

Maria Deuceny da Silva Lopes

Bravo Pinheiro

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: Desafios na implementação

de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação

UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: Desafios na implementação
de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação**

Tese de doutoramento em Ciências da Educação na Especialidade de Formação de Professores orientada
por Professor Doutor António Gomes Ferreira apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro / 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação
de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação
Coimbra**

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro

**Tese de Doutorado em Ciências da Educação, na Especialidade
em Formação de Professores**

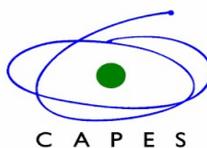
Orientador

Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Investigação financiada pelo período de 3,6 anos pelo Programa Ciências sem Fronteiras



Dezembro de 2016

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,

Minha referência, meu porto seguro e razão da minha existência! Apesar da distância, do oceano que nos separa, com simplicidade venceram a tecnologia, antes obstáculo quase intransponível, para amenizarem a imensa saudade e sentirem-se mais próximos.

A eles meu carinho, admiração, respeito e imensurável amor!

AGRADECIMENTOS

Externo, com palavras e sentimentos intensos, a alegria de realizar este grande sonho, de concretizar esta etapa desafiante da minha caminhada acadêmica e profissional. Uma experiência ímpar e enriquecedora que me permitiu reflexões profundas sobre o nosso papel enquanto cidadão e profissional da educação no mundo contemporâneo.

E neste momento, tomada pela emoção, eu louvo e agradeço a Deus, meu refúgio e fortaleza, pela graça alcançada, pela vida e pelos dons necessários, concedidos na realização deste trabalho.

Agradeço imensamente ao meu orientador, o Professor Doutor António Gomes Ferreira, pelo acolhimento e externo minha profunda admiração pelo profissionalismo, polidez e paciência. As suas orientações me levaram a reflexões e descobertas de novas possibilidades de estudo e de pesquisa.

Agradeço aos demais professores do Curso de Doutorado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, pelos ensinamentos, acessibilidade, carinho e respeito manifestado.

À equipe de funcionários de todos os setores da FPCE-UC, pela presteza, profissionalismo e carinho com que me receberam nesta faculdade.

Também agradeço aos colegas do Doutorado, pela partilha e pelos momentos de convívio, que resultaram em profundas reflexões sobre a Educação, notadamente Sandra, Natércia, Juraneide, Georgina e Sónia.

Meu esposo, companheiro e parceiro de todas as horas, Alfredo Bravo Pinheiro, pelo incentivo e a oportunidade de partilharmos juntos mais esta caminhada, fortalecendo nosso amor, nossa união, nosso diálogo e nosso cotidiano.

Às minhas irmãs: Vanda, Ângela, Andréia e minha sobrinha Daniele, elos carregados de luz, energia, alegrias, sonhos, competência, determinação e sensibilidade. Vocês contribuíram de várias formas nessa minha caminhada.

Também tenho muito a agradecer aos meus enteados: Gustavo, Suzane, Theo e Carolina e aos meus netos: Letícia e Lucas, pelo apoio, carinho e incentivo.

Externo meus sinceros agradecimentos à Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim pela liberação de minhas atividades profissionais e à equipe da Secretaria Municipal de Educação pelo apoio, disponibilidade e pelas contribuições que foram significativas no prosseguimento e realização desta investigação.

Em cada entrevista nas escolas investigadas fui acolhida com carinho e respeito pelas gestoras, pedagogas, coordenadoras, monitores, equipe técnica e professores que, com profissionalismo, boa vontade e disponibilidade, compartilharam suas percepções acerca do Programa Mais Educação, essenciais para as análises e encaminhamentos aqui apresentados. A vocês, meu carinho, respeito e gratidão!

Agradeço à FACCACI e à FDCI pelo apoio. Mesmo afastada das minhas atividades, essas duas faculdades não me deixaram perder o elo, o vínculo e o contato com os colegas.

Aos amigos, parentes, colegas de trabalho, alunos e todos aqueles que acompanharam esta trajetória, sempre com incentivo e palavra amiga, meu caloroso agradecimento!

RESUMO

Esta tese tem como objetivo realizar uma análise do Programa Mais Educação, tendo como premissa o conceito de educação integral e o território como espaço de aprendizagem. Partimos da concepção de um sistema educativo, não apenas restrito ao espaço escolar, mas que consideraas diferentes dimensões educativas formais e não formais existentes no território, como meio de assegurar maior equidade na formação do cidadão e garantir uma educação mais adequada a um desenvolvimento sustentado.

Para atingir este objetivo, analisamos a implementação e o desenvolvimento do Programa Mais Educação no Município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil, destacando as potencialidades e fragilidades presentes na sua concretização. Na tentativa de verificar o quanto ele assegura uma educação de qualidade que garanta capacidade profissional e cívica de atuação dos cidadãos, elucidamos o quanto será conveniente avançar em alterações que assegurem um território com mais igualdade de oportunidades e mais consistência em seu desenvolvimento.

Nessa investigação, utilizamos técnicas de análise documental e entrevistas semiestruturadas, feitas a diferentes atores da gestão pública e das escolas selecionadas, que nos permitiram abordar o tema, baseado nos seguintes aspectos norteadores: a cidade enquanto território educador, os tempos e espaços escolares na educação integral e o Programa Mais Educação como possibilidade de oferta educativa local que assegure uma educação ao longo da vida. Nesse sentido, fizemos uma reflexão sobre a importância da abertura da escola aos contextos locais através do compartilhamento da responsabilidade educativa entre famílias e poder público e de se trabalhar o território como ambiente privilegiado para o exercício pleno da democracia, para a participação cidadã e para uma educação ao longo da vida.

Este documento se apresenta dividido em duas partes: a primeira contempla o enquadramento teórico e compreende três capítulos, nos quais se propõe explicitar os fundamentos constitutivos do objeto de estudo; a segunda, diz respeito ao estudo empírico, que descreve o percurso metodológico, através de um estudo de caso realizado nas escolas municipais que iniciaram o Programa Mais Educação em Cachoeiro de Itapemirim, o que nos permitiu compreender a singularidade da concretização do Programa em cada uma das escolas escolhidas, à luz dos seus princípios e das condições do território onde elas se localizam. Nesse sentido, fizemos uma contextualização do território investigado, o que nos permitiu compreender os indicadores sociais próprios desse território e a sua influência nas políticas públicas desenvolvidas.

As principais dimensões de análise dessa investigação são: Educação Integral, Percepção Geral do Programa Mais Educação e Cidade: Território Educador. Os resultados indicam que apesar da concepção assistencialista predominante, o Programa conseguiu registrar alguns avanços na promoção da cidadania, evidenciados nas mudanças de comportamento dos estudantes. Com os resultados alcançados, apresentamos encaminhamentos que acreditamos serem apropriados para avançar em mudanças que sustentem uma oferta educativa mais consistente com um desenvolvimento sustentado.

Palavras-Chave: Educação Integral. Programa Mais Educação. Desenvolvimento Sustentado

ABSTRACT

This thesis aims to perform an analysis of the MaisEducação Program under the premise of integral education concepts and their relationship with the territory as a place of learning. We start from an education systems not restricted only in the schools spaces but are considered the different dimensions of education formal and non-formal exist in the territory as the only way to ensuring better equity on education for citizenship to ensure promoting good education adapted to the practice of sustainable development.

To achieve this aim, we analyses the implementation e development of the Mais Educação Program in Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brazil, highlighted its potential and weaknesses, present in their realization. In an attempt to check how much does it ensures quality education, that assure professional competence and civic of the citizen's actuations, we elucidate how much will be appropriate to advance in amendments that ensures the territory with more equal opportunities and more consistent in development.

In that investigation, we used documentary analysis technics, semi-structured interviews with the different participants of the public management and of the selected schools that allowed us to approach based on the following guiding themes: the city while a educator territory, schools times and spaces in the integral education, and the Mais Educação Program as an local opportunity of the educational offer to ensure a lifelong education. In this direction, we do a reflection about importance of to open up schools to local contexts through the educational responsibility sharing between the families and the public authority and work the territory as a privileged place to the full exercise of democracy, to citizen participation and the lifelong education.

That document is divided into two parts. The first included theoretical framework that consists of three chapters and it is proposed to clarify explicitly the constituting foundations

of the study object. The second part concerns empirical components, describing the methodological methods through study case conducted at the municipal schools that have begun the MaisEducação Program in Cachoeiro de Itapemirim that makes us realize the uniqueness to the implementation of Program in each school chosen in the light of their principles and territorial's conditions where are located. We contextualized investigated territory that makes us realize the social indicators of that territory and its influence upon the public policies developed.

The main dimensions of analysis of this research are: Integral Education, overall perception of MaisEducação Program and city as educator territory. The results indicate that although of the prevailing assistencialist view the Program registered certain progress in promotion citizenship demonstrated in evident changes in students' behavior. With the results achieved we presented proposes we believe to be appropriated to proceed with changes to support education offered more consistent with the sustainable development.

Key-Words: Integral Education. Mais Education Program. Sustainable Development

ÍNDICE GERAL

LISTA DE FIGURAS	16
LISTA DE GRÁFICOS	17
LISTA DE SIGLAS.....	18
INTRODUÇÃO	21
I PARTE:	27
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	27
1 CIDADE: TERRITÓRIO EDUCADOR.....	17
1.1 Modelos e formas de conceituar a cidade.....	17
1.2 Compreendendo a história da cidade	22
1.3 O Contexto Educativo da Cidade	36
1.4 Aprendendo com a Cidade	46
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ARTICULANDO TEMPOS E ESPAÇOS NO PROCESSO EDUCATIVO	61
2.1 A Escola e o processo educativo brasileiro: tempos e espaços em construção.....	62
2.2 Educação Integral: ampliando e diversificando espaços para um novo tempo.....	70
3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	89
3.1 Estrutura e Funcionamento.....	94
3.2 Conquistas registradas.....	101
3.3 Percalços registrados.....	106
4 PERCURSO METODOLÓGICO	117
4.2 Objetivos gerais da investigação	120
4.3 Estudo de caso.....	121
4.4 Análise de conteúdo.....	129

5 O TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO: DO BRASIL A CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	133
5.1 Brasil: um país imenso	133
5.2 O Espírito Santo no contexto brasileiro	138
5.3 Cachoeiro de Itapemirim.....	145
5.3.1 Aspectos demográficos	146
5.3.2 Dinâmicas socioeconômicas	151
5.3.3 Educação.....	155
5.3.4 Educação Integral.....	159
6 LENTES QUE VIVENCIAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	165
6.1 Educação Integral: atores e concepções	166
6.2 Percepção Geral do Programa Mais Educação.....	200
6.3 O Programa Mais Educação na Construção de um Território Educador.....	253
6.4 Educando para a Sustentabilidade	276
7 PERSPECTIVAS PARA AVANÇAR	286
7.1 Avançando para uma prática concreta	292
CONCLUSÃO	329
REFERÊNCIAS	341
ANEXO 01 - SOLICITAÇÃO DE ENTREVISTAS.....	371
ANEXO 02- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	373
ANEXO 03-GUIÃO DAS ENTREVISTAS	376
ANEXO 04- MATRIZ DE REDUÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	382
ANEXO 05- PLANO DE ATENDIMENTO GERAL CONSOLIDADO	406

LISTA DE QUADROS

Quadro1. Experiências de Educação Integral desenvolvidas no Brasil	81
Quadro2. Critérios para adesão das escolas e síntese das etapas de habilitação do Programa Mais Educação	95
Quadro3. Macrocampos: atividades das escolas urbanas, 2013.....	97
Quadro4. Funcionamento dos Macrocampos.....	98
Quadro5. Cálculo do valor a ser transferido às escolas, em custeio e capital, considerando o número de alunos inscritos no Programa Mais Educação	99
Quadro6. Repasse Financeiro para Alimentação Escolar	100
Quadro7. Composição do FUNDEB	100
Quadro8. Trabalhos disponíveis na plataforma da Capes, no período de 2009-2015.....	102
Quadro9. Evolução de Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Programa.....	104
Quadro10. Formas de organização das oficinas do Programa Mais Educação em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões – 2013.....	107
Quadro11. Efeitos Médios do Programa Mais Educação	111
Quadro12. Grelha da estrutura da entrevista.....	125
Quadro13. Atores entrevistados	127
Quadro14. Matriz de Categorização de Dados.....	130
Quadro16. Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental, segundo localização (ano 2000)	135
Quadro 15. Taxa de Escolarização bruta e líquida do Brasil.....	135
Quadro17. Oportunidades econômicas das Microrregiões do Estado do Espírito Santo.....	141
Quadro18. Indicadores Demográficos de Cachoeiro de Itapemirim e do Estado do Espírito Santo	147

