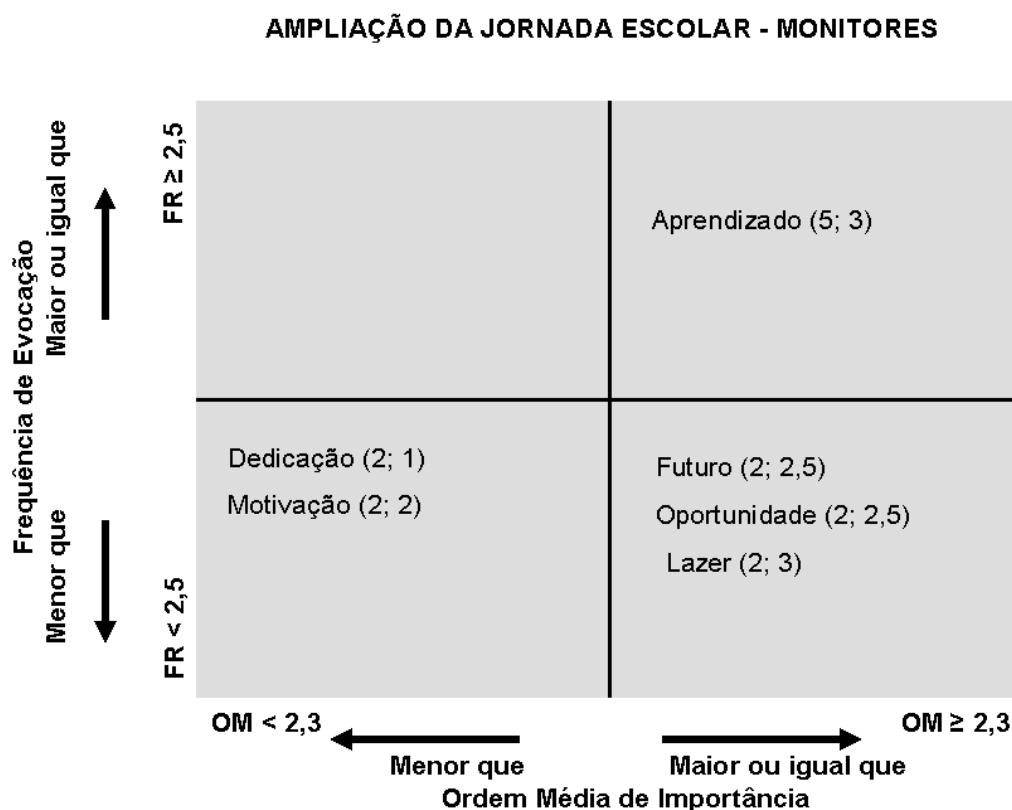


Figura 5: Núcleo central e sistema periférico: Ampliação da Jornada Escolar – monitores

Nas evocações referentes à Ampliação da Jornada Escolar, podemos verificar que não existem termos que compoñam o 1º. quadrante, indicando que não se constituiu representação social para este termo indutor. A baixa frequência dos termos reforça esta compreensão. Seja pela pouca familiaridade com o tema ou pela recente entrada dos monitores nas escolas, mantida pela grande rotatividade, o fato é que não se configurou uma significação atribuída à temática, revelando que não estamos diante de um grupo social.

Podemos observar a presença da palavra *aprendizado*, no quadrante superior direito, que poderia ser um elemento do núcleo central. É o único que se destaca

pela sua alta frequência, entretanto não tem destaque na ordem de importância, em relação às demais palavras analisadas.

4.2.3.2 Análise 2 – *Mais Educação*

Para o termo indutor *Mais Educação* foram evocadas 60 palavras. Após a compatibilização das palavras similares, foram agrupadas em uma mesma categoria, reduzindo o universo de dados para 33 evocações e em seguida, foram calculadas a frequência das evocações e a ordem média de importância; foram desconsideradas as evocações que apresentaram frequência igual a 01 e ordem média de importância maior ou igual a 03, reduzindo os dados para 06 evocações.

Evento	Nº
Questionários respondidos	12
Total de palavras evocadas	60
Total de palavras categorizadas	33
Total de categorias analisadas	06

Tabela 12: Dados Gerais do termo indutor *Mais Educação* – monitores

No quadro abaixo apresentamos o resultado da frequência e da ordem média de importância de cada categoria.

Categoria	Frequência	OM
Aprendizagem	11	2,8
Oportunidade	5	1,6
Reforço	3	1,7
Motivação	3	2,3
Recursos	2	2,0
Responsabilidade Social	2	2,5
Média	4,3	2,2

Tabela 13: Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para *Mais Educação* - monitores

Na figura, a seguir, encontram-se distribuídas nos quadrantes as categorias analisadas referente ao termo indutor *Mais Educação* para os monitores.

