



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Cinira Maria de Sousa

**Programa mais educação: a experiência com o tempo integral escolar em
Itaboraí**

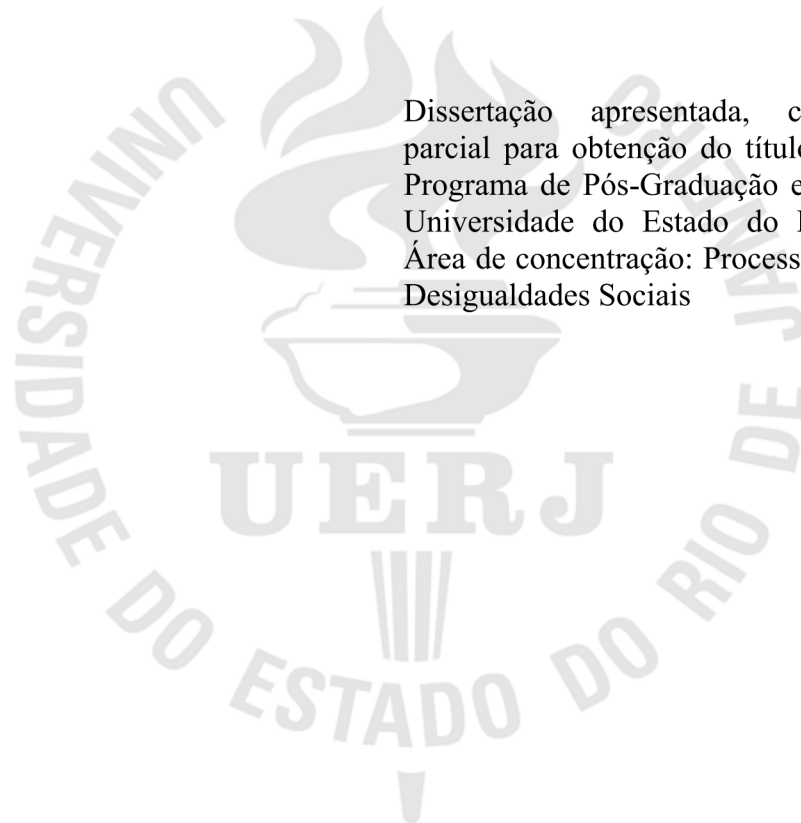
São Gonçalo

2016

Cinira Maria de Sousa

Programa mais educação: a experiência com o tempo integral escolar em Itaboraí

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais



Orientadora: Prof^ª. Dra. Lúcia Velloso Maurício

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S725

Sousa, Cinira Maria de.

Programa mais educação: a experiência com o tempo integral em Itaboraí / Cinira Maria de Sousa – 2016.
94f.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lúcia Velloso Maurício
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação integral – Teses. 2. Professores e comunidade – Itaboraí (RJ) – Teses. I. Maurício, Lúcia Velloso. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Formação de Professores. III. Título.

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cinira Maria de Sousa

Programa mais educação: a experiência com o tempo integral escolar em Itaboraí

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 04 de agosto de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Lúcia Velloso Maurício (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof^ª. Dra. Helena Amaral da Fontoura
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os alunos, educadores sociais e professores que vivenciaram o processo de implantação do Programa Mais Educação em Itaboraí e que sonharam um dia com uma educação melhor, uma escola melhor. Um espaço com uma perspectiva mais humana e que considere o sujeito como um ser completo.

“Sonho que sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade...” Já dizia o poeta Raul Seixas.

AGRADECIMENTOS

Acho que levei minha vida durante muitos anos sem as rédeas que hoje tenho a consciência que deveria ter. Espero que depois desse processo alfabetizador no sentido mais amplo da palavra, continue com o lampejo de consciência que me acendeu nestes dias de encontro comigo mesma. Agradeço por esse encontro às forças cósmicas mais ocultas e mais próximas de mim.

Agradeço o apoio de quem na primeira iniciativa de dar esse passo segurou firme na minha mão e ficou tão eufórico, mais do que se fosse ele a ingressar no mestrado, meu amado companheiro de caminhada nessa jornada dual densa da matéria e espiritual ao mesmo tempo, Osvaldo Luiz Bonifácio da Costa, sem ele eu não teria conseguido.

Muito especialmente agradeço aquela que me acolheu como sua aluna orientanda, na busca da investigação através da pesquisa em compreender cada vez mais os processos educacionais para uma escola de tempo integral, mas não qualquer escola de tempo integral e sim aquela que tenha a dimensão da humanidade como princípio, Lúcia Velloso Maurício. Meu agradecimento às professoras da minha banca que no meio desse processo tanto contribuíram para escolha do melhor caminho a percorrer na pesquisa, Helena Fontoura e Lígia Martha professoras queridas.

Aos colegas e companheiros da turma de mestrado 2014, pelas trocas de incentivo em nosso grupo de WhatsApp.

Aos meus familiares mais próximos que neste processo demonstraram apoio, incentivo e admiração, Eduardo meu primogênito que várias vezes me auxiliava na leitura preocupado em me ajudar, Leonardo meu caçula com um olhar de liberdade sobre a vida, minha mãe Sirene com seu amor e carinho, minha irmã Silvia com acolhimento, meu sobrinho Caetano que me fez sentir muitas saudades, pois o tempo corrido me ausentou das brincadeiras de Dinda, Sidinei um amigo-irmão, tia Marlene e tia Irene.

Às amigas que partilham o amor pela educação no trabalho e se aproximaram na vida Adriana Barbosa, Carla Almeida, Jane Marchon, Thais Motta e tantas queridas e queridos...

Aos amigos de vida que na amizade estabelecemos laços de amor, alguns já em outro plano...

Aos companheiros e companheiras de trabalho da SEMEC e das escolas municipais, em especial Susilaine Duarte e Clemaria Ramos pelo apoio.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram e favoreceram para que eu pudesse concluir esse trabalho, mesmo que seus nomes não estejam aqui explicitados, meu muito obrigada!

Nosso tema é o óbvio. Acho mesmo que os cientistas trabalham é com o óbvio. O negócio deles – nosso negócio – é lidar com o óbvio. Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. De fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda.

Darcy Ribeiro

RESUMO

SOUSA, Cinira Maria de. *Programa mais educação: a experiência com o tempo integral escolar em Itaboraí*. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 e pelo Decreto 7.083/2010 uma iniciativa do Governo Federal para indução do Tempo Integral escolar é foco deste trabalho. Apresentar a implantação do Programa Mais Educação em Itaboraí, no período de 2009 a 2012, nos leva a um percurso através das leis e dos princípios que norteiam a construção de uma política pública educacional de ampliação da jornada escolar numa perspectiva da formação mais completa do sujeito. Baseado numa concepção democrática de educação que favoreça a emancipação social e a cidadania de acordo com os estudos de Maurício, Coelho e Cavaliere, também serve como base desta dissertação as experiências com projetos de ampliação da jornada escolar defendidas por Anísio Teixeira com as escolas-parque e os CIEPs de Darcy Ribeiro, além de experiências mais recentes como a de Palmas TO, que se pauta no programa educacional de ampliação do tempo escolar do Rio de Janeiro os CIEPs. A análise da experiência de implantação do Programa Mais Educação em Itaboraí esbarra com os Profissionais que exerceram e exercem o papel de professores comunitários, uma contrapartida exigida pelo programa e que em Itaboraí fizeram a diferença na implantação e implementação do Mais Educação. Através da aplicação de ficha sócio-econômica para identificação e de um questionário objetivo, enviados a todos os professores que atuaram no período de 2009 a 2012, foram selecionados alguns professores de acordo com o critério do tempo de atuação e da função atual que exerce, para entrevista. Após a análise das respostas do questionário objetivo cruzamos os dados com o perfil sócio econômico e chegamos ao perfil do Professor Comunitário pensado pelo coletivo dos professores de Itaboraí. E a análise das entrevistas revelou questões como a participação em formações e a utilização do Programa como um recurso pedagógico de ensino-aprendizagem conforme questões que haviam sido levantadas no início da elaboração do trabalho.

Palavras-chave: Programa mais educação. Tempo integral. Educação integral. Professor comunitário.

ABSTRACT

SOUSA, Cinira Maria de. *More education program: experience with school full-time in Itaboraí*. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

The More Education Program (Programa Mais Educação) introduced by the Interministerial Ordinance number 17/2007 and Decree 7,083 / 2010 was an initiative of the Federal Government to introduce the Integral Education. Its implementation in Itaboraí, from 2009 to 2012 leads to a path through the laws and principles that guide the construction of an educational public policy increasing daily hours in school from the perspective of more complete training of the individual. Based on a democratic conception of education that promotes social emancipation and citizenship according to Mauricio, Coelho e Cavaliere, which serve as the basis of this work, through their experiences with projects where there is an increase of school hours and defended by Teixeira with schools-park and CIEPs created by Darcy Ribeiro, as well as more recent experiences like Palmas TO, which are based on the educational program of expansion of school time in Rio de Janeiro the CIEPs. The analysis of the implementation of the More Education Program in Itaboraí collides with professionals who exercised and exercise the role of community teachers in Itaboraí made a difference implantation and implementation of the More Education Program. Was carried out socio-economic research through an objective questionnaire, sent to all teachers who worked in the program from 2009 to 2012, however, some teachers were selected according to the criteria of the time of operation and the function they performed, at the time of interview. After reviewing the questionnaire responses, the data were crossed with profile data socioeconomic, coming to an ideal profile of the Community Teacher according to the opinion of Itaboraí teachers who participated in the study. This result revealed questions like the importance of participation in training and the use of the Program as an educational resource for teaching and learning.

Keywords: More education program. Full time. Integral education. Community teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Revisão bibliográfica.....	27
Quadro 2 – Repasse de verba de acordo com número de alunos 2009	40
Quadro 3 – Repasse de verba de acordo com número de alunos 2010	40
Quadro 4 – Resultado do ideb meta e nota observada anos iniciais	58
Quadro 5 – Resultado do ideb meta e nota observada anos finais	59
Quadro 6 – Taxa de rendimento escolar	59
Quadro 7 – Perfil sócio-econômico dos professores comunitários	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
REMEC	Representação do Ministério da Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TEIA	Territórios, Educação Integral e Cidadania
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	19
1.1	Experiências brasileiras com educação integral em tempo integral	22
1.2	Legislação e investigações	23
1.3	Metodologia	32
2	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	36
2.1	Surgimento e implementação	36
2.2	Trabalho com voluntários	43
3	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ITABORAÍ	46
3.1	Reorientação curricular e ampliação do tempo escolar	54
3.2	O município de Itaboraí	55
3.3	A educação e as escolas de Itaboraí	57
4	REFLEXÃO SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA	61
4.1	Perfil dos professores comunitários partindo da ficha de identificação	61
4.2	Observação do questionário	62
4.3	Cruzamento de dados entre a ficha de identificação e o questionário	65
4.4	Um diálogo com os professores comunitários de Itaboraí: as entrevistas	69
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	78
	APÊNDICE A – Ficha de Identificação	82
	APÊNDICE B – Questionário objetivo	83
	APÊNDICE C – Roteiro da entrevista	85
	APÊNDICE D – Análise do questionário	87

INTRODUÇÃO

O debate em torno da construção de uma política de Tempo Integral nas escolas tem tido grande relevância atualmente. Acreditamos que a permanência por 7h ou mais em atividades pedagógicas proporcione uma formação mais completa ao educando. A adoção desse regime de tempo na escola pressupõe grandes transformações do ambiente escolar e, por isso requer uma profunda reflexão sobre as funções desempenhadas nesse ambiente. É necessário pensar como seriam seus tempos, espaços, currículo, avaliação, sua forma de funcionamento e organização. E ainda a adesão dos profissionais, dos alunos e dos pais a este projeto.

Na legislação brasileira, a perspectiva de uma Educação em Tempo Integral está presente na Constituição, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 9.089/90; na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, artigos 34 e 87; no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Lei 11.494/2007); no Plano Nacional de Educação (PNE) – tanto I PNE, Lei 10.172 (2001-2010), em sua Meta II sobre a universalização do Ensino Fundamental, prevendo um modelo de escolas em turno único para alunos de família de baixa renda, como no último PNE, aprovado pela Lei 13.005/2014 (2014-2024), em sua Meta VI, específica sobre tempo integral. É importante ressaltar que a Constituição Federal brasileira, apesar de não se referir nominalmente à educação em *tempo integral*, traz a essência da educação a que chamamos de integral, na abrangência das diversas dimensões do indivíduo.

O tempo integral faz-se presente como uma demanda a ser atendida nas políticas educacionais de várias cidades brasileiras. Nas campanhas eleitorais de 2014, observando as plataformas e propostas de governo dos vários candidatos, percebemos que seus partidos tinham como um dos focos centrais a promessa de investimento na ampliação do tempo de permanência das crianças e dos jovens na escola.

O candidato à presidência Aécio Neves ressaltou que queria implantar escolas de tempo integral e eliminar progressivamente o ensino noturno para jovens que não trabalhassem. A candidata à presidência da república Dilma Rousseff destacou a ampliação de creches e a qualificação da rede de educação integral para que atingisse 20% da rede pública, até 2018. Já a candidata Marina Silva foi mais específica, afirmando a transformação do Programa Mais Educação em política de Estado de educação integral para toda a educação básica, investimento na infraestrutura das escolas, na construção de novas unidades e

parcerias com as universidades federais para formação contínua dos profissionais que atuam na educação integral. Ao mencionar o tempo integral, todos foram unânimes em destacar sua importância como uma estratégia que pode melhorar o ensino e a aprendizagem ofertados aos estudantes, ou seja, reconheceram que o caminho para o desenvolvimento do povo brasileiro perpassa pela implantação da educação em tempo integral, e que, sem ela, possivelmente tal objetivo dificilmente seria atingido.

Nas discussões realizadas na Conferência Nacional de Educação¹ (CONAE), no colóquio sobre a meta 6 do Plano Nacional de Educação que versa sobre a ampliação do tempo escolar, realizada em novembro de 2014, especialistas falaram da importância da educação em tempo integral não como um modismo e sim uma maneira de alavancar a educação, como afirma a professora Lúcia Velloso, pesquisadora da temática da educação em tempo integral. Destacou-se também o Programa Mais Educação, que segundo Jaqueline Moll, participante da mesa e ex-diretora de currículos e educação integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, é uma estratégia de transição “que pavimentou o caminho” para a meta do PNE, mas não se constituía como uma política de educação.

O programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7083/2010 como uma “ação indutora” de uma possível política de ampliação da jornada escolar para as redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, na construção de uma política de Educação Integral em Tempo Integral.

O município de Itaboraí, foco de nosso trabalho, na última eleição para prefeito, o candidato Helil Cardozo também destacou o tema da educação em tempo integral na plataforma de governo entregue ao Tribunal Regional Eleitoral TRE-Itaboraí, com a promessa de construção de cinco escolas de tempo Integral no município. Na época, o Mais Educação já estava implantado no município e a maioria das escolas já estava desenvolvendo as atividades no contraturno como forma de ampliar o tempo de permanência de um número determinado de alunos na escola.

Percebemos como esse tema, apesar de não ser novo, ganha força através do aumento de matrículas em tempo integral, financiamento de pesquisas por parte do MEC e de instituições privadas como o Itaú Social, interesse pelo tema por parte das universidades e aos poucos vem se desenvolvendo como potencial de uma política educacional para o país, com uma perspectiva de novos horizontes para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

¹ Conferência Nacional de Educação é um espaço democrático organizado pelo poder público, oportunizando a participação de diferentes seguimentos da sociedade na discussão do desenvolvimento da educação brasileira.

Embora esta seja uma justificativa suficiente para explicar o interesse pelo tema a ser pesquisado, a seguir descrevo minha trajetória pessoal e como foi marcada pela Educação Integral, motivo que complementa o interesse pela reflexão a cerca do tema.

Minha trajetória com a educação integral em tempo integral

Logo após o término do Ensino Médio de Formação de Professores na Escola Estadual Visconde de Itaboraí, iniciou-se minha carreira profissional de professora como bolsista² no II Programa Especial de Educação (PEE), da rede Estadual do Rio de Janeiro, no início de 1993. Começaram, então, minha carreira e minha história na Educação Integral em Tempo Integral.

O Programa foi desenvolvido no primeiro e no segundo mandatos do Governador Leonel Brizola, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Assim, meu primeiro trabalho foi no CIEP 130 Dr. Elias de Miranda Saraiva, localizado no Município de Itaboraí, lugar onde cresci e vivo até hoje. Receber essa bolsa e iniciar a vida profissional em uma escola de período integral, fazendo parte de um projeto pioneiro, foi uma grande oportunidade.

Durante o ano de 1993, com a primeira turma de alunos, lecionei na 3ª série do Ensino Fundamental, atual 4º ano. Tive grandes desafios, pois a direção da escola era bem tradicional e não foi fácil a adaptação de todos à escola de turno único. Na mesma época, iniciei, também, a faculdade de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF), e minha turma na graduação era composta de, mais ou menos, 80% de professores-bolsistas de CIEPs. Nossas aulas na faculdade giravam em torno dessa temática.

Esse período foi de intensa aprendizagem profissional, permeada por uma reflexão teórico-prática. Como professora-bolsista, recebíamos um salário de professor 40h, e, como era bem jovem, o salário era muito bom. Ao final do ano, o curso findou-se, e recebemos um certificado, pela UERJ, de curso de extensão, totalizando 1.280h. No final deste mesmo ano, foi realizado um concurso, pelo Estado, para professor 40h, e eu estava entre os aprovados.

² Durante o 2º PEE (gestão 91/94), professores recém-formados eram selecionados para trabalhar nas escolas de tempo integral, tornando-se docentes bolsistas. Com regime de trabalho em tempo integral, o professor-bolsista deveria realizar atividade docente com uma turma, durante uma parte do dia, e, na outra parte, realizar atividades de estudo em curso de formação em serviço. Cada CIEP contava com duas turmas de bolsistas, uma que estudava na parte da manhã e exercia docência de tarde e vice-versa. As turmas contavam com o apoio de professoras-orientadoras (CAVALIÉRI, 2000, p. 6).

Trabalhar na escola de horário integral, para mim, teve dois lados: com pouca experiência na área da educação e por ser bem jovem, encontrei muitas dificuldades para ensinar aos alunos; outra dificuldade era trabalhar com o construtivismo, uma proposta inovadora e com a qual não possuía qualquer familiaridade, visto que sempre estudei em escolas com perfis mais tradicionais.

Por outro lado, foi uma grande oportunidade fazer parte de um programa em nível estadual totalmente inovador tanto na proposta pedagógica quanto na infraestrutura. Esse período de um ano trabalhando no II PEE foi uma importante complementação da minha formação inicial e me trouxe essa visão de uma Educação Integral em Tempo Integral como algo possível.

Trabalhei durante 4 anos no CIEP 130 dando aula e, em seguida, fui convidada para atuar na Coordenadoria Regional Metropolitana IX, mas não perdi o vínculo com o ensino. Fiquei acompanhando de 2002 a 2004 o Programa Escola Aberta: nos finais de semana, a escola oferecia à comunidade atividades e oficinas voltadas para uma formação que complementava a oferecida aos alunos durante a semana, com atividades esportivas, culturais, de acompanhamento pedagógico e oficinas de artesanato.

Alguns anos depois, já em 2005, formada em Pedagogia pela UFF, ingressei na Rede Municipal de Itaboraí, por aprovação no concurso público para professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e passei a atuar como professora do 5º ano de escolaridade na E. M. Clara Pereira e, concomitantemente, como Orientadora Educacional no CIEP Brizolão 308, Pascoal Carlos Magno. Trabalhar nessas duas escolas marcou um período (2005 a 2008) de intenso de aprendizado, no qual tive a oportunidade de desenvolver alguns projetos, principalmente no CIEP. Ali, embora minha função oficial fosse de Orientadora Educacional (OE), na prática, realizava o trabalho de Coordenação Pedagógica. Esse CIEP não atendia mais aos alunos em Tempo Integral, mas não perdeu a essência da Educação Integral, com a equipe diretiva, desenvolvemos projetos e ações, em busca sempre de uma formação mais completa para os alunos.

No ano de 2009, com o início de uma nova gestão no Município de Itaboraí, fui convidada para coordenar um programa do Governo Federal que seria implementado pelo município. Tratava-se do Programa Mais Educação, e Itaboraí havia sido contemplada com 18 escolas, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e com número de alunos superior a cem. Meu trabalho nesse programa consistia em coordenar o programa, no âmbito municipal, fazendo, então, a interlocução com o MEC.

Nesse período de 2009 passei, também, a frequentar as reuniões do Comitê³ dos Programas Escola Aberta e Mais Educação do Rio de Janeiro. As reuniões do Comitê eram realizadas mensalmente na Representação do Ministério da Educação no Estado (REMEC-RJ)⁴, com sede fixa no Palácio Capanema, com a articulação da Unidade Local no Estado (ULE-RJ), constituída por uma equipe da Coordenação Nacional do Programa Escola Aberta e representantes de 22 secretarias de diferentes municípios do Estado.

As reuniões do Comitê sempre me auxiliaram muito a pensar a organização do Programa Mais Educação no município de Itaboraí, as formações dos atores, a organização dos espaços escolares e os horários de funcionamento das oficinas. Por isso até hoje continuo frequentando essas reuniões.

Itaboraí teve destaque em nível nacional quando o município foi escolhido pelo Governo Federal para sediar o Pólo Petroquímico da Petrobrás (COMPERJ), o maior do país. O COMPERJ causou grande expectativa de crescimento econômico para a cidade, que passou por especulação imobiliária, rápido crescimento populacional e aumento dos preços. Porém, teve seu declínio após as denúncias de corrupção na PETROBRAS, no ano de 2014, que marcou o fim do sonho de prosperidade para cidade, além de abrir as portas para grande crise econômica na qual mergulhou o município e também o país.