Quadro 19. Distribuição da população por situação de domicílio, 2010	149
Quadro 20. Longevidade, mortalidade e fecundidade.....	151
Quadro 21. População em Idade Ativa (PIA), População Economicamente Ativa (PEA) e População Ocupada (PO) – 2000 e 2010	151
Quadro 22. Composição do Produto Interno Bruto e PIB per capita, 2010.....	152
Quadro 23. Demanda atendida por modalidade de ensino.....	155
Quadro 24. Demanda atendida por modalidade de ensino.....	155
Quadro 25. Parâmetro de organização das turmas por modalidade de ensino.....	157
Quadro 26. Perfil das escolas investigadas	161
Quadro 28. Categoria 1.1 - Concepção de Educação Integral	177
Quadro 29. Categoria 1.1 - Concepção de Educação Integral	184
Quadro 30. Categoria 1.2 Perspectivas futuras	191
Quadro 31. Dimensão 2 - Desenvolvimento do Programa Mais Educação	203
Quadro 32. Categoria 2.1 - Percepção Geral do Programa Mais Educação.....	204
Quadro 33. Categoria 2.1 - Percepção Geral do Programa Mais Educação.....	213
Quadro 34. Categoria 2.1 - Percepção Geral do Programa Mais Educação.....	216
Quadro 35. Categoria 2.1 - Percepção Geral do Programa Mais Educação.....	219
Quadro 36. Categoria 2.1 - Percepção Geral do Programa Mais Educação.....	222
Quadro 37. Categoria 2.1 - Percepção Geral do Programa Mais Educação.....	225
Quadro 38. Categoria 2.2 Mudanças Registradas	228
Quadro 39. Categoria 2.2 Mudanças Registradas	230
Quadro 40. Categoria 2.2 Mudanças Registradas	232
Quadro 41. Categoria 2.2 Mudanças Registradas	236
Quadro 42. Categoria 2.2 Mudanças Registradas	239
Quadro 43. IDEB das escolas após a implementação do Programa Mais Educação	241

Quadro 45.Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 2, período de 2010-2013.....	243
Quadro 46.Resultado do IDEB da Escola 4	244
Quadro 47.Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 4, período de 2010-2013.....	244
Quadro 48.Resultado do IDEB da Escola 6	245
Quadro 49.Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 6, período de 2011-2013.....	246
Quadro 50.Resultado do IDEB da Escola 1	247
Quadro 51.Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 1, período de 2010-2013.....	248
Quadro 52.Resultado do IDEB da Escola 3	248
Quadro 53.Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 3, período de 2010-2013.....	249
Quadro 55.Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 5, período de 2011-2013.....	250
Quadro 56.Categoria 3.1 Relação escola-comunidade.....	255
Quadro 58. Categoria 3.1 Relação escola-comunidade.....	269
Quadro 59. Categoria 3.1 Relação escola-comunidade.....	272
Quadro 60.Categoria 3.2.Educação para o Desenvolvimento Humano e Sustentável.....	278
Quadro 61.Categoria 3.2 Educação para o Desenvolvimento Humano e Sustentável.....	282
Quadro 62.Experiências vivenciadas com monitorias	312
Quadro 63.Estratégias da Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim.....	318

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.Fases da investigação.....	123
Figura 2.Brasil no contexto mundial.....	134
Figura 3.Localização do Estado do Espírito Santo	139
Figura 4.Divisão Regional do Estado do Espírito Santo.....	140
Figura 5.Limites Administrativos de Cachoeiro de Itapemirim.....	147
Figura 6.Densidade demográfica no território municipal e setores urbanos.....	149
Figura 7.Ligações urbanas de Cachoeiro de Itapemirim.....	154
Figura 8.Oferta do Ensino Superior por modalidade dependência administrativa	158
Figura 9.Distribuição espacial das Instituições de Ensino superior - Espírito Santo - 2010..	159
Figura 10.Localização regional das escolas selecionadas.....	160
Figura 11.Educação Integral- concepções dos atores.....	176
Figura 12.Síntese das Concepções de Educação Integral por Escola	182
Figura 13.Concepção de Educação Integral presente nas Propostas Pedagógicas.....	189
Figura 14. Percepção Geral do Programa Mais Educação	227
Figura 15.Subcategoria 3.1.1 Parcerias.....	260
Figura 16.Sistema Formativo Integrado.....	263
Figura 17.Resultado das dinâmicas dos macrocampos	275
Figura 18.Categoria 4.1Aprendizagem e vivência.....	281
Figura 19.Configuração Tripolar.....	293
Figura 20.Desenvolvimento Integral.....	301
Figura 21.Sucesso Escolar.....	306
Figura 22.Projeto Educativo para o Desenvolvimento Humano Sustentável	316

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Realização de reformas, adaptações e/ou ampliação dos espaços das cidades destinados às práticas educativas a partir da implantação do Programa Mais Educação, em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões - 2013.	109
Gráfico 2. Presença de recursos adicionais aplicados no desenvolvimento do Programa Mais Educação em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões – 2013.	110
Gráfico 3. População residente Brasil, Sudeste e Espírito Santo 2001 a 2012.	142
Gráfico 4. - Pirâmide Etária Espírito Santo 2001 e 2012.	143
Gráfico 5. Taxa de distorção idade-série, Brasil, Sudeste e Espírito Santo, 2012.	144
Gráfico 6. Escolaridade média em anos de estudos das pessoas com 25 anos ou mais de idade, Brasil, Sudeste e Espírito Santo, 2001 a 2012.	145
Gráfico 7. Composição etária do Município de Cachoeiro de Itapemirim, 2000 e 2010.	150
Gráfico 8. Distribuição da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim.	156

LISTA DE SIGLAS

AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEU - Centros Educacionais Unificados

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

EAD – Educação a Distância

ES – Espírito Santo

FACCACI- Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Cachoeiro de Itapemirim

FDCI- Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

GT - Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IJSN - Instituto Jones dos Santos Neves

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

KM – Quilômetro

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCT – Ministério da Ciência e da Tecnologia

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ME – Ministério dos Esportes

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MME – Ministério do Meio Ambiente

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento em Educação

PEI - Programa de Escola Integrada

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projetos Político-Pedagógicos

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos

para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

RME - Rede Municipal de Ensino

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPESPE - Secretaria de Projetos Educacionais Especiais

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

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

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade tem se caracterizado pelas indagações acerca de caminhos para um mundo mais sustentável, provocando reflexões e questionamentos sobre o papel da escola na formação dos cidadãos e as concepções que essa instituição formal tem sobre os tempos e espaços de aprendizagem. No marco da promoção de uma educação que assegure a todos os cidadãos saberes necessários para uma educação plena na vida comum, a necessidade de se criar novas formas de utilização e aproveitamento do tempo e dos espaços, como estratégia de integração dos diferentes públicos no processo educativo, tem gerado propostas que, na busca da integralidade na educação, objetivam garantir o acesso, a permanência e a formação global da pessoa, resultando em experiências de programas de educação integral e de escolas em tempo integral no Brasil.

É nesse cenário que surge o Programa Mais Educação. Criado em 2007, através da Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 e filiado ao Plano de metas "Compromisso Todos pela Educação", o Programa toma como base os baixos índices de aprendizagem das escolas públicas brasileiras. Remodelado, apresenta formato similar às experiências vivenciadas no passado, surgindo como alternativa de mudança de postura diante do ensino e retomando o debate sobre Educação Integral na política pública brasileira. Com discussões em torno da construção de uma nova concepção de escola, propõe ampliação de tempos, espaços e dimensões curriculares formais e nãoformais, com a abertura da escola à comunidade local, através de parcerias e de uma política intersetorial, propondo o compartilhamento da responsabilidade educativa entre famílias, comunidade e poder público com ações criativas e integradas.

A complexidade dessa discussão avança para a questão conceitual, com ênfase nos preceitos básicos da educação integral, cuja concepção se volta para a formação completa do

homem, na garantia de seu desenvolvimento pleno, em todas as suas dimensões - intelectual, física, afetiva e social - ampliando e diversificando as oportunidades de aprendizagem, indo além das práticas tradicionais, nomeadamente por envolver mudanças de posturas, metodologias, práticas docentes e políticas públicas para um desenvolvimento sustentável.

Enquanto instituição educativa, a escola tem na sua essência a missão de educar para o conhecimento fundamental para o exercício da vida profissional e também para a cidadania, o que implica estar inserida em outros espaços e contextos sociais, com uma configuração que lhe permita promover conhecimentos capazes de motivar e sensibilizar o cidadão em defesa da qualidade de vida, de criar e estreitar laços que estabeleçam a necessária coesão para uma vivência justa e solidária. Isso reforça a ideia de que a educação integral não é obra apenas da escola, mas de toda a comunidade e de todos os cidadãos.

Neste contexto, conduzimos nossa investigação partindo da concepção de um sistema educativo não apenas restrito ao escolar, mas considerando um território que articula diferentes dimensões educativas como forma de assegurar maior equidade na formação do cidadão e de promover uma educação mais adequada a um desenvolvimento sustentável. Refletimos sobre a importância e as possibilidades de abertura da escola aos contextos locais, com ações criativas e integradas entre toda a comunidade escolar, através do compartilhamento de responsabilidade educativa entre famílias, comunidade e poder público.

Esta investigação busca analisar o Programa Mais Educação, tendo por base o conceito de educação integral e sua relação com o território como espaço de aprendizagem. Visa, ainda, apresentar uma proposta de possibilidade de oferta educativa local que supere as fragilidades dos programas anteriores e recupere suas potencialidades, com o objetivo de contribuir para uma maior consistência educativa do Programa, por meio da garantia de uma maior participação dos diferentes atores e segmentos sociais e produtivos no processo educativo.

A análise assenta-se em três aspectos chave: a cidade enquanto território educador, os tempos e espaços escolares na educação integral e a compreensão do Programa Mais Educação como possibilidade de oferta educativa local que assegure uma educação ao longo da vida.

A primeira parte contempla o enquadramento teórico, no qual explicitamos os fundamentos constitutivos do objeto de estudo. No primeiro capítulo, abordamos os conceitos de cidade e os caminhos que envolvem a construção do território educador. Para isso recorreremos à análise de alguns conceitos constitutivos dessa relação, sempre pensando na cidade como um espaço democrático e inclusivo, com as políticas urbanas, sociais e econômicas que possibilitem uma cidade sustentável.

Portanto, iniciamos com uma apresentação dos modelos e formas de conceituar a cidade, percorrendo o histórico de sua formação até chegar à concepção da cidade educativa. Nesse percurso, trabalhamos com os conceitos de cidadania, democracia, participação, educação e espaço público, destacando a importância desses elementos na promoção de um desenvolvimento humano sustentado. Utilizando os princípios norteadores das Cidades Educadoras, buscamos com esses conceitos fundamentar a premissa da cidade como um espaço democrático e inclusivo a ser usufruído equitativamente por todos aqueles que nela habitam e vivem o seu cotidiano. Nesse espaço, consideramos a presença de um sentimento coletivo que apela a uma pertença comum de trabalhar o território como ambiente privilegiado para o exercício pleno da democracia, para a participação cidadã e para uma educação ao longo da vida.