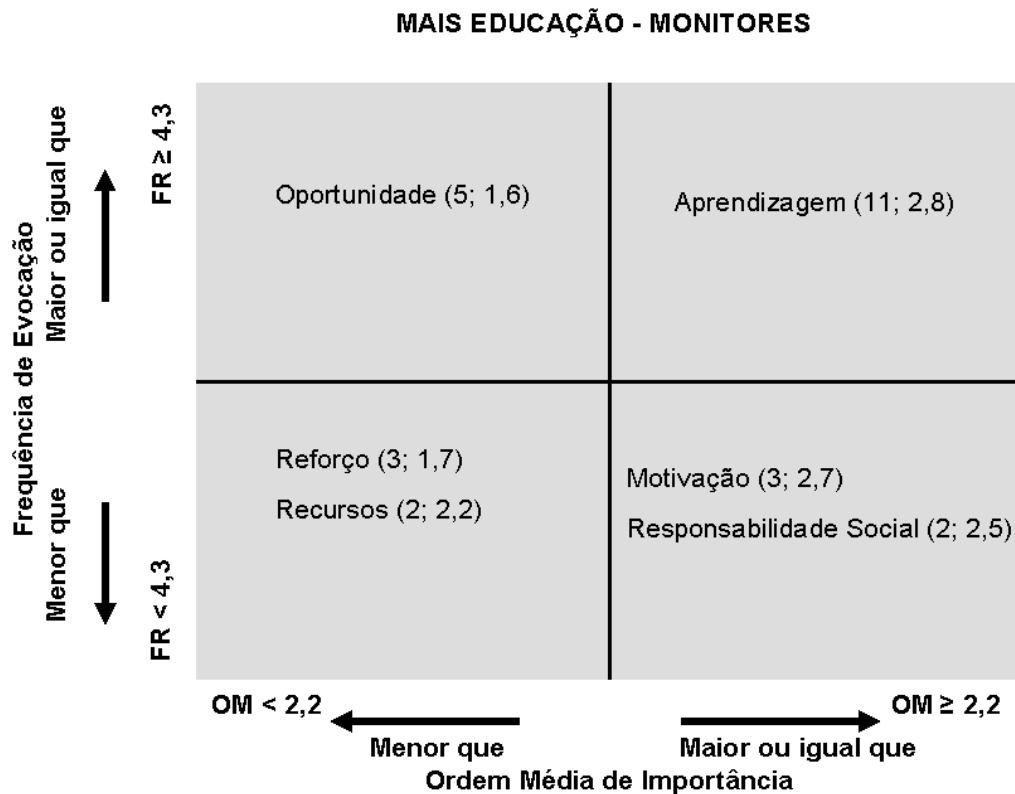


Figura 6: Núcleo central e sistema periférico: *Mais Educação* – monitores

Compondo o possível núcleo central desta representação, encontramos no quadrante superior esquerdo a palavra *oportunidade*, com frequência não muito alta 5 e OMI bem definida. Entretanto, no quadrante superior direito, encontramos a palavra *aprendizagem*, com frequência muito maior que a palavra *oportunidade*, e que somente não está no quadrante anterior por apresentar uma média menor que a ordem média de importância, ou seja, apesar de muito frequente, sua importância em relação à *oportunidade* é menor. O que nos remete à ideia de que, para os monitores, o Programa *Mais Educação* pode se caracterizar no sentido de *oportunidade de aprendizagem*, ou seja, com foco nos alunos, fato este que é reforçado pela presença da palavra *reforço* no quadrante inferior esquerdo, seguido da palavra *recursos*, que pode adquirir sentido de recursos didáticos variados para

oportunizar a aprendizagem. Entretanto a *oportunidade*, que apareceu no 1º. quadrante, pode estar relacionada ao quadrante inferior direito, onde se encontram os elementos mais periféricos e negociáveis da possível representação. Aí estão as palavras *motivação* e *responsabilidade social*, que trazem consigo a ideia de que os monitores ao trabalharem no Programa desenvolvem *responsabilidade social e para isto* precisam estar *motivados*, nesse sentido os monitores dedicam seu tempo para preparar atividades que propiciem uma aprendizagem lúdica. Com esta configuração podemos estar diante de dois significados do Programa *Mais Educação*: um pelo ponto de vista do aluno e outro do monitor.

4.2.3.3 Análise 3 – Educação Integral

Para o termo indutor Educação Integral foram evocadas 60 palavras. Após a compatibilização das palavras similares, foram agrupadas em uma mesma categoria, reduzindo o universo de dados para 42 evocações e em seguida, foram calculadas a frequência das evocações e a ordem média de importância; foram desconsideradas as evocações que apresentaram frequência igual a 01 e ordem média de importância maior ou igual a 03, reduzindo os dados para 05 evocações.

Evento	Nº
Questionários respondidos	12
Total de palavras evocadas	60
Total de palavras categorizadas	42
Total de categorias analisadas	05

Tabela 14: Dados Gerais do termo indutor Educação Integral – monitores

No quadro abaixo apresentamos o resultado da frequência e da ordem média de importância de cada categoria.

Categoria	Frequência	OM
Capacitação	3	2,0
Ocupação	3	2,0
Atividade Sócio Educativa	2	2,5
Diversidade	2	2,5
Oportunidade	2	2,5
Média	2,4	2,3

Tabela 15: Resultado da frequência e da ordem média de importância das categorias para Educação Integral - monitores

Na figura, a seguir, encontram-se distribuídas no quadrante as categorias analisadas referente ao termo indutor Educação Integral para os monitores.

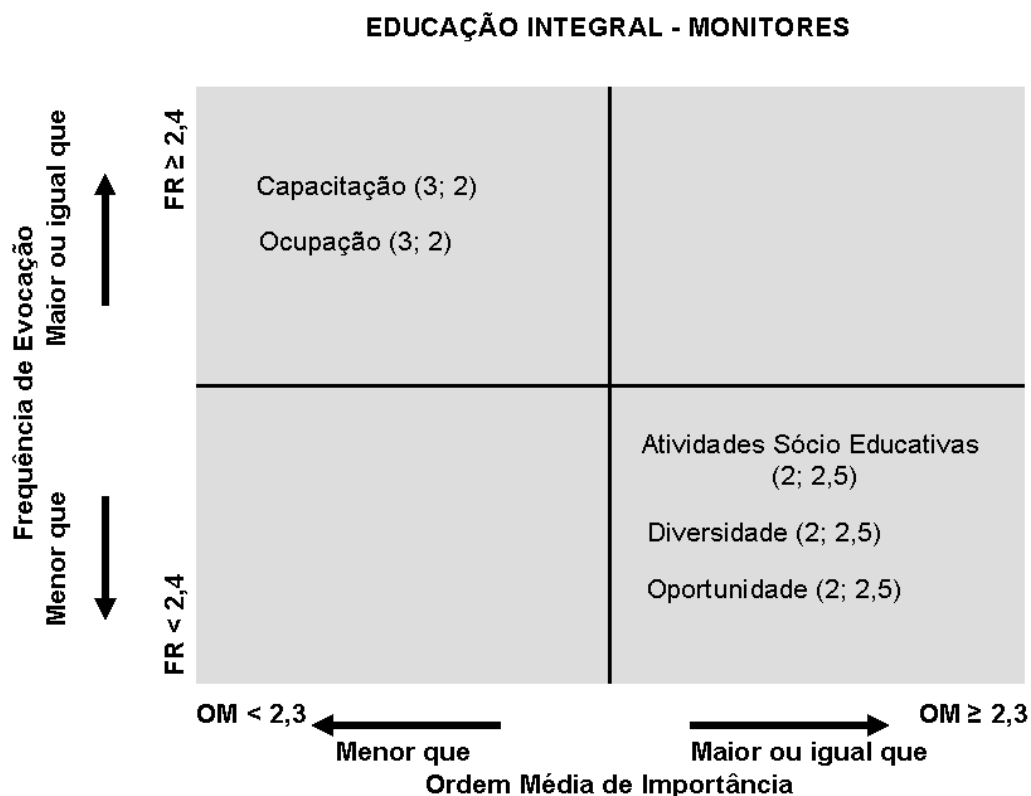


Figura 7: Núcleo central e sistema periférico: Educação Integral – monitores

No 1º. quadrante dos monitores sobre Educação Integral, podemos observar a presença das palavras *capacitação* e *ocupação*, com mesma frequência e OMI. No quadrante inferior direito, onde se encontram as palavras que fazem parte do sistema periférico, encontramos as palavras *atividades sócio educativas*, *diversidade* e *oportunidade*, também todas com a mesma frequência e OMI. Não houve termos para os outros quadrantes. Esta dispersão, ou falta de destaque para uma significação, indica que tais palavras ainda não constituem uma representação, diríamos pode ser uma significação em processo de construção. Novamente lembramos a rotatividade dos monitores nas escolas, dificultando a constituição do próprio grupo; também fica indicado o pouco conhecimento ou familiaridade referente ao assunto.

A ideia de *capacitação*, do ponto de vista dos monitores, pode revelar a necessidade de capacitação no sentido de maior conhecimento didático pedagógico tendo em vista a educação integral. Já a palavra *ocupação* pode estar relacionada à preocupação de manter o aluno ocupado e entretido nas atividades ou para que o mesmo fique longe das ruas, participando de *atividades sócio educativas*. Nesse contexto podemos interpretar a palavra *oportunidade*.