Nos anos seguintes à implementação do programa no município, mais escolas foram contempladas com o financiamento do MEC para ampliação do tempo escolar. Até o ano de 2012, Itaboraí passou a atender 30 escolas com o Programa Mais Educação. Esse período de três anos foi de significativo investimento municipal direcionado ao programa. Como exemplo desse investimento, podemos mencionar o processo de seleção e formação de coordenadores – professores comunitários, que eram a contrapartida exigida pelo programa nas escolas e em Itaboraí, com apoio, da Secretaria de Educação no atendimento a essa exigência do MEC. Esta dissertação enfoca exatamente este período, em que o programa atendeu às diretrizes do MEC e às expectativas municipais.

³ O Comitê Territorial de Educação Integral do Rio de Janeiro é um espaço institucional do MEC para divulgar e consolidar as políticas propostas pelo Ministério da Educação. Segundo o Manual Operacional do MEC, o Comitê é: “Instância de gestão dos Programas de Educação Integral com objetivo de enraizar suas propostas e de ampliar a vivência de gestão compartilhada de políticas públicas educacionais e do regime de colaboração entre as secretarias e parceiros. Os comitês devem fomentar, articular e integrar os diferentes setores, atores e políticas sociais envolvidos com a implementação do Programa Mais Educação, e com suas ações (Relação Escola-Comunidade/Jovens de 15 a 17 anos), nas escolas e nas regiões onde estão acontecendo, tendo caráter consultivo para qualificação da educação integral” (Manual operacional da Educação Integral, 2014. p.39).

⁴ Com o fim da REMEC-RJ, o comitê passou a se chamar Comitê Territorial de Educação Integral do Rio de Janeiro, perdeu a sede fixa e hoje as reuniões acontecem itinerantes em diferentes municípios. Apesar das dificuldades, as reuniões continuam como espaço de formação e esclarecimentos acerca dos programas Escola Aberta e Mais Educação (REMEC-RJ).

Passados tantos anos, refletir sobre o Programa Mais Educação, agora com o olhar mais crítico, me traz uma série de questionamentos que envolvem adesão das escolas ao programa, escolha das atividades, infraestrutura escolar no município para desenvolvimento das atividades escolhidas, financiamento do programa, escolha e permanência dos alunos no programa neste período, impacto na infraestrutura, recursos materiais, recursos pedagógicos. Todos esses aspectos me fazem olhar para alguns anos atrás e descobrir, por meio da pesquisa, os frutos desse trabalho coletivo e árduo que foi a implantação e implementação do Programa Mais Educação em Itaboraí, no período de 2009 a 2012.

Este trabalho pretende discutir o tempo integral escolar partindo da implantação do Programa Mais Educação e o possível impacto da ampliação do tempo de escola na aprendizagem dos alunos.

Objetivos

Geral

- Refletir sobre a implantação do Programa Mais Educação no Município de Itaboraí, no período 2009 a 2012.

Específicos

- Analisar os documentos legais relacionados à implantação do Programa Mais Educação no município de Itaboraí.
- Descrever o processo de implantação do Programa Mais Educação no município de Itaboraí.
- Descrever o trabalho desenvolvido pelos professores comunitários a partir de suas percepções;

O trabalho está organizado em quatro capítulos, que revelam o percurso de reflexão

sobre o Programa Mais Educação. No capítulo 1, intitulado A Educação Integral em Tempo Integral, buscamos definir o que é tempo integral e educação integral. Além disso, procuramos desvelar os caminhos a serem percorridos para a construção política da ampliação do tempo escolar. A metodologia utilizada para essa pesquisa também vem descrita neste capítulo.

No capítulo 2, descrevemos o Programa Mais Educação e sua operacionalização indicada pelo Manual Operacional da Educação Integral e pela publicação Passo a Passo, ambos do MEC, além da intersetorialidade como proposta educacional. Esse capítulo se constitui como um espaço de observação e reflexão do Programa, que se iniciou em 2008 como uma “política indutora” do Tempo Integral nas escolas públicas brasileiras, mas que na prática, ainda não se converteu em uma política educacional consolidada.

Trazemos no capítulo 3 um relato da implantação do Programa Mais Educação no Município de Itaboraí, destacando a função do Professor Comunitário⁵ e a atuação desse professor na rede municipal. Enfatizamos, também, a descrição sobre a cidade de Itaboraí e sua estrutura na época da implantação do Mais Educação traçando uma comparação com os dias atuais.

Para encerrar o trabalho, o último capítulo traz a visão dos profissionais do Mais Educação sobre o desenvolvimento da proposta em questão e os resultados que perceberam por meio da implementação do programa.

Concluimos com as considerações finais, que trazem um pouco do percurso utilizado na construção do trabalho e compartilham as reflexões desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

⁵ O Manual operacional define que “as atividades a serem desenvolvidas para implementação da Educação Integral deverão ser coordenadas por um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas - chegando preferencialmente a quarenta horas -, que será denominado "Professor Comunitário". Os custos dessa coordenação referem-se à contrapartida a ser oferecida pela Entidade Executora - EEx (Manual operacional da Educação Integral, 2010, p. 11).

1 A educação integral em tempo integral no Brasil

Este capítulo apresenta as definições de tempo integral e de educação integral, no intuito de esclarecer as diferenças e a relação existente entre esses dois conceitos, que ainda se confundem nas discussões de defesa e/ou crítica a respeito do tema para/na sua implantação prática, como política pública educacional.

O tempo integral é entendido como a ampliação da permanência dos alunos na escola e educação integral é a formação dos alunos que, ao permanecerem por mais tempo na escola, se desenvolvem melhor por receberem uma atenção maior, mais ampla, proporcionando uma construção mais sólida de seus conhecimentos.

A ampliação do tempo de escola pode ter sua defesa e justificativa em diferentes aspectos, como, por exemplo, trazer melhores resultados no desempenho dos alunos devido ao fato de estarem mais tempo expostos às práticas e rotinas escolares. Pode-se, também, entender essa ação como uma adaptação à vida moderna urbana em que as famílias e em especial as mulheres têm de trabalhar fora do lar, mas, principalmente, pode-se entendê-la a partir da valorização da variável tempo como parte integrante das mudanças nas próprias concepções de educação escolar e no seu papel na formação do indivíduo. Esse último aspecto nos mostra que pensar a questão do tempo de permanência dos alunos na escola é ir além da tentativa de dar conta dos déficits educacionais da escola brasileira como está estruturada hoje; é pensar como oferecer aos alunos oportunidades educativas de maior qualidade.

[...] entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno (COELHO, 2009, p. 93).

Pesquisas financiadas pelo MEC entre 2008 e 2010 deixam transparecer o quanto esse tema ganhou importância nos últimos anos. Um dos fatores pode ser atribuído ao FUNDEB (BRASIL, 2007), ao atribuir 25% de recursos a matrículas em tempo integral, para unidades que atenderem alunos com atividades que somem 7h diárias ou mais. Outro fator pode ser atribuído ao Programa Mais Educação que alavancou a expansão das matrículas, por ser um programa do Governo Federal que destina recursos às escolas públicas que fazem adesão ao programa.

De acordo com Maurício (2012), essas pesquisas tiveram dois momentos: em primeiro lugar, foi feito um levantamento quantitativo que nos dá um panorama da ampliação da

jornada escolar no Brasil. Em seguida, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, que levantando questões que demandam soluções para que as políticas de ampliação da jornada pudessem atingir os objetivos propostos. Algumas das demandas apontadas na ampliação da jornada escolar, por exemplo, foi o melhor aproveitamento dos espaços escolares e a busca da utilização de espaços públicos da cidade que estreitem os laços da escola com a comunidade. No entanto, sabemos que nem sempre a estratégia funciona e serve a seu devido propósito; em alguns casos, pode ser utilizada como forma de amenizar a carência dos espaços existentes nas escolas.

Dos obstáculos mais citados para a ampliação da jornada está falta de espaço e de infraestrutura, tanto para realização das atividades, quanto para a formação dos professores, outro ponto chave quando se fala na ampliação do tempo escolar. Assim, os municípios iniciaram as experiências com o que possuíam de estrutura física e humana e foram aprimorando o projeto ao longo do tempo. Outra questão apontada pela pesquisa é o processo de sustentabilidade financeira da política, que deve ser olhado com atenção, já que os investimentos iniciais são altos e a precariedade existente exige superação.

Uma questão importante ressaltada nas pesquisas analisadas seria acompanhar os resultados alcançados com as atividades de tempo integral para a escola e para os alunos, mas há poucos registros nesse sentido. As pesquisas sugerem o desempenho do IDEB como argumento mais utilizado para o apontamento de resultados do tempo integral, mas o mesmo não garante uma mostra eficiente, já que, na maioria das vezes, o número de alunos atendidos por esse programa não corresponde à totalidade de alunos da escola.

Além dos obstáculos apontados pela pesquisa do MEC, não é demais afirmar que escolas de tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes. Entretanto, estudos já mostram que duplicar a carga horária não significa dobrar os gastos (CAVALIERE, 2007).

Entendemos que mais tempo na escola configura-se como uma oportunidade de maior qualidade nas experiências escolares e que a escola de tempo integral pode trazer algum diferencial ao sistema educacional brasileiro, sistema esse que, por sua precariedade, nunca teve condições de assumir um papel competente nos aspectos de socialização e emancipação social. Contudo, é necessário considerar que concepção de tempo integral está sendo adotada, uma vez que, como dissemos, não se trata de duplicar gastos, mas, sim, de tornar a expansão do tempo qualitativa.

Nesse sentido, cabe aqui a diferenciação de algumas concepções de *tempo integral*. Em primeiro lugar, salientamos a ideia **assistencialista** de educação, a partir da qual a escola

tem a função de acolher as crianças das classes populares. Essa visão predomina quando se entende a escola de *tempo integral* como um espaço para os “desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p. 1.028).

Em segundo lugar, destacamos a concepção que se associa a uma visão **autoritária**, a partir da qual a escola teria o papel de formar o aluno para o trabalho, evitando que ele fique na rua. Assim, “a escola de *tempo integral* seria uma espécie de instituição de prevenção ao crime” (Idem, p. 1.029). Já a visão **multissetorial** baseia-se na ideia de que o ensino pode ocorrer dentro ou fora do espaço escolar, e que o horário integral independe do ambiente escolar. Essa concepção supõe que a

[...] educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1.029).

Por fim, a concepção **democrática** privilegia uma educação escolar por meio da qual os estudantes podem vivenciar uma formação com caráter emancipatório:

O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1.029).

Essa última concepção é a que melhor define nossa visão para ampliação da jornada escolar, a qual servirá como base de defesa para discussões e questões colocadas para a ampliação do tempo escolar na busca de uma formação mais completa e humana que favoreça a emancipação social dos sujeitos, como descreveremos a seguir com a definição de educação integral.

O termo *Educação Integral* indica uma educação mais completa do indivíduo. *Integral* remete a inteiro, completo, total. Ou seja, pensar uma educação nesse sentido seria mais do que apenas privilegiar uma aprendizagem cognitiva, mas, sim, levar em consideração as múltiplas dimensões do sujeito: corpo, mente e espírito (COELHO, 2009). Para um desenvolvimento escolar nesse sentido seriam privilegiados conhecimentos nos diferentes campos da aprendizagem.

A política de educação em uma perspectiva mais completa para o educando privilegia uma formação humanista, aquela que instrumentaliza o sujeito como cidadão consciente de seus direitos e deveres na sociedade. Nesse caso, o tempo que o aluno permanecerá na escola, ou sob a responsabilidade dela, constituirá uma oportunidade para sua emancipação enquanto sujeito. Assim, uma política educacional que vise ofertar, dentro do espaço escolar, atividades além das listadas na base nacional curricular – que, em sua maioria são voltadas ao aprendizado mais cognitivo e que tem a sala de aula tradicional como referência de espaço para o desenvolvimento desse aprendizado – é uma política educacional que repensa esse tempo e esse espaço de maneira qualitativa e emancipadora.

Portanto, definir o que é educação integral é, na verdade, definir o que é educação, o que é educar. Alguns autores afirmam que utilizar o termo Educação *Integral* é um tanto redundante, pois toda educação deveria ser integral, ou não seria educação (PARO, 2009). Já que educar é um conceito amplo e se pode definir de várias maneiras na nossa proposta nos coadunamos a Guará: “a educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” (GUARÁ, 2007, p. 1). Esse conceito dará base na observação de algumas experiências vivenciadas em diferentes épocas e diferentes estados brasileiros.

1.1 Experiências brasileiras com educação integral em tempo integral

Algumas experiências brasileiras com educação integral em tempo integral se destacaram em várias cidades do país. Podemos citar, por exemplo, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador; os CIEPs na cidade e no Estado do Rio de Janeiro; as experiências do município de Nova Iguaçu (RJ), de Apucarana (PR), de Belo Horizonte (MG) e de Palmas (TO), entre outras. Vejamos em detalhes algumas dessas experiências.

Anísio Teixeira, em 1950, inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, iniciando a ideia da Escola-Classe e da Escola-Parque, uma educação de *tempo integral* na perspectiva de *Educação Integral*. Mesmo que as atividades diversificadas acontecessem no contraturno, todos os alunos da escola eram contemplados.

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, foi idealizado por Darcy Ribeiro, e o prédio, projetado por Oscar Niemayer. A política educacional foi implementada por Leonel Brizola nos seus dois mandatos como governador: o primeiro de

março de 1983 a março de 1987 – quando foi realizado o Primeiro Programa Especial de Educação (I PEE) – e o segundo, de março de 1991 a dezembro de 1994, período do II PEE. O CIEP foi um projeto de educação em *tempo integral*, com um currículo estruturado para uma *educação integral*. Os alunos permaneciam o dia inteiro na escola com atividades diversificadas, alimentação e banho, em um prédio projetado para as mais diversas atividades.

No interior do Paraná, em Apucarana, desde 2001, por meio de uma Lei municipal, todas as escolas passaram a funcionar em horário integral, atendendo aos alunos de 2º a 5º anos, o que fez com que a cidade passasse a levar o *slogan* de Cidade Educação. Em 2013, a gestão municipal revogou a lei e retirou o *slogan*, mas, ainda assim, Apucarana continua como uma referência na área da *educação de tempo integral*.

O Programa Bairro Escola, lançado no município de Nova Iguaçu (RJ), em 2006, foi um dos programas que serviu de modelo para o Programa Mais Educação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Baseava-se no conceito de cidade-educadora. Vale ressaltar que o primeiro congresso em torno desse conceito ocorreu em 1990, na Espanha, em Barcelona, cidade que abriga a sede da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), sendo esse um movimento que prevê parcerias público-privadas para a educação.

A Escola Integrada em Belo Horizonte teve início em 2006 e perdura até os dias de hoje. É um programa financiado pela Secretaria Municipal de Educação, que conta com a parceria de entidades públicas e privadas e também foi inspiradora do Programa Mais Educação, funcionando de modo bem parecido a este programa.

A Educação Integral de Palmas (TO), inspirada na experiência dos CIEP's do Rio de Janeiro, teve um processo de construção bem interessante. Foi montado um grupo de estudos composto por diferentes atores sociais, como arquitetos, professores, gestores, engenheiros, membros de conselhos municipais, entre outros. Esse grupo trabalhou de 2005 até a implantação, em 2007, quando foi inaugurada a primeira escola de *tempo integral*, com uma infraestrutura bastante adequada a uma educação integral em tempo integral, com todas as atividades acontecendo dentro da escola.

1.2 Legislação e investigações

Observando as experiências apresentadas, percebe-se como a dimensão da educação em tempo integral o tempo integral escolar esteve presente nos programas de políticas

educacionais em diversas cidades no país. Na legislação brasileira, a educação em tempo integral está presente na Constituição, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 9.089/90; na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, artigos 34 e 87; no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei 11.494/2007; e nos Planos Nacionais de Educação, Leis 10.172/2001 e 13.005/2014. A Constituição Federal brasileira, apesar de não se referir nominalmente à *educação em tempo integral*, traz a essência da educação que chamamos de integral na abrangência das diversas dimensões do indivíduo:

Art. 227. **É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.**
(grifo nosso)

A LDB 9.394/96 inspira o renascimento do tema educação em tempo integral, prevendo o aumento progressivo da jornada escolar para regime integral:

Art. 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.
§ 2º. **O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino** (grifo nosso).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, além da ideia de proteção integral (GUARÁ, 2012), exige uma forma específica de educação em seu sentido amplo; o direito à aprendizagem está inscrito no artigo 57, que determina ao sistema escolar público a busca de metodologias e ferramentas pedagógicas para que o alunado se mantenha na escola e conclua sua escolarização com sucesso.

A legislação brasileira ampara juridicamente o conceito de educação em tempo integral, ao garantir como direito das crianças e adolescentes, atendimento a todas as necessidades pessoais e sociais para aprender a se desenvolver adequadamente.

Em 2001, foi aprovado, por meio da Lei 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), que, com objetivos e metas a serem implementados em 10 anos, acabou não deixando claro em percentuais o que seria realizado em relação à ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras.

O resultado foi um texto bastante genérico, o que acabou dificultando a

implementação prática do que propunha a lei que definia apenas a questão da classe ou grupo social a ser atendida com tempo integral escolar, indo de certa forma de encontro com a própria Constituição brasileira, que afirma a igualdade de direito de todos perante a lei, quando limita o atendimento ou a ampliação progressiva do tempo escolar a crianças de classes sociais mais necessitadas (MENEZES, 2012).

No atual PNE, aprovado em 2014, a ampliação do tempo de permanência na escola está resguardada pela meta 6. Por se tratar de um plano decenal, percebe-se uma preocupação com a quantidade mínima de alunos a serem atendidos durante a vigência da lei: 25% dos(as) alunos(as) da educação básica, ampliando a perspectiva do atendimento do número de alunos, que não havia no Plano anterior.

Pode-se observar que com o passar do tempo as questões relacionadas à ampliação do tempo escolar começam a ganhar forma com pesquisas e debates em torno do tema.

Nas universidades, a educação integral e o tempo integral também tem sido objeto de pesquisa por todas essas décadas. Há diversos professores doutores especializados em pesquisar e demonstrar as várias possibilidades dessa política educacional como potencial de qualidade e de melhoria da educação no país.

A Revista Eletrônica *Em Aberto*, do INEP, trouxe a temática da educação em tempo integral em duas edições, números 80 e 88. A primeira foi lançada em 2009, tendo como organizadora a Professora Doutora Lúcia Velloso Maurício, com o tema: Educação integral e tempo integral. Em 2014, saiu outra edição, coordenada pelas professoras Gesuína de Fátima Elias Leclerc e Jaqueline Moll, com a temática: Políticas de educação integral em jornada ampliada.

Outro ambiente de registro e pesquisas sobre Educação Integral é o NEEPHI-Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral, criado pelo departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), com a intenção de trabalhar, desde 1995, com pesquisa e extensão voltadas para Educação em tempo Integral. Esse Núcleo de Estudos conta com a participação das professoras Ana Cavaliere, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Lúcia Velloso Maurício, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da coordenadora Ligia Martha Coelho, da UNIRIO.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA), criado em 2008, participou de uma pesquisa, junto ao Governo Federal, sobre os impactos do Programa Mais Educação como estratégia indutora da Educação Integral no Brasil. Essa pesquisa abrange também universidades públicas de todas as regiões do País, através das faculdades de Educação. Estão em parceria com o TEIA nessa

pesquisa: Paraná (UFPR), Rio de Janeiro (UNIRIO), Pernambuco (UFPE), Pará (UFPA) e Goiás (UFG).

Dos 5.564 municípios brasileiros, 2.112 responderam ao questionário distribuído para a pesquisa do TEIA, o que demonstra uma desigualdade muito grande entre as regiões brasileiras, ficando a maioria dos municípios respondentes concentrada nas regiões Sul e Sudeste.

A pesquisa sobre os impactos do Programa Mais Educação derivou de ações anteriores do MEC, de 2008 a 2010, tendo em vista que o Ministério financiou pesquisa de âmbito nacional para mapear as experiências de ampliação da jornada escolar nos municípios brasileiros. A pesquisa, liderada pelo NEEPHI, envolveu a UNIRIO, a UFMG, a UFPR e a UNB. Mais recentemente, foi finalizada outra pesquisa financiada pelo MEC. Desta vez, para levantar experiências de educação em tempo integral na Educação Infantil no estado do Espírito Santo.

Desse modo, podemos observar que, de 2010 até hoje, cada vez mais pesquisas relacionadas com Educação de tempo integral no Brasil têm sido publicadas, e isso, em nossa opinião, evidencia o destaque que a questão tem ganhado.

No que diz respeito à revisão bibliográfica sobre o tema, optamos por fazê-la com base no ambiente virtual do banco de teses da CAPES. O objetivo é comprovar como o tema da Educação de Tempo Integral e o Programa Mais Educação ocupam um lugar de destaque dentro das pesquisas acadêmicas. Nessa busca, encontramos diversos trabalhos acadêmicos que trazem as expressões Educação Integral, Tempo Integral e Programa Mais Educação de 2013 a 2015. Quando essas diferentes expressões relacionadas às questões de ampliação do tempo da jornada escolar são utilizadas na pesquisa por palavras-chave, na plataforma da CAPES, obtém-se o seguinte resultado:

- Tempo Integral – 79 registros encontrados, sendo 58 dissertações de mestrado acadêmico e 11 teses de doutorado. Observando os títulos, foram encontrados 36 trabalhos que trazem o termo Tempo Integral.
- Educação Integral – 179 registros encontrados, sendo 147 dissertações de mestrado acadêmico e 32 teses de doutorado; destas, 112 trazem no título o termo Educação Integral.
- Programa Mais Educação – 120 registros encontrados, sendo 98 dissertações de mestrado acadêmico e 38 teses de doutorado, com 48 delas trazendo Programa Mais Educação no título.