No segundo capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a articulação do tempo e do espaço no processo educativo, partindo do pressuposto de que o tempo da escola inscreve-se na forma e no conteúdo da escolarização, através de uma educação que assegure aos cidadãos os saberes necessários para uma participação plena na vida comum, no desenvolvimento

econômico e na qualidade de vida. A discussão dessa temática aborda as variáveis tempo e espaço na organização escolar, ao longo da história da educação brasileira, e apresenta a forma como essas duas variáveis contribuíram para as políticas de educação integral implantadas no país. Buscamos com isso compreender a problemática, que envolve as percepções conceituais diversas sobre educação integral e educação de tempo integral, e perceber como se configuram as políticas públicas implantadas.

No terceiro capítulo, apresentamos o Programa Mais Educação na totalidade da política pública brasileira, relatando seu desenvolvimento, estrutura, identidade, os marcos teóricos, normativos e legais, as discussões em torno das potencialidades e das fragilidades registradas, presentes nos documentos publicados e processos avaliativos já realizados.

Depois desse percurso teórico, avançamos para a segunda parte que diz respeito ao estudo empírico no qual apresentamos a trajetória metodológica e a análise dos dados obtidos, finalizando com sugestões para melhorar a consistência do Programa Mais Educação por meio de um projeto educativo local, voltado para os componentes cognitivos e socioemocionais, com vistas a promover aprendizagens que possam garantir o sucesso escolar e o desenvolvimento humano sustentado.

Nessa parte, seguimos com o quarto capítulo para descrever o percurso metodológico através de um estudo de caso realizado nas escolas municipais que iniciaram o Programa Mais Educação no município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. Nele, fundamentamos a metodologia utilizada neste estudo, bem como os instrumentos de coleta e de análise de dados empregados para o seu desenvolvimento.

A caracterização do nosso objeto de estudo, e do contexto onde este é desenvolvido, é abordada no quinto capítulo, onde fazemos uma apresentação dos indicadores sociais e econômicos do Brasil, do Estado e do Município. A compreensão das dinâmicas próprias desses territórios visa à identificação de sua influência nas políticas públicas desenvolvidas.

A percepção dos atores entrevistados sobre o Programa Mais Educação é discutida no sexto capítulo. A pesquisa nesse momento se apresenta a partir das declarações dos entrevistados, das visitas feitas às escolas, da análise dos documentos consultados, das observações feitas em face da experiência da pesquisadora em sala de aula de educação básica pública e na Secretaria Municipal de Educação.

Apresentamos, ainda, as concepções que os entrevistados têm sobre Educação Integral e suas percepções sobre as potencialidades, fragilidades, desafios, os resultados alcançados e perspectivas para avançar com o Programa Mais Educação no Município de Cachoeiro de Itapemirim.

Finalizamos, no sétimo capítulo, abordando as possibilidades de avançar para a generalização da educação integral, através de sugestões para melhoria da consistência do Programa, que engloba os componentes cognitivos e socioemocionais condicionantes do sucesso escolar, buscando superar as fragilidades diagnosticadas, resgatando as potencialidades e trazendo, com isso, inovações ao Programa Mais Educação.

O momento das considerações finais retoma os aspectos principais do estudo, quando fazemos uma reflexão sobre os aspectos tratados, destacando a importância de uma educação que desenvolva os componentes cognitivos e socioculturais, com vistas à promoção de um desenvolvimento humano integral e sustentável. Nesse sentido, avançamos na perspectiva de uma escola que não esteja apenas assentada nos processos da exigência cognitiva, mas também nos fatores que determinam o progresso socioemocional, no marco de uma perspectiva mais humana do sucesso escolar.

Conduzimos nosso estudo, pautado numa concepção de educação com sentido amplo, que considera outras instituições para além da escola, outros atores para além dos professores, outras articulações disciplinares, outras opções educativas, possibilitando a toda a população idênticas possibilidades de desenvolvimento para que possa sentir-se pertencente a uma

humanidade comum e, assim, contribuir na construção de um mundo mais pacífico e sustentável.

I PARTE:

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

É possível que gente de outras terras ache exagero no culto que nós cachoeirenses temos pela nossa terra. Ela não será melhor que as outras. Nem é para ser, nem para fingir que é. Mas nesse carinho egoísta de um homem pela sua cidade, cada um de nós sente alguma coisa de superior e de bom. O sentimento da cidade, a comunhão dos seus homens, nos ajuda a desfrutar tudo o que separa e divide os humanos; a cidade é nosso exercício de compreensão do mundo.

(Rubem Braga, 1951)

CAPÍTULO 1

CIDADE: TERRITÓRIO EDUCADOR

Nem sempre atingimos o TODO CONCRETO, embora o busquemos sempre. O todo concreto seria toda a superfície da Terra. Mas o que atingimos é um pedaço da Terra, uma fração do acontecer humano. A totalidade existe, mas é percebida através de uma construção. Quando estudamos uma cidade, um bairro, estamos atingindo um pedaço do TODO, uma fração do TODO, onde igualmente as temporalidades não são idênticas [...]. Esse viver comum dá-se no espaço seja qual for a escala — do lugarejo, da grande cidade, da região, do país inteiro, do mundo.

(Milton Santos, *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*, 1996, p.83)

1 CIDADE: TERRITÓRIO EDUCADOR

Hoje podemos olhar para as cidades como aglomerados de milhares de pessoas muito diversas na sua condição econômica, social, cultural e sujeitas a modos de vida distintos, porém marcadas por imaginários comuns que lhes possibilitam o sentimento identitário agregador. Assim, a cidade traduz-se num sentimento coletivo e apela a uma pertença comum. É real que hoje também gostemos de pensar na cidade como um espaço democrático e inclusivo, a ser usufruído equitativamente por todos aqueles que nele habitam e vivem o seu cotidiano, nomeadamente porque é nesse espaço que se encontram os registros das experiências vividas em diferentes épocas e contextos que tornam esse espaço um direito de usufruição da memória coletiva. Esse direito advém da necessidade de pertença a algo, que transcende o indivíduo, e da conveniência de criar laços que estabeleçam a necessária coesão entre si, tanto mais quanto podem ser de diferentes origens e de diferentes grupos sociais.

1.1 Modelos e formas de conceituar a cidade

As cidades registram, em vários momentos da sua história, como as sociedades estruturaram e construíram os espaços de sociabilidade e promoveram sua unidade estética. Com uma diversidade de estilos derivada de seu processo de ocupação e urbanização, elas são marcadas pela simbologia, espiritualidade e relações de poder que estiveram presentes nas formas de ocupação, em diferentes contextos e épocas. Por outro lado, também o pensamento racional, promovido por alguns intelectuais de diferentes épocas, consoante a compreensão do que era realidade imaginável do tempo, tem contribuído para as múltiplas e diversas lentes que observam, vivenciam e teorizam a cidade.

Aristóteles (1989), na Grécia Antiga, associou a cidade a um agrupamento harmônico e hierarquizado de várias comunidades, formadas por partes que se organizam segundo uma determinada ordem e hierarquia, derivada da necessidade humana de agrupar-se, associar-se, de viver em grupo, satisfazer suas necessidades, assegurar e proporcionar uma vida melhor aos seus membros. Tratava-se de uma cidade pautada no espírito comunitário, na vivência comum, com princípios democráticos, subordinada a uma *pólis*, onde os cidadãos deveriam exercer o direito de administrar a justiça, participar da vida política.

Aplicando a geometria e a astronomia ao plano urbanístico, Thomas More (2004), ao publicar sua obra *Utopia*, em 1516, apresentou uma concepção de cidade consoante com a harmonia cósmica, geométrica e arquitetonicamente planejada com projeções idealizadas de cidades/sociedades perfeitas. Ele apresentou uma proposta de urbanismo racional, pautada em premissas sociais, políticas e econômicas, tendo a felicidade e a justiça como fundamentos na formação dos cidadãos. O espírito de coletividade, com princípios utópicos de igualdade e solidariedade que caracterizaram o contexto histórico da época, diante das crises e instabilidades vividas naquele período, se manifestou nessa proposta de cidade perfeita.

A necessidade de uma cidade forte, com a participação da maioria dos cidadãos na sua vida política estará presente nas obras de Maquiavel (1469-1527). Com esse pressuposto, ele defendia que através da vida livre e participativa dos cidadãos, o governante podia alcançar as metas desejadas e legitimar suas ações. Através dessa concepção, que se tornou um marco institucional legal, destinado a gerar equilíbrio e estabilidade na república, Maquiavel (2007) distingue o povo dos cidadãos ricos e poderosos, dividindo-os em categorias sociopolítica e socioeconômica, segmentando os diferentes interesses e valores perseguidos por ambos, nivelando essas classes de cidadãos, nomeadamente por considerar as divisões sociais a principal causa da liberdade da república romana.

Com a teoria dos governos pautada na virtude do cidadão para formação do sujeito político do Estado Moderno, Montesquieu (2000) parte do pressuposto de que a república somente sobrevive em um território pequeno onde o princípio equitativo da democracia pode ser exercitado por todos, através de uma política representativa nas diferentes formas de governo- despotismo, república e monarquia. Ele defende que a vida dos cidadãos deve ser regida pela força da lei e que todos, incluindo seus governantes, devem se submeter a ela. Esse filósofo, que viveu no período entre 1689 e 1714, foi o precursor da antropologia política por considerar que a diversidade dos homens e de sua natureza estava no exercício do poder.

A democracia como melhor forma de governo sempre foi defendida também por Rousseau (1999), filósofo que viveu entre 1712 e 1778, ao apresentar a tese de que os princípios inalienáveis da liberdade civil e da igualdade são garantidos por meio da soberania dos cidadãos. A teoria do contrato, proposta por ele, denunciava a fragilidade das leis e da sociedade civil vigente, além de apresentar e propor um estado politicamente organizado cujo governante, comprometido, fosse capaz de representar coletiva e equitativamente os seus cidadãos, garantindo seus direitos. Nesse contexto, Maquiavel, Montesquieu e Rousseau levam-nos a refletir sobre as possibilidades de se conceber uma cidade política e hierarquicamente organizada como um espaço democrático e inclusivo.

Com ênfase à aglomeração de pessoas sobre o território na formação do cidadão que habita a cidade- Durkheim (1999) discute os diferentes costumes, além daqueles gerados pelos laços consanguíneos, intensificados pelos novos vínculos, criados pela divisão do trabalho que marca o modo de vida das pessoas que habitam os diferentes territórios, enfatizando a importância da vida coletiva e de uma sociedade solidária. Ele apresenta como a fragmentação, ocasionada pela especialização nas funções políticas, administrativas e jurídicas, foi gerando as cidades administrativas, comerciais, políticas, portuárias, industriais e tantas outras com suas peculiaridades, agrupando indivíduos de diferentes classes numa

sociedade desigual, tornando a cidade palco de luta pela sobrevivência e cabendo ao Estado o papel regulador denormatizar e administrar os problemas advindos das novas divisões do trabalho.

Marx (2003) e Engels (1975) situam a cidade como espaço marcado pela divisão do trabalho, pelas diferentes formas de propriedade, concebendo a cidade ocidental moderna como espaço da produção e reprodução do capital e parte integrante de processos sociais mais amplos. Apresentam o percurso histórico da Revolução Industrial na formação da cidade capitalista cujos problemas gerados pelas contradições da vida urbana tornam esse espaço um conglomerado de população, caracterizada por diferentes instrumentos de produção, de capital, de interesses e de necessidades. Nesse cenário, marcado por grandes desigualdades sociais, a cidade torna-se ambiente propício à formação de uma consciência revolucionária e à eclosão dos movimentos operários.

Weber (2009) também buscou compreender a formação das cidades e a importância do mercado para seu desenvolvimento, analisando os vários tipos de cidades do passado para concebê-las como uma comunidade autônoma que, ao mesmo tempo, é parte integrante de sociedades mais abrangentes, havendo necessidade de vê-las na sua interligação entre esses territórios mais amplos. Marx e Weber concebem a cidade como lugar da modernidade e da democracia e enfatizam sua importância na promoção da autonomia do indivíduo, na formação de movimentos de classes e na instituição dos direitos políticos e sociais dos cidadãos.