4.2.4 Análise geral das representações sociais dos monitores

Os monitores são, em sua maioria, estudantes de cursos de licenciatura, que ingressaram nas escolas recentemente devido ao Programa *Mais Educação*, portanto boa parte deles possui pouca ou nenhuma experiência na educação, bem como pouco tempo no próprio Programa, devido a alta rotatividade de monitores, visto que os mesmos não possuem salário e sim uma ajuda de custo. Assim é possível entender a falta de uma representação social para o termo Ampliação da Jornada Escolar, tendo em vista que a única ampliação de jornada que conhecem é o Programa *Mais Educação*.

Por isso, entre os monitores, o que mais se aproxima de uma representação social é o que lhes é mais familiar, no caso, o Programa *Mais Educação*, que, como citado anteriormente, se caracteriza como uma *oportunidade de aprendizagem*, tanto do ponto de vista do aluno quanto do ponto de vista deles próprios, enquanto grupo,

pois o Programa se constitui como uma boa maneira de adquirir experiência em sala de aula.

Quanto ao tema Educação Integral, pode-se dizer que ocorre um fenômeno semelhante ao da Ampliação da Jornada Escolar, só que agravado. Não se constitui uma representação pelo desconhecimento do tema.

4.2.5 Análise comparativa entre as representações sociais dos professores e dos monitores

As representações sociais não são necessariamente consensuais, tendo em vista que o sentido atribuído a um objeto e o próprio processo de atribuição desse sentido são construções psicossociais que integram a história de cada sujeito com o resultado de suas interações com o grupo. Assim, as representações sociais constituem-se como um fenômeno complexo, que dizem respeito ao processo de construção de sentido de um dado objeto e de como este é estruturado pelo sujeito no contexto de suas relações, em um processo dinâmico de compreensão e transformação da realidade.

Dito isso, buscamos traçar uma análise comparativa das representações sociais dos professores e monitores para os termos indutores – Ampliação da Jornada Escolar; *Mais Educação* e Educação Integral.

Podemos observar que os professores por constituírem-se como um grupo social, apresentam representações sociais para todos os termos indutores. Fato que não ocorre com os monitores por serem, em sua maioria, estudantes de cursos de licenciatura, que ingressaram nas escolas recentemente devido ao Programa *Mais Educação* e por possuírem pouca ou nenhuma experiência na educação. Portanto, os monitores apresentaram uma possível representação social referente apenas ao termo indutor *Mais Educação*, por este estar mais presente no contexto de suas relações, ou seja, mais familiar, como citado anteriormente.

Neste sentido, podemos observar certa semelhança entre os termos que compõem a representação social dos professores sobre *Mais Educação* com a dos monitores, constituindo-se assim como o termo indutor de familiaridade para ambos.

No núcleo central da possível representação tanto dos professores, quanto dos monitores, para o termo indutor *Mais Educação*, encontramos a palavra *oportunidade*, com frequência e OMI bem próximas, 6 e 2,3 para os professores e 5 e 1,3 para os monitores, sendo que para estes, apesar da frequência ser um pouco menor, a ordem média de importância da palavra é maior.

Outras palavras citadas por ambos foram *aprendizagem* e *reforço*: *aprendizagem* (6; 2,3), para os professores, compõe o núcleo central da representação social de *Mais Educação* e para os monitores, *aprendizagem* (11; 2,8), encontra-se no quadrante superior direito (primeira periferia), mantendo forte relação com o núcleo central, *oportunidade*.

A categoria *reforço* (5; 2,8), para os professores, se apresenta no quadrante superior direito, primeira periferia, mantendo forte relação com o núcleo central (*oportunidade* e *aprendizagem*), e para os monitores *reforço* (3; 1,7), encontra-se no quadrante inferior esquerdo, que possibilita uma interpretação menos direta por não compor o núcleo central, mas manter relação com o mesmo.

Assim, os dados nos remetem à ideia, de que, tanto para os professores, quanto para os monitores, o Programa *Mais Educação* se caracteriza como uma *oportunidade* de *aprendizagem* que se viabiliza através do *reforço* que proporciona a *aprendizagem*. Ainda que na representação de ambos encontremos palavras diferenciadas o Programa *Mais Educação*, neste momento, caracteriza-se principalmente como uma *oportunidade* de *reforço* na *aprendizagem*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais se deposita na escola a esperança de mudanças em nossa sociedade, e esta tem sido espaço para o desenvolvimento de variados Programas, aumentando significativamente as demandas que se espera que a escola atenda: oferecer às crianças e aos adolescentes um ensino de qualidade: entendê-los em suas especificidades como sujeitos inseridos em uma sociedade de consumo; formá-los como cidadãos críticos; proporcionar espaço que ofereça proteção e segurança enquanto seus pais trabalham, bem como estabelecer diálogos com a comunidade que favoreçam a inclusão e a diminuição da violência.

Tais demandas, se por um lado valorizam o papel social da escola, por outro sobrecarregam os profissionais que nela atuam, muitas vezes pela falta de propostas políticas mais sérias e continuadas que permitam que a escola, e os sujeitos nela inseridos, cumpram a contento e com qualidade essas expectativas.

Segundo Villella (2007), o professor está no bojo do que se espera de mudanças na escola, sendo muitas vezes personificado como o responsável pelo sucesso ou fracasso de uma empreitada educacional.

Neste sentido, novas propostas são vistas com desconfiança e temor por parte dos docentes. Atarefados e mal remunerados ressentem-se de tantas demandas sem que seja oferecido o suporte necessário.

Assim,

“O esforço e o envolvimento dos professores no processo de mudança ultrapassa a aquisição de novos conhecimentos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Faz-se necessário atender as dimensões sociais da qualidade de ensino, tão solicitadas pela sociedade contemporânea” (VILLELLA, 2007, p.239).

Portanto, conhecer a escola e os sujeitos que nela atuam através da Teoria das Representações Sociais é considerar as construções elaboradas pelos mesmos, em um dado momento histórico e em determinadas circunstâncias.

Pode-se dizer que tais construções coletivas são uma tentativa do grupo de não apenas atender a uma necessidade cognitiva de entender algo que não lhes é familiar, mas de saírem da inércia que as contradições, as tensões e os conflitos

causam, orientando seus comportamentos coerentemente com as representações produzidas.

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo principal conhecer as representações sociais de professores e monitores de escolas do município de São Gonçalo que atuam no Programa *Mais Educação*, sobre o Programa. Com o propósito de analisar se estas se aproximam, ou não, da concepção de Educação Integral e da concepção do próprio Programa, presente nos documentos que o norteiam, por acreditar que no cotidiano os sujeitos elaboram suas próprias táticas, criando novos pensares e ressignificando outros.

Vale ressaltar que não se trata de um estudo com uma amostra ampla o bastante para que os resultados alcançados sejam englobados para todas as escolas do município de São Gonçalo que participam do Programa. Os resultados aqui apresentados demonstram a percepção apenas dos sujeitos que participaram do levantamento realizado, através do preenchimento do questionário da pesquisa.