Entre os mais de 300 trabalhos de todo país, criamos critérios para selecionar os

trabalhos que mais nos interessaram. Resolvemos nos ater a pesquisas realizadas no Estado do Rio de Janeiro, com enfoque na Educação de tempo integral e no Programa Mais Educação e, então, dissertações defendidas entre 2013 e 2015, pois são trabalhos que abordam o recorte de tempo correspondente ao do nosso trabalho, o período de 2009 a 2012.

Para confirmar a importância das pesquisas acadêmicas no campo da educação de tempo integral, adotando os critérios mencionados acima, chegamos a um número de dez dissertações de mestrado que abordam pesquisas de experiências vivenciadas em cidades do Estado do Rio de Janeiro e com enfoque no Programa Mais Educação.

Quadro 1 – Revisão Bibliográfica (continua)

Nº	1 - Título	2 - Autor/Orientador	3 - Resumo
1	1-TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE NOVA IGUAÇU DE 2006 A 2013	2-Autor: Adriana Manique Guedes de Souza Orientador: Sonia Regina Mendes dos Santos	Data Defesa: 09/09/2014 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ) 3- Esta pesquisa analisa as perspectivas adotadas para uma educação integral, implementadas pela cidade de Nova Iguaçu no período de 2006 a 2013, mais especificamente tendo em tela a implementação do Programa Bairro-Escola (2006 a 2010) e o Programa Mais Educação (2008 a 2013) oriundo do governo federal. O resultado do estudo remete à constatação de que a iniciativa do Programa Bairro-Escola, diferentemente do Programa Mais Educação, constituiu-se em um programa ousado e significativo e caracterizou-se em uma visão contemporânea de acordo com seus propósitos de educação integral. Já o Programa Mais Educação apresenta tendências de uma rede de proteção social limitando-se ao atendimento de crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social.
2	1-O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUQUE DE CAXIAS/RJ: ANALISANDO UMA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	2-Autor: Sandra Helena Garcia Ramaldo Kawai Orientador: Ana Maria Villela Cavaliere	Defesa: 05/04/2013 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ) 3- O trabalho focaliza o Programa Mais Educação no município de Duque de Caxias/RJ desde sua implantação, em 2009, até o final do ano de 2012. Ao final apresentam-se os resultados da investigação identificando as dificuldades, contradições e dilemas que ali surgiram. Os resultados encontrados mostram que parte das dificuldades enfrentadas pelo PME advém dos problemas de infraestrutura do sistema educacional brasileiro. Constatou-se que a precariedade das condições educacionais não apenas não é superada como é “naturalizada” e mesmo agravada com o uso, nos horários adicionais, de espaços e condições materiais inapropriadas e profissionais não docentes, pouco qualificados.

Quadro 1 – Revisão Bibliográfica (continuação)

3	1 - Título	2 - Autor/Orientador	3 – Resumo (continuação)
	<p>1-LETRAMENTO E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO E PRÁTICA(S) PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?</p> <p>2-Autor: Simone Freire Paes Pestana</p> <p>Orientador: Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho</p> <p>Data Defesa: 09/05/2013 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)</p>		<p>3-Esta pesquisa realiza um estudo sobre a educação integral e o letramento, tendo por objetivo analisar se o entrelaçamento dessas duas categorias favorece a formação integral do sujeito no contexto político e prático do Programa Mais Educação. A partir dos dados levantados, foi possível constatar que o Programa Mais Educação, em Mesquita, contempla as duas concepções de educação integral apresentadas nesta pesquisa – a sócio histórica e a contemporânea – e que por meio das atividades de letramento objetiva-se uma melhoria na formação do sujeito-aluno. Faltam, ainda, documentos legais e operacionais que tematizem a proposta de educação integral e o letramento na ampliação do tempo escolar; Há necessidade que tenham um aprimoramento teórico, principalmente sobre o tema letramento; E necessidade de se repensar e discutir mais amplamente a questão do espaço para realização das práticas de letramento do Programa Mais Educação.</p>
4	1 - Título	2 - Autor/Orientador	3 - Resumo
	<p>1-EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</p> <p>2-Autor: LUISA FIGUEIREDO DO AMARAL E SILVA</p> <p>3-Orientador: JANAINA SPECHT DA SILVA MENEZES</p> <p>Data Defesa: 27/02/2013 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)</p>		<p>A presente pesquisa buscou investigar quais relações podem ser percebidas entre a educação integral e a arte/educação, tendo seu campo de investigação circunscrito ao Programa Mais Educação (PME). A análise de conteúdo desenvolvida a partir dos dados obtidos em campo, e refletida à luz da pesquisa teórica, revelou que nesta escola a educação integral esteve associada às ideias de proteção social, desenvolvimento do aluno e ampliação da jornada escolar, e a arte/educação relacionada às ideias de desenvolvimento do aluno, oferta de atividades lúdicas e ensino de artes. Por fim, as relações estabelecidas revelaram que as possibilidades atribuídas ao Programa estiveram associadas às oportunidades educativas até então ausentes na escola, e que os maiores desafios enfrentados encontraram-se associados ao uso do trabalho voluntário e à ampliação dos espaços necessários à oferta do tempo integral.</p>
5	1 - Título	2 - Autor/Orientador	3 - Resumo
	<p>1-A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO 2-MUNICÍPIO DE MESQUITA-RJ 2014</p> <p>Autor: Luana Gomes de Oliveira</p> <p>Orientador: Janaina Specht da Silva Menezes</p> <p>Data Defesa: 27/02/2014 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)</p>		<p>3-Este estudo teve por objetivo analisar o processo de formação continuada dos profissionais da educação e demais educadores do Programa Mais Educação (PME), no município de Mesquita, RJ. A partir dos dados levantados, foi possível constatar, entre outros resultados, que o processo de formação continuada oferecido por Mesquita contribuiu para que os profissionais da educação e demais educadores entendessem o Programa Mais Educação e a importância da educação integral para a melhoria da qualidade educacional da rede municipal de ensino. No que tange aos desafios, destacamos a carência de profissionais preparados para orientar e ofertar formações a alguns monitores que atuam com o macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial, a dificuldade de integração entre profissionais da educação e demais educadores, a falta de interação com profissionais da mesma área e a esporadicidade das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Mesquita.</p>

Quadro 1 – Revisão Bibliográfica (continuação)

6	1 - Título	2 - Autor/Orientador	3 – Resumo (continuação)
	<p>1 - EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO À REDE PÚBLICA DE ENSINO DE NOVA IGUAÇU</p> <p>2-Autor: Mariana da Gama Leite Inacio</p> <p>Orientador: Maria de Lourdes Rangel Tura</p> <p>Data Defesa: 26/08/2015 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)</p> <p>3-A pesquisa buscou apresentar elementos para a compreensão das proximidades entre a política pública de educação em tempo integral do governo federal – o Programa Mais Educação (PME) e os sentidos para educação defendidos pela mobilização de um segmento do empresariado brasileiro, o movimento Todos Pela Educação, que assume um determinado projeto de sociedade. O trabalho conclui que o modelo de educação em tempo integral implementado no município não favorece a democratização do ensino uma vez que não se estende a todos os alunos da rede e oferece condições desiguais para realização entre as escolas. Além disso, está voltado às turmas que serão avaliadas na avaliação nacional Prova Brasil, o que configura a valorização da aprendizagem de conteúdo e aumento de IDEB em detrimento de experiências significativas e ampliadas na educação dos alunos.</p>		
7	1 - Título	2 - Autor/Orientador	3 - Resumo
	<p>1-ESTADO E MERCADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL</p> <p>2-Autor: Fernanda Elias dos Reis</p> <p>Orientador: Marcela Alejandra Pronko</p> <p>Data Defesa: 17/02/2014 FUNDACAO OSWALDO CRUZ</p> <p>3-Este trabalho narra a trajetória das políticas públicas educacionais para o ensino fundamental a partir da década de 1960 no Brasil - sob o regime militar - até os dias atuais, sob a égide do neoliberalismo. A partir da análise de documentos, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Planos Nacionais de Educação (PNE 2001 e 2011), passando pelo Decreto Compromisso Todos pela Educação, até chegar ao objeto do estudo: o Programa Mais Educação (PME), também analisado a partir de documentos públicos. A educação em tempo integral/ampliação da jornada escolar, principal objetivo do programa, é apresentada como estratégia do Estado. As concepções de educação integral sob perspectiva crítica: gramsciana e anarquista serão o contraponto. O estudo é contextualizado através das políticas educacionais para o ensino público fundamental, expõe o PME e as relações que imbricam o Estado e o mercado, sob a lógica privada que transforma o direito social educação em serviço prestado.</p>		
8	1 - Título	2 - Autor/Orientador	3 - Resumo
	<p>1-O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO FORMIGUEIRO DAS AMÉRICAS: A POLÍTICA DE INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DE MERITI'</p> <p>2-Autor: KARINE VICHIE TT MORGAN</p> <p>Orientador: JORGE NASSIM VIEIRA NAJJAR</p> <p>Data Defesa: 23/03/2015 UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)</p> <p>3-Esta dissertação busca analisar a implementação e execução do Programa Mais Educação no município de São João de Meriti, RJ. O Programa Mais Educação é analisado sob quatro sustentáculos principais: a base legal; o conceito de Educação Integral nas publicações do MEC; a organização nacional do Programa e o PME em sua execução em âmbito Nacional. Outros conceitos importantes são analisados fornecendo instrumentos claros para a crítica do texto que ora é apresentado. A conclusão retoma os principais conceitos e discussões surgidos no decorrer do texto, destacando as limitações e possibilidades do Programa. Por fim, coloca-se o Programa como parte de um projeto de sociedade e de homem imerso em um campo de disputas contínuo através do qual modifica-se pela influência que exerce e que, ao mesmo tempo, sofre em cada um de seus contextos.</p>		

Quadro 1 – Revisão Bibliográfica (conclusão)

9	1 - Título	2 - Autor/Orientador	3 – Resumo (conclusão)
	1-PERCURSOS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CIEP HENFIL EM DUQUE DE CAXIAS 2-Autor: Patricia Flavia Mota Orientador: Lucia Velloso Mauricio Data Defesa: 25/07/2013 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ) 3-Percebe-se a sucessão de textos legais e pesquisas que sinalizam a necessidade do horário integral e mostram o surgimento das políticas públicas que buscam retomar o horário integral nos moldes propostos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Pretendeu-se, através de pesquisa qualitativa, investigar se o Programa Mais Educação, implementado em um CIEP, em Duque de Caxias, representou uma retomada das escolas em tempo integral defendida por Ribeiro, em que todo o processo de aprendizagem ocorre dentro da escola, ou, como orientam os princípios das Cidades Educadoras, através do comprometimento de parceiros e outros espaços educativos com a formação integral do estudante em um horário ampliado.		
10	1 - Título	2 - Autor/Orientador	3 - Resumo
	1-GESTÃO ESCOLAR E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DE BELFORD ROXO 2-Autor: Leonardo Meirelles Cerqueira Orientador: Wania Regina Coutinho Gonzalez Data Defesa: 31/07/2014 UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ 3-A pesquisa tem como objetivo analisar e discutir as práticas desenvolvidas pela gestão de duas escolas públicas estaduais pertencentes ao município de Belford Roxo/RJ no que tange a articulação com os educadores sociais do Programa Mais Educação, em especial as turmas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’, com vistas às contribuições para a melhoria do desempenho escolar e da qualidade do ensino. Evidenciou-se que em ambas as escolas há um treinamento para a realização das avaliações externas. Tal treinamento é realizado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e se estende às oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ As atividades das oficinas de ‘Letramento’ e ‘Matemática’ tendem a ser ministradas com caráter de reforço escolar, diferentemente do que é sugerido pelo programa. Os dados da pesquisa indicam a importância do Programa Mais Educação não só para aprendizagem dos alunos e conseqüentemente para um melhor desempenho escolar e possível melhora na qualidade do ensino, mas também para aumento da autoestima dos alunos.		

Fonte: A autora, 2016.

Nas pesquisas selecionadas, mesmo que o título do trabalho não traga o termo Mais Educação, percebe-se que o programa foi o objeto de análise em questão. O tema da educação integral, em sua maioria, tem uma abordagem qualitativa. Os autores têm abordado subtemas como: currículo, ensino-aprendizagem, melhorias de desempenho dos alunos, gestão e implantação do Programa.

No quadro elaborado, das dez dissertações apresentadas, temos três da UERJ, uma da UFRJ, três da UNIRIO, uma da FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, uma da UFF, e uma da ESTÁCIO DE SÁ. Vemos maior concentração entre a UERJ e a UNIRIO, participantes do NEEPHI, mas observamos também uma fundação e uma Universidade particular, deixando clara a diversidade de instituições.

Dos dez trabalhos levantados, cinco falam sobre a implantação e a execução do

Programa Mais Educação; duas discutem sobre a utilização das oficinas como recurso pedagógico de ensino-aprendizagem ou reforço escolar; duas analisam a experiência nas escolas como a gestão do programa e implantação do programa em um CIEP; e uma aborda a formação continuada no âmbito do Programa.

Este levantamento reforça a importância de uma pesquisa sobre o Mais Educação no município de Itaboraí que analise a implantação do Programa. Essa justificativa é corroborada com o fato de que não há, ainda, estudo sobre o programa no município e com o fato de que o Mais Educação recebeu, por parte da SEMEC, as condições favoráveis para um melhor desenvolvimento das atividades propostas, com investimento, inclusive, na presença do Professor Comunitário.

A pesquisa feita por Maurício e Ribetto (2009), com levantamento de trabalhos entre dissertações e teses que abordam a temática do tempo integral nas escolas, confirma a importância dessa revisão bibliográfica:

Foram encontradas 43 dissertações e 11 teses relativas ao tema escola de horário integral. As buscas foram feitas no banco de teses da Capes e nos sítios das universidades localizadas em Estados brasileiros que tiveram experiências de implantação dessa proposta de escola (MAURICIO; RIBETTO, 2009, p. 138).

Maurício e Ribetto, na pesquisa publicada na Revista *Em Aberto* nº 80, esclarecem que buscaram dissertações de 1988 até 2008 e as teses de 1990 até 2002, com os temas “ampliação do turno escolar, escola de horário/tempo integral ou jornada escolar”. Afirmam, ainda, que a maioria foi realizada no Rio de Janeiro, mostrando o impacto que os dois programas de implantação dos CIEP’s tiveram no estado.

Com base nesses dados, podemos afirmar que a abrangência das políticas públicas educacionais voltadas para ampliação da jornada escolar, na educação básica, tem crescido e podemos levar em consideração o impacto do Programa Mais Educação.

Com o levantamento realizado no banco de teses da CAPES percebemos que, de 2010 até hoje, aumentou o número de teses e dissertações voltadas ao registro e à avaliação de dados relacionados às políticas educacionais desenvolvidas em diversas cidades do país. Entre elas a implantação do Programa Mais Educação e a gestão de escolas que por meio do Mais Educação e de programas municipais ou estaduais que estão trabalhando para ampliação do tempo de permanência de alunos nas escolas públicas.

No entanto, também são constatados pelas pesquisas alguns equívocos de utilização pedagógica da ampliação do tempo como, por exemplo, falta de objetivos bem definidos,

utilização das oficinas apenas como aula de reforço e preparatório para Prova Brasil e a falta de infraestrutura para atendimento em tempo ampliado nas escolas.

1.3 Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho é a análise qualitativa (BARDIN, 1977), aquela em que analisamos os fatos de maneira mais intuitiva e mais adaptável à compreensão da realidade que está sempre em mutação.

Esta pesquisa qualitativa adota a perspectiva da análise de conteúdo como método operacional de investigação. A organização dessa análise está, conforme vemos em Bardin (1977) em três polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

Além de leituras sobre o tema, tomando como base teórica Cavaliere (2007, 2009), Maurício (2000, 2012) e Coelho (2009), para entender melhor o Programa Mais Educação fizemos um levantamento de documentos legais do MEC referente ao Programa Mais Educação, como os manuais operacionais de 2008 até 2012, a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Decreto 7.083/2010, a publicação Passo-a-Passo do MEC, entre outros. A partir destas leituras formulamos nossos objetivos.

Como mencionado na Introdução, a implantação do Programa Mais Educação em Itaboraí contou com a presença de professores comunitários, na maioria das escolas, o que trouxe um diferencial ao trabalho. Essa diferença era perceptível na troca de experiências vivida no Comitê Territorial de Educação Integral. A influência desses profissionais que, em Itaboraí, receberam uma atenção especial no processo formativo regular, fazia do desenvolvimento das atividades de contraturno um trabalho com perspectiva de resultados positivos. Essa diferença entre os municípios que não contavam com a atuação desse profissional e os que tinham o profissional ficava marcada na maneira de organizar as atividades do Programa na escola. Portanto, este fato marca um diferencial para a implantação do programa em Itaboraí.

Para o trabalho de campo da pesquisa fizemos um levantamento de todos os professores que estiveram atuantes neste período de desenvolvimento do Programa, entre 2009 e 2012, e que coordenaram as atividades do Programa Mais Educação nas escolas. O estabelecimento do contato com esses professores tem a intenção de compreender, a visão e a

experiência deles com o programa – se estes fatores estavam de acordo com as orientações e métodos adotados pela SEMEC, pelo MEC e se era possível seguir estas orientações no desenvolvimento do Mais Educação nas escolas em que atuavam.

Para esse objetivo metodológico a pesquisa foi pensada em duas etapas. A primeira etapa se dá através do preenchimento de uma ficha de inserção socioeconômica e de um questionário objetivo que foram enviados a todos os professores comunitários selecionados de acordo com os critérios de tempo de atuação no Programa Mais Educação: professores que permaneceram os quatro anos, professores que permaneceram três anos e os que atuaram menos de três anos e mais de dois anos. A segunda etapa foi a realização de entrevistas com professores selecionados, com base nos dados levantados na primeira etapa.

A ficha funcional estabelecia o perfil socioeconômico desse profissional, se o mesmo era solteiro ou casado e se tinha filhos, por entender que essas características poderiam revelar uma pessoa que se preocupa com os detalhes de cuidado com a aprendizagem, comportamento no cotidiano escolar e relacionamento com os colegas. Outra característica abordada no perfil estava relacionada à formação desse profissional, por entender que os professores que possuem a formação pedagógica poderiam ter apresentado mais facilidade em lidar com os monitores e com a organização das atividades pedagógicas. Outra pergunta do perfil foi com relação à religião, pois percebemos que essas questões interferem no cotidiano escolar.

O questionário foi pensado com perguntas formuladas a partir das orientações estabelecidas pelo MEC, para a escolha de profissionais adequados para o Programa Mais Educação. Outra referência são as que constam de documentos emitidos pela SEMEC com orientações relacionadas à atuação do professor e à atuação dos monitores.

O questionário objetivo foi organizado com 5 questões, de acordo com a publicação Passo a Passo do Mais Educação do MEC, cuja leitura era incentivada pela SEMEC.

Esse professor, com a constituição de coletivos escolares (Comitês Locais), coordena o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar estabelecido (SEB/MEC, 2011, p. 8).

Também levamos em consideração a CI nº 11/2011, em que a Subsecretaria de Ensino, em vários tópicos, define ações para que o trabalho do professor comunitário ficasse mais bem consolidado. Entre essas ações, estão: aviso à SEMEC sobre o não funcionamento do programa na escola; participação do Professor Comunitário nas reuniões mensais;

acompanhamento das atividades ministradas nas oficinas, planejamento com os monitores, entre outros.

Na primeira questão solicitamos aos respondentes que enumerassem, em ordem de importância, as sentenças que definissem o perfil do professor comunitário; na questão de número dois solicitamos que marcando no máximo duas sentenças, considerassem o motivo para terem aceitado ser um professor comunitário; já na terceira questão pedimos que marcassem as alternativas que considerassem uma obrigação na função do professor comunitário; na quarta questão, a pergunta já se referiu à SEMEC – mais especificamente em relação aos monitores do programa pedimos que marcassem as alternativas que considerassem realizadas para seleção, participação, formação entre outras questões referentes a esse monitor; a questão cinco, por sua vez, fazia referência à atuação do monitor na escola: a forma como eram pagos, se realizavam planejamento das atividades, se recebiam formação na escola e se participavam das atividades extraclasse, como passeios, festas e etc. A última questão era um espaço para possíveis comentários livres.

Após a resposta da ficha e do questionário, atividade que se constituiu como a primeira etapa da pesquisa veio a seleção dos professores para as entrevistas, que foram pensadas como uma forma de coletar mais dados do trabalho desenvolvidos por esses professores na escola, mas, principalmente, como uma maneira de percebermos a utilização ou não do programa como um recurso pedagógico voltado especificamente para as classes de alfabetização a partir da implantação do ciclo.

Esses professores foram classificados de acordo com tempo de permanência no programa: 1) professores que atuaram de três a quatro anos com o programa na mesma escola; 2) professores que atuaram menos tempo, mas ainda permaneceram no programa não necessariamente na mesma escola; 3) professores que participaram do Programa durante um espaço de tempo menor. Com essa classificação e as diferentes funções exercidas atualmente – gestor, professor comunitário ou professor regular –, pudemos privilegiar a diversidade de inserções no programa. Além disso, observamos os resultados do questionário, que serviu de base para seleção dos professores a serem entrevistados, tendo em vista a diversidade de visões a respeito do Programa e de sua implantação em Itaboraí.