A concepção de cidade como laboratório para compreensão dos modos de vida urbano, transcendendo os limites espaciais, por considerá-la uma unidade inserida em uma totalidade maior, será apresentada pela Escola de Chicago, originada nos Estados Unidos na década de 1910, cujos princípios, pautados na ecologia humana, serão defendidos por Robert Park (1987) e Wirth (1987). Com uma proposta inovadora, discutem o urbanismo como modo

de vida, influenciado pelo desdobramento das cidades para além dos seus limites físicos e fazem uma reflexão sobre a influência que a cultura local recebe de outras culturas mais amplas, nomeadamente da sociedade capitalista, decorrente dos movimentos sociais urbanos, dos meios de consumo coletivo, da estruturação social do território na sociedade capitalista e do papel do Estado na urbanização.

A perspectiva de cidade como um espaço socialmente produzido tem em Castells (2005), líder das discussões acerca da questão urbana, uma perspectiva crítica ao capitalismo, através da análise da cidade como espaço da vida cotidiana e do consumo coletivo. As discussões sobre o papel das cidades nas transformações políticas, econômicas e dos movimentos político-sociais, principalmente na América Latina (Castells & Borja, 1996), destacam os problemas urbanos vivenciados por elas e contribuem para suas transformações políticas e econômicas.

Com uma concepção de cidade como ator político, como espaço que interliga o poder político e sociedade civil, integrando culturalmente e coletivamente seus habitantes, Castells e Borja (1996) apresentam uma proposta de um planejamento estratégico democrático, participativo, que envolve diferentes atores públicos e privados na criação de espaços públicos qualificados para oferta e prestação de serviços mais eficazes que, conseqüentemente, contribuirão para o resgate de uma imagem positiva da cidade e para a sua transformação urbana.

A cidade concebida por Lefebvre (2001) se apresenta como um espaço de usufruto do cotidiano, portanto, como lugar de encontro. Para ele, o urbano não representa apenas a transformação do espaço em uma mercadoria, mas também uma arena potencial do cotidiano vivido. Compreendida como espaço socialmente produzido, assumindo diferentes configurações de acordo com os vários modos de organização socioeconômica e de controle político, o direito à cidade representa uma forma superior de direitos: direito à liberdade, à

individualização, à socialização, ao habitat e ao habitar e ao direito de participar e apropriar-se do espaço. Nesse contexto, o direito à cidade ultrapassa o direito de visita ou retorno às cidades tradicionais e passa a ser concebido como um direito à vida urbana, transformada e renovada numa cidade que possa ser usufruída por todos/as, materialmente e subjetivamente (Borja, 2003; Lefebvre, 2001), nomeadamente porque ela não representa apenas um conjunto de pessoas e casas, mas porque abriga diferentes manifestações, sentimentos, emoções, vantagens e desvantagens, privilégios e discriminação, gerando fluxos e refluxos de trocas e informações (Alderoqui, 2003).

1.2 Compreendendo a história da cidade

Derivada da natureza humana em se organizar em determinados espaços, para neles se estabelecerem e fixarem suas atividades, e marcada por uma produção histórico-geográfica, a cidade se caracteriza pelo estilo de vida particular de seus habitantes, pela sua relação com a natureza, com as tecnologias e com os valores estéticos desejados, pela urbanização e pela concentração das atividades econômicas, sociais e políticas. É nesse espaço, cruzado pelas ações de homens e mulheres, que as sociedades vão se fixar e se organizar com normas e convenções que possibilitem a sua governança desde o começo dos tempos históricos, quando cada grupo humano se estabelecia em determinado território, construindo técnicas para tirar da natureza os elementos necessários à sua sobrevivência, adquirindo aquilo que não produziam, comercializando os excedentes e manufacturando produtos e mercadorias. A cidade ganha existência através da prática sócio-espacial, da acumulação, do processo de urbanização, gerando produções históricas e sociais, tornando-se um lugar revolucionário (Carlos, 2007; Harvey, 1996; Santos, 1988), um lugar de direito manifestado pelo desejo de

seus habitantes em usufruir seus diferentes espaços e recursos para uma vida transformada e renovada (Lefebvre, 2001).

As cidades registram, em vários momentos da sua história, como as sociedades construíram e promoveram a unidade estética de seus espaços, apresentando uma diversidade de estilos no seu processo de ocupação e urbanização cuja simbologia, espiritualidade e relações de poder estiveram presentes nas formas de ocupação e representação do espaço em diferentes contextos e épocas. Permeadas de uma historicidade, rica em pensamentos filosóficos, doutrinas, teorias, ciências, modos de vida, temáticas e inovações que caracterizam cada sociedade em diferentes épocas e contextos, as cidades reúnem diferentes métodos e formas de organização e ocupação do espaço urbano, com influência nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, ampliando e diversificando as possibilidades de concepções e conceitos sobre esse espaço.

Os registros das primeiras formas urbanas, no período paleolítico e neolítico, presentes no conglomerado de cavernas - naturais e construídas - distribuídas nos aterros, sobrepostos das aldeias rupestres, revelam uma concepção de cidade associada à necessidade de adaptação do homem à natureza. A Idade do Bronze e o uso de armas e ferramentas contribuíram para a estrutura embrionária de cidade que surgiu e para a domesticação do próprio ser humano que passou a se fixar em determinado espaço, com seus costumes e tradições, desenvolvendo a agricultura, prevendo e provendo para seu sustento (Mumfort, 1998).

Os registros históricos revelam os vários povos que trouxeram contribuições significativas para a morfologia das cidades. Dentre eles, os egípcios (2.600 A.C.), que deixaram como herança uma imagem de urbanização desenvolvida, simétrica, com construções que abstraíam e reduziam as formas geométricas estrategicamente. Uma organização urbana desenvolvida de forma linear, ao longo do Rio Nilo, apresentando uma estrutura viária hierarquizada com distribuição funcional dos edifícios, marcada pela forma

monumental pela qual foram construídas as pirâmides, os pilares, os obeliscos, as fronteiras e pontos estratégicos com suas muralhas e baluartes. Uma cidade concebida nos princípios e valores espirituais, que influenciaria todas as ciências e disciplinas e seria deixada de herança para o Mediterrâneo (Delfante, 2000; Morris, 1995; Pelletier & Delfante, 2000).

Essa concepção estendeu-se na Antiga Grécia, com a representação do público e da política no conceito e na morfologia das cidades. As cidades gregas clássicas tiveram sua arquitetura mais significativa em Atenas, cidade lendária, por consagrar o gosto pela beleza e pelo pensamento (Delfante, 2000). Considerada o berço e modelo da democracia, nela os cidadãos atenienses eram livres, princípio básico desse sistema, pautado nos ideais democráticos de igualdade e de liberdade

Atenas apresentava uma morfologia marcada pela presença da acrópole, em destaque, acima da cidade, com funções defensivas e sagradas. A *ágora* representava a área comum, destinada às atividades culturais, religiosas e recreativas, um espaço livre, de expressão das ideias, da democracia - o centro da vida pública (Arendt, 2007; Bauman, 2013; Benevolo, 1983; Goitia, 1992; Hansotte, 2005; Pelletier & Delfante, 2000). Apesar da estrutura política que formalmente assegurava a igualdade política a todos os cidadãos, a realidade da sociedade ateniense era marcada pela desigualdade social e econômica, pela desconsideração às mulheres, aos estrangeiros e àqueles que não tinham tempo livre para participar da vida pública, limitando as possibilidades reais de participação das diferentes categorias de seus cidadãos. Atenas caracterizava-se, assim, por um sistema pautado numa democracia política condicionada por várias limitações, nomeadamente pela situação econômica das pessoas (Cabral Neto, 1997).

A influência científica e racional no ordenamento ortogonal do território, proposta pelos filósofos, na organização da cidade, criou paisagens com qualidades orgânicas, estéticas e com zoneamento funcional, contribuindo para a regulamentação do interesse coletivo e para

a modernização das cidades gregas (Morris, 1995; Pelletier & Delfante, 2000). Apesar da forma urbana compacta, essas cidades apresentavam uma arquitetura tridimensional rica, composta por santuários, teatros, ginásios e estádio, revelando o significado estético do espaço urbano, valorizado pelo discurso intelectual e pelas atividades coletivas desenvolvidas (Morris, 1995). Com esses princípios, as cidades gregas destacaram-se pela sua estrutura e autonomia organizacional em relação às demais, deixando um legado cultural e político para a humanidade.

Assim como os gregos, a acrópole na colina caracterizava as cidades etruscas, romanas. O plano da cidade era adaptado às condições físicas e apresentava um caráter cósmico marcado por uma estética e beleza urbana, com paisagens criadas e recriadas em torno das vivendas, com os campos mantendo uma estrutura sempre idêntica, ordenada e militarizada. Com essa concepção, a cidade se configurou numa morfologia de traçado ortogonal, rica em estética e ornamento em todas as construções, apresentando-se funcional na prestação de serviços e na malha viária (Morris, 1995; Pelletier & Delfante, 2000). O fórum, localizado na zona central da cidade, era um espaço sócio político que abrigava as atividades públicas e religiosas, atraindo à sua volta instalações de diversas ocupações e, ao mesmo tempo, excluindo as habitações para áreas mais distantes.

Do ponto de vista espacial, Roma foi uma cidade essencialmente igualitária. Com exceção dos palácios reais, ricos, pobres, patrícios e plebeus conviviam no mesmo espaço, vivendo em casas ou terraços. No centro estava localizado o fórum, espaço sociopolítico que abrigava as atividades públicas e religiosas, atraindo à sua volta instalações de diversas ocupações e, ao mesmo tempo, excluindo as habitações para áreas mais distantes. A maioria da população, no entanto, era formada por camponeses que habitavam as fazendas ou aldeias.

O espírito prático e jurídico na organização e no desenvolvimento das atividades, equilibrando interior e exterior, uso e necessidade, foram estratégicos na escolha do sítio

adequado para construção dos campos e colônias, para a ocupação da parte leste do território, até então inexplorada, e para um urbanismo que expandiu para além das fronteiras, constituindo-se em um marco histórico significativo para a criação, administração e expansão do império romano e para tornar Roma uma cidade lendária (Delfante,2000; Morris,1995).A expansão do Império fez de Roma o centro social, político e cultural da época, tornando-a uma cidade cosmopolita, atraindo migrantes e desempregados. Essa centralidade resultou em muitos problemas sociais cuja ordem foi mantida através de promoção de momentos festivos com distribuição de alimentos após o espetáculo, gerando a célebre "política do pão e circo", tendo no Coliseu, seu monumento mais representativo (Morris,1995).

Com a decadência do império romano, a formação urbana passa a concentrar-se ao redor dos mosteiros que desempenhavam as funções jurídicas, econômicas, culturais e sociais e serviam de abrigo contra os invasores, dando à cidade uma nova conotação. A cidade passa a significar segurança e fortaleza interior. Diante da necessidade de defesa, as muralhas tornaram-se uma referência nas cidades medievais, seja por suas construções, de diferentes formas e tipos, seja por abrigar uma multiplicidade de estruturas urbanas crescentes, contrastantes e, por vezes, conflituosas entre os grupos sociais (Benevolo, 1993; Delfante, 2000, Morris, 1995).Nesse cenário, os castelos da realeza, os monumentais edifícios públicos e as torres gigantescas das igrejas e dos comerciantes sediavam o poder civil e religioso dessas cidades, abrigando uma minoria ativa da população total. À sua volta encontravam-se as habitações que foram agrupando-se e formando as comunidades autônomas, livres, independentes e autossuficientes, cujas atividades, desenvolvidas pela população, nas diversas funções, objetivavam garantir o bem-estarsocial da cidade (Benevolo, 1983; Goitia, 1992; Pelletier &Delfante, 2000). As instalações urbanas, limitadas e adaptadas ao espaço físico, apresentavam um plano fechado, centralizadas pelas praças que aglutinavam as atividades socioculturais, onde a modéstia e o ócio, identificados como modo de vida, eram uma versão

aprimorada dos conceitos filosóficos e políticos das cidades gregas (Morris, 1994; Pelletier & Delfante, 2000).