Assim, analisando o núcleo central da representação social dos professores sobre Ampliação da Jornada Escolar, encontramos na formação deste as palavras reforço e atividades diversificadas, o que podemos entender que para estes a ampliação da jornada, neste momento, é compreendido basicamente pelo *reforço* da aprendizagem por *meio de atividades diversificadas*. Contudo, não se apresenta de forma clara o que seriam estas atividades diversificadas, ou seja, aqui podem estar inseridas tanto atividades de cunho cultural, artístico e esportivo, quanto uma visão didática lúdica, através da qual as atividades diversificadas estariam relacionadas a tornar o conteúdo de cada disciplina mais acessível através de jogos e projetos lúdicos em sala da aula, como um reforço à racionalidade instrumental.

O que não ocorre, com os monitores, que não apresentaram uma representação social de ampliação de jornada escolar, já que o termo não lhes é familiar.

O segundo termo indutor pesquisado foi *Mais Educação*, que, para os professores, são integrantes do núcleo central da representação social as palavras *oportunidade*, *aprendizagem* e *descobertas*, que nos permitem um entendimento mais amplo, caracterizando que o Programa seria uma *oportunidade* de *aprendizagem* e de *descobertas*, devido ao leque de atividades que a escola oferece aos alunos que participam do mesmo, conforme falas dos coordenadores, a seguir:

“(...) quanto ao desempenho dos alunos, poucos tiveram uma melhora significativa, foram os alunos que acompanharam mesmo, aqueles alunos que acompanharam e vieram eles foram beneficiados, mas os alunos, por exemplo, que optaram por participar apenas da parte esportiva esses alunos a gente não viu, assim, desenvolvimento grande com relação a parte de aprendizagem deles. (...) A auto-estima melhorou muito, com relação a valorização da escola, eles acham muito legal, eles acham o máximo” (COORDENADORA, CIEP 412).

“Na questão de comportamento, o pessoal tá mais calmo, mais responsável. Eu acredito que isso tenha refletido dentro da sala de aula, por que no início era um índice de reprovação muito grande” (COORDENADORA, E. E. Tarcísio Bueno).

“É mais fácil responder a você com as palavras de uma professora nossa: “Olha, eu tenho alunos que melhoraram muuuuito depois da implantação do *Mais Educação*. Eu estou apaixonada!”. Vou te dar o exemplo da matemática, como a parte da matemática ela é muito mais voltada pra lógica, então faz com que a criança desenvolva um raciocínio muito melhor do que simplesmente ler, quantificar, ou então olhar e tentar equacionar, isso é mecânico. Com a lógica ela começou a pensar, e se ela pensa, ela começou a achar caminhos. E isso na sala de aula é um boom!” (COORDENADOR, E. M. Belarmino).

“Olha nos menores a gente até percebe isso mais, entendeu? As turmas de primeiro ao quinto ano. Os maiores já é mais complicado, mas por exemplo, os que fazem o de reforço, basicamente a tarde, de matemática, aí é a gente tá sentindo” (COORDENADORA, E. E. Vital Brasil).

Contudo, é possível observar certos limites na compreensão da relação entre as atividades do Programa e a aprendizagem, muito possivelmente pelo tempo de desenvolvimento do Programa, na escola:

“Eles acham o máximo. Mas com relação ao desempenho escolar de aprendizagem, realmente se foi significativo, eu acredito que até agora a gente não tenha visto esse resultado não. Com relação à valorização do espaço escolar e do ambiente mesmo, eu acho até que eles valorizam mais. A escola tem natação... Se você aplicar uma avaliação pra vê se essa aprendizagem... Tá mais pra valorização da escola.” (COORDENADORA, CIEP 412).

“Os funcionários não gostaram muito não, não adianta enfeitar o pavão. Não gostaram por conta de mais trabalho. Alunos que não são do turno deles os alunos que são da tarde que estão vindo pela manhã não estão acostumados com aquele turno são outro tipo de criança, de manhã criança e a tarde jovem, adolescente. Primeiro problema aluno fora do turno. Que eles tem que aceitar e organizar a casa com eles ali dentro, apelidaram então de mais deseducação” (COORDENADORA, E. E. Tarcísio Bueno).

Para os monitores, integra o núcleo central da representação social sobre *Mais Educação* a palavra *oportunidade*. Os monitores conferem a esta palavra um amplo sentido, caracterizando que o Programa se constitui como uma oportunidade de aprendizagem tanto para os alunos, quanto para eles próprios, por, em sua

maioria, estarem em processo de formação, sendo a oportunidade de participar do Programa uma oportunidade de “ganhar” experiência na educação.

Assim, buscando aproximações das representações sociais dos professores e dos monitores sobre o *Mais Educação* com os documentos que constituem o Programa, é possível verificar que: “o Programa já é uma realidade que, como tudo na educação, será progressivamente aprimorada com a participação de educadores, educandos...” (PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*; GESTÃO INTERSETORIAL NO TERRITÓRIO, 2009, p. 7).

Porém é possível destacar que uma das principais concepções e diretrizes do Programa, que é a ampliação dos espaços, considerados como:

“(...) lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem, onde se encontram os objetos de conhecimento seja no âmbito da cidade ou no campo, que são ocupados pelos sujeitos, produzindo uma ambiência educativa” (PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*; GESTÃO INTERSETORIAL NO TERRITÓRIO, 2009, p. 21).

Não se fazem presentes nas representações sociais dos professores e dos monitores, muito provavelmente por esta diretriz não estar presente com frequência na implantação e na prática do Programa nas escolas.

Podemos observar que as escolas pesquisadas optaram por desenvolverem atividades que ocupassem os espaços da própria escola, não optando por parcerias, dada a dificuldade de estabelecê-las, seja pela limitação do próprio local onde a escola se encontra, pela negativa da comunidade em ceder espaço para a escola sem receber por isso, ou ainda pela dificuldade e pelo risco de locomoção das crianças, que no horário escolar estão sob responsabilidade da escola, para estes espaços.

A exceção a esta “regra” foi o CIEP 412, que estabeleceu parceria com uma academia para o desenvolvimento da natação. Tal parceria foi beneficiada pelo interesse da academia em “identificar possíveis atletas”, interesse respaldado na realização das olimpíadas escolares;

“Então, natação porque nós participamos das olimpíadas e jogos escolares, e aí os alunos, tiveram um bom rendimento, a escola apresentou um bom rendimento na natação. Então, a escola já identificou outras pessoas que tinham academias e os

alunos eram nossos alunos e diante dessas conversas, surgiu essa questão e aí as pessoas se ofereceram, aí por isso que houve a parceria com elas” (COORDENADORA, CIEP 412).

Neste sentido podemos verificar certa resistência tanto por parte da escola, dos professores e da própria sociedade em “aceitar” ou em adequar-se ao proposto pelos documentos que norteiam o Programa, que tem âmbito federal, e que consideram a cidade com espaço educativo a ser explorado em suas potencialidades.

O terceiro termo indutor pesquisado foi Educação Integral, já que o Programa *Mais Educação* visa o fomento desta. Assim consideramos importante conhecer a representação social dos professores e dos monitores sobre o assunto, no sentido de verificar se estes percebem o Programa *Mais Educação* como um possível Programa de educação integral.