Para as entrevistas foi elaborado um roteiro de perguntas. Em primeiro lugar, o entrevistado precisava estar bem à vontade para falar de sua prática, sem se sentir questionado. Perguntamos quais eram, na opinião deles, os objetivos do Programa Mais Educação na escola. Depois se achavam que esses objetivos foram alcançados. Pedimos para, nesse caso, fornecer exemplos se possível. Perguntamos, ainda, se eles conseguiam identificar

alunos que tinham participado do Programa, como conseguiam fazer a identificação e se tais alunos tinham algo em comum.

Esclarecemos que o Programa Mais Educação não era voltado para as classes de alfabetização, mas em Itaboraí a SEMEC utilizou o programa como recurso pedagógico para auxiliar na leitura e escrita dos alunos do Ciclo de alfabetização. Perguntamos se isso ocorreu na escola onde atuavam. Caso tivesse ocorrido, solicitávamos que relatassem um pouco dessa experiência. Em seguida, perguntamos se consideravam essa tentativa válida com o ciclo de Alfabetização e por quê: “A experiência de trabalho com o Mais Educação modificou de alguma forma sua maneira de ver a educação ou modificou sua prática pedagógica?” E, por fim, a última pergunta: “Quem foi mais beneficiado pelo programa Mais Educação? O aluno? A escola? O professor comunitário?”.

Seguindo esse roteiro acreditamos responder os questionamentos que levantamos nos objetivos desse trabalho, juntamente com os resultados da primeira etapa obtidos por meio da ficha de identificação e do questionário objetivo. Utilizando essa metodologia e embasados por Bardin (1977), partimos para a exploração desse material como será descrito no capítulo de resultados no qual registramos as interpretações de análise desse material.

A seguir entraremos mais especificamente na definição do Programa Mais Educação: seu surgimento, as bases legais, a estrutura e a funcionalidade do programa, a proposta da intersetorialidade, a gestão e o trabalho com voluntários.

2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

2.1 Surgimento e implementação

No ano de 2007 e através da portaria interministerial N°17/2007, o Ministério da Educação instituiu o Programa Mais Educação e mais tarde o regulamentou pelo Decreto 7.083/2010. Além de integrar as ações do PDE⁶ a implantação do Programa Mais Educação era compreendida ou divulgada pelo MEC, como uma estratégia do governo federal para a indução da política de educação integral em tempo integral no Brasil (BRASIL, 2007).

Além disso, tinha por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens, matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. O Mais Educação, segundo as publicações do MEC, propunha uma quebra de paradigma com a escola tradicional, através de uma perspectiva multicultural e esportiva (Brasil, 2010).

Compôs a agenda Nacional da educação em tempo integral sendo um Programa Interministerial e se manifestava através do diálogo com as diferentes ações de diversos ministérios como Educação e Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento Social e Combate a fome, entre outros. O Programa traduz os princípios da Educação Integral como o direito de aprender tanto quanto, o direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade democrática reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, como princípios constitucionais (BRASIL, 2010).

O desenvolvimento do Mais Educação sempre esteve em concordância com a legislação vigente no país, a Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei n.º 9089/1990); Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN Lei n.º 9394/1996), nos artigos 34 e 87; o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB Lei n.º 11.494/2007); o PDE,

⁶ PDE- Escola foi concebido no âmbito do FUNDESCOLA, fruto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo objetivo era melhorar a gestão escolar, a qualidade de ensino e a permanência das crianças na escola.

os Planos Nacionais de Educação PNE (2001-2010) Lei 10172/2001, PNE (2014-2024) Lei n.º 13.005/2014. O Programa conta também com legislação própria como citado anteriormente a Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Decreto 7.083/2010, mas uma das principais publicações foi o manual operacional da Educação Integral, conforme descreveremos a baixo.

Esse tópico se faz importante para levantar reflexão a cerca das orientações estabelecidas no Manual operacional da Educação Integral. Analisando as publicações do MEC sobre o Programa Mais Educação percebe-se que o Manual é uma das mais importantes. Essa publicação traz a definição do tempo integral escolar do Ministério da Educação e as características da “política” estabelecida pelo mesmo para ampliação do tempo dos alunos na escola.

Anualmente, desde a sua implementação em 2008, o Programa Mais Educação é operacionalizado através do manual e de uma resolução que designam seu funcionamento. Relativo a valores das verbas, quantidade de alunos e outras definições, o *Manual Operacional da Educação Integral*, como é nominado, funciona como um orientador tanto para as secretarias de educação quanto para as escolas.

Como o objetivo aqui é pesquisar o período de 2009 a 2012, tomarmos por base os manuais referentes a esse período, mas observarmos também o primeiro manual lançado em 2008, já que foi o primeiro e que lançou o Programa, bem como: Resolução nº 04, de 17/03/2009, Decreto nº 7.083/2010, Resolução nº 20 de 06/05/2011, Resolução nº 21 de 22/06/2012.

Analisando o manual operacional da educação integral de 2008 a 2012, observando especialmente as definições do que é o Programa Mais Educação e o que é educação integral, fica claro que não há uma intenção de uma revolução educacional no país.

O manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2009, traz a definição do que é o Programa Mais Educação. Segundo o manual, trata-se de um Programa Interministerial do qual fazem parte os Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e Secretaria Nacional da Juventude (Brasil, 2009).

O Programa Mais Educação, de acordo com o manual e as resoluções dos anos em questão teve como critério atender escolas que tenham tido o IDEB inferior à média nacional, cidades com mais de 90.000 habitantes e escolas com no mínimo 100 alunos matriculados. Até o ano de 2012, cerca de 18.000 escolas foram atendidas pelo programa e de acordo com o site

do MEC, esse número dobrou até 2014.

Logo no primeiro manual lançado em 2008, a definição do que é educação integral aparece como segundo tópico, o primeiro é a definição do próprio Programa. Essa definição vem em um pequeno parágrafo e sem nenhuma citação ou referencia de nenhum pesquisador da área. Diz que:

A educação integral constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da implicação e da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na co-responsabilidade por sua formação integral (BRASIL, 2008, p. 2).

Essa definição se apresenta de forma assistencialista (CAVALIERE, 2009), quando diz que garantirá atenção e desenvolvimento integral aos alunos. O mais interessante desse parágrafo é dizer que a educação integral não se trata da criação ou recriação da escola como instituição, quer dizer não se muda nada, não se constrói nada de novo e mesmo assim garantirá o “direito” de uma formação integral em consonância com as legislações.

O manual de 2009 traz a mesma organização textual na definição do programa, mas é um pouco mais detalhado inclusive nos critérios de seleção das escolas. Já no manual de 2010 em diante acontece um fato que chama a atenção. As definições do que é o Programa Mais educação não vem mais separado da definição do que é educação integral, deixando transparecer que, para o MEC, o programa seria a própria educação integral materializada, ao exprimir em seu texto que o programa, “promove ampliação dos tempos e espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar”, tratando também a educação integral como se fosse algo totalmente fora do contexto escolar isso por que a **Educação Integral associada ao processo de escolarização** pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e possibilidades das crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2010, p. 5, grifo nosso).

Perceber a política educacional do MEC voltada para uma educação de tempo integral nessas bases colocadas pelo próprio manual é evidente que ainda temos uma longa caminhada pela frente, na construção e consolidação de uma política de educação de tempo integral no país. O manual também versa sobre a gestão e financiamento, que se dá principalmente

através do número de alunos e da formação do número de turmas atendidos pelo Programa na escola.

A escolha das atividades por parte da escola acontecia a partir de um leque de opções oferecidas pelo MEC, através do manual operacional. As atividades são divididas em dez grandes macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso das mídias, iniciação à investigação das ciências da natureza e educação econômica. Dentro dos macrocampos é possível optar por diversas modalidades de atividades. Enfim, esses são os tópicos apresentados no manual operacional do Programa Mais educação.

Mas a principal ação do Programa se constitui em repasse de verbas para as escolas selecionadas, dentro dos critérios estabelecidos e da realização dos planos de atendimento conforme descritos a seguir.

Através do FNDE as escolas receberam verba para realização do Programa Mais Educação. Os recursos eram destinados ao pagamento dos monitores, à compra dos materiais para as oficinas e pequenos reparos e foram repassados pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); todo esse montante era dividido entre capital e custeio⁷.

Para as escolas receberem os recursos oferecidos pelo programa deveriam estar devidamente cadastradas no CENSO escolar e possuir o número do INEP⁸, ter no mínimo 100 alunos matriculados, estar com o IDEB abaixo da média nacional, estar localizada em área de risco e vulnerabilidade social, conforme critérios estabelecidos pelo programa.

Para participar do programa a escola deveria cadastrar no SIMEC um mínimo de 100 alunos e em 2009 foi permitido cadastrar até 2.000 (dois mil) alunos como previsto no manual, conforme tabela a baixo:

⁷ Recursos de custeio são aqueles destinados à aquisição de bens e materiais de consumo e à contratação de serviço para a realização de atividades de manutenção, necessários ao regular funcionamento da escola e capital são aqueles destinados a cobrir despesas com a aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas, que resultem em reposição ou elevação patrimonial (Manual de Orientações Básicas do PDDE2003).

⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC, é responsável pela realização anual do Censo Escolar que é uma pesquisa declaratória, na qual a primeira vez que é preenchido gera um número de identificação das escolas.

Quadro 2 – Repasse de verba de acordo com número de alunos 2009

Intervalo de Classe de Número de Alunos	Valor do Repasse em Custeio (R\$)
Até 500	500,00
501 a 1.000	1.000,00
1.001 a 1.500	1.500,00
1.501 a 2.000	2.000,00
Acima de 2.000	2.500,00

Fonte: Manual operacional, 2009.

O Quadro acima fez parte do Manual Operacional da Educação Integral de 2009 (BRASIL,2009), e orientava quanto ao repasse de verba de manutenção, onde podemos observar o número máximo de alunos que poderiam ser cadastrados no SIMEC. E na tabela a seguir podemos observar como se sucedeu em 2010.

Quadro 3 – Repasse de verba de acordo com número de alunos 2010

Quantidade de estudantes	Recursos mensais - R\$ Total (R\$)
Até 500 estudantes	500,00 5.000,00
De 501 a 1.000 estudantes	1.000,00 10.000,00
Mais de 1.001 estudantes	1.500,00 15.000,00

Fonte: Manual operacional, 2010.

A partir de 2010 o número mínimo de alunos cadastrados permanecia o mesmo: 100 alunos. Mas o número máximo caiu pela metade, sendo permitido atender 1000(mil) alunos no máximo, conforme tabela de repasse do manual 2010. Para o atendimento do total de alunos permitido, a escola deveria ter uma excelente infraestrutura.

Para priorizar os alunos, o Programa estabeleceu alguns critérios: estudantes em situação de risco e vulnerabilidade; alunos com distorção idade/ano de escolaridade; alunos dos últimos anos de cada etapa escolar, primeira fase do ensino fundamental 5º ano e segunda fase do Ensino fundamental 9º ano.

O MEC exige como contrapartida dos municípios e estados que receberam o Programa, disponibilizar a figura do Professor Comunitário, um professor que faça articulação da escola com a comunidade; esse professor deve ter atuação de 40h semanais no programa,

coordenando as atividades oferecidas na escola. Atuam também no programa os Monitores, profissionais com saberes específicos e de preferência que sejam da comunidade, que recebem ajuda de custo mensal para transporte e alimentação de acordo com o número de turmas atendidas, nessa época, poderiam receber até R\$ 300,00 mensais para atender cinco turmas. As atividades do Programa Mais Educação acontecem cinco dias na semana e devem ter carga horária, que complete sete horas diárias de atividades (BRASIL, 2012).

Compreendendo a escola de Tempo Integral como aquela que propõe uma formação mais completa ao educando o Programa Mais Educação busca a superação da escola de dois turnos, colaborando para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2009. P.1). Mas um dos principais desafios do programa é justamente o atendimento de apenas uma parte dos alunos da escola. Que geralmente atende ao mínimo exigido pelo programa, principalmente pelas condições físicas e de recursos humanos.

Na prática o Mais Educação oferta tímidas ações e financiamentos que em sua maioria abrangem principalmente: compra de materiais e pagamento de voluntários. Ficando na conta da própria escola a real transformação da lógica das escolas de dois turnos, em escolas de turno único. Ficando solitariamente com a grande tarefa de gerenciar a construção de uma Educação de tempo integral com a perspectiva de educação integral.

Claro que a escola sozinha já enfrenta graves dificuldades. E ser colocada como eixo central do desenvolvimento de uma política governamental de educação na perspectiva da ampliação da jornada escolar tendo que dar conta da infraestrutura, contratação e formação dos profissionais, etc. É tarefa praticamente impossível.

Um conceito trazido com bastante força pelo Mais Educação é o da intersetorialidade, através da qual, a proposta é a descentralização do ensino, geralmente restrito ao espaço escolar, num convite a toda a comunidade para que se corresponsabilize pela educação das crianças e adolescentes, utilizando inclusive o slogan: “É preciso toda uma aldeia para se educar uma criança.” (Provérbio Africano).

O modelo de gestão intersetorial é difundido para que possibilite a construção de territórios educativos e cidades educadoras. Para potencializar estratégias que validem a conversa entre os saberes escolares e os saberes da comunidade é proposta aqui uma mudança de paradigmas para a escola de ensino fundamental. A estratégia de territorialização dessas políticas educativas é baseada no movimento Cidade Educadora lançada no Congresso Internacional de Cidades em Barcelona, 1990 e estabelecido no Plano de Metas compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007).

Tomando como foco a questão da intersetorialidade e do espaço escolar, observamos

que essa ideia difundida pelo Mais Educação, na verdade traz uma intenção do Estado, em dividir com outros setores o atendimento educacional, escondendo assim, a precariedade existente nas redes públicas de ensino, com relação a infraestrutura das escolas.

A escola também fica responsável por transformar a comunidade onde está situada, numa cidade educadora, sendo a fomentadora e agente de mobilização, de toda comunidade, pela educação e formação dos alunos. Absorvendo uma boa parte da responsabilidade que deveria ser do estado.

Até 2010, para que os municípios participassem do Mais Educação, além de estarem no perfil já citado anteriormente, deveria ser preenchido e enviado ao MEC o plano geral consolidado assinado pelo prefeito ou governador, uma estratégia do Ministério da Educação para que o poder público municipal ou estadual tomasse ciência da existência do programa e se apropriassem do mesmo. Os coordenadores interlocutores eram incumbidos de pegar essa assinatura e então enviar para o MEC, o que causou vários transtornos em diversas cidades brasileiras, nas quais o prefeito ou o governador se recusavam a assinar.

No Comitê de Educação Integral do Rio de Janeiro houve muita troca de experiências com relação a essas questões vivenciadas pelos Coordenadores Interlocutores, como no caso acima citado, ficava visível o desinteresse pelo programa por parte dos dirigentes. Por isso, no manual vieram orientações quanto a gestão local do Programa como podemos observar no próximo tópico.

Várias publicações do MEC e inclusive o próprio manual traz uma ação que mesmo não sendo obrigatória é bastante incentivada que é a criação de comitês locais, comitês metropolitanos e comitês intersetoriais (BRASIL, 2009) com a representação de diferentes atores sociais.

As Prefeituras e Estados, ao receberem a listagem de escolas pré-selecionadas pelo MEC, confirmavam ou não a participação no Programa. Por exemplo, na prefeitura de Itaboraí, os gestores das escolas foram persuadidos a participar. Aos gestores que se colocavam contra a adesão ao programa era solicitado que fizessem por escrito um ofício assinado, explicando os motivos pelos quais não fariam adesão ao Programa. Este procedimento redundou em que nenhum diretor desistisse do Programa Mais Educação.

O Coordenador Interlocutor, é um professor que atua na secretaria de educação fazendo interlocução com o MEC, recebia uma senha que dava acesso ao Sistema. As escolas selecionadas pelo MEC tinham seus nomes repassados para as Secretarias de Educação, através do cadastro no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).

Através do SIMEC as secretarias e também as escolas gerenciam as atividades cadastradas, a quantidade de alunos participantes do programa, o montante do repasse a ser recebido pela escola.

O professor comunitário como já citado anteriormente é a contrapartida dos municípios ou estados para o programa, um professor de matrícula que possa atuar 40h semanais, conforme manual do Mais Educação, sendo duas matrículas, ou, uma dobra⁹, ou uma matrícula de 40h.

O papel desse Professor Comunitário que é o agente que coordena e auxilia no trabalho dos monitores na unidade escolar se mostrou de suma importância na organização, planejamento, articulação com a comunidade, etc. Conforme diversas experiências relatadas nos encontros nacionais e nas reuniões do comitê metropolitano.

Inspirando-se no movimento das *Cidades Educadoras* o Programa considera que “a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar, mas de uma *comunidade de aprendizagem*” contribuindo para ampliar a “abrangência de territórios escolares para territórios educativos” (CAVALIERE e MAURÍCIO, 2011, p. 6-7). Uma ação que poderia ser interessante, mas o trabalho no programa é desenvolvido por voluntários o que pode acarretar certas dificuldades, como veremos no tópico a seguir.

2.2 Trabalho com voluntários

O Programa Mais Educação financia a contratação de monitores, pessoas, com saberes em áreas específicas, que trabalham e recebem uma bolsa de ajuda de custo para transporte e alimentação; isto é, para trabalhar no Mais Educação como voluntários, com base na Lei 9.608/1998 do voluntariado.

As atividades de monitoria deverão ser desempenhadas, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas, como por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias comunitário, etc. No caso que se disponibilizem a orientar os alunos participantes da atividade, e que possam transformar em atividade formativa e ou prazerosa para o próprio monitor voluntário, dentro ou fora da escola, em espaços previamente definidos em comum acordo com a escola, não devendo, em nenhuma hipótese, ser compreendidas como trabalho precarizado (BRASIL, 2009, p. 34).

⁹ A dobra no município de Itaboraí acontece quando o professor tem a necessidade de dobrar a carga horária, passa a receber o dobro do salário.

Interessante ver como o Programa idealiza um monitor, ou voluntário, motivado, que tenha saberes e habilidades específicas, ou uma formação acadêmica, essas orientações são para todo o Brasil, como se todas as cidades brasileiras tivessem acesso a pessoas com este tipo de formação. Sendo que existem várias cidades no país que não contam com instituições de ensino nem mesmo de nível médio, ou técnico, e a maioria das universidades estão localizadas em grandes cidades, ou grandes centros.

Outro agravante é o valor oferecido para realização das atividades, como bolsa de auxílio para transporte e alimentação, neste período de tempo, que estamos pesquisando o valor mais alto que poderia ser pago para um monitor era R\$300,00. Para que o voluntário atendesse a cinco turmas numa média de 30 alunos por mês teria que comparecer de duas a três vezes semanais na escola, uma quantia que chega ser irrisória, não cobrindo as despesas a que se propunha.

Essa questão foi alvo de muitas discussões para implantação e desenvolvimento do programa nos municípios, juntamente com as escolas, que muitas vezes tinham escolhido determinadas atividades nos planos de atendimento, recebiam o recurso para desenvolvê-las, comprando materiais necessários, mas não conseguiam o voluntário pra ministrar a tal oficina. Isso gerou diversos transtornos para o desenvolvimento do programa em muitas localidades, por exemplo, recursos financeiros que ficavam parados nas contas bancárias das escolas.

Em 2012, a verba foi repassada às escolas depois de iniciado o segundo semestre, conforme a Resolução nº 21, de 22 de junho de 2012, por exemplo, em Itaboraí a verba foi depositada nas contas bancárias das escolas, já no mês de setembro de 2012. Com recursos parados nas contas bancárias de muitas escolas por todo país o MEC junto ao FNDE, através da Resolução 34/2013, determinaram que a não utilização dos recursos dentro do ano destinado, seria descontado das próximas parcelas a serem pagas. A resolução de 2013 foi publicada em setembro desse ano, mas traz a questão da dedução do saldo bancário uma data que retroage seus efeitos.

Art. 7º Os recursos financeiros transferidos sob a égide desta Resolução serão depositados em conta bancária específica aberta pelo FNDE na mesma agência bancária depositária dos recursos do PDDE.

§ 1º O montante de recursos a ser repassado às UEx representativas de escolas que já participavam do Programa Mais Educação em ano(s) anterior(es) ao do repasse, calculado na forma dos arts. 4 a 6, **será deduzido do saldo financeiro existente na conta bancária específica do programa em 30 de abril de 2013** (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Mais uma questão complicada, pois o repasse de cada ano na maioria das vezes chegava com bastante atraso como, no repasse de 2012. Com essa decisão do MEC e FNDE, as escolas ficaram reféns do tempo para realização das atividades do Programa Mais Educação, pois teriam que gastar a verba rapidamente e evitar a reprogramação de verba para o ano seguinte. O capítulo 3 a seguir explicita a experiência no município de Itaboraí.

3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ITABORAÍ

Em Itaboraí o trabalho com o Programa Mais Educação teve início em 2009, como já descrito na Introdução, a primeira ação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) foi a participação na reunião do Comitê metropolitano do RJ, o qual já agregava os coordenadores interlocutores do Programa Escola Aberta, na Representação do MEC no estado do Rio de Janeiro (REMEC-RJ).

Para colocar em prática essa política participamos da reunião onde foram apresentados os procedimentos de adesão das escolas ao Programa Mais Educação pelo Programa Dinheiro Direta na Escola (PDDE- Educação Integral) e a proposta de funcionamento do Programa para 2009. Também foram apresentados os Macro-campos de atuação, atividades, repasse de recursos e kits, utilização da verba, contratação de serviços, ressarcimento dos monitores, processos de prestação de contas, etc.