Com traçados orgânicos e um conjunto de paisagens arquitetônicas funcionais e institucionais, que nomeadamente garantiram sua permanência histórica, as cidades medievais tornaram-se uma referência por conseguirem articular tempo e espaço na morfologia urbana, mantendo a unidade de suas funções, permitindo diferentes percepções e registros para aqueles que nelas viviam, locomoviam-se (Delfante, 2000) e para aqueles que, na contemporaneidade, tentam compreender o legado histórico desse urbanismo espontâneo e anônimo.

No Renascimento, a cidade será construída, baseada nas novas concepções de estética e soluções funcionais, marcada por uma geometrização sofisticada e complexa, preocupada com a organização e a forma, pautada na teoria dos traçados, presente nas construções e fortificações; com construções pictóricas, regida pelos princípios da ciência e da arte nas criações e na concretização de um modelo de cidade ideal, derivada da concepção utópica de mundo, que marcou o século XV e XVI (Benevolo, 1993; Delfante, 2000). Nesse período, marcado pela presença artística nas construções e nas novas formas de pensar e de estabelecer relações entre a cidade e o homem, a cidade ganhou contornos, arte e sensibilidade, através das praças, jardins e no traçado urbano com distribuição funcional da população, refletindo o modo citadino de viver (Morris, 1994; Pelletier & Delfante, 2000).

As praças representam, nesse período, novas formas de pensar e de se relacionar com a cidade fazendo-se presente, ocupando várias malhas, convergindo ruas, equilibrando espaços e atraindo olhares, com suas obras proporcionais, técnicas, elegantes e pitorescas, influenciando no decorrer dos anos, a vizinhança e ganhando identidade por sua pureza no traçado e sofisticação geométrica. Os jardins e parques em volta dos palácios reais, construídos por arquitetos e jardineiros, também seguiram essa geometria e expansão. Essas criações contribuíram para o surgimento de uma minoria cultural de projetistas que

personalizavam, teorizavam e partilhavam suas experiências entre si, em busca da cidade ideal, numa criação individual de cidade para uma coletividade, provocando a generalização de uma determinada cultura mais elitizada, mas que também, através de seus escritos teóricos, inovaram e deram novas orientações à concepção de cidade (Benevolo, 1993; Delfante, 2000).

A cidade pós-medieval foi ainda marcada pelo capitalismo mercantilista, com uma nova estrutura política – despotismo ou oligarquia centralizada - caracterizada pela personificação do estado nacional. Esse período foi assinalado pela exploração clássica da economia colonial, decorrentes das grandes navegações, modificando as concepções de mundo para os europeus, despontando muitos problemas sociais, inquietações intelectuais e científicas, provocados por uma economia capitalista, sem qualquer referência ao bem-estar da coletividade; pelo crescimento da burocracia para atender as demandas que surgiam; pelo uso desordenado do solo e pela degradação do uso dos recursos naturais (Mumford, 1998).

A presença do movimento Barroco nos séculos XVII e XVIII trouxe uma nova imagem de cidade, representada por uma percepção do espaço em movimento, pela perspectiva, pela proporcionalidade e pelas novas concepções da composição espacial, presentes na exaltação das formas e na valorização dos monumentos. Esses elementos estão presentes nas construções suntuosas, ricas e luxuosas das residências, nos colégios, igrejas, museus e hospitais e também, nos jardins e nos chafarizes, com a água como elemento da paisagem (Benevolo, 1993; Pelletier & Delfante, 2000). Com uma preocupação pelo desenho urbano alinhando e enriquecendo a composição do espaço, o Barroco irá desenvolver a cultura do olhar, manifestando novas tendências na morfologia e na construção da paisagem urbana em várias cidades europeias, dentre elas, as praças de Paris e Roma (Pelletier & Delfante, 2000).

O movimento barroco foi ainda caracterizado por uma nova concepção das cidades preexistentes, decorrente dos novos meios de transportes de rodas que surgiam, o que resultou

no alargamento e prolongamento das ruas e na criação de avenidas com vias de tráfego, convergindo em pontos estratégicos dos largos ou praças, demarcadas pelas esculturas arquitetônicas e obeliscos(Munford,1998). A calçada nesse cenário surge como uma faixa especial para o pedestre e, assim, a cidade deixa de ser concebida para o transeunte, priorizando as carruagens que passaram a fazer parte do cenário urbano.

Os novos modos de vida, oriundos do Renascimento, marcados pelo desenvolvimento do capitalismo mercantil, da Contrarreforma e do militarismo foram significativos para o pensamento e a cultura dessa época, tanto no embelezamento da cidade, que ganhou nova configuração e novos conceitos de saneamento básico e abastecimento, como para o sistema de segurança, das obras fortificadas com seus arsenais(Delfante, 2000).

A expansão e a transformação moderna, ocorridas na segunda metade do século XX, deram origem às regiões metropolitanas e transformaram significativamente a morfologia urbana (Rodrigues & Lache, 2015). Essa transformação iniciou-se no século XIX, com o rompimento entre as novas e antigas expressões do urbanismo, com princípios e sistemas originais que caracterizaram uma planificação estudada, científica, estética e administrativa, em busca de novas e urgentes soluções para os diversos e graves problemas ocasionados pela ocupação desordenada do território, decorrente da Revolução Industrial (Benevolo, 1993; Pelletier & Delfante, 2000). Além da industrialização, a urbanização e a especulação imobiliária contribuíram para que a morfologia urbana mudasse radicalmente de escala. A cidade mudou de dimensões e funções com a emergência dos novos valores decorrentes desse processo, abrindo espaço para o debate sobre a cidade moderna, rompendo com um passado intelectualizado e estético, para vivenciar a vitalidade da cidade. A partir da segunda metade do século XIX, com o liberalismo econômico, ocorreu uma revolução nos métodos de concepção e de planejamento das cidades. A ideologia revolucionária do cidadão e a ética austera republicana despontada contribuíram para sua transfiguração arquitetônica.

A transformação da produção nos setores primários e secundários, originados da revolução industrial e, posteriormente, da revolução agrícola; a formação de um mercado capitalista mundial, provocando uma adaptação necessária às novas condições de produção e infraestruturas; a proliferação das periferias, imediatas ao centro, com urbanizações desordenadas, provocando a queda no mercado imobiliário; a liberalização do uso do solo, através da exploração descontrolada dos recursos naturais e o surgimento das vilas planejadas, em grande escala, com zoneamento e repartição das funções urbanas, setorizando a cidade, foram situações vivenciadas que tiveram forte influência nas diferentes configurações de cidade do mundo contemporâneo (Benevolo, 1993; Delfante, 2000).

Assim, os primeiros anos do século XX foram marcados pelo surgimento das cidades operárias na periferia, paralelas à política de modernização dos centros urbanos, ocasionada pela especulação imobiliária e pelo desenvolvimento dos centros das cidades. As causas principais dessa nova morfologia se devem à revisão profunda ocorrida nas formas de produção da economia e ao desenvolvimento do capitalismo que trouxeram consequências diretas para as bases tecnológicas, organizacionais e sociais da cidade, tanto nos modos de produção, como na eficácia dos poderes instituídos e suas intervenções na solução dos problemas, nomeadamente, quando a economia política e jurídica, que determinam as condições de trabalho e produção, têm na presença do Estado a figura institucional e empresarial como o gerador de conflitos sociais (Delfante, 2000).

As principais características do urbanismo dessa época se manifestam na especulação imobiliária; na exploração intensiva dos recursos naturais e do solo, que transformados em mercadoria, limitam-se à elaboração de esquemas viários; na construção de conjuntos imobiliários ecléticos, de estruturas metálicas e paisagens monótonas, com pouco verde e na presença da ferrovia, revolucionando o transporte de pessoas, de mercadorias e contribuindo para o surgimento de construções lineares, formando novas cidades (Benevolo, 1993; Pelletier

& Delfante, 2000). Essa revolução no urbanismo converge e centraliza a concepção de uma nova forma de cidade, em busca de soluções para os problemas decorrentes da industrialização, resultando numa planificação estudada e num urbanismo científico e estético, marcado pela revolução nos métodos de concepção e de realização das cidades.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela teorização sobre novas ideias e concepções de cidade e pelos relatórios dos congressos sobre o tema, em especial, a Carta de Atenas em 1933, com propostas e estabelecimento de critérios de ocupação do território, que resultou numa morfologia urbana baseada nos sistemas econômicos, nomeadamente o resultante da configuração do capitalismo e da expansão dos monopólios (Delfante, 2003; Goitia, 1992). Desses estudos emergem uma proposta de desenvolvimento da cidade que tem como premissa quatro funções básicas - habitação, trabalho, recreação e circulação- constituindo um paradigma que irá direcionar o ordenamento e a regulamentação do uso e ocupação do solo no período pós-guerra, refletindo na adoção de uma política de zoneamento rigidamente hierarquizada e funcional, responsável por uma morfologia urbana caracterizada por espaços retangulares, mensuráveis e modulados. Esses elementos serão empregados no processo de reconstrução das cidades, com variação de formas e traçados tanto nas cidades históricas, quanto nas cidades modernas com suas novas necessidades, trazendo inovações para o centro urbano (Delfante, 2000; Lache, 2011).

Destacam-se nesse período os grandes conjuntos habitacionais, caracterizados por uma arquitetura estatística, composta por blocos de edifícios padronizados que deram origem aos bairros autônomos, equipados, funcionais e modernos em diferentes zonas fora do centro cidade (Pelletier & Delfante, 2000). A cidade de Brasília, planejada pelos arquitetos Lucio Costa e Oscar Niemayer é o destaque desse período, com seus traçados de linhas retas, geométricas e simples.

Os anos de 1970 foram marcados pela planificação e composição urbana menos fragmentada, originando várias experiências de planejamento e de reestruturação das cidades, com adoção de princípios modernos, presentes na nova arquitetura, com ênfase nos espaços livres, nos espaços verdes e nas paisagens, contribuindo para o surgimento de várias cidades utópicas, de diferentes tipos, como a cidade suspensa de Friedman, as cidades em ilhas de Kenzo Tange, dentre outras, idealizadas e criadas com intuito de concretizar o sonho de uma cidade melhor (Delfante, 2000). A partir de 1980 ocorre a mudança política e com ela surge uma cultura voltada para a inovação, para a comunicação entre os homens, revelando o progresso econômico e social da época.

A era dos estudos urbanos, fruto da necessidade de se conhecer a cidade, sua organização, seu crescimento, suas relações internas e externas e sua essência, foi importante na reestruturação da cidade. Através dela, houve a tentativa de reconquista dos espaços ociosos, através da remodelação, com a transformação da morfologia dos traçados; da reabilitação, inicialmente nos bairros de alto valor histórico ou arquitetônico e depois naqueles que desejaram; do melhoramento do habitat, com intuito de minimizar a pobreza e a baixa qualidade de vida; da restauração, com recuperação do patrimônio público; da construção dos grandes conjuntos e dos centros das cidades, que passaram a realizar operações mistas, abrigando principalmente o setor terciário e desvinculando o Estado da produção do espaço urbano.

Das cidades planejadas, pensadas a partir de um modelo estratégico e funcional, construídas e/ou reconstruídas, esse período marca também o surgimento de novos bairros, afastados do centro da cidade, com diferentes configurações, indo desde os condomínios de luxo até as favelas no entorno de estradas. Esses fatores contribuíram para uma segregação funcional e social, nomeadamente nas cidades latino-americanas, representadas por uma estrutura urbana que nasceu de forma precária, com serviços e equipamentos urbanos

distribuídos de forma desigual pelo território. O hibridismo que sustenta as contradições, ainda entranhadas no seu processo de desenvolvimento, conferiu uma identidade diferenciada, mantida pelo eterno conflito das desigualdades sociais, responsável pelo surgimento de uma cidade com lógica própria e conflituosa por abrigar duas cidades partilhando o mesmo território: uma a deter o capital, a cultura, a inovação tecnológica, as rédeas do projeto urbano e a outra, formada pelas classes menos favorecidas a ocuparem as periferias urbanas (Abramo, 2007, Silva, 2009).