Compondo o núcleo central da representação social dos professores, estão as palavras *qualidade* e *alimentação*, seguidas de *tutela* e *compromisso*, que caracterizam uma representação voltada às necessidades fundamentais dos sujeitos e de caráter assistencialista.

Quanto aos monitores a Educação Integral, gerou grande dispersão de significação indicando, no máximo, uma representação, possivelmente, em construção.

De modo geral, podemos observar que as representações dos professores ainda estão ancoradas nas representações de Educação Integral, vivenciadas ou conhecidas na experiência dos CIEPs, tendo em vista a extensão dessa proposta no Estado do Rio de Janeiro, já citadas em outras pesquisas. *Alimentação* e *tutela* não têm foco no Programa *Mais Educação*, mas nos CIEPs. Contudo é possível verificar certos elementos de uma representação distinta dessa, que articularia tempo a *compromisso*, *investimento* e *oportunidade*, que podem estar em transição tanto devido às novas práticas e concepções de Educação Integral debatidas atualmente como manter relação com representação diferente em relação aos CIEPs. Para termos maior entendimento desse fenômeno seria necessário uma pesquisa com maior abrangência no número de sujeitos e de escolas pesquisadas.

Também é possível notar, em linhas gerais, no que diz respeito à implantação do Programa *Mais Educação*, que as escolas, dentro de suas possibilidades e

realidades, procuram seguir as orientações do Programa para sua implantação, seleção de monitores e escolha dos alunos que participam do mesmo. Contudo, buscam certa adequação nas escolhas das atividades dos macrocampos, procurando priorizar atividades que possam ser realizadas no espaço escolar, considerando este espaço, ainda que precário, como o espaço privilegiado de/para educação. Outro fato que podemos ressaltar identificado na pesquisa é, ainda, a pouca relação entre os monitores, reais executores do Programa, e os professores da escola, seja por resistência destes últimos em relação ao próprio Programa e a figura do monitor, que sugere a ideia de recreador ou de voluntário, devido à inexistência de vínculo com a escola, ou pela “desconfiança” frente à continuidade do Programa, que não se caracteriza como política de educação duradoura, podendo ser extinto a qualquer momento.

Chegamos ao final desta pesquisa, não com ideias, significações e representações prontas, totais a respeito do tema proposto, mas com a percepção de ter contribuído com pistas para novos e efetivos estudos e debates a respeito não só do Programa *Mais Educação*, como também das concepções de ampliação da jornada escolar, com vistas à construção de políticas públicas de educação integral.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. *A abordagem estrutural das representações sociais*. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000.

_____. *O estudo experimental das representações sociais*. In: JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro; EdUERJ, 2001.

_____. *Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes*. In: CAMPOS, P. H. F. & LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.) *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003.

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. In *Revista Em Aberto*, Brasília MEC-INEP, ano 14, nº 61, jan/mar. 1994, p. 60 a 78.

_____. *Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação*. In CANDAU, V. M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2 Ed. – Rio de Janeiro: Ed DP&A, 2001.

ARROYO, M. G. *O direito ao tempo de escola*. In *Cadernos de Pesquisa*, s. l., n. 65, p. 3-10, 1988.

AZÂMOR, C.R. & NAIFF, L.A.M. *Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, set/dez. 2009, p.650 – 672.

BARDA, A. & RIOS, G. R. *Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora*. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A., (Orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BOMENY, H. *A escola na Brasil de Darcy Ribeiro*. In: MAURÍCIO, L. V (Org.). *Revista Em Aberto*, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 109 a 120.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____, Lei nº. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntariado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 fev. 1998.

_____, Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jun. 2008.

_____, Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

_____, Decreto nº.7.083, de 27 de Janeiro de 2010. Dispõe sobre O Programa *Mais Educação*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010 - Edição Extra.

_____, Decreto nº. 6.094, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BENJAMIN, W. *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e a história da cultura*. (Obras Escolhidas, Vol. 1), São Paulo: Brasiliense, 1987.

CABEZUDO, A. *Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais*. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A., (Orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

CAVALIERE, A. M. *Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil*. In: CAVALIERE, A. M. V. e COELHO, L. M. C. da C. C.. *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis (RJ): vozes, 2002.

_____. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out, 2007.

CEMPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Cadernos CEMPEC Educação Integral nº 2*. São Paulo: CEMPEC, 2006.

_____, Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Seminário Nacional Tecendo Redes para a Educação Integral*. São Paulo, 2006.

CHAVES, M. W. *Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30*. In: CAVALIERE, A. M. V. e COELHO, L. M. C. da C.. *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. da C. *Escola Pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental*. In: ABRAMOVICZ, A. e MOLL, J. Para além do fracasso escolar. Campinas, Papyrus, 2004.

_____. *Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008. (publicado em CD-ROM do evento).

COSTA, W. A.; ALMEIDA, A. M. O. *Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento dos indivíduos e grupos sociais*. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 8, p. 250-280, 1999.

CUNHA, L. A. *Educação brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, M. I. da. *Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Rev. Fac. Educ. [online]. 1997, vol.23, n.1-2 ISSN 0102-2555. doi: 10.1590/S0102-25551997000100010.

_____. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1989.

ERNICA, M. *Percurso da educação integral no Brasil*. In: CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Seminário Nacional Tecendo Redes para a Educação Integral. São Paulo, 2006.

FAEP (Fundação de Apoio à Escola Pública) *Material didático de apoio*, elaborado para o Concurso para CIEPs.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A., (Orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GALLO, S. *A educação integral numa perspectiva anarquista*. In: Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

HORA, D.; COELHO, L. M. C. da C. *Diversificação curricular e educação integral*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

JODELET, D. (Org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, 2001, Campinas.

Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Campinas, Leituras SME, 2001.

LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, M. *Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação*. In: MOREIRA, A. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: UFPB, 2001.

Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE/Integral, no Exercício de 2010.

MAURÍCIO, L. V. *Escola Pública de horário integral: demanda expressa pela representação social – o que se lê, o que se vê*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação, UFRJ, 2001.

_____. *O que se diz sobre a escola pública de horário integral*. In Cadernos CEMPEC – Educação Integral nº 2. São Paulo: CEMPEC, 2006.

_____. *Ampliação da jornada escolar: novas propostas, antigas preocupações*. Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), São Gonçalo, 2009.

_____. *Políticas Públicas, tempo, escola*. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009

_____. *Escola de horário integral: relação entre evolução de matrículas e concepção de tempo ampliado adotada*. São Gonçalo: Anais IV Seminário Vozes da Educação, 2010.

MEC. Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

MEC. Portaria Normativa Interministerial nº19, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

MEC/SECAD. *Educação Integral / Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira*, 2009.

_____, Programa *Mais Educação*: gestão intersetorial no território. Brasília, 2009.

_____/ DEIDHUC. *Mais Educação passo a passo*. Brasília: 2009.

MENEZES, J. S. S. *Projeto de Pesquisa: Educação (em tempo) integral: ordenamento jurídico e indicadores educacionais*. Rio de Janeiro: Novembro, 2007.

MOLL, J. *A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos*. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Trad.: Pedrinho A. Guareschi. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NERI, Marcelo C. *Tempo de permanência na escola*. Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2009.