O município de Itaboraí teve 18 escolas selecionadas, bem como, a continuidade do desenvolvimento das atividades de fim de semana com o Programa Escola Aberta. Recebeu um total do repasse de R\$253.246,30 conforme relatório geral consolidado de 2009, para desenvolvimento do Mais Educação por seis meses.

O Manual Operacional previa a criação de um Comitê Local com a participação da figura de um Coordenador Geral Interlocutor, entre outros atores para a gestão do Programa Mais Educação.

Recomenda-se a criação de Comitês Locais do Programa Mais Educação a partir da indicação, da escola e do Conselho Escolar, de quatro representantes, sendo um coordenador geral interlocutor (com Comitê Metropolitano), um representante pedagógico para intersectorialidade, um representante de assuntos comunitários e um representante para execução financeira e prestação de contas do plano de ação local. Recomenda-se que o comitê seja paritário, com dois representantes da direção da escola e dois do conselho escolar (BRASIL, 2009, p. 5).

Itaboraí não seguiu essa orientação de ter esse comitê local, mas a participação no comitê metropolitano se dá até os dias de hoje, uma forma de obter as informações necessárias para a organização do trabalho no município.

Houve também a participação no encontro de formação em Brasília onde foi apresentado o Programa como algo revolucionário, uma quebra de paradigmas na educação brasileira, inclusive uma das frases que ficou muito marcada foi: “Temos que parar de pensar que devemos ter condições melhores para fazer acontecer, é justamente na escola que não tem

condições que a coisa deve acontecer” essa fala é da professora Jaqueline Moll na abertura do Seminário de novos gestores, (2009)¹⁰. Enfim toda uma ideologia com um discurso cheio de emoção de que seriam oportunizadas aos filhos dos trabalhadores, chances nunca antes vivenciadas, com aulas voltadas para esporte, lazer, cultura, etc.

Na busca de construir a tal política que estava sendo induzida pelo Mais Educação e ao retornar desse seminário foi realizada uma reunião com os dirigentes da SEMEC (Secretária e Subsecretários) sobre como funcionaria o Programa na prática. Esclareceu-se a contrapartida do município, em consonância com o manual, colocar um professor de matrícula 40h, para organizar e acompanhar o programa nas escolas, chamado de professor comunitário.

Nessa reunião se esclareceu mais detalhadamente o que era o programa e como seria o funcionamento, já que era uma maneira nova e diferente de trabalhar, dos diretores presentes alguns aceitaram sem muito questionar, outros mais questionadores e experientes na gestão escolar, logo começaram a levantar várias questões e possíveis dificuldades para realização do trabalho em voga.

Foi solicitado aos diretores que oferecessem aos professores, a opção de ajudar a desenvolver o trabalho que seria iniciado na escola, para tal o mesmo receberia uma dobra¹¹ ou se tivesse duas matrículas ficaria a disposição do Programa nas duas. Mas não foi fácil nem rápido conseguir completar o quadro de professores comunitários.

Não há uma definição “fechada” sobre quem pode exercer a função de professor comunitário. É possível apontar algumas características importantes. Sabe aquele professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar? Aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo? [...] um professor assim tem um excelente perfil (BRASIL, 2009, p. 13).

A princípio, houve muita resistência, pois esses profissionais sairiam da sala de aula e tirar professores da sala de aula não é uma tarefa simples. Além disso, outra dificuldade foi achar o professor que aceitasse esse desafio, mas isso se deu com o apoio total da Secretaria de Educação.

Em meio a tantas questões, os trabalhos foram iniciados, os diretores ofereceram aos professores da unidade escolar a oportunidade de optar por ser um professor comunitário, para coordenar o programa na escola e trabalhar 40h semanais. Alguns diretores indicaram

¹⁰ Fragmento da fala da Professora Jaqueline Moll na abertura do Seminário de novos gestores, em Brasília março de 2009.

¹¹ Professor com uma matrícula geralmente com carga horária de 20h e dobra essa carga horária para 40h, recebendo o dobro do vencimento.

profissionais da escola que tinham experiência com o Programa “Escola Aberta” um programa do Governo Federal, que também fomenta atividades para uma formação mais completa do indivíduo, sendo mais voltadas para a comunidade. Outros diretores escolheram realizar o programa sem a figura do professor comunitário e não tiveram a mesma organização das escolas que contavam com o trabalho desse profissional.

O perfil para esse professor mais a frente foi “estabelecido” numa das publicações do MEC sendo:

- aquele professor solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar.
 - aquele que escuta os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo.
 - aquele que é sensível e aberto as múltiplas linguagens e aos saberes comunitários.
 - aquele que apoia novas ideias transforma dificuldades em oportunidades e dedica-se a cumprir o que foi proposto coletivamente.
 - aquele que sabe escutar as crianças, adolescentes e jovens e que tem gosto pela convivência com a comunidade na qual atua.
 - aquele que se emociona e compartilha as histórias das famílias e da comunidade.
- Uma professora assim tem um excelente perfil, tendo em vista que seu trabalho terá como foco:
- organização deste tempo ampliado como tempo continuum no currículo escolar, acompanhamento dos monitores,
 - diálogo com a comunidade,
 - proposição de itinerários formativos que transcendam os muros da escola alcançando as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros.
 - construção de “pontes” entre a escola e a comunidade.
- (Caderno Passo a Passo do Programa Mais Educação, 2011, p. 17).

Nessa publicação, hoje se tem a percepção de que é um perfil cheio de exigências para o professor comunitário, pode-se dizer, que romantizado e até mesmo, apelativo. Em Itaboraí procurou-se atender as exigências do MEC com relação ao perfil desse profissional, realizamos uma reunião, para orientação dos próximos passos que seriam dados com o programa nas escolas, o plano de atendimento já havia sido totalmente preenchido no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) através de encontro no laboratório de informática em uma das escolas municipais, e a cópia assinada pelo prefeito já havia sido enviada a Brasília pelo correio, portanto a verba não demoraria a chegar.

O repasse da verba do Mais Educação para Itaboraí, em todos esses anos nunca esteve em consonância com o calendário letivo, em relação ao início e fim das aulas. Neste ano o repasse chegou às contas bancárias abertas pelo FNDE para repasse do PDDE – Educação Integral, somente no mês de agosto.

Os estudos necessários, reuniões mensais de meio turno e atendimento individualizado na SEMEC, de acordo com a necessidade da escola ou da secretaria de educação foram realizados. Todos deveriam estudar o manual operacional e a portaria interministerial, bem

como, outras publicações do MEC sobre o Programa Mais Educação.

Os critérios de escolha dos alunos para participarem do programa eram os orientados pelo ministério através do manual operacional.

Recomenda-se às Unidades Executoras-UEX que criem critérios claros e transparentes para a implementação da Educação Integral, para seleção das turmas que irão participar do Programa, como por exemplo:

- alunos que apresentam defasagem série/idade em virtude de dificuldades ensino e 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 abandonos após a conclusão;
- alunos de anos onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente;
- A Educação Integral deverá ser implementada com a participação de, no mínimo, cem alunos; (BRASIL, 2009, p.3)

Além de seguirem os critérios do MEC, foi levada em consideração a vontade do aluno, em participar do programa, conforme descrito em pautas de reuniões.

Para uma melhor organização do Mais Educação nas escolas, reuniões mensais serviam também como formação dos professores comunitários, nas quais eram tiradas as dúvidas e refletia-se conjuntamente sobre os primeiros ensaios para uma política pública de Educação Integral em Tempo Integral para o município.

A infraestrutura das escolas, que não comportava nem bem as atividades do turno regular, teria que suportar 50 alunos no contra turno da escola; a direção teria a obrigação de gerenciar mais uma verba; comprar materiais, contratar monitores para trabalhar com as oficinas, que nesse ano eram 10 atividades por escola, atendendo no mínimo a cem (100) alunos no total. Outro problema crucial dizia respeito à merenda escolar. Produzir mais refeições, servir, limpar o refeitório, sem aumentar o número de merendeiras e serventes. Todas as escolas iniciaram as atividades no contraturno e apenas uma das escolas não iniciou o Programa em 2009 devido a graves problemas de infraestrutura.

As atividades do Mais Educação funcionavam nas escolas de Itaboraí nos horários: das 9h às 15h; para os alunos do turno da tarde que chegavam 9h e ficam até as 17h com a aula regular e os alunos da manhã que chegavam as 7h e permaneciam após as aulas regulares até às 15h; as atividades do Programa sempre aconteciam no contra turno dos alunos. Atendendo a legislação que prevê o tempo integral escolar com um mínimo de 7h diárias conforme a Lei do FUNDEB 11.494/2007, não eram poucos os desafios que se impunham à implantação do Programa.

Formações eram sempre necessárias para o entendimento e motivação ao trabalho; houve um encontro para as escolas com representantes do MEC e organizado pelo Comitê, dez diretores do município de Itaboraí participaram da formação, apesar de serem 18 escolas selecionadas para o programa.

Na busca de qualidade ao atendimento aos alunos foi realizado um grande encontro de formação dos atores do Programa Mais Educação. Esse encontro aconteceu numa escola da rede; na parte da manhã houve uma apresentação geral do Programa a todos os participantes, com uma palestra motivacional com o psicólogo da SEMEC. E na parte da tarde várias oficinas: Acompanhamento Pedagógico de Letramento e Educomunicação, Matemática e Raciocínio Lógico, Arte e Cultura, Esporte e Lazer e Meio Ambiente. Os monitores se dividiram de acordo com a área na qual trabalharia.

O MEC se dedicou a realizar várias formações aos coordenadores interlocutores dos municípios, mas em 2009 envolveu também os professores comunitários dos municípios que desenvolviam o Programa. Em novembro de 2009, o MEC organizou um grande seminário na UERJ Maracanã do município de Itaboraí participaram nove Professores Comunitários e a Coordenadora Interlocutora. O Seminário contou com a participação da coordenadora Nacional, professora Jaqueline Moll, e com a parceria das Universidades UNIRIO e UERJ com palestras das professoras Janaína Menezes e Lia Faria. Houve troca de experiência entre os municípios, o que oportunizou uma formação que foi bastante elogiada pelas participantes.

Mais um encontro de formação foi realizado em Brasília, os coordenadores interlocutores foram convidados a participar do III Encontro Nacional em Brasília, nesse encontro não participaram apenas como ouvintes, mas sim, nos diferentes Grupos de Trabalho (GT's), podendo se colocar e opinar.

O III Encontro teve pontos positivos e negativos, na ansiedade por apreender a intersetorialidade o encontro foi extenso demais, três dias com atividades das 8h às 21h, que acabaram se estendendo até mais tarde, todos ficaram muito desgastados e percebeu-se que em muitos GT's a intenção era fazer propaganda política das ações do Governo Federal, isso foi registrado na avaliação desse encontro realizada pelo Comitê Metropolitano no Rio de Janeiro na volta do encontro.

As questões de intersetorialidade, entre os ministérios, para ações voltadas em prol da educação foram reforçadas através dos diferentes programas citados e também através do Plano de ações articuladas (PAR), um planejamento realizado pelas Secretarias de Educação para uma gestão de quatro anos, o PAR 2010 tinha abrangência (2011-2014) conforme

manual do MEC. Segundo a publicação, esse planejamento tinha um caráter participativo e visava uma análise compartilhada da situação educacional da rede municipal, o mesmo foi estabelecido pelo Plano de Metas Todos pela Educação, que propõe as parcerias público-privadas.

O programa tem a intersetorialidade como eixo estruturador, sendo esta compreendida como “a co-responsabilidade de todos os entes federados na implementação do programa, afirmando a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local” (CAVALIERE, 2010, p. 4).

No município a intersetorialidade ficou por conta dos diretores que eram incentivados a buscar parcerias na comunidade onde a escola estava inserida, inclusive na busca por espaço para a realização das atividades, como, salões de igrejas, clubes e até casas para alugar. Em Itaboraí as parcerias para conseguir espaços melhores eram bastante limitadas, já que nos bairros não há teatros, clubes esportivos, cinemas.

Nas escolas de Itaboraí, as atividades se iniciaram em março de 2010, com o restante da verba reprogramada de 2009. Neste período foi solicitado às secretarias de Educação que organizassem os trabalhos das escolas orientando que articulassem: o Programa Segundo Tempo (PST) com o Mais Educação e também, Programa Escola Aberta, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Programa Saúde na Escola (PSE). Essa articulação de todos os programas era denominada de intersetorialidade pelo MEC. Mas eram as gestoras das escolas, sozinhas, as responsáveis pelo gerenciamento de todos esses programas, com o apoio do professor comunitário.

Por fim, já em meados de 2010, foi encerrada a etapa financiada com a verba de 2009 do Mais Educação, em Itaboraí os Professores Comunitários fizeram avaliação do fim dessa primeira etapa do programa. Pontos positivos e negativos foram avaliados, em um trabalho em grupo, os pontos positivos mais citados foram: aquisição de materiais diversificados pela escola e o comprometimento dos monitores; pontos negativos mais citados foram: infraestrutura precária, falta de espaço, falta de apoio e integração por parte dos funcionários na escola.

Em 2010 o total do montante repassado para as escolas de Itaboraí chegou a R\$804.649,14, para atendimento de 24 escolas. Todas realizaram o Programa que a partir dessa etapa passaram a atender os alunos com seis atividades no contraturno; houve diminuição do número de monitores a serem pagos. Percebe-se que cada etapa vinha com

alguma modificação ou adequação e novas orientações. (Plano de Atendimento Geral Consolidado 2010)

Neste mesmo ano, houve uma parceria do MEC com a UNIRIO que organizou um curso de extensão para os coordenadores e professores comunitários do Mais Educação com nove encontros presenciais por pólo e Itaboraí sediou o Polo Leste- Niterói, São Gonçalo, Itaboraí, Tanguá, Rio Bonito, Cachoeiras de Macacu e Araruama. Foi uma formação que auxiliou bastante a pensar questões a cerca da Educação em tempo Integral, de Itaboraí, com 22 participantes.

Essas formações tinham também a função de unir o grupo e foram de suma importância para entendimento e discussões de como fazer e organizar o Tempo Integral na escola. Para “oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.” (GATTI, 2008, p. 57). Pois como sugere a autora, a formação continuada aprofunda os estudos educacionais e há um grande número de iniciativas que podem ser colocadas como atividades que auxiliem na prática do profissional.

Observa-se que o trabalho se constituiu de maneira intensa e positiva com a participação e organização de eventos para que as escolas mostrassem os frutos do que foi realizado.

Percebe-se uma empolgação que privilegiou para que o ano de 2011 se iniciasse com a preparação e organização do II Encontro de Formação para Atores do Programa Mais Educação; foi organizada uma comissão composta pelos professores comunitários juntamente com a coordenação da SEMEC, esse encontro teve o objetivo de integrar e formar os atores que estavam atuando no Mais Educação.

Levando em consideração a necessidade de formar, refletir e discutir, a realização desse encontro contou com palestra motivacional e relato de experiência da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro e como esse município organizava o Tempo Integral nas escolas. E de tarde foram oferecidas oficinas¹² ministradas pelos técnicos da SEMEC para os monitores de acordo com inscrições prévias. E palestra sobre “Organização do Programa Mais Educação na escola” para os Professores comunitários. As avaliações desse encontro foram bastante positivas e nos relatos dos participantes ficaram pistas de como esses momentos ajudavam nas práticas cotidianas desses professores.

¹² Oficinas realizadas no Encontro de formação: Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Acompanhamento pedagógico (matemática e letramento), Comunicação e uso das mídias.

Neste ano Itaboraí ainda desenvolvia as atividades nas 24 escolas selecionadas desde a etapa passada. O Total de repasse desse ano chegou a R\$950.806,80, para desenvolvimento das atividades nas escolas, cada uma recebia seu total de acordo com as atividades escolhidas. Houve escola que recebeu R\$29.431,50, outra recebeu R\$38.146,00. Então, cada escola recebia de acordo com o número de alunos e atividades cadastradas no Plano de Atividades, no SIMEC.

Através da CI nº11/2011 foram formalizadas algumas ações referentes ao Mais Educação, sobretudo com relação a: atuação dos professores comunitários, participação nos conselhos de classe, planejamentos coletivos, horário de planejamento junto aos monitores, realização de reuniões com a participação dos responsáveis dos alunos entre outras orientações.

No município, o trabalho dos professores comunitários se destacava com várias notícias tanto na mídia local quanto estadual, por exemplo, alunos que participaram de campeonato de judô e que chegaram a disputar a etapa Latino Americana. Também, houve os alunos que através de oficina de teatro foram selecionados para participar da filmagem de um longa metragem nacional, que acabou não indo a frente. Com relação ao trabalho dos monitores voluntários do Mais Educação muitas das vezes não dava tão certo e a coordenação geral recebia reclamação das escolas pela falta de comprometimento desses atores, mas muitas das vezes relataram que houve a grata surpresa com pessoas super dedicadas e motivadas.

Ao final do ano de 2011, foi implantado o ciclo de alfabetização no município de Itaboraí, onde não haveria retenção do 1º para 2º ano, através da Resolução nº09 de dezembro de 2011, o que causou uma grande insatisfação no professorado da rede com a possível, aprovação de todos os alunos.

A proposta de trabalho desde o início de 2012 foi de integração e articulação do Programa Mais Educação como suporte pedagógico nas unidades escolares para o Ciclo de Alfabetização. A primeira reunião do ano traz na pauta os compromissos do professor comunitário, com relação ao trabalho realizado na escola como, por exemplo: estabelecer parceria com os pais no sentido de incentivar os alunos a participarem do programa, organizar a contratação dos monitores em parceria com a SEMEC, participação nas reuniões com a SEMEC, entre outros. Também trouxe os compromissos do monitor: Planejamento das atividades sob a coordenação do Professor Comunitário, respeitar o horário das oficinas, entre outros. Agendamento com os mesmos para preenchimento de ficha cadastral na SEMEC e orientações ao professor comunitário quanto ao preenchimento de cadastro no SIMEC.

Na etapa de trabalho 2012, mais seis escolas foram contempladas e o município passou a atender 30 escolas com o Programa Mais Educação, com repasse total dessa etapa em R\$ 1.083.225,74, ou seja, mais de um milhão de reais para desenvolvimento das atividades de contraturno.

3.1 Reorientação curricular e ampliação do tempo escolar

No ano de 2012, foi iniciado o processo de construção da Reorientação Curricular realizado pelos próprios professores da rede com apoio dos técnicos da Secretaria de Educação. As primeiras reuniões e organização do cronograma de encontros da subcomissão para estudos de Educação integral teve como meta desenvolver um (pré) texto, que servisse como uma referência para discussão da Educação em Tempo Integral, como uma política pública própria do município, dentro da reorientação Curricular.

Esse trabalho com a subcomissão para organização do texto da reorientação curricular se deu conjuntamente com o desenvolvimento do programa nas escolas, esse trabalho foi totalmente coordenado pela subsecretaria de Gestão e Ensino composta por: Comissão Geral, Leitura e análise dos documentos oficiais, criação das subcomissões, discussão nas escolas, e os Grupos de Trabalho (GT's).

Esses grupos de trabalho aconteceram durante o 10º Simpósio de Educação, um evento organizado pela SEMEC anualmente. Neste ano o Simpósio de Educação foi organizado de maneira que favorecesse as discussões nos seguintes Grupos de Trabalho:

- Currículo e Educação Infantil;
- Currículo e Educação Integral;
- Currículo e Educação Ambiental;
- Currículo e Alfabetização;
- Currículo e Linguagens;
- Currículo e Educação Especial.

A Coordenação responsável pela Educação em Tempo Integral organizou o GT da Educação Integral, nos seguintes tópicos:

- História da Educação Integral – Professora Lígia Martha- UNIRIO
- Políticas Públicas Voltadas para Educação Integral- Professora Janaína Menezes – UNIRIO
- Parcerias e Intersetorialidade- João Alberto Lima- Representante do MEC
- Cultura de Paz no Currículo da Educação Integral- Claudia Santos Comitê de Educação Integral da Bahia.

Após o Simpósio de Educação foi dada continuidade aos estudos e discussões para construção do documento de reorientação curricular do município, as discussões no GT serviram também como reflexões para construção desse documento.

Após as intensas discussões das subcomissões, foi criada uma primeira versão do referencial, que foi enviada às escolas. Os professores se reuniram e avaliaram e propuseram alterações que consideraram necessárias. Depois cada comissão recebeu as proposições e as organizou de maneira que ao final desse ano foi realizado um Fórum para implementação dos referenciais curriculares, onde se validou a versão final, a qual contém as reflexões a cerca da educação integral para a rede municipal de ensino de Itaboraí.

3.2 O município de Itaboraí

Itaboraí em guarani significa “pedra bonita escondida na água”. A Cidade, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, é um município com uma importância histórica relevante, a qual teve sua economia baseada na agricultura durante muitos anos, inclusive ficou conhecida como “Terra da laranja”.

A cidade de Itaboraí tem uma área territorial de 430,374 Km², uma população residente de 218.008 em 2010. Outro dado importante constatado é o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,693 em 2010. O IDHM varia de 0 a 1 considerando diferentes indicadores que foram coletados nos censos do IBGE e compilados pelo Programa das Nações Unidas, para o desenvolvimento IDH por município e estado; comparamos dados com 20 anos de diferença: em 1991 o IDHM apresentado pelo município de Itaboraí era de 0,415 considerado baixo e passou para 0,693, um IDHM que é considerado Médio. Já o IDHM-Educação de 1991 era baixíssimo 0,199, tendo um significativo aumento para 0,593, mas ainda considerado baixo (IBGE, 2015).