A cidade informal que surge, construída espontaneamente, a partir da urbanização acelerada dos anos 50, de forma precária, irregular e ilegal, foi fruto da necessidade de apropriação do espaço urbano por seus habitantes, principalmente de baixa renda. Ela assumiu diferentes configurações, comumente representadas pelos assentamentos informais, pelas vilas, loteamentos clandestinos e favelas, que ocuparam espaços irregulares, vulneráveis e inseguros, tornando-se uma paisagem comum nas cidades latino-americanas. A ocupação dessas áreas, sem estrutura físico-sanitária e com construções precárias, contribuiu para gerar problemas socioambientais e de saúde pública, provocados pelas erosões decorrentes do uso desordenado do solo. Nesse sentido, essas áreas vão formando uma cidade dentro da cidade, onde os moradores irão sofrer com a baixa qualidade dos serviços públicos prestados, com a rotulação social, com a violência, com as condições de trabalho e com baixos salários (Grostein, 2001).

Apesar das políticas públicas de regularização em massa de loteamentos, ocorridas na década de 1980, paralelas às existentes da época, essas áreas representam ainda espaços ilegais, vulneráveis socialmente, complexos dentro da estrutura urbana das cidades, exigindo atenção e adoção de políticas públicas sociais mais representativas, já que o processo de violência e marginalização socioculturais e econômicas vividas por essas comunidades ainda é latente (Grostein, 2001; Lache, 2011). Elas revelam os problemas decorrentes da

fragmentação do espaço, decorrente do processo de urbanização. Os centros não aglutinam mais os pontos de convívio, nomeadamente porque os grandes conjuntos habitacionais não foram planejados como parte integrante da cidade, configurando-se como ilhas isoladas com seus centros periféricos. As mudanças na troca de governo, por vezes, representam mudanças de política urbana, despertando, mais uma vez, novas formas de se pensar a cidade, em busca de soluções para os problemas que apresentam (Borja, 2003; Peltier & Delfante, 2000).

Os estudos realizados com métodos científicos, a revitalização dos centros com áreas pedonais, os grafismos presentes nas construções e a busca por uma funcionalidade da cidade ainda não foram suficientes para promover a integração social e econômica dessas áreas etêm se tornado um grande desafio para as políticas públicas, tanto do ponto de vista da regularização fundiária e urbanística, na promoção de um planejamento urbano que possibilite a combinação de ações econômicas, sociais, urbanísticas e ambientais no processo de reconstrução de bairros precários, quanto do ponto de vista do proprietário do lote para a comunidade beneficiada, no sentido de atender aos interesses dos moradores e às necessidades dos bairros no sentido de minimizar as condições de miséria e violência vivenciada por essa população (Abramo, 2007; Grostein, 2001).

Políticas públicas de planejamento, gestão e intervenção dos espaços urbanos, desenvolvidas em Medellín, na Colômbia, através de um trabalho colaborativo e sistemático com as comunidades, buscando reparar os desequilíbrios sociais (Dávila, 2012) e o Programa "Favela Bairro", desenvolvido nas favelas da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, através de um processo participativo e democrático, no sentido de promover a modernização das favelas visando à redução da pobreza urbana e exclusão social (Fiori & Ramirez, 2000) têm sido referências de uma política diferenciada para essas áreas. Para além da regulamentação e urbanização, a interlocução com os habitantes tem se revelado importante fator de coesão social, por agrupar e respeitar as vivências e as diferentes percepções e apropriações do

espaço pela comunidade envolvida, revelando aos urbanistas possibilidades de integração social entre a formalidade e a informalidade na ocupação e apropriação do espaço por toda comunidade, na promoção de uma cidade inclusiva e democrática (Borja, 2003).

Nesse cenário, o planejamento do solo urbano, voltado para a dinâmica capitalista, adotado até meados do século XX, contribuiu fortemente para que a morfologia urbana moderna tornasse a cidade esse agrupamento de funções heterogêneas, espontâneas ou preconcebidas, complexas em seu conteúdo, culturalmente híbridas, convivendo e partilhando espaços reais e virtuais, ambivalentes, interligados pela circulação densa, veloz e crescente, impulsionadas pelo desenvolvimento político, econômico e tecnológico. Ao introduzir uma nova dimensão espacial, evidenciada pelo desenvolvimento dos processos culturais e pela possibilidade de exploração de novas formas de vivência, a era da informação contribuiu para geração de uma cidade informacional composta e habitada por lugares físicos e virtuais, de descoberta e interação (Castells, 2003). Assim, a cidade dinâmica, e em permanente transformação, vai incorporando novas e diferenciadas funções, inspirando e, simultaneamente, exigindo novas formas de pensar e planejar espaços significativos (Lache, 2011; Pelletier & Delfante, 2000).

Conjuntos habitacionais, loteamentos fechados, cidades planejadas, verticalização dos centros urbanos, concentração das atividades dos serviços públicos e privados, empobrecimento, revitalização ou renovação das áreas centrais segundo interesses estratégicos, provocados pela proliferação dos subúrbios e pela ocupação da periferia a atrair atividades e serviços (Delfante, 2000), permitem-nos visualizar uma cidade com uma morfologia diferenciada, tanto em seus contextos socioculturais, como pelos modos de uso e apropriação da paisagem urbana.

A cidade que se forma na contemporaneidade reflete os efeitos da globalização, com uma morfologia urbana composta e habitada por uma variedade de classe de bens e valores,

marcada pela multiplicação e aceleração de diversos gêneros de fluxos e movimentos sem fronteiras, pelo intercâmbio e pela comercialização, agrupando uma complexidade de funções, resultantes da intensa transformação pela comunicação, facultada pela acelerada evolução tecnológica.

Se o planejamento do solo urbano, voltado para a dinâmica capitalista, adotada até meados do século XX, contribuiu fortemente para que a morfologia urbana moderna tornasse a cidade esse agrupamento de funções heterogêneas, espontâneas ou preconcebidas, complexas em seu conteúdo, interligadas pela circulação densa, veloz e crescente, impulsionadas pelo desenvolvimento político e econômico, urge a necessidade de um planejamento democrático, com base filosófica, doutrinária e teórica, adaptada ao novo modo de vida contemporâneo, de forma a integrar os espaços comuns, contemplando a diversidade que abriga as cidades, às novas mentalidades e aos anseios dos cidadãos (Borja, 2003; Pelletier & Delfante, 2000).

1.3 O Contexto Educativo da Cidade

A cidade, historicamente, tem se revelado um espaço aglutinador de diferentes grupos humanos, num processo de interação permanente com o território, seja marcada por uma infraestrutura física, criada para o abastecimento e o desenvolvimento de suas diversas atividades, seja por abrigar práticas sociais que vão transformando a imagem desse espaço em conformidade com o uso que os indivíduos fazem dele. Local de troca, espaço de aprendizagem e convivência, as diferentes representações de cidade e as diversas concepções resultantes da experiência pessoal fazem dela um espaço plural e diversificado, com uma socialização de normas morais e culturais, resultantes de uma herança cultural, social,

tecnológica, acadêmica e funcional que envolve um sistema formado por diferentes instituições e espaços educativos (Alderoqui, 2006).

A experiência direta com o meio, com seus espaços, equipamentos, instituições e um conjunto de vivências educativas formais e não formais da vida cotidiana tornam a cidade ambiente educacional propício para a aprendizagem, por reunir uma riqueza de experiências significativas e diversificadas do mundo, com peculiaridades próprias, marcadas por uma delimitação espaço-temporal (Alderoqui, 2006; Rodrigues & Lache, 2015; Trilla, 1999). A oferta de situações educativas, combinando recursos humanos e materiais existentes nesse território, permite não só compreender e apreender a cidade, como possibilita o uso do potencial educativo que se encontra presente nas diferentes instituições, espaços e equipamentos existentes nela.

Se considerarmos que é no espaço público que se manifesta o cotidiano das pessoas e onde são registradas as suas vivências e experiências, independente de classe econômica e social (Borja, 2003; Rodriguez & Lache, 2015), devemos compreender que ele representa o espaço democrático a ser usufruído por todos, que o torna fator importante de socialização, nomeadamente porque nele acontecem as manifestações das diferentes representações sociais, culturais, religiosas e intelectuais que compõem a sociedade, estando vinculado à dimensão social do espaço, do exercício pleno da cidadania e das relações sociais (Borja, 2003).

Na Grécia Antiga, a *ágora* era o centro da sustentação do modo de vida, do direito de sociabilidade e convivência da população, integrando particularidades na composição da totalidade social, de forma que o encontro permitisse aos cidadãos apropriarem-se do espaço e consigo próprio. Na modernidade, Bauman (2013) compara a *ágora* a um *reality show*, um cenário observado de perto e monitorado de longe, composto por pessoas previamente selecionadas, cujos interesses privados confirmam e reforçam a individualidade, registrando poucas ações derivadas do convívio, da companhia um do outro e onde os refúgios, as

chamadas ilhas de "uniformidade" acabam por se transformar em obstáculo à diversidade, enfraquecendo diálogos, pactos e o domínio público.

Ponto de encontro de diferentes pessoas, o espaço público reúne traços distintos da vida urbana, nomeadamente porque é nele que as formas de convivência humana atingem sua mais completa expressão e sentimentos que lhe são peculiares e onde a cidade expressa sua democratização e a política social desenvolvida, representada na qualidade de vida de seus cidadãos e na qualidade da cidadania exercida por eles (Borja, 2003; Bauman, 2013, Hansotte, 2005). Um espaço cuja qualidade pode ser avaliada pela intensidade, pelas relações sociais que facilita e pela sua capacidade interagir e integrar grupos e comportamentos que estimulem a identificação simbólica, a expressão e integração cultural. Protagonista da cidade, o espaço público representa o espaço livre, funcional e versátil usufruído e compartilhado por diferentes pessoas, de todas as raças, credos e tribos, reunindo diferentes imaginários individuais e coletivos.

Abertos ou fechados, os espaços públicos são definidos pela finalidade de seu uso e pelo seu estatuto jurídico, cuja regulação específica por parte da administração pública deve garantir sua acessibilidade e condição de utilização (Borja, 2003). Materializados em ruas, praças, jardins, parques e equipamentos abertos e fechados, ele pressupõe domínio público, uso social coletivo e ambiente versátil, daí a necessidade de se pensar esse espaço como uma continuidade do espaço urbano, como um espaço democrático para uma vida política livre, como ambiente soberano da prática coletiva e de enunciação da coisa pública (Borja, 2003; Hansotte, 2005). Apostar no espaço público para o cidadão na modernidade é, segundo Hansotte (2005), um modo de participação no espaço político comum da cidade ou da região, discutindo os problemas da sociedade, buscando, através de experiências concretas, contextos favoráveis à construção de um espaço público mais participativo, com pluralismo de ideias, democrático,

seguro e criativo.

Quando pensamos na cidade como espaço público, gostamos de pensar em uma cidade que produz equilíbrio de funções entre o público e o privado, onde o periférico não se apresenta como um obstáculo insuperável, deteriorado, mas como fator de identidade, de atração e prestígio que nos permita, como afirma Arendt (2007), ver além da aparência, sair do individualismo e construir o ser político da *pólis* grega: persuasivos e democráticos, ouvindo e sendo ouvido, estreitando a relação interpessoal, visando garantir a realidade do mundo e de nós mesmos, legitimando nossas ações enquanto cidadãos locais num mundo cada vez mais globalizado. Assim, surge a necessidade de re/inventar o território coletivo, do reconhecimento recíproco defendido por Hansotte (2005), de buscar um espaço público que promova o exercício da cidadania através de canais abertos para o debate sobre justiça, ética, equidade e respeito, que permita propiciar a estruturação política de seus atores, qualificando o cidadão para uma participação ativa, responsável e transformadora.

Se os gregos foram capazes de criar a democracia a partir do momento que descobriram que a ordem social não era ditada pelos deuses, mas construída pelos homens, vislumbrando com isso a possibilidade de construir uma sociedade cujo destino não estivesse fora dela, mas nas mãos de todos que dela participavam (Toro & Werneck, 1996), também nós, ao refletirmos sobre as mudanças na ordem política, econômica e social, ocorridas ao longo do processo de transformação das cidades, podemos vislumbrar a possibilidade de alterar os destinos de nossa cidade, evitando o esvaziamento do espaço público e nosso enfraquecimento enquanto sujeitos históricos e autônomos.