NUNES, C. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral*. In: MAURÍCIO, L. V (Org.). *Revista Em Aberto*, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 121 a 134.

PARO, V. et al. *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. *Cadernos de Pesquisa*, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

PARO, V. H. *Escola em tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Gestão escolar, Democracia e Qualidade de Ensino*. São Paulo: Ática, 2007;

_____. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade*. In COELHO, L. M. C. C. *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

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

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

_____. *A educação e a política*. In: *Carta 15: O livro dos CIEPs*. Brasília: Senado Federal, 1995.

_____. *Balanço crítico de uma experiência educacional*. In: *Carta 15: O livro dos CIEPs*. Brasília: Senado Federal, 1995.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996/2002.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, F. F. F. dos. *Anísio Teixeira: uma concepção de educação integral em tempo integral*. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SILVA, A. G da. *Representação social do conceito de tempo nos licenciandos da UFRPE*. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2006.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; MARCONDES, A.; ANDRADE, D. B. S. F.; SANTOS, R.; STANGHERLIM, R.; ENS, R.; ACOSTA, S.; MUSIS, C. R.. *Estudo psicossocial da escola*. In: 27º ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu. 27º ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: ANPED, 2004. v. 1. p. 1-17.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; A. COSTA, S.; DER, C.; GARCIA, I. A.; MACHADO, S.; KOWALSKI, I.. *Revelações do espaço escolar: um estudo preliminar de representação social*. In: XII ENDIPE, 2004. ENDIPE, 2004. v. 1.

SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. Ed. Brasiliense, SP, 1993.

TEIXEIRA, A. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola?* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, n. 405, p. 203 – 209, 1992.

WEBGRAFIA

Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, disponível em <<http://www.pnud.org.br/home/>> Acesso em 18 de maio de 2010.

BRASIL. *Constituição do Brasil 1988*. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 Ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Educação Integral – Série “Mais Educação”*. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acessado em: 24 Set. 2011.

CAVALIERE, A. M.. *Anísio Teixeira e a Educação Integral*. <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>> Acessado em: 12 de Set. 2011.

GONÇALVES, S. A. *Reflexões sobre Educação Integral e escola de tempo integral*. <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf?t=003> Acessado em: 24 set. 2011;

GUARÁ, I. *Educação Integral. Articulação de projetos e espaços de aprendizagem*. 2005. Disponível em <http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46> Acesso em 05 de junho de 2010.

IBGE CIDADES, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em: 21 de maio de 2010.

MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO, disponível em: <<http://www.cide.rj.gov.br/cidinho/municipio/saogoncalo.pdf>> Acesso em: 21 de maio de 2010.

PREFEITURA DE SÃO GONÇALO, disponível em <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/>> Acesso em: 21 de maio de 2010.

SÃO GONÇALO ON LINE, disponível em: <<http://www.saogoncaloonline.com.br/>> Acesso em: 21 de maio de 2010.

ANEXOS

ANEXO A

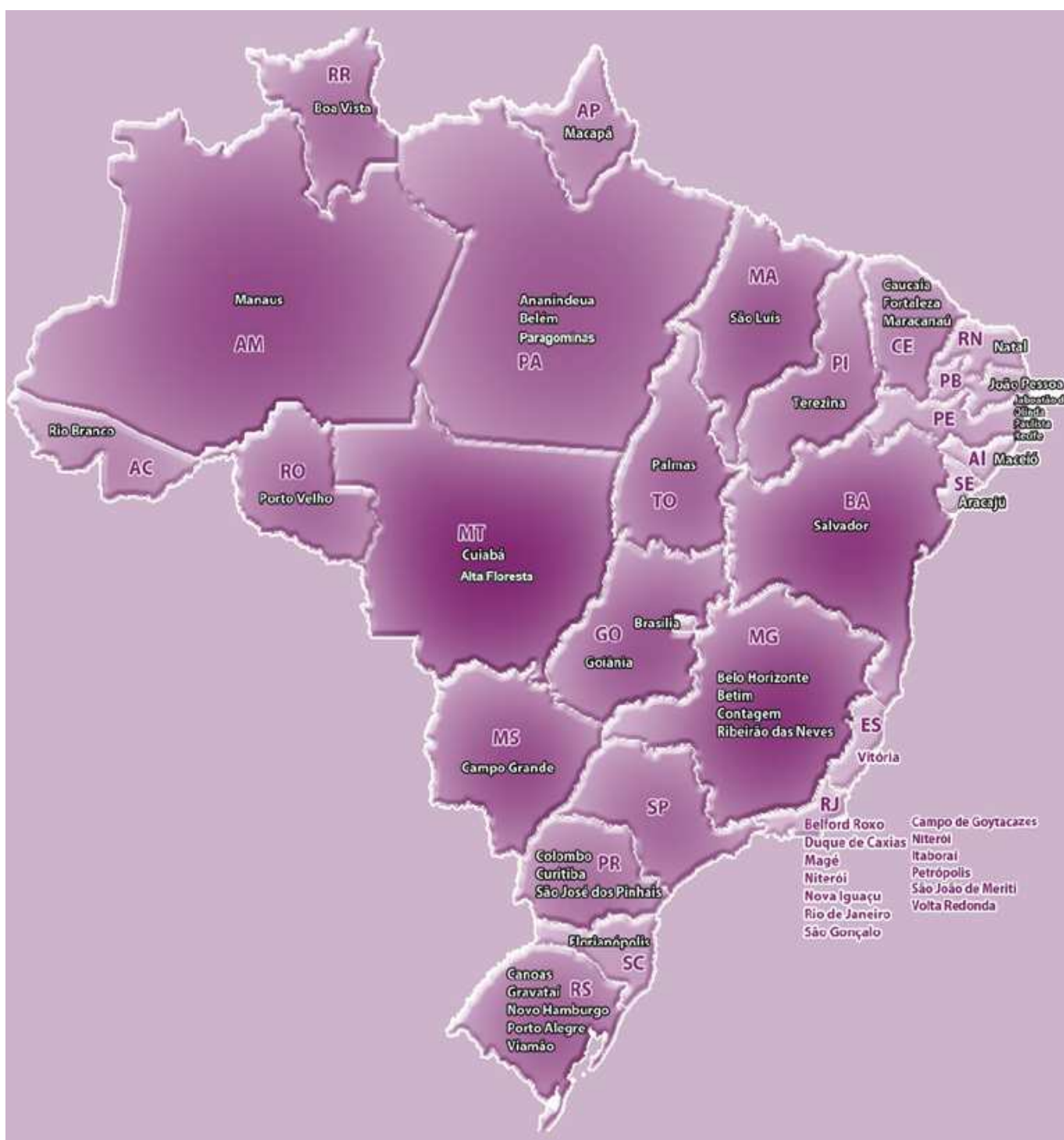


Figura 8: Mapa da implantação inicial do Programa *Mais Educação*

Fonte: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO; GESTÃO INTERSETORIAL NO TERRITÓRIO, 2009, p. 15

ANEXO B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
 FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

Pesquisa: **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MONITORES E PROFESSORES NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO**

Carta de Autorização e Uso da Entrevista

Eu,

_____,
 estado civil, _____, RG nº _____,
 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em
 ____/____/____ à ESTELA PAULA CAMPOS MOREIRA GOMES, casada, RG
 nº 09384535-02 – IFP, para usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de
 prazos e limites de citações, desde a presente data, em projetos e trabalhos
 voltados para a pesquisa em educação. Da mesma forma, autorizo o uso de
 terceiros ouvi-la e usar citações ficando vinculado o controle à UNIVERSIDADE DO
 ESTADO DO RIO DE JANEIRO – FACULDADE DE FORMAÇÃO DE
 PROFESSORES DE SÃO GONÇALO (UERJ/FFP), junto ao Programa de Pós-
 Graduação em Educação Curso de Mestrado Acadêmico, que tem a guarda da
 mesma, abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

São Gonçalo, _____ de _____ de 2010.