Levando em consideração os dados acima apresentados, percebemos o quanto o município ainda tem que avançar em termos de desenvolvimento humano e então se tornar uma cidade com qualidade para se viver e que favoreça o pleno desenvolvimento e bem-estar social dos cidadãos itaboraienses.

O município foi escolhido pelo Governo Federal como sede de um dos maiores empreendimentos da Petrobrás em todo Brasil, o que seria o complexo petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), que reuniria grandes indústrias no ramo do petróleo e gás. Com a notícia desse empreendimento no ano de 2006, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que prometia que em pouco tempo Itaboraí se tornaria a Eldorado das oportunidades e geraria em torno de 212 mil empregos, Itaboraí sofreu uma grande transformação abrupta; com construções de diversos prédios, muita especulação imobiliária e chegada de muitos trabalhadores de fora.

Em 10 anos, a população de Itaboraí teve um crescimento considerável, passando de 187,479 mil habitantes em 2000, para 218mil habitantes em 2010, chegando em 2014, a uma população média de 227.168 mil habitantes.

Conforme a notícia a baixo, vemos um desabafo de uma moradora do município que demonstra bastante insatisfação na maneira de como o município se encontra estruturado:

Quem está chegando agora a Itaboraí vive feliz da vida nos prédios novos. Nós que estamos aqui há muitos anos ficamos no descaso. Estávamos acostumados com um estilo de vida mais simples. Agora Itaboraí está uma revolução só. Tudo encareceu. Não tem esgoto, água... Na minha rua tem asfalto só até a esquina. Ônibus aqui é horrível. Tem muita gente na rua, está tudo lotado. A cidade não vai e não está comportando a quantidade de pessoas que veio para cá depois do Comperj. É preciso ter uma paciência de Jó para morar aqui — diz ela. (Desempregada, Flávia Garbeto da Costa) <http://oglobo.globo.com/infograficos/comperj/> Acesso em: 22 de abril de 2015

A cidade apresenta problemas de infraestrutura, dificuldades como acessibilidade e espaços alternativos de esporte e lazer, espaço de arte e cultura, como dito na entrevista acima. Em muitos distritos a chegada do poder público se dá apenas através da escola.

As dificuldades econômicas, estruturais (saneamento básico, calçamento de ruas, urbanização dos bairros), planejamento arquitetônico. Com os últimos episódios políticos envolvendo a PETROBRÁS, o Município de Itaboraí se vê profundamente afetado, inclusive com relação às contas públicas, que acabam sofrendo uma grande queda de arrecadação.

Esse impacto vem de encontro à área da educação como para outras áreas, afetando ainda mais um quadro que já se mostrava bastante caótico. A perspectiva de melhorias em infraestrutura e investimentos em ampliação da jornada escolar, bem como a inserção de

atividades diversificadas ao currículo escolar, ficam mais uma vez em segundo plano.

3.3 A educação e as escolas de Itaboraí

Os dados que apresentaremos foram baseados no documento de elaboração de diagnóstico do Plano Municipal de Educação (PME) e na pesquisa de Silva (2016). No ano de 2015, a rede possuía um total de 88 escolas, algumas atendiam mais do que uma modalidade de ensino das 88 escolas temos a seguinte configuração: 19 são Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's), 1 Associação Pestalozzi, 65 atendiam o ensino fundamental I (sendo uma escola de Tempo Integral), 28 atendiam também o ensino fundamental II, 18 abrangiam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, totalizando 30.909 alunos matriculados.

As taxas de reprovação apresentadas, especialmente no que se refere aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), demonstram que é neste período que os estudantes gradativamente se evadem do ensino e é no 6º ano, momento de transição entre o ensino fundamental I (1º ao 5º) e o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), que a situação é mais crítica.

Apesar de avanços na área da educação, nos últimos anos a situação do Ensino Fundamental se apresenta com inúmeros desafios que se colocam como barreira para a consolidação de um ensino de qualidade, sobretudo, para ampliação da jornada escolar e o atendimento da Meta 6 do Plano Municipal de Educação Lei N° 2556/2015.

A Meta 6 do PME prevê atendimento de 50% das escolas em tempo Integral e atendimento de pelo menos 30% dos alunos, uma Meta mais ousada do que a do Plano Nacional de Educação que fala no atendimento de 50% das escolas e 25% dos alunos(Lei 13005/2014).

O Plano Municipal para alcançar a Meta 6 conta com 15 estratégias que serão implementadas em 10 anos a partir da vigência do Plano, que se deu em 22 de junho de 2015. Até agora o Município implantou apenas uma escola de Tempo Integral e atende aproximadamente a 250 alunos e também uma Creche que atende aos alunos da Educação Infantil em Tempo Integral, com aproximadamente 100 alunos. De acordo com o total de alunos matriculados no município para bater a meta de atendimento de 30% dos alunos, será necessário atender a 9272 alunos, mas o município atende hoje a pouco mais de 300 alunos chegando a apenas 3% da meta pretendida.

No município, há grande dificuldade com a infraestrutura das escolas, e num passado não muito distante, muitas foram inauguradas com apenas três ou quatro salas de aula e um pequeno refeitório. Diante dessa realidade, o desafio se constitui em desenvolver uma Educação que vise à formação integral do Educando, superando múltiplos obstáculos: espaços precários quanto à funcionalidade, falta de espaços para atividade extraclasse (quadras cobertas, laboratórios de informática, sala de leitura, auditório, entre outros), problemas com limpeza, organização, conservação, etc. Sabemos que são necessários maiores investimentos, tendo em vista que as dificuldades para a consolidação de uma educação significativa é um dos maiores desafios do país e também do município.

Essas informações podem ser confirmadas em Itaboraí, ao se analisarem os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se encontram abaixo das metas estabelecidas desde 2005. No que diz respeito à qualidade do ensino, em particular, os últimos dados divulgados relativos a 2013, Itaboraí obteve 4,5. Tendo em vista que a composição do IDEB leva em consideração a nota da Prova Brasil (aprendizado), os índices de aprovação/reprovação/evasão (fluxo), a meta esperada para 2013, que era 4,7, não foi alcançada.

Quadro 4 – Resultados do IDEB Meta e nota observada

Anos iniciais – IDEB 2013		
Dados	Meta	IDEB observado
Nacional	4,9	5,2
Municipal	4,7	4,5

Fonte: INEP, 2013.

Observando o quadro acima podemos ver que além de não ter atingido a meta estabelecida pelo próprio município, ficando uma defasagem de -0,2 pontos, se compararmos com a meta estabelecida a nível nacional há uma defasagem ainda maior de -0,7 pontos do município com relação ao país. Nos anos iniciais em termos nacionais o país de uma forma geral conseguiu ultrapassar a meta em 0,3 pontos, do que havia estabelecido como meta.

A situação nos anos finais do Ensino Fundamental, por outro lado, é ainda mais crítica. Itaboraí obteve apenas 3,3 na avaliação do IDEB. Os resultados foram ainda mais distantes da média prevista para 2013, que era 4,4. Conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Resultados do IDEB Meta e nota observada

Anos finais – IDEB 2013		
Dados	Meta	IDEB observado
Nacional	4,4	4,2
Municipal	4,4	3,3

Fonte: INEP, 2013.

Comparando com o IDEB nacional observado, o resultado dos anos finais do IDEB observado em Itaboraí apresenta uma defasagem muito grande de -0,9 pontos comparado a média nacional, ainda maior a discrepância com relação a meta estabelecida ficando um déficit de -1,1 ponto. Apesar de que nem mesmo o Brasil conseguiu atingir a média estabelecida para os anos finais, ficando abaixo -0,2 pontos do que havia sido estabelecido como meta.

O acentuado número de reprovações trouxe um impacto significativo para a redução do índice, gerando evasão, como se pode ver pelo aumento do índice da evasão entre 2011 e 2013 de 0,5%. Além disso, vê-se uma queda no resultado da Prova Brasil entre esses dois anos, o que muito prejudicou os resultados desse segmento. Isso indica, mais uma vez, a necessidade de estratégias que possam viabilizar a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí.

Quadro 6 – Taxa de rendimento escolar

Ano de Escolaridade	Aprovação	Evasão	Reprovação
1º ano	91,30%	1,40%	7,30%
2º ano	94,10%	1,40%	4,50%
3º ano	80,80%	1,00%	18,20%
4º ano	80,40%	1,30%	18,30%
5º ano	84,90%	1,50%	13,60%
6º ano	69,20%	4,00%	26,80%
7º ano	74,20%	2,20%	23,60%
8º ano	79,20%	2,70%	18,10%
9º ano	90,70%	1,70%	7,60%

Fonte: Censo Escolar - INEP, 2013.

Ainda encontramos a falta de infraestrutura em algumas unidades escolares, tais como: baixo número de bibliotecas, de salas de leitura, de laboratórios de informática, de sala de professores e etc. A infraestrutura da rede municipal não é homogênea, enquanto observamos em algumas unidades escolares da rede municipal, que sequer possuem salas de professores, outras possuem inclusive laboratório de ciências (ITABORAÍ, 2015).

Por fim, o que se pode observar é que as escolas mais equipadas apresentam os melhores resultados no IDEB, além de conseguirem envolver com mais frequência os alunos em atividades extracurriculares, enriquecendo a experiência vivenciada pelos estudantes buscando uma formação mais completa do sujeito (ITABORAÍ, 2015). O que deixa pistas para uma ação de melhoria na qualidade da educação ofertada no município.

A seguir observaremos a análise feita dos questionários respondidos e entrevistas realizadas com os Professores Comunitários de Itaboraí, através dos quais podemos traçar um panorama do trabalho com o Mais Educação na visão desse profissional.

4 ANALÍSE DOS RESULTADOS

Na busca por responder os questionamentos levantados nesse trabalho, seguimos dois caminhos. Em primeiro lugar, aplicamos uma ficha de identificação com o perfil socioeconômico dos professores e um questionário para os que atuaram no Mais Educação no período de 2009 a 2012. Depois, realizamos entrevistas com alguns professores, selecionados a partir de critérios estabelecidos com base nas informações colhidas nas fichas e nos questionários.

O principal critério para entrevista foi o tempo de atuação no programa. Registramos professores que atuaram 4 anos ou mais, 3 anos ou mais, menos de 3 anos mais de 2 anos.

Aos professores que responderam essa ficha de identificação, aplicamos o questionário, que foi organizado a partir das experiências vivenciadas em Itaboraí e das orientações das publicações do MEC.

Vejamos, em seguida, o perfil de professores que conseguimos delinear a partir da análise da ficha de identificação.

No município a função de Professor Comunitário foi mais bem definida com o passar do tempo. Não existia e ainda não existe até hoje, uma legislação própria do município, mas em 2010 saiu um ofício assinado na Subsecretaria de Ensino, que trazia as obrigações do professor comunitário, o qual nos ajudou a estabelecer as sentenças do questionário objetivo.

4.1 Perfil dos professores comunitários partindo da ficha de identificação

O conjunto de professores que respondeu a ficha de identificação com o perfil sócio econômico era composto por doze profissionais. Analisando os dados presentes nas fichas, pudemos observar que: nove entre os doze professores estão na faixa etária entre 45 e 55 anos; cinco têm de 15 a 20 anos de magistério e quatro atuam há mais de 25 anos; cinco profissionais estão na função de gestor e quatro permanecem como professores comunitários; cinco professores são evangélicos, quatro são católicos e três não praticam qualquer religião; os quatro profissionais com mais de 25 anos de magistério estão na faixa entre 45 e 55 anos e são todos mulheres; dos seis formados em pedagogia, cinco estão na mesma faixa etária; os dois professores que concluíram apenas o Ensino Médio são mulheres e também estão na

faixa etária predominante; os cinco profissionais que estão na função de gestores atualmente são formados em pedagogia, e quatro deles estão na faixa etária predominante, entre 45 e 55 anos de idade. A única exceção é um professor mais novo e contratado; os três profissionais contratados são gestores, fato que chama bastante atenção; são mulheres as três professoras que declararam não praticar religião. Já os dois homens estão na faixa etária predominante, têm entre 15 e 20 anos de magistério e são ambos evangélicos.

O quadro a seguir organiza melhor nossas observações.

Quadro 7 – Perfil sócio econômico dos professores comunitários

p	IDADE			TEMPO MAGISTÉRIO			FORMAÇÃO			CARGO			RELIGIÃO		
	35>45	45>55	55>	15>20	20>25	25>	PE D.	LIC .	E.M D	GES T.	PRO F.	P. COM	Catl.	Evan.	S/RE L
<u>1</u>		<u>1</u>		<u>1</u>			<u>1</u>			<u>1</u>				<u>1</u>	
2		2			2				2			2	2		
<u>3</u>		<u>3</u>		<u>3</u>			<u>3</u>			<u>3</u>			<u>3</u>		
7			7		7			7				7		7	
8		8				8	8			8				8	
15		15				15			15	*	*	*	15		
17	17			17				17			17				17
<u>18</u>	<u>18</u>			<u>18</u>			<u>18</u>			<u>18</u>			<u>18</u>		
20		20			20		20					20		20	
24		24		24				24				24		24	
26		26				26		26			26				26
28		28				28	28			28					28
	2	9	1	5	3	4	6	4	2	5	2	4	4	5	3

Fonte: A autora, 2016.

Professores foram identificados pelo número correspondente a escola na qual atuavam, como nem todos os professores responderam, ou tiveram escolas que não contavam com esse profissional existe uma lacuna na numeração. Em seguida observaremos as respostas dadas por eles no questionário objetivo.

4.2 Observação dos questionários

O questionário objetivo foi elaborado partindo de orientações dadas aos professores de acordo com os documentos norteadores do trabalho, como descrito anteriormente. Ao analisarmos os questionários objetivos respondidos pelos professores comunitários de

Itaboraí, percebemos um perfil bem próximo daquele proposto na publicação Passo a Passo do Mais Educação, do MEC, o que pôde ser comprovado pelas respostas das questões descritas a seguir.

A questão 1 referia-se à definição do perfil do Professor Comunitário. Para chegarmos aos resultados, solicitamos que os professores numerassem as alternativas com as principais características do professor comunitário em ordem de importância. Como eram oito alternativas, numeraram de 1 a 8. Atribuímos um peso a cada numeração dada pelos professores: a prioridade 1 valeu nota 8, a prioridade 2 valeu nota 7, a prioridade 3 valeu 6 e assim por diante.

Ao final da tabulação da questão de 1, somamos os resultados e percebemos quais atingiram a maior nota. Chegamos, então, às alternativas de maior importância, traçando, assim, o perfil do professor comunitário pensado pelo coletivo dos professores de Itaboraí. Eis o perfil: em primeiro plano, está o professor que é aberto a múltiplas linguagens e a saberes comunitários, que apoia novas ideias e acredita no trabalho coletivo e, em segundo plano, o professor que tem vínculo com a comunidade e que desenvolve atividades de ampliação do tempo na escola como continuidade das atividades curriculares.

No conjunto, seria um professor que, por um lado, propõe novas ideias no sentido de incluir múltiplas linguagens e saberes da comunidade como continuidade às atividades curriculares e que propõe trabalho coletivo com forte vínculo comunitário.

A questão 2, por sua vez, referia-se ao motivo que levou o professor a ter aceitado ser um professor comunitário. A resposta mais apontada pelos professores de Itaboraí foi a alternativa 5: “Interesse em participar de uma proposta de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola”. É importante mencionar que, nessa questão, também havia a opção “Outros”, bastante escolhida pelos respondentes, sinalizando que as opções contidas no questionário não foram suficientes para que expressassem seus motivos pessoais¹³.

Na questão 3, que se referia às obrigações do Professor Comunitário, tínhamos como alternativas: “Acompanhar as atividades ministradas nas oficinas pelos monitores”; “Planejar mensalmente as atividades junto aos monitores”; “Expor em local de fácil visibilidade o quadro de horário das oficinas com nome dos monitores”; “Providenciar para que os alunos

¹³ Nessa questão havia um espaço para que os professores escrevessem com suas palavras outros motivos que o tivessem levado a ser um professor comunitário. Seis professores marcaram essa opção e, a partir de um resumo das respostas dadas, observamos que os motivos se agruparam em duas dimensões: uma relacionada ao professor e à sua formação e outra, relacionada à possibilidade de dar novas oportunidades aos alunos.

recebam 7h diárias de atividades em cinco dias na semana, caracterizando assim o Tempo Integral”. Como resultado , foi definido que a obrigação do professor comunitário relaciona-se ao acompanhamento e ao planejamento das oficinas realizadas pelos monitores, à exposição dos horários das oficinas em local visível e ao cumprimento do tempo integral escolar com 7h diárias durante cinco dias na semana.

Na questão 4 , as alternativas de resposta mais votadas foram: com 11 votos, “A SEMEC tinha banco de currículos de monitores para disponibilizar para as escolas” ; “A SEMEC orientava que os monitores participassem do planejamento na escola” , e, com 10 votos , “A SEMEC realizou duas ou mais formações para monitores” ; “Os monitores participavam dos eventos da SEMEC como Feiras do Livro, Simpósio, entre outros”. Estas respostas confirmaram que o trabalho desenvolvido na escola estava em consonância com orientações que eram dadas pela Secretaria de Educação.

As respostas dadas pelos professores na questão 5 , que versava sobre a relação dos monitores com a escola, confirmam com unanimidade dos votos, que os monitores recebiam por turma atendida, como orientado no manual operacional; planejavam as atividades acompanhados pelo Professor Comunitário; e participavam das atividades diversificadas realizadas pela escola. No que diz respeito à colaboração dos monitores, não houve unanimidade, mas a maioria respondeu que eram profissionais colaborativos. Em relação à pontualidade, as respostas revelaram que alguns eram pontuais e assíduos e outros, não. No entanto, quando perguntados se deram formação para os monitores, sete dos doze responderam não se reconhecerem na função de formador na escola.

A questão 6 deixava os respondentes livres para fazer observações que considerassem pertinente ao assunto. Nas respostas, o acréscimo de comentários acabou constituindo um pequeno relato da percepção da prática desses professores. Acreditamos que esse relato venha contribuir de maneira bastante positiva com este trabalho, já que salienta algumas das problemáticas vividas na implantação do Mais Educação em Itaboraí, podendo complementar as ideias destacadas como pertinentes ao processo de formação dos professores comunitários e o direcionamento do programa como recurso pedagógico de ensino-aprendizagem nas escolas: O Programa trouxe aos alunos e a escola grandes oportunidades e melhorias. Mudou o olhar da equipe da escola sobre a qualidade da educação e experiências ímpar a cada um dos envolvidos no programa (Relato, p. 8).

Foram 5 anos de muita aprendizagem, que me proporcionou [...] outra visão sobre a educação Integral e sobre a relação da escola com a comunidade. Hoje enxergo muito além dos livros e cadernos, vejo a educação como um processo interligado com vários saberes (Relato, p. 17).

Nestes dois pequenos relatos, observamos o lugar do qual o professor expõe sua visão do trabalho por meio do programa: o primeiro em uma dimensão escolar, privilegiando o

favorecimento de oportunidades aos alunos; e o segundo, em uma dimensão mais pessoal, a partir da qual expressa a transformação na sua maneira de ver a escola, os alunos, a comunidade e sua própria prática pedagógica.

4.3 Cruzamento de dados entre a ficha de identificação e o questionário

Neste item optamos em falar das semelhanças e diferenças nos depoimentos existentes nas respostas dadas pelos professores ao questionário e cruzamos esses dados fazendo uma relação com o perfil sócio econômico. A característica do perfil que teve mais opções em primeiro lugar foi a característica 5, o trabalho coletivo. Entretanto, além da mesma faixa etária que envolvia a maioria, não encontramos mais nada em comum entre os que assinalaram esta opção. Como particularidade, as duas professoras com ensino médio priorizaram o trabalho coletivo, ambas católicas. A característica de manter forte vínculo com a comunidade foi indicada por dois professores, ambos pedagogos e gestores. Outros dois professores apontaram a integração curricular da ampliação da jornada como sua primeira opção, mas, além do mesmo tempo de magistério, não partilhavam outras feições.

Se considerarmos a 1ª e a 2ª opção juntas, como indicado na tabela, a característica que predominou foi o trabalho com múltiplas linguagens e os saberes comunitários, ambos com sete indicações. Contudo, tais indicações não convergiram para feições comuns. O trabalho coletivo veio logo a seguir, com apenas uma indicação a mais do que a contabilizada no parágrafo anterior, mantendo em comum a faixa etária de 45 a 55 anos. A favor de novas ideias foram duas indicações que partiram de pedagogos na função de gestores. A característica de ouvir os companheiros e buscar o consenso foi indicada por dois profissionais, ambos ainda trabalhando na função de professores comunitários, evangélicos e com 20 a 25 anos de magistério.

Dois professores - P1 e P26 - responderam de forma absolutamente igual. É interessante perceber como eles responderam a primeira alternativa na mesma ordem de prioridade. Para esses dois professores, o trabalho coletivo é primordial na atuação dentro do Mais Educação, que, de acordo com eles, é um programa aberto a múltiplas linguagens, ligado aos saberes da comunidade, além de se constituir como uma nova ideia na educação. Além de pensarem de forma semelhante, os dois professores têm características parecidas:

ambos estão no grupo de mais de 45 anos, atuam no magistério há mais de 25 anos, mas são de diferentes sexos.

Os professores P2 e P24 também responderam de maneira absolutamente igual, mas não exatamente as mesmas opções dos anteriores. A resposta desses dois professores traz características semelhantes às das respostas dos dois primeiros. Ambos acreditam no trabalho coletivo como um estilo de trabalho fundamental para o professor comunitário, nas diferentes atividades desenvolvidas no programa como característica de múltiplas linguagens, e na presença dos saberes da comunidade. Contudo, trazem um diferencial na maneira de ver: a transcendência aos muros da escola com outros itinerários formativos. Essa dupla de professores, como a anterior, é composta por profissionais com mais de 45 anos, de sexos diferentes e que atuam como professores comunitários até hoje.

Como os anteriores, a professora P15 considera que um professor comunitário deve acreditar no trabalho coletivo. Diferentemente dos que colocaram a importância nas múltiplas linguagens e nos saberes comunitários, ela acredita que esse professor deva ter um forte vínculo com a comunidade escolar. Entretanto, novamente sua visão se assemelha à do primeiro grupo, uma vez que crê no professor que apoia novas ideias. Ou seja, considera que esse tipo de trabalho com o Mais Educação seja uma ideia inovadora. Ela tem características em seu perfil que se assemelham às dos quatro primeiros – como a idade, por exemplo –, mas especialmente aos dos dois primeiros, P1 e P26, com os quais suas respostas foram mais parecidas - moram em Itaboraí, atuam no magistério há mais de 25 anos.

“Professor que é aberto a múltiplas linguagens e a saberes comunitários” foi a opção que, no cômputo geral do questionário, ficou com a pontuação mais alta, mas, na verdade, não foi a mais escolhida como a primeira prioridade dos professores que responderam ao questionário. Essa questão foi a mais escolhida como a segunda prioridade. Apenas uma das professoras (P7) escolheu essa opção como a primeira prioridade, à qual atribuímos nota 8. Sua resposta está diferente dos demais. Essa professora realmente acredita no Mais Educação como um trabalho de múltiplas linguagens, e essas múltiplas linguagens são saberes comunitários. Ela acredita que deva escutar os companheiros, os estudantes e buscar o consenso entre eles, para então poder dispor o tempo ampliado na escola com um currículo organizado dentro desse tempo. Apesar desta professora P7 ter características parecidas com outros professores que participaram respondendo ao questionário, ela tem um diferencial que é a idade, ela é a mais velha do grupo com mais de 60 anos.

A P20, com perfil semelhante ao da P7, que atua também como professora comunitária, respondeu de forma diferente dos demais professores. A maneira como esta

professora vê tanto o professor como o próprio programa transparece sua sensibilidade adquirida com a escuta do outro na busca por consenso, já que muitas vezes a escola se torna um território de conflitos. Além disso, ao ter esse entendimento de perfil do professor comunitário, a profissional se aproxima da resposta da professora anterior. As mesmas têm características semelhantes, são mulheres, evangélicas, concursadas e atuam na educação há mais de 20 anos.

Há duas professoras mais jovens, P17 e P18, que pensaram de forma contrária à maioria dos professores. Uma vez que não priorizam o trabalho coletivo como fundamental para a função do professor comunitário, colocaram essa questão em último lugar. A P17 atribuiu prioridade a outras sentenças completamente diferentes da maioria do grupo.

Equiparada com a P17, a P3 acredita que um professor comunitário deve ser aquele que organiza o tempo ampliado em continuidade ao currículo escolar. Além disso, busca um forte vínculo com a comunidade, propondo itinerários formativos que transcendam os muros da escola. A P17, após organizar o tempo como continuidade, propõe itinerários formativos que transcendam os muros da escola, sendo aberta a múltiplas linguagens e a saberes comunitários. De certa forma, no que diz respeito à comunidade, podemos perceber semelhanças nas respostas das duas professoras. Estas duas professoras têm uma característica em comum, que é o tempo de magistério: atuam há mais de 15 anos e menos de 20 anos.

A P8 foi a única professora que elegeu a sentença 5 “Professor que apóia novas ideias”, como sendo a prioridade número 1. Ela coloca como primordial ao professor comunitário apoiar novas ideias, e, portanto, enxerga o programa Mais Educação como inovador. Assim, apoiando novas ideias, o professor comunitário será capaz de trabalhar com múltiplas linguagens, que são saberes construídos na comunidade, para, então, organizar o tempo de maneira ampliada e com um currículo continuum.

As professoras P18 e P28 pedagogas e gestoras acreditam que, principalmente, o professor comunitário “deverá ter um forte vínculo com a comunidade escolar”. Escolheram essa opção como a número 1 dentre as opções do perfil para ser um professor comunitário no Mais Educação. Entretanto, nas sentenças seguintes, suas respostas se diferenciam. Por exemplo, a P28, que hoje atua como gestora da primeira escola de tempo integral do município, na prioridade 2 apontou o que a maioria afirmou ser o perfil do Professor comunitário de Itaboraí “aquele que é aberto a múltiplas linguagens e a saberes comunitários”. Mas também considerou a sentença que, no geral, ficou com a pontuação mais baixa, demonstrando interesse, no que, para a maioria, não seria tão importante para o perfil do professor comunitário: “compartilhar as histórias das famílias e da comunidade”.

Na questão 2, sobre a motivação para exercer a função de professor comunitário, 11 entre os 12 professores indicaram a oportunidade de trabalhar com ampliação da jornada. Entretanto os três professores que indicaram a oportunidade de trabalhar na área de educação tinham motivo para isto, eram todos contratados. Viram nesta função uma oportunidade para atuar na área da educação; outro diferencial foi um dos professores de sexo masculino e uma das professoras mais jovens que responderam que ao assumir essa função poderiam aumentar a renda, dobrando a matrícula.

Na questão 3, que se refere à obrigação na função do Professor Comunitário, percebemos que as alternativas com uma visão semelhante entre eles são as que se referem a acompanhamento, planejamento e relação direta com os monitores. Para esse caso, não houve um perfil em comum, pois todos confirmaram essa questão. Na mesma questão, observamos três diferentes respostas em segundo plano: com 11 votos, “realizar reuniões com os pais”; “participar das reuniões com a equipe diretiva; “disponibilizar materiais para os monitores. Em terceiro plano, com 10 votos, houve uma dispersão de opções que não nos permitiu estabelecer uma característica comum.

Na resposta da questão 4, das ações realizadas pela SEMEC, identificamos que a SEMEC disponibilizava currículos de monitores para que as escolas entrassem em contato. Os monitores deveriam participar do planejamento escolar favorecendo a troca de informações entre monitores e professores, numa forma de integrar as ações. A SEMEC também realizou formações para o monitor e valorizava a participação deles em eventos promovidos por ela.

Na questão 5, que aborda a relação dos monitores com a escola, as respostas confirmaram que os monitores recebiam por turma atendida, que os professores comunitários acompanhavam o planejamento dos monitores e que, quando a escola propunha atividades diversificadas, a maioria dos monitores eram colaborativos . A alternativa que se apresenta com alguma divergência está relacionada à formação do monitor na escola: apesar de o professor comunitário ser definido como o formador do monitor, cinco deles não se reconheciam nessa função. Entre estes, dois eram professores comunitários e três, gestores.

4.4 Um diálogo com os professores comunitários de Itaboraí: as entrevistas

Cinco professoras aceitaram conversar, lembrar, relatar um pouco do que foi a implantação do Programa Mais Educação nas escolas onde atuaram no período de tempo destacado para observação nessa pesquisa. Duas das professoras comunitárias selecionadas, atualmente são gestoras – uma permaneceu durante os quatro anos do programa, ou seja, de 2009 a 2012, e hoje é diretora de uma creche; outra permaneceu durante 3 anos, pois a escola em que atuava recebeu o programa a partir de 2010, e hoje está como gestora da primeira escola de tempo integral do município. Contamos, também, com a participação de uma professora com quatro anos de atuação no Programa e que, hoje, resolveu assumir uma turma regular. Já as duas últimas são professoras comunitárias até hoje, uma atuando desde 2009 e outra desde 2011.

Quanto aos objetivos do Programa duas delas se referiram a questões em consonância com publicações do MEC como: escola que protege e realização de trabalhos lúdicos através de jogos e brincadeiras.

As mães que precisam trabalhar, geralmente pediam para a criança ficar na escola, criança que ficava sozinho em casa, ou com o irmão, parou esse problema, ficava logo na escola. Criança que ficava em casa fazendo serviço doméstico também se livrava. Foi muito importante, contribuiu muito aí para essas crianças, essa permanência maior na escola (Professor P17).

A professora que cita a publicação escola que protege se mostra bastante sensível a essas questões da proteção das crianças e deixa transparecer que o foco do seu trabalho seguia nessa direção.

Uma mencionou como objetivo o atendimento a alunos com distorção idade-série, dificuldade de aprendizagem, situação de risco; mas, ao realizar uma reunião com os pais desses alunos classificados nas situações descritas, nem todos se interessaram em participar, o que levou a respondente a justificar o fato de oferecerem a participação aos alunos que se interessassem.

Outra citou o baixo IDEB como critério para a escola ser contemplada pelo Programa; quanto aos critérios para seleção dos alunos são os que apresentam dificuldade de aprendizagem; mencionou também a expectativa criada na escola, por parte dos professores e demais funcionários, que gostariam que os alunos, no programa, aprendessem de uma hora para outra, devido às aulas de reforço, “os funcionários e professores, queriam que fosse

assim, um reforço, que o aluno se desenvolvesse e naquele mesmo ano ele passasse. Essa era uma ideia geral do pessoal” (entrevista professor P7).

Com relação ao alcance dos objetivos, apenas uma considerou que a escola não tenha alcançado os objetivos que traçou para o programa; para a mesma, o trabalho ainda está em processo e que ainda não alcançou os objetivos, pois o programa não está somente ou diretamente ligado a questão da aprendizagem, e sim em privilegiar ações que melhorem a autoestima, concentração, numa visão mais completa do educando. As outras quatro professoras consideram os objetivos alcançados, pois houve uma maior aprendizagem na aquisição da leitura e escrita dos alunos que participaram do programa.

Quanto à identificação dos alunos que participaram do programa, no período em que trabalharam como Professoras Comunitárias, analisando a fala de cada uma das entrevistadas, todas afirmaram que são capazes de identificar esses alunos, mas não conseguiram precisar como identificam os alunos que participaram do programa. Duas das entrevistadas, que estão nessa função e em contato com alunos que participaram e que participam do Programa, afirmam que identificam e que têm contato com esses alunos, que ainda hoje os mesmos se interessam em participar das atividades. Afirma uma das professoras que os ex-alunos são muito legais, alguns já estão até no ensino médio.

Uma das questões levantadas nesse trabalho tem o foco no desenvolvimento do Programa junto ao Ciclo de Alfabetização, já que, pelo nosso ponto de vista, o Mais Educação foi utilizado como um recurso pedagógico de ensino-aprendizagem; nesta questão as entrevistadas afirmaram que houve essa orientação por parte da SEMEC, e todas desenvolveram esse trabalho; mas a época descrita por todas elas foi o último ano do período por nós pesquisado, 2012; as que permaneceram como Professoras Comunitárias desenvolveram esse trabalho nos anos seguintes; uma delas afirma ter tido bastante êxito nesta experiência, mas a outra, que é a mais velha, diz não ter tido nenhum resultado positivo, ou que tenha tido uma diferença significativa nos resultados com o Ciclo de Alfabetização. Ou seja, não conseguimos confirmar nossa hipótese de que o investimento em turmas do ciclo de alfabetização pudesse ter redundado em resultados objetivos.

Perguntamos se a participação no Programa modificou a prática pedagógica de alguma delas e todas afirmaram que sim. Duas professoras chamam atenção para uma questão que aparentemente não tem muita relação com a prática pedagógica, que é um olhar mais humano e amoroso aos alunos, e as mesmas chamam atenção para essa questão e afirmam que: passar mais tempo na mesma escola com os mesmos alunos as fez olhá-los de forma diferente, conhecendo-os melhor. Inclusive a professora que traz essa questão de maneira mais latente,

respondeu ao questionário explicitando a questão da escuta e do consenso, deixando claro uma visão mais sensível com relação ao trabalho desenvolvido.

Sim, eu acho que eu sou mais humana, eu vejo mais o lado humano, do que o profissional, eu lido mais com o amor, do que o profissionalismo, isso é bom também, não é demais né? Eu acho que é bom. E pra mim, foi bom isso né? Mas assim, na questão da Educação Integral, eu realmente acho que eu mudei nesse sentido. Neste sentido de observar ser mais humana, não é só você ir lá, e passar as atividades [...] (Relato P7).

Outra professora, que hoje é gestora, traz questões pertinentes às mudanças na própria prática pedagógica e na sua formação. A mesma afirma ter participado de curso de extensão oportunizado pela Prefeitura o que a levou buscar e ampliar ainda mais seus conhecimentos, também, por conta própria. Sendo questão levantada em um dos objetivos da pesquisa, que versa sobre o processo formativo para professores comunitários em Itaboraí que é o de descrever o processo de formação dos professores comunitários do Programa Mais Educação de Itaboraí.

Então mudou minha visão e eu fui buscar, fazer curso[sic]. Ai eu fiz o curso de extensão da Educação Integral, o curso de mídias na educação, pra integrar lá no programa. [...] oferecido pela UNIRIO, que a própria Prefeitura oportunizou. Outro foi o curso do PROALI, de literatura, pra trabalhar melhor, pra inserir melhor no Programa, pra oferecer coisas diferentes aos alunos, pois pra ele ficar mais tempo na escola, a gente tem que oferecer coisas diferentes. Daí eu vi o curso buscar a leitura pelo prazer de ler [...] por incentivar a criança ao prazer de ler (Relato P8).

Outro relato interessante que vale a pena destacar é da professora que hoje é gestora da primeira escola de tempo integral do município, a mesma mudou a olhar com relação ao esporte na escola, pois percebeu que quando o aluno se movimenta no esporte tem melhora significativa na cognição.

Ter uma escola, mais viva, só que as minhas experiências não eram tão com essa parte esportiva, então isso aconteceu mais, no Programa Mais Educação, pois eu pude perceber o quanto você trabalhar com o corpo do aluno, vai desenvolver também a mente e a aprendizagem (Relato P28).

Quando perguntadas quanto ao maior beneficiado pelo Mais Educação, as respostas foram unânimes em apontar que os principais beneficiados foram os alunos. Esses benefícios se convertem em melhor aprendizagem, oportunidades culturais, esportivas antes não vivenciadas. A escola como um todo, também é definida como uma grande beneficiada pelo processo de implantação do Programa Mais Educação, através da aquisição de diversos

materiais com as verbas repassadas pelo Programa, bem como algumas obras através do esforço e organização da escola com essas pequenas verbas. E os monitores também acabaram se beneficiando com a oportunidade de mostrar o trabalho que desenvolviam, nos eventos organizados pela escola e nos eventos organizados pela SEMEC.

As entrevistadas também se sentem beneficiadas como podemos comprovar na fala da (P8) “eu também ampliei o meu conhecimento”.

[...] o coordenador, que é o professor comunitário, modifica sua forma de pensar, que modifica também a forma de enxergar o aluno, que fica mais flexível a lidar com certas situações, que convive mais com o aluno, e começa a compreender o aluno, e tem inúmeras vantagens.(P17) Então na visão geral das entrevistadas todos foram beneficiados de alguma forma.

Analisamos ainda, nas falas das professoras, os pontos negativos do Programa; algumas pistas foram apontadas pelas mesmas, como, por exemplo, a seleção de alunos para participar do programa, alunos classificados dentro de um perfil estabelecido nos critérios do MEC e da SEMEC, segundo o qual nem todos os pais se interessaram pela participação dos filhos. Outra questão apontada era sobre o Programa não estar preparado para inclusão de alunos deficientes.

Naquele momento era atender os alunos que estavam com defasagem de idade série, que estariam em situação de risco, que estariam com dificuldades de aprendizagem, esses eram os objetivos, só que a gente fez a reunião, fez essa proposta para os pais, mas nem todos se interessaram em participar [...] (Relato P28).

As professoras apontaram, também, as dificuldades em implantar o Programa na escola, muitas dúvidas com relação à organização do programa, insegurança com relação ao trabalho e aos resultados da implantação. Outro ponto crítico do Programa na fala das professoras eram as interrupções e demora no repasse da verba que às vezes só chegava a escola faltando dois meses para encerrar o ano; isso causou muitos transtornos como o desligamento de monitores, alunos que se desmotivavam em participar. Teve também o problema da merenda que faltou em alguns períodos; infraestrutura desfavorável para realização de determinadas atividades; falta de espaço para atender aos alunos que permaneciam no contraturno.

Outros aspectos foram as queixas de determinados funcionários e professores da escola pela “bagunça”, e o tratamento dos alunos participantes do programa como se não fossem alunos da escola, o que acabava sendo uma grande pressão sobre os Professores Comunitários. “No início foi difícil, aí ficava o aluno da escola e o aluno do Mais educação” (Relato P8).

No geral os relatos das professoras na entrevista mostram um olhar bastante positivo sobre o Programa Mais Educação em Itaboraí: atendimento a grupo de interesse; alunos que se destacaram no esporte, oportunidade de conhecer e praticar esporte (Taekwondo, capoeira, basquete de rua); aquisição de materiais diferenciados pela escola; ampliação da experiência profissional por parte do professor comunitário; melhora no atendimento de crianças que permaneciam em casa sozinhas enquanto os responsáveis se ausentavam para o trabalho; envolvimento com a comunidade; mais humanidade na maneira de se relacionar com os alunos.

Nos relatos das professoras surgiram várias histórias, que mereciam destaque, de alunos que através dos trabalhos realizados com tanta dedicação por parte dessas professoras tiveram transformações significativas:

Tem o caso da aluna Y, que além de estar fora da faixa etária, era uma criança grande, e tinha um problema visual, e a gente achava que ela era “estabanada”, esbarra, derruba e aí depois que ela foi para o Programa, com a dificuldade visual dela continuava, tentamos conseguir óculos para ela, na época uns empresários doaram uns óculos para ela, o problema dela era além do só uso de óculos, malhando ela desenvolveu mais essa questão da lateralidade dela, ela parou um pouco de esbarrar nos alunos, ela se desenvolveu no basquete e na capoeira, ela se destacou bastante na capoeira. (P28)

Através das análises realizadas neste capítulo fechamos a apresentação dessas impressões sobre a implantação e desenvolvimento do Programa Mais Educação no município de Itaboraí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o processo de implantação do Programa Mais Educação no município de Itaboraí nos auxiliou a realizar um pequeno percurso, histórico, legal e conceitual referente aos conceitos de Tempo Integral e de Educação Integral, no intuito de favorecer ao esclarecimento desses dois diferentes processos educacionais que se complementam. Acreditando ser a ampliação da jornada escolar, nas escolas públicas brasileiras, favorável à qualidade do ensino de crianças de qualquer classe social, como na realidade dos mais abastados, privilegiar as classes menos favorecidas é necessário, considerando quais os caminhos serão percorridos na ampliação desse tempo.

Buscamos trazer de maneira ampla os debates e olhares sobre o Tempo Integral e a Educação Integral, dialogando com pesquisadores da área como Maurício, Cavaliere, Coelho, defendendo uma escola de Tempo Integral, dentro de uma concepção democrática, onde permanecer por mais tempo na escola seria garantia de uma melhor aprendizagem dos alunos, favorecendo assim a emancipação social dos mesmos.

Vale ressaltar as bases legais que favorecem discussões em torno do assunto; quanto às legislações brasileiras, apontamos algumas, cujo tema do Tempo Integral encontra-se presente e favorece sua implantação como forma de atender inclusive princípios Constitucionais. Recentemente a legislação que demanda a questão do tempo integral escolar de forma mais delimitada com metas e prazos é o Plano Nacional de Educação Lei 13005/15.

Por se tratar de um tema crescente no país, algumas pesquisas financiadas inclusive pelo MEC, destacam sua importância na perspectiva do crescimento em experiências bem sucedidas espalhadas pelo país, as quais apontam as dificuldades na sua implantação e consolidação enquanto uma política pública efetiva, mostrando já ser hoje uma realidade em diferentes cidades brasileiras, o que inclusive, levou a temática a campanhas políticas nas últimas eleições em todas as esferas.

O Programa Mais Educação se constitui como objeto da pesquisa, ousamos afirmar que sendo um Programa a nível federal, para indução da construção de uma política pública educacional de Tempo Integral, o mesmo não alcançou o que era propagado em suas publicações.

O Programa que fez parte das ações do PDE com a proposta de contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência dos alunos matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em Tempo Integral, na

verdade se constituía na prática em algumas atividades, de contra turno, ministradas por voluntários a uma pequena parte dos alunos da escola. Fato este que inviabilizou uma avaliação mais concreta dos resultados na aprendizagem dos alunos, por avaliações externas como a Prova Brasil e os impactos nos resultados de IDEB, por exemplo.

Pelas publicações analisadas em nossa pesquisa, percebemos um des-compromisso com a melhoria na qualidade da oferta da educação pública. No próprio manual a concepção de Educação Integral se confundia com a definição de Tempo Integral, afirmando que a Educação Integral está associada ao processo de escolarização (Brasil, 2011,p1).

Quanto ao Programa Mais Educação em Itaboraí abordamos algumas orientações dadas pela SEMEC, referente à organização do Programa Mais Educação nas escolas, a atuação e formação dos professores comunitários do município. Para isso fizemos um levantamento dos que atuaram no período de 2009 a 2012 enviamos por email a ficha de identificação e depois o questionário objetivo, do qual analisamos as respostas dadas até chegar ao perfil do professor comunitário pensada pelo coletivo dos Professores Comunitários de Itaboraí.

As fichas de identificação respondidas pelos professores revelam o seguinte perfil: mulheres com mais de 40 anos, nascidas no Estado do Rio de Janeiro, pedagogas, professoras concursadas, atuantes na educação há mais de 20 anos, casadas, com filhos, a maioria residente em Itaboraí.

Na análise do questionário objetivo e cruzando os dados com o perfil pessoal dos professores, chegamos a algumas conclusões. No grupo mais jovem, uma professora de 38 anos demonstra divergência, na primeira questão que se refere ao perfil dos professores comunitários, sua resposta está completamente diferente do grupo de professores adultos, que responderam: que o professor comunitário é aquele aberto a múltiplas linguagens e a saberes comunitários e aquele que acredita no trabalho coletivo e apoia novas ideias.

Para o grupo de professores adultos, as múltiplas linguagens e os saberes comunitários são fruto do trabalho coletivo, sendo esta uma ideia inovadora. Para essa professora do grupo jovem, o professor comunitário é aquele que organiza o tempo ampliado como tempo continuum no currículo escolar e que tem um forte vínculo com a comunidade, demonstrando que relaciona a questão de um currículo escolar de tempo integral com a comunidade onde a escola está inserida.

A professora que está com 36 anos também compreende o perfil do professor comunitário de maneira diferente do grupo de 45 anos. Para ela, o professor comunitário é aquele que tem forte vínculo com a comunidade escolar e que apoia novas ideias. A mesma

traz em sua concepção de professor comunitário a relação com a comunidade, entendendo ser a proposta de se relacionar com a comunidade uma nova ideia. Percebemos nas duas professoras mais jovens que a relação com a comunidade é uma ação fundamental para o trabalho do Professor Comunitário.

A professora de maior idade tem como sua principal concepção de professor comunitário o mesmo perfil delineado pelo grupo adulto e que se constitui como a maioria, mas, como segunda prioridade, aponta uma questão interessante. Para ela, o professor comunitário é aquele que escuta os companheiros e estudantes e que busca o consenso, uma opção de prioridade que quase não foi escolhida. Ela demonstra, assim, preocupação com a escuta do outro na busca pela harmonia do grupo. Essa questão da escuta do outro foi escolhida por outra professora que permanece na função de professora comunitária, inclusive sendo a principal escolha, nos deixando uma pista de que quanto mais tempo na função de Professora Comunitária, mais desenvolveram uma sensibilidade ao outro. O que em nossa opinião só é possível de acontecer com mais tempo diário na escola aumentando assim a convivência entre as pessoas que passam a se conhecer melhor e formar vínculos afetivos mais fortes.

Analisar as entrevistas das professoras que foram selecionadas dentro dos critérios estabelecidos nos auxiliou a compreender melhor a implantação do Mais Educação nas escolas de Itaboraí. Foi tomando como base o olhar dessas professoras comunitárias que chegamos a algumas considerações a respeito desse processo.

Na visão geral das entrevistas chegamos à conclusão que as escolas tinham objetivos definidos pelo programa, numa concepção mais assistencialista (CAVALIERE, 2007), como, por exemplo: atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem, cuidar das crianças enquanto os responsáveis se ausentam para trabalhar, proteção aos que se encontram em situação de risco. Quanto ao alcance dos objetivos as mesmas consideram que sim, os objetivos foram alcançados, pois dos que participaram do programa, não ficaram em casa sozinhos, houve uma melhor aquisição da leitura e escrita e não permaneceram na rua no contraturno.

Todas afirmaram reconhecer os alunos que participaram das atividades do programa, mas não deixaram clara a maneira como reconheciam esses alunos que participaram do programa. Quanto à utilização do Programa como um recurso de ensino-aprendizagem voltado para o ciclo de alfabetização, as mesmas reconheceram que sim, no último ano da gestão receberam essa orientação, a maioria colocou em prática e obteve resultado positivo com relação à melhora na leitura - escrita e menor retenção dos alunos no último ano do ciclo.

Apenas uma das entrevistadas não percebeu diferença na aprendizagem dos alunos que participaram.

Os Professores Comunitários confirmaram o recebimento de cursos oferecidos pela SEMEC e indicaram mudança de visão com relação às práticas pedagógicas utilizadas por eles na escola. A percepção desses professores nos dá pistas de que essas formações surtiram efeitos desejáveis.

Numa análise geral das entrevistas observamos pontos que se configuraram empecilhos para que o trabalho com o Programa Mais Educação se consolidasse numa escola de Tempo Integral com uma perspectiva de Educação Integral. A infraestrutura desfavorável para realização de diferentes atividades, interrupção no repasse das verbas do Programa, trabalho com voluntários, falta de espaço físico adequado.

Mesmo assim, esses obstáculos não foram suficientes para que a visão com relação ao trabalho no Mais Educação por parte das professoras se constituísse numa visão negativa, ao contrário, salientaram questões bastante favoráveis ao trabalho realizado como: atendimento a grupo de alunos interessados em participar das atividades; oferecimento de atividades esportivas e culturais diferenciadas; aprendizagem de leitura e escrita dos que participaram do programa; melhora na auto-estima dos alunos.

Esses apontamentos deixam uma luz no fim do túnel, na viabilização de uma escola de Tempo Integral que possibilite aos alunos uma educação de qualidade com uma formação mais ampla e completa, aquela que chamamos de Educação Integral, numa perspectiva democrática que favoreça a emancipação dos alunos que tiveram a má sorte de viver numa classe social desfavorecida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicaocompilado. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. *Plano de metas Compromisso todos pela educação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/decreto/d6094.htm. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. *Institucionaliza o Programa Mais Educação*. Brasília, DF, 2010.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente (ECA)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 13 maio 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em <http://www.fnede.gov.br/fnde/legislacao/leis/item>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 9608, de 18 de fevereiro de 1998. *Sanciona o serviço voluntário*.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 13 maio 2014.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 08 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa /Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006*.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 13 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2009*. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2010*. Operacionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2011*. Operacionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Manual operacional de educação integral*. Operacionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2012.

_____. PL 8035/10 - Plano Nacional de Educação. Substitutivo do senado federal ao projeto de Lei Nº 8.035-B, DE 2010, *parecer da Comissão Especial, pela não implicação orçamentária e financeira, pela constitucionalidade, à exceção da Estratégia 20.11, juridicidade e técnica legislativa, e, no mérito, pela aprovação do Substitutivo do Senado Federal*.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o *Programa Mais Educação*. Brasília, DF, 2007. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

CANELADA, Antonio Carlos Mansano. *A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios*. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CAPES. Banco de teses e dissertações. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 08 maio 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola qualidade na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>.

_____. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p.51-64, abr. 2009.

CERQUEIRA, Leonardo Meirelles. *Gestão escolar e o programa mais educação em duas escolas de Belford Roxo*. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

COELHO, Lígia; C. C., Martha. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia; C. C., Martha. Histórias da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-95, abr. 2009b.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

_____. *O que sabe quem erra?: reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FNDE. *Repasses diretos*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/etiquetas/item/555-repasses-diretos>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda (Orgs.). *Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001. V. 88.

GODOY, Cláudia Marcia de Oliveira. *Programa mais educação: mais do mesmo?: um estudo sobre afetividade do programa na rede municipal de São Luis – MA*. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)—Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

GONÇALVES, Rafael Marques. *Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias*. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)—Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 13, n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. *Educação integral articulação de projetos e espaços de aprendizagem*. 2007. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

IBGE. *Cidades@*. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=330190&search=rio-de-janeiro%7Citaborai%7Cinfograficos:-dados-gerais-do-municipio>>. Acesso em: 06 maio 2015.

_____. *Séries históricas e estatísticas*. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23 de abril de 2015.

IDH municipal: veja índice de desenvolvimento humano por cidade do Brasil - Itaboraí, RJ. Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=itaborai/RJ-Veja-o-IDH-Municipal---indice-de-desenvolvimento-humano---do-seu-municipio>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

ITABORAÍ (Rio de Janeiro). Lei nº 2556, de 22 de junho 2015. *Plano Municipal de Educação*.

ITABORAÍ (Rio de Janeiro). *Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino*. SEMEC, 2013.

KAVAI, Sandra Helena Garcia Ramaldo. *O programa mais educação em Duque de Caxias/RJ: analisando uma política de ampliação da jornada escolar*. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MANUAL de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2009. Disponível em: <<http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1227220.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. *Programa mais educação/mais escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias*. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)—Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, set./out./nov./dez. 2000.

_____. *Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 35, 2012.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, p. 58-74, 2009.

MOTA, Patricia Flavia. *Percursos em busca da educação integral: o ciep Henfil em Duque de Caxias*. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

MORGAN, Karine Vichiett. *O programa mais educação no formigueiro das Américas: a política de indução à educação integral no município de São João de Meriti*. 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

OLIVEIRA, Luana Gomes de. *A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita-RJ*. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PESTANA, Simone Freire Paes. *Letramento e o programa Mais Educação: concepção e prática(s) para uma educação integral?* 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

REIS, Fernanda Elias dos. *Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral*. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde)—Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. *Educação integral e arte/educação: concepções, desafios e possibilidades no programa Mais Educação*. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SOUZA, Adriana Manique Guedes de. *Tempo integral e educação integral: um estudo sobre a experiência de Nova Iguaçu de 2006 a 2013*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

APÊNDICE A – Ficha de identificação

Perfil Sócio-Econômico
Ficha de Identificação - Professor Comunitário
Programa Mais Educação – Itaboraí

- 1- Data de Nascimento: _____ Sexo: _____
- 2- Onde Nasceu? Cidade/Estado/País. _____
- 3- Você pratica alguma religião? Qual? _____
- 4- Grau de Escolaridade? _____
- 5- Curso realizado? _____
- 6- Profissão? _____
- 7- Hoje trabalha em que ? _____
- 8- Onde Atua? _____
- 9- Você é concursado (a) ou é contratado (a)? _____
- 10- Há quanto tempo atua ou atuou na área da Educação? _____
- 11- Você é casado (a)? _____
- 12- Você tem filhos, quantos? _____
- 13- Onde reside? Bairro/ Cidade? _____

APÊNDICE B – Questionário objetivo

Questionário aplicado aos professores comunitários que atuaram no período de 2009 a 2012 no Programa Mais Educação em Itaboraí.

Objetivo

1-Numere em ordem de importância as sentenças que definem o perfil que o Professor comunitário deveria ter:

- () Professor que tenha um forte vínculo com a comunidade escolar.
- () Professor que escuta os companheiros e estudantes e que busca o consenso.
- () Professor que acredita no trabalho coletivo.
- () Professor que é aberto a múltiplas linguagens e a saberes comunitários.
- () Professor que apóia novas idéias.
- () Professor que compartilha as histórias das famílias e da comunidade.
- () Professor que organiza o tempo ampliado como tempo continuum no currículo escolar.
- () Professor que propõe itinerários formativos que transcendam os muros da escola.

2-Marque abaixo no máximo duas sentenças que você considere motivo para ter aceitado ser um Professor Comunitário:

- () Atuar na área da Educação.
- () Oportunidade de trabalhar como coordenador na escola.
- () Manter duas matrículas na mesma escola cumprindo a mesma função.
- () Aumentar a renda dobrando a matrícula.
- () Interesse em participar de uma proposta de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola
- () Outros _____

3- Marque as alternativas que você considere como obrigação na função de Professor Comunitário:

- () Acompanhar as atividades ministradas nas oficinas pelos monitores
- () Participar nas reuniões da equipe diretiva, planejamento, conselhos de classe realizados na escola.
- () Vigiar alunos retirados de sala por indisciplina.
- () Planejar mensalmente as atividades junto aos monitores.
- () Informar o não funcionamento do Programa Mais Educação na escola, para a SEMEC.
- () Realizar reuniões periódicas ou quando houver necessidade, com pais ou responsáveis dos alunos.
- () Disponibilizar os materiais adquiridos com a verba do programa para uso dos monitores.

- Expor em local de fácil visibilidade o quadro de horário das oficinas com nome dos monitores.
- Disponibilizar os materiais adquiridos com a verba do programa para outros professores da unidade.
- Providenciar para que os alunos recebam 7h diárias de atividades e cinco dias na semana, caracterizando assim o Tempo Integral.
- Justificar a ausência nas reuniões mensais de equipe.
- Fortalecer a integração de toda equipe escolar com o Programa Mais Educação.
- Organizar apresentação dos trabalhos dos alunos desenvolvidos nas oficinas.
- Criar estratégias de Formação continuada para monitores na própria escola.

4-Quanto aos monitores do Programa marque as alternativas que você considera realizadas pela SEMEC:

- A SEMEC tinha banco de currículos de monitores para disponibilizar para as escolas.
- Houve seleção de monitores através de análise de currículo e entrevista.
- A SEMEC realizou somente uma formação para monitores.
- A SEMEC realizou duas ou mais formações para monitores.
- Os monitores participavam dos eventos da SEMEC como Feiras do Livro, Simpósio, entre outros.
- A SEMEC orientava que os monitores participassem do planejamento na escola.

5- Marque as alternativas em relação aos monitores na sua escola:

- Recebiam por turma atendida e não por horas trabalhadas.
- Realizavam planejamento acompanhado pelo Professor Comunitário.
- Recebiam formação na escola por parte do professor comunitário.
- Participavam de atividades extras na escola, como passeios, sábados letivos, festas, etc.
- Todos os monitores sempre foram colaborativos.
- Todos os monitores eram pontuais e assíduos.

6 – Você gostaria de acrescentar algum comentário?

4. O Programa Mais Educação não era voltado para as classes de alfabetização. Em Itaboraí, a secretaria utilizou o programa como recurso pedagógico auxiliar para o ciclo de alfabetização. Isso ocorreu na sua escola? Se tiver ocorrido, relate essa experiência. Você acha que foi uma tentativa válida? Por quê?

5. A experiência de trabalho com o Mais Educação modificou de alguma forma sua maneira de ver a educação ou modificou a sua prática pedagógica? Explique.

6. A quem o Programa Mais Educação beneficiou: o aluno? A escola? O monitor? O professor comunitário? Explique.

APÊNDICE D - Análise do Questionário Objetivo

Análise do questionário objetivo

Organizamos uma tabela onde aparecem as alternativas que foram colocadas em ordem de prioridade pelos professores que responderam o questionário, e onde podemos observar o que cada um respondeu. Buscamos explicitar o peso atribuído às prioridades escolhidas.

Questão 1- Definição de perfil do Professor comunitário

		PROFESSORES												
Alternativa	Prioridades	P 1	P 2	P 3	P 7	P 8	P 15	P 17	P 18	P 20	P 24	P 26	P 28	
1	Professor que tenha um forte vínculo com a comunidade escolar	5	1	3	4	5	7	7	8	1	3	1	8	53
2	Professor que escuta os companheiros e estudantes e que busca o consenso.	4	4	2	7	4	3	2	5	8	4	2	2	47
3	Professor que acredita no trabalho coletivo.	8	8	4	3	3	8	1	1	7	8	8	4	63
4	Professor que é aberto a múltiplas linguagens e a saberes comunitários.	7	7	6	8	7	5	3	3	6	7	7	7	73
5	Professor que apóia novas idéias.	6	5	5	5	8	6	4	7	5	5	6	1	63
6	Professor que compartilha as histórias das famílias e da	3	2	1	1	2	4	5	2	4	2	4	6	36

	comunidade.													
7	Professor que organiza o tempo ampliado como tempo continuum no currículo escolar	2	3	8	6	6	2	8	6	3	1	3	3	51
8	Professor que propõe itinerários formativos que transcendam os muros da escola.	1	6	7	2	1	1	6	4	2	6	5	5	46

Questão 2- Motivo para ter aceitado ser um Professor Comunitário

Alternativa	Prioridades	P 1	P 2	P 3	P 7	P 8	P 15	P 17	P 18	P 20	P 24	P 26	P 28	
1	Atuar na área da Educação.	1		1					1					3
2	Oportunidade de trabalhar como coordenador na escola.											1		1
3	Manter duas matrículas na mesma escola cumprindo a mesma função.													0
4	Aumentar a renda dobrando a matrícula.	1						1						2
5	Interesse em participar de uma proposta de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
6	OUTROS		1		1	1	1			1	1			6

9	Disponibilizar os materiais adquiridos com a verba do programa para outros professores da unidade	1		1		1	1	1	1			1	1	8
10	Providenciar para que os alunos recebam 7h diárias de atividades e cinco dias na semana, caracterizando assim o Tempo Integral	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
11	Justificar a ausência nas reuniões mensais de equipe	1	1	1		1	1		1	1			1	8
12	Fortalecer a integração de toda equipe escolar com o Programa Mais Educação	1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	10
13	Organizar apresentação dos trabalhos dos alunos desenvolvidos nas oficinas.	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1	10
14	Criar estratégias de Formação continuada para monitores na própria escola	1		1	1	1	1	1	1		1			8

Questão 4- Ações realizadas pela SEMEC

		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
		1	2	3	7	8	15	17	18	20	24	26	28	
1	A SEMEC tinha banco de currículos de monitores para disponibilizar para as escolas.	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	11
2	Houve seleção de monitores através de análise de currículo e entrevista.	1	1		1	1			1	1		1		7
3	SEMEC realizou somente uma formação para monitores													0
4	A SEMEC realizou duas ou mais formações para monitores	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	10
5	Os monitores participavam dos eventos da SEMEC como Feiras do Livro, Simpósio, entre outros.	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	10
6	A SEMEC orientava que os monitores participassem do planejamento na escola	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	11

Questão 5 - Relação dos monitores com a escola

		P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
		1	2	3	7	8	15	17	18	20	24	26	28	
1	Recebiam por turma atendida e não por horas trabalhadas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
2	Realizavam planejamento acompanhado pelo Professor Comunitário	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
3	Recebiam formação na escola por parte do professor comunitário	1				1	1	1	1	1		1		7
4	Participavam de atividades extras na escola, como passeios, sábados letivos, festas, etc.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
5	Todos os monitores sempre foram colaborativos.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		11
6	Todos os monitores eram pontuais e assíduos	1	1		1	1		1	1	1	1	1		9

Questão 6- Relato dos professores com relação ao programa

- (P1) Foi muito gratificante trabalhar na implementação do Programa Mais Educação no Município de Itaboraí.
- (P3) O PME não funciona se a direção não e toda equipe não abraçarem a ideia. O PC deve ter liberdade para trabalhar e ter a confiança da direção;
- (P7) A chegada do Programa Mais Educação na minha comunidade trouxe e ainda trás muitos benefícios, porque antes os alunos, principalmente, aqueles de baixo rendimento escolar, desajustado, repetentes, indisciplinados e faltosos, sempre ficavam na “reserva”, alunos esses que “não mereciam passear”, “participar de eventos” e que “estavam predestinados a permanecer no anonimato” não “mereciam” ir ao Teatro Municipal, Museus nem tão pouco participar de eventos que pudessem atuar como protagonistas.
Esse Programa abriu oportunidade para que crianças e jovens de nossa escola tivessem oportunidade de mostrarem que são capazes como qualquer outra da sociedade: Hoje nossos alunos, com o apoio do Programa, são músicos instrumentais, dançarinos, cantores, capoeiristas, coristas, atletas, alunos que frequentam as aulas... Pessoas que fazem suas histórias. Temos muito ainda, que conquistar e quebrar rótulos.
- (P8) O Programa trouxe aos alunos e a escola grandes oportunidades e melhorias, mudou o olhar da equipe da escola sobre a qualidade da educação e experiências impar a cada um dos envolvidos no programa. Vivenciei momentos únicos como um corredor na lateral da escola onde o mato crescia e se acumulava entulhos se transformar em uma linda horta, um quintal nos fundos da escola cheio de pedras se transformar em uma mini quadra esportiva, crianças tocando instrumentos que se conheciam antes, jogando xadrez, dançando, atuando, competindo com outros participantes do Jiu Jitsu. Tudo isso me emociona muito e se para mim deixou marcas tão fortes imagino quantos horizontes foram ampliados nas crianças.
- (P17) Só tenho que agradecer a possibilidade de ter participado do programa Mais Educação como professora comunitária. Foram 5 anos de muita aprendizagem, que me proporcionou outra visão sobre a educação Integral e sobre a relação da escola com a comunidade. Hoje enxergo muito além dos livros e cadernos, vejo a educação como um processo interligado com vários saberes. E tudo o que nossos alunos aprendem e executam é fruto de uma maravilhosa construção, que além de interligar várias áreas (esporte, comunicação, artes, Ciências, etc.) os coloca como protagonistas, atuantes e participativos de todo esse processo.
Hoje como professora de História e mestranda em História do Brasil, consigo colocar em prática tudo que aprendi e observei com a Educação Integral, tenho absoluta convicção que essa experiência engrandeceu demais minha vida profissional. Não consigo dar uma aula sobre a escravidão no Brasil sem falar sobre a capoeira ou deixar

de pedir que os alunos montem uma História em Quadrinhos sobre a matéria dada. E tenho certeza que nesses 5 anos, consegui também modificar a forma de ver o mundo e a educação de muitos alunos, responsáveis e dos colegas, que passaram também a acreditar no Mais Educação.

- (P24) O Mais Educação na nossa escola proporcionou trabalhos espetaculares, motivando a permanência na escola, o desenvolvimento do nosso aluno nas demais disciplinas e a formação de um aluno cidadão.
- (P28) A maioria dos monitores eram colaborativos, porém alguns eram faltosos. Quando necessário eram substituídos. As poucas vezes que o programa não funcionou avisávamos a SEMEC através de ofício ou por telefone em casos emergenciais. Eu como professora comunitária solicitava a direção fizesse o ofício e o entregava.
- Agradecer toda a equipe de coordenação geral, que tanto nos apoiou e orientou em todos os momentos de necessidades (e olha que foram muitos kkkkk).