Se considerarmos que os espaços urbanos tradicionais são continuidade dos espaços públicos, somos também capazes de imaginar formas e configurações urbanas que incorporem os novos avanços tecnológicos e permitam a sua legibilidade, re/conquista e recuperação de sua função coletiva. Não assumir a responsabilidade pela realidade em que vivemos é se eximir da

função de transformá-la, transferindo para o próximo, a possibilidade e a responsabilidade de agir enquanto cidadão. A construção de um espaço público para Arendt (2007) deve ser transcendente e capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo, nomeadamente porque, na sociedade da informação em que vivemos, os resultados, assim como os espaços públicos, são emergentes, refletindo-se muitas vezes nas políticas públicas que vão sendo implantadas que, no imediatismo dos resultados esperados, provocam a descontinuidade e a segmentação de suas propostas.

A transformação vivenciada pela sociedade, em seu espaço urbano, em seus costumes e conseqüentemente em seus espaços públicos, revela as formas pela qual durante tempos a casa se fechou para a rua, de como o espaço público foi se esvaziando de questões coletivas e se eximindo da função de lugar de encontro e diálogo sobre problemas privados e questões públicas, resultando no seu esvaziamento, provocado pela sensação de insegurança compartilhada pelos cidadãos, inibindo a experiência necessária à criação do vínculo com esse espaço. A construção histórica de proteção e de controle das cidades trouxe como consequência o medo, uma aguda e crônica experiência de insegurança, alterando a vida social e interferindo no comportamento e no cotidiano do cidadão (Bauman, 2009; Hansotte, 2005). Nessa incongruência, as cidades, cuja concepção envolvia segurança de seus habitantes, encontram-se hoje cada vez mais associadas ao perigo, onde as casas, as escolas e os equipamentos públicos e privados vivem atrás de muros e grades, evitando a rua.

A proposta de reequipar e repovoar o espaço público pauta na crença de recuperar a prática da solidariedade e do convívio, para tornar esse espaço mais seguro e convidativo, num resgate aos princípios de sua concepção na história das cidades (Borja, 2003; Bauman, 2013). Nesse contexto, a recuperação do espaço público requer, além do resgate de sua concepção, a construção de tecidos urbanos com vocação igualitária e aberta, num equilíbrio

de funções entre o público e o privado, entre o individual e o coletivo, concretizando e estabelecendo um marco coerente de mobilização e de cooperação dos atores sociais urbanos, de forma a permitir a re/construção do sentido da cidade, do território, refazendo os sistemas de convivência (Castells& Borja,1996; Hansotte, 2005).

Por vezes degradados, o uso e a apropriação desses espaços, principalmente nas áreas periféricas e informais, reúnem e integram socialmente os seus moradores, revelando as formas pelas quais partilham suas vivências e administram os problemas gerados pela violência urbana e social, propiciando novas aprendizagens de revitalização e ocupação desses equipamentos. São essas vivências que contribuem para recuperar a função coletiva da cidade e seu espírito comunitário, permitindo um maior conhecimento e aprendizagem sobre ela e sobre a condição urbana que construímos ou que queremos construir (Alderoqui, 2006; Borja, 2003).

A negação desses espaços por determinados grupos sociais, nomeadamente nas cidades da América Latina, tem gerado conflitos e antagonismos marcados pela violência, insegurança e depredação. Nesse sentido, os espaços podem ser usados para desconstruir preconceitos que envolvem os seus usos e se apresentarem como um elementos estruturantes e convergentes da morfologia das cidades e para o desenvolvimento de atividades diversas, nomeadamente porque reproduzem a vida social e desempenham importante papel colaborativo na estruturação do meio urbano e na consolidação das políticas sociais. Esses espaços devem ser idealizados para a promoção da possibilidade de serem usados de forma diversificada pelas diferentes faixas etárias da população e pela multiplicidade de pessoas que compõem a cidade (Borja, 2003).

Mais que um olhar técnico, administrativo, paisagístico e científico sobre esses espaços, importa perceber o que eles representam para cada um, individual e coletivamente, como são e vêm sendo utilizados e de que forma podem ser reconstruídos, revitalizados e

significados pelos seus usuários. O conceito defendido por Lefebvre (2001) sobre o direito à cidade mais acessível e inclusiva, remete-nos a uma reflexão para além da materialidade que envolve esse espaço, identificando-a como um lugar que registra emoções, relações sociais, sistema de produção e relações de trabalho, trocas materiais e espirituais e do exercício da vida, de gente que constrói um viver comum, buscando satisfazer suas necessidades e seus desejos, pressupondo justiça social e garantia de acessibilidade aos bens e serviços a todos os cidadãos para que possam viver dignamente nesse território (Del Pozo, 2013; Pereira, 2009; Villar, 2007).

Assim, o ambiente de aprendizagem da cidade resulta da construção individual e coletiva, a partir da singularidade dos seusatores, dos seus projetos de vida, das suas aspirações e das diferentes concepções de vida e de cidade, com referências, marcadas por uma simbologia presente no processo de construção das identidades individuais e dos grupos de pertença, na criação do sujeito coletivo que partilha projetos comuns, numa sinergia entre o individual e o coletivo, entre o humano e o social, fazendo da cidade um espaço de uso privado e coletivo, palco para a promoção e exercício da cidadania, seja através da participação voluntária e igualitária na totalidade dos direitos e deveres cívicos em busca de atendimento às necessidades básicas e de acesso coletivo, seja no respeito às diferentes manifestações culturais, sociais e políticas (Alderoqui, 2002; Borja, 2003).

Reconhecer e valorizar o papel dessa identidade individual, comunitária e coletiva dos cidadãos, através da participação democrática e do direito ao acesso às políticas públicas (Hansotte, 2005), potencializa as atividades culturais e educativas existentes dentro da cidade, nomeadamente porque o cidadão estará diante de um espaço que ele ajudou a construir, onde fragmentos de sua memória individual e coletiva encontram-se ali representados, não lhe causando estranhamento nem alienação (Santos, 1998). Nesse contexto, esse espaço

coletivamente construído, mais que uma utopia, representa a possibilidade de um melhor convívio social e de pertença coletiva.

O sentimento de pertença sempre foi o elemento central na concepção do território, fortalecendo vínculos, interagindo serviços, criando identidades, constituindo-se base do trabalho por aqueles que habitam, constroem e usufruem dos recursos materiais, espirituais e culturais, naturais e artificiais que o espaço oferece (Tuan, 1983). O espaço dominado e/ou apropriado do passado deu lugar, na modernidade, a uma multiplicidade de novos territórios interligados pela tecnologia, pela mobilidade internacional e multicultural bem diversificada, ampliando e assumindo novas escalas locais, regionais e globais, que vão sendo construídas e desconstruídas, independentes do tempo, mas em função a que se destina, cuja apropriação e uso contribuem para estreitar o laço de pertencimento com esse território e garantir sua sustentabilidade (Alderoqui, 2002; Haesberg, 2004; Santos, 2011).

Historicamente, os países da América Latina não vivenciaram uma cultura de participação ativa da população nas políticas públicas. A ausência de condições necessárias à criação de um comportamento participante, fruto do processo de colonização e das políticas implantadas, contribuiu para a inexperiência democrática, para a falta de consciência comunitária e para um processo de acomodação diante dos problemas comuns (Freire, 1999). Contribuiu, ainda, para a criação de uma cultura de diálogo verticalizado, autoritário, centralizado nas autoridades e representado por políticas públicas assistencialistas. O rompimento desse paradigma representa abertura de oportunidades e fomento de situações que possibilitem interlocuções permanentes, partindo do princípio de que as relações entre os homens são estabelecidas através do diálogo, cuja experiência formativa contribui para construção do conhecimento.

Nesse contexto, a cidade torna-se em um potencial espaço simbólico da cidadania (Alderoqui, 2002), pois além de estar relacionada aos modos de vida na cidade, contribui para

a construção de atores individuais, coletivamente educados na, para e pela cidade, revelando-se como um campo de direitos e de responsabilidades, nomeadamente por compreender e aplicar o conceito de educação na cidadee por promover habilidades espaciais que permitem a formação de cidadãos com participação ativa e responsável em projetos que visem à melhoria da qualidade de vida.

Para além do conjunto de direitos políticos, civis e sociais, a cidadania na modernidade engloba uma palavra-chave, fundamental para seu processo de desenvolvimento e promoção social, que é a participação através do sentimento comunitário e colaborativo dos membros de uma comunidade específica (Cardematori, 2009; Cardona, 2006).A construção de uma cidadania global implica em mudanças de posturas, participação ativa e iniciativa em assumir compromissos diante dos problemas vivenciados,com vistas à construção de um mundo mais justo e solidário.

O desenvolvimento de uma cultura de cidadania revela-se na prática, no cotidiano das pessoas, em suas lutas e conquistas (Borja, 2003); no respeito à manifestação de posicionamentos do cidadão, em defesa dos seus direitos e no cumprimento de deveres, à diversidade, ao pluralismo e à liberdade de expressão.Para isso, urge vencer o preconceito existente de que os cidadãos são incapazes de contribuírem em um processo participativo, nomeadamente porque isso resulta em políticas assistencialistas e verticalizadas. Devemos,como afirma Hansotte (2005), avançar na perspectiva da mundialização e repensar a cidadania com outra configuração,além do conceito de pertencer a um Estado-Nação, mas com outra postura humana, representada pelo exercício da palavra, pelo agir coletivo e pela participação democrática nas organizações sociais e políticas, dando legitimidade aos cidadãos. Essa é a importância de aprender a conhecer, interpretar, compreender e interagir na cidade e no espaço urbano, como parte de um processo contínuo e dinâmico de aprendizagem e construção espacial crítica.

A adoção de políticas públicas inclusivas envolve um ordenamento urbano que possibilita o encontro, o lazer e uma maior aproximação da população com a natureza (Alderoqui, 2003; Lache, 2011; Del Pozo, 2013). Nesse sentido, o planejamento do espaço urbano deve ser acessível, ultrapassando tanto as barreiras físicas como aquelas que dão acesso aos serviços locais, de forma a permitir que o cidadão conheça mais sua cidade e tenha um olhar crítico e reflexivo sobre seus espaços, especificamente porque o espaço vivido contribui para o engajamento do homem em uma ação transformadora de si mesmo e da sociedade em que vive.

Essa intencionalidade educativa é uma opção que deve ser revelada pela administração local das cidades, na implantação de políticas públicas que possibilitem a articulação entre educação formal e não formal, entrelaçando e gerando saberes que permitam identificar e perceber, nos diferentes espaços, tempos, atores e contextos sociais, um currículo vivo na promoção de uma educação permanente (Alderoqui, 2006; Rodrigues & Lache, 2015; Trilla, 1999). Nesse sentido, reconhecemos que o tempo destinado às atividades educativas ultrapassa o tempo e o ambiente escolar, notadamente pelo fato de o território revelar-se como espaço de aprendizagem.

Conceber a cidade como contexto educativo é pensar numa cidade como direito, como um espaço democrático e inclusivo a ser usufruído equitativamente por todos aqueles que habitam e vivem o seu cotidiano. Esse é um conceito que envolve a promoção e desenvolvimento de uma cultura de interlocução permanente entre Estado e sociedade civil na construção coletiva de políticas mais horizontais e convergentes, com as várias identidades e manifestações culturais que favoreçam a legitimação das ações propostas, seja através da participação ativa e corresponsável dos agentes envolvidos, seja suscitando novos comportamentos, novas atitudes e novas perspectivas, para a formação de uma população crítica e participativa que aprende, constrói e vivencia uma cidade menos fragmentada.

1.4 Aprendendo com a Cidade

Compreender o mundo através da cidade, esse território vivo, dinâmico, construído histórico e socialmente alimentado pelo sentimento de pertença, pelo carinho de seus habitantes que compartilham sentimentos e emoções que representam a própria vida construída e vivenciada nesse território, num culto à terra onde se vive, parece quase uma utopia, principalmente quando vivemos num mundo cuja complexidade parece ter abolido esse sentimento de pertencer ou fazer parte de algum lugar. As diferentes leituras sobre o espaço vivido, manifestadas nas lembranças registradas pelos laços afetivos, sociais ou econômicos e pelas formas como se sucedeu a organização humana no espaço, marcam uma historicidade da vida de cada indivíduo, de cada sociedade, partilhada em diferentes ambientes, locais e contextos.

São conceitos diversos, associados ao contexto e ambiente ao qual cada indivíduo encontra-se inserido e aos modelos que lhe servem de parâmetro. Do indivíduo que vive na aldeia ao cidadão metropolitano, é possível registrar diferentes concepções e imagens de cidade, da mesma forma para aqueles que vivem nos desertos, nas regiões áridas, nas regiões geladas, nas florestas e em tantas outras áreas do planeta onde a cidade se revela de forma distinta e traz em si aquilo que mais a caracteriza: os diferentes modos de vida da população e a sua relação com o meio onde está inserida (Lencione, 1998; Santos, 1991, Souza, 1991). Esse é explorado e trabalhado pela Geografia, que busca compreender as diferentes formas de organização do espaço pelo homem e a influência das formas físicas e as relações de força e poder na composição e características peculiares distintas de cada sociedade. E assim, a riqueza de traçados, espontâneos ou planejados, abrigam funções heterogêneas e diversificadas, tornam a cidade esse espaço dinâmico, sempre em construção, rico de significados, reunindo diferentes percepções que a caracterizam em diversos modelos, perfis e configurações (Borja, 2003).

Historicamente, até o século XVIII, a população era predominantemente rural e marcada pelas funções associadas à agricultura, ao espírito comunitário e caracterizada por uma simbologia, espiritualidade e relações de poder que se fizeram presentes nas diferentes formas de ocupação e representação do espaço. Esse cenário sofreu mudanças significativas, após o século XIX, com a Revolução Industrial, construindo novas concepções e imagens de espaço urbano, resultante do processo de produção espacial e da efetivação do capitalismo e sua lógica (Carlos, 2007; Rodriguez & Lache, 2015).

Apesar de, com o capitalismo, a cidade revelar sua condição de mercadoria, ela se transforma em uma plataforma de signos e imagens, de acumulação e reprodução de diferentes expressões da vida cotidiana da população migrante do campo que vai ocupar as áreas periféricas, com costumes, valores e diversas manifestações da cultura popular (Carlos, 2007; Certeau, 1998). A casa com quintal e o jardim, a pequena horta, os festejos sociais e religiosos, as brincadeiras das crianças, a vizinhança, a praça, as ruas e ruelas que preencheram, principalmente, o cenário das periferias, apropriam um passado vivido para um presente real.

É nesse cenário que os bairros foram se formando, aglutinando vivências, vínculos afetivos e materiais, costumes e tradições impregnados de interesses daqueles que ocupam e delimitam esse espaço, tornando-se referência interna ou externa de localização, das concepções conscientes ou involuntárias de cada cidadão sobre a cidade, a partir desse recorte (Rodrigues & Lache, 2015; Tuan, 1983). Assim, os bairros representam um fragmento de uma área construída, mesclando-se entre si, reunindo as vivências de várias aldeias e de seus imigrantes, que passam a promover novas imagens e conceitos e, com uma perspectiva local, contribuem para novas formas de concepção e de apropriação do espaço urbano.

Um olhar diferenciado e interdisciplinar sobre a cidade remete a questionamentos acerca do potencial educativo desse espaço, com suas instituições, agentes, equipamentos e

de como a educação pode contribuir para a sua compreensão e apreensão, notadamente por constituir um instrumento onde a cultura pode ser reproduzida, recriada e transformada através de projetos educacionais, incorporando tradições do passado e do presente, trazendo inovações para o futuro, principalmente no contexto da América Latina, contribuindo para construção de políticas públicas que respeitem e valorizem suas particularidades e características culturais (Alderoqui,2003; Cardona, 2006).

Mais que um espaço geográfico, independente do tamanho, configuração e densidade populacional, a cidade não é um organismo isolado. Com seus traçados de ruas, bairros, avenidas e rodovias, ela faz parte de um conjunto de outras cidades, constituindo-se polo aglutinador de pessoas e serviços, de trabalho e lazer, de dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais, com um cotidiano próprio que revela o panorama vivo de suas relações e a faz permanecer e renascer em diferentes épocas e contextos. Por mais complexa que seja a cidade, ela traz, em seu âmago, registros marcantes, construídos e vivenciados ao longo da história pessoal, social e coletiva do indivíduo, o que amplia o leque de concepção e de imagem que os atores fazem desse espaço (Alderoqui,2002; Borja, 2003; Santos, 1991). Com propósitos distintos, estruturados ou não, as cidades vão assumindo diferentes configurações e funções, encontrando-se separadas ou interligadas pelas diferentes formas de deslocamentos, de manifestações e lutas sociais, tornando-se um lugar de efervescência constante (Santos, 1991), permeadas de variáveis que vão significar a vida daqueles que nela habitam, utilizam seus serviços ou a visitam (Borja, 2003).

Observáveis, estruturantes ou marcadas por objetos históricos específicos, há diferentes formas de conceituar e perceber as cidades. Por vezes, esses elementos tão divergentes, convergem entre si, revelando a forma como se interligam (Alderoqui, 2002). Ao tomarmos como exemplo as cidades de Paris, Cairo, Coimbra e até mesmo a pequena cidade de Cachoeiro de Itapemirim, podemos verificar que elas possuem o rio como elemento

observável comum que as caracterizam e símbolos específicos que as referenciam, respectivamente- a Torre Eiffel, as Pirâmides, a Universidade e o Pico do Itabira - sendo que cada uma delas possui uma estreita relação com a historicidade e com a simbologia que as tornaram conhecidas na esfera global ou local. Cidade Luz - Paris - ou capital secreta do mundo - Cachoeiro de Itapemirim - são manifestações de conceitos globais e locais associados à cidade e de como eles se relacionam com as diferentes formas de percepção e apropriação desses espaços urbanos.

O imaginário presente nas cidades se revela em áreas ou espaços específicos que as representam, como um bairro, uma praça, um jardim, um centro histórico ou comercial. Com identidade própria, esse imaginário se manifesta na construção de outros percursos, em busca da cidade idealizada. Assim, os novos horizontes vão transformando o espaço em lugar, à medida que adquire definição e significado (Tuan, 1983).

Essa capacidade da cidade em constituir-se como imaginário, inspiração de seus cidadãos, encontra-se estreitamente relacionada com a identidade e com a interlocução constante que há entre os habitantes e os edifícios, as ruas, as praças e outros espaços que os identificam, sejam no passado ou no presente (Certeau, 1998), cujos elementos da paisagem têm significados diversos para aqueles que a percebem (Tuan, 1983), nomeadamente porque neles estão contidas as vivências e as representações individuais e coletivas.

As ruas, avenidas, praças, centros comerciais, bairros, lagos, lagoas, rios, serras, curvas e vales encenam a identidade dos povos e nações e ganham significado quando identificados e percebidos, considerando as suas vivências e o que elas representam no cotidiano da cidade. Assim, a arquitetura da cidade vai ensinando a compreender a realidade vivida, representada nos diferentes espaços, preservados ou degradados (Tuan, 1983), notadamente porque eles constituem fonte de informação. Razão pela qual o mapeamento coletivo desses diferentes espaços, identificados e re/conhecidos como patrimônio físico-

cultural, contribui para um olhar diferenciado, crítico e reflexivo sobre a forma e o uso desses espaços e para estreitar a relação de pertencimento e comprometimento com o território (Alderoqui, 2002; Almeida, 2008).

As experiências vivenciadas, as memórias, a estreita relação com o território e com a dinâmica da cidade nos remetem a um novo olhar para as políticas públicas, no sentido de promoção de serviços direcionados a toda população de forma equitativa e democrática, que contribuam para a formação de uma comunidade autônoma, de indivíduos iguais, capazes ao mesmo tempo de governar e serem governados (Hansotte, 2005). Questões essas necessárias, tanto para a construção do espaço mais democrático, como para o desenvolvimento de uma educação espacial, no sentido de promover uma interlocução mais estreita do cidadão com a cidade com vistas a alcançar o respeito e a valorização de diferentes formas de conceber esse espaço (Rodriguez & Lache, 2015).

Tem-se, no presente, uma cidade com suas fronteiras dilatadas, potencializadas pela dinâmica dos movimentos migratórios, principalmente porque a mobilidade passou a fazer parte do processo contemporâneo de desenvolvimento social das cidades e, também, da sua diversidade étnica e cultural, descortinando novas possibilidades e permitindo novas maneiras de viver, de ter identidade e pertencimento coletivo. O novo e veloz modelo de circulação liga as cidades em rede, independente da distância e dimensão dos lugares, seja na área da comunicação, seja na malha viária, num processo que simultaneamente aproxima os lugares e distancia o homem das relações interpessoais, refletindo a racionalidade urbana. O ritmo acelerado contra o tempo reduzido, classificado por Santos (2002) como cronofágico, marcado por uma obsessão pelo tempo, pela rotina de uma sociedade que busca sempre por novas tendências, por vezes pouco duradouras e instantâneas, acaba por criar novos padrões e novas formas de adaptação da vida cotidiana, gerando falta de identidade e de vínculos com o

lugar, já que os referenciais encontram-se diluídos no espaço da metrópole e nas suas formas urbanas em constante mutação (Carlos, 2007; Castells&Borja, 1996).

O desenvolvimento das tecnologias também contribuiu para esse processo. A velocidade e a abrangência das informações que circulam, e a forma pela qual elas aglutinam o real com o virtual, criaram alternativas de entretenimento e interação das pessoas com o espaço (Bauman, 2009; Giddens, 2012). Apesar das críticas, a tecnologia encurtou as distâncias, facilitou as relações sociais e rompeu com as barreiras físicas e geográficas, reconstruindo os conceitos de tempo e espaço. Ao introduzir uma nova dimensão espacial, evidenciada pelo desenvolvimento dos processos culturais e pela possibilidade de exploração de novas formas de vivência, a era da informação contribuiu para gerar uma cidade informacional, composta e habitada por lugares físicos e virtuais, de descoberta e interação (Castells, 2005). Assim, a cidade, dinâmica e em permanente transformação, vai incorporando novas e diferenciadas funções, inspirando e, simultaneamente, exigindo novas formas de pensar e planejar espaços significativos.

A conglomeração presente nas cidades hoje não expressa a sociedade contemporânea e seus modos de vida, nomeadamente porque prioriza a forma em detrimento do seu contexto. São mega edifícios, *shoppings*, centros comerciais, condomínios fechados urbanos e rurais, concebidos e executados pelo imediatismo político e econômico, circundados e contrastados por uma urbanização periférica crescente- as cidades-satélite, a região suburbana, as favelas- composta por suas casas uniformes, de arquitetura doméstica e habitada por pessoas da mesma classe social, formando bairros com configuração e estrutura funcional de cidade, dentro da própria cidade (Borja, 2003; Lache, 2011; Mumford, 1998), num cenário composto por texturalidades morfológicas inéditas, mosaicas, interrogantes nas interpretações simbólicas e diferentes nas possibilidades de ocupação do espaço urbano (Pelletier & Delfante, 2000).

Assim, diferente da cidade ideal, a cidade real representa o espaço político e administrativamente construído, com uma morfologia marcada pela complexidade de traçados, que por vezes agrega ou exclui funções e atividades, bens e serviços, tornando esse espaço potencialmente didático, com diferentes leituras e interpretações, seja por estar sempre em crise, seja por representar um labirinto de indagações e de novos direitos na construção de um espaço mais interativo, articulado e comum para aqueles que o usufruem (Borja, 2003).

1.5 Percebendo e Concebendo a Cidade

As diferentes lentes que observam a cidade podem revelar cenas inéditas de um cotidiano diversificado e detalhes de uma paisagem que se misturam na agitação, no vaivém dos transeuntes e automóveis pelas ruas e avenidas dos bairros e dos centros comerciais. Um olhar pela janela (já não existem tantas pessoas