ANEXO C



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
 FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

Pesquisa: **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MONITORES E PROFESSORES NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO**

Carta de Autorização e Uso das Informações do Questionário

Eu,

_____,
 estado civil, _____, RG nº _____,
 declaro para os devidos fins que cedo os direitos das informações contidas no questionário, respondido em ____/____/____ à ESTELA PAULA CAMPOS MOREIRA GOMES, casada, RG nº 09384535-02 – IFP, para usá-las integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data, em projetos e trabalhos voltados para a pesquisa em educação. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros a usar citações ficando vinculado o controle à UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SÃO GONÇALO (UERJ/FFP), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Mestrado Acadêmico, que tem a guarda do mesmo, abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

São Gonçalo, _____ de _____ de 2010.

ANEXO D



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
 FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO

Pesquisa: **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MONITORES E PROFESSORES NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO**

Roteiro da Entrevista – Coordenador do Programa na Escola

Nome: _____

Função: _____

Dados Gerais

- 1) Quando e como o Programa *Mais Educação* teve início na escola?
- 2) Para a implantação e o desenvolvimento do Programa na escola, foi necessário algum tipo de adequação? Qual (is)?
- 3) Quais as atividades do Programa na escola?
- 4) Como foram escolhidas
- 5) É feito algum tipo de controle e/ou acompanhamento do Programa? Como?
- 6) Quais são os números do Programa *Mais Educação* hoje, na escola? Número de alunos, número de monitores, etc.
- 7) A escola e/ou os integrantes do Programa receberam algum tipo de treinamento, capacitação ou informações oficiais do programa?
- 8) O *Mais Educação* prevê parcerias com instituições como igrejas, clubes, associações, etc. Como estão sendo realizadas estas parcerias? Quais os parceiros atuais da escola?
- 9) Em linhas gerais, como funciona o Programa na escola?

Os Monitores, Professores e Coordenador

- 1) O *Mais Educação* trabalha com monitores. Como é feita a seleção e a contratação?
- 2) Quais os critérios para a contratação de monitores?
- 3) Quem é responsável pelas mesmas?
- 4) Como se inscrever para ser monitor do Programa?
- 5) Os monitores recebem ou receberam algum tipo de capacitação para atuar no Programa?
- 6) Vocês possuem um controle nominal dos monitores?
- 7) É computada a frequência dos monitores? Como?
- 8) Como é a permanência dos monitores no Programa? A rotatividade é grande?
- 9) Qual o papel do monitor no Programa?
- 10) Qual o papel do professor no Programa?
- 11) Qual o papel do coordenador (professor comunitário) no Programa?
- 12) E os demais sujeitos da escola, qual o papel deles no Programa?

Pais e Alunos

- 1) Os pais e os alunos foram informados do Programa?
- 2) Como? Por quem?
- 3) Qual o critério de seleção para a participação do aluno no Programa?
- 4) E os não selecionados, podem participar do Programa?
- 5) Há um acompanhamento do aluno no Programa?
- 6) É possível identificar resultados referentes à participação dos alunos no Programa? Quais? Como?

ANEXO E**Questionário de Associação Livre de Palavras**

Escola: _____

Diga-nos um pouco de você:

Função no Programa *Mais Educação*:

() Coordenador () Professor () Monitor

Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Qual sua carga horária. _____

Dá aula para quantas turmas? _____

Tem, em média, quantos alunos? _____

Qual (is) disciplina (s) leciona? _____

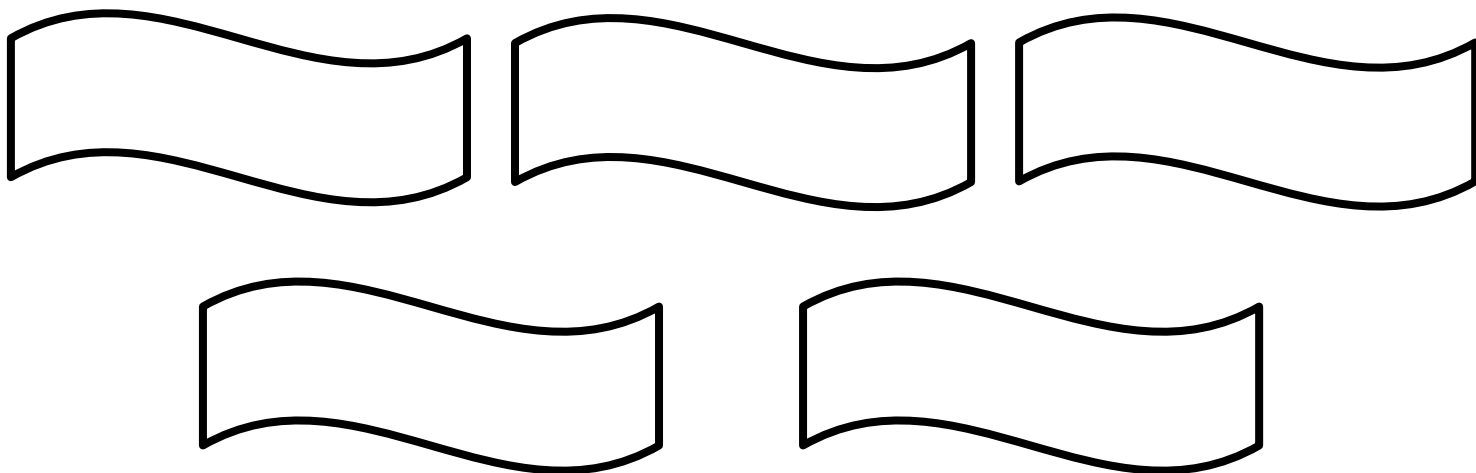
Formação Acadêmica:

() Nível Médio () Nível Superior () Pós graduado

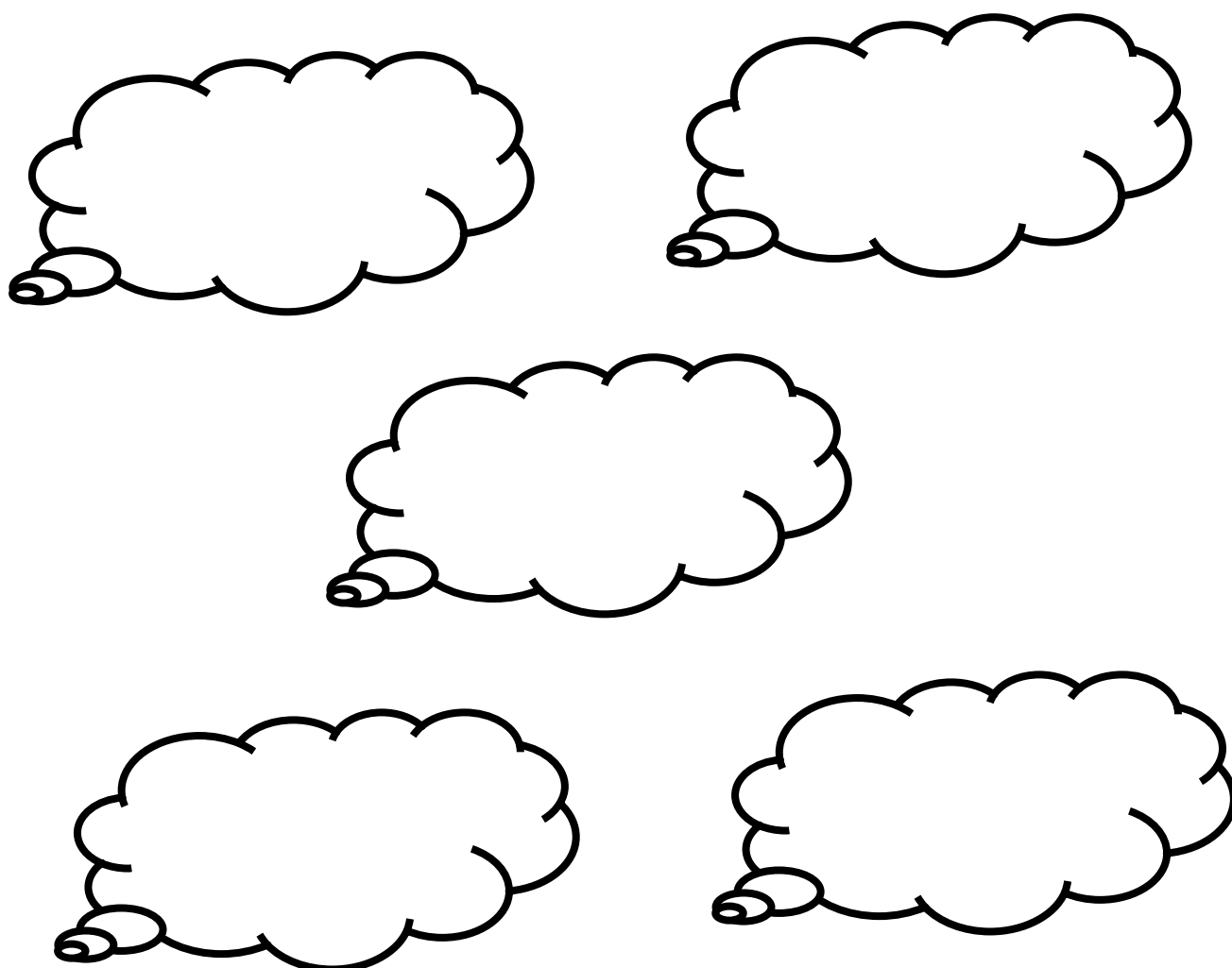
Se tiver nível superior e pós graduação, especifique o curso, ano e local de formação.

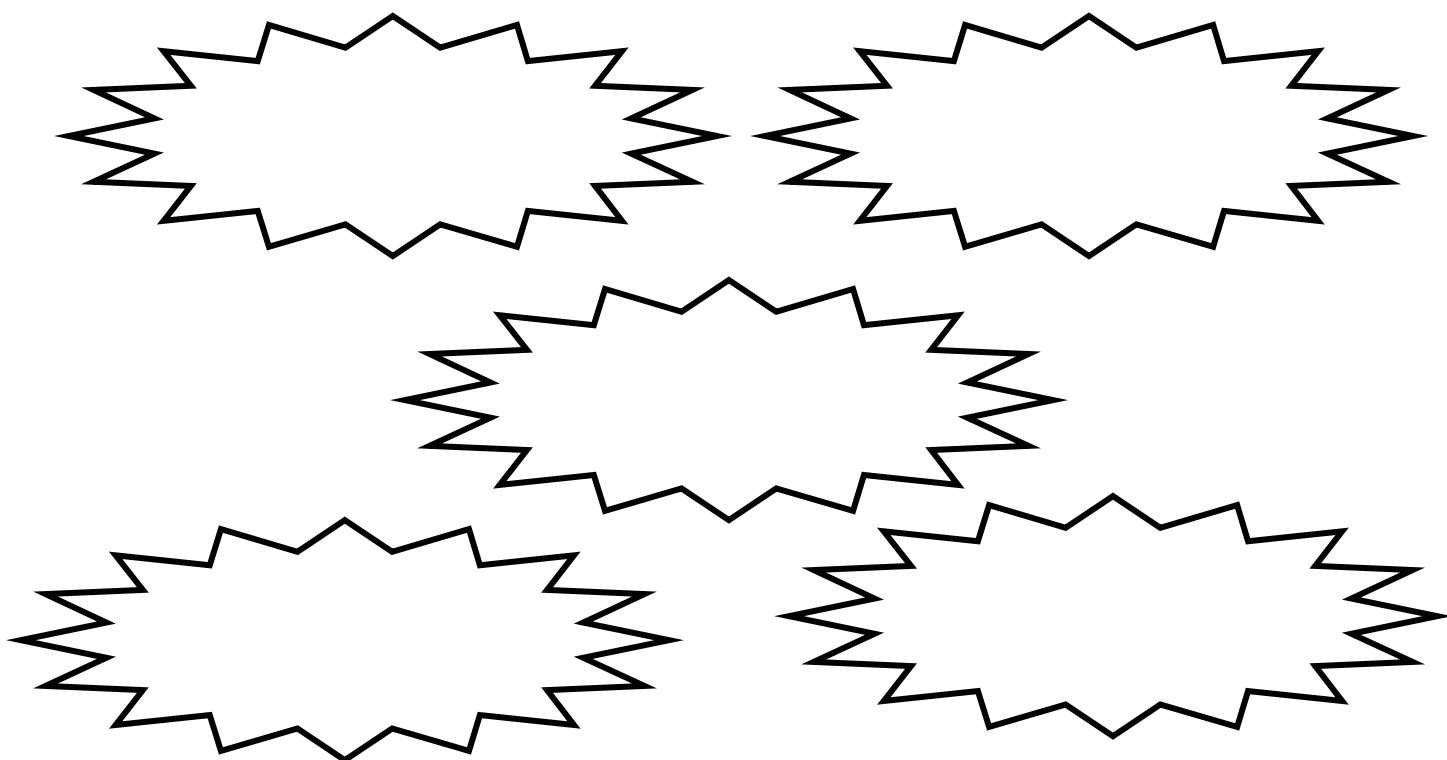
Escreva, dentro dos balões, cinco palavras que você associe ao título proposto.

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR



PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO INTEGRAL

A seguir, ordene as palavras pela ordem de importância/prioridade e justifique, brevemente, a escolha.

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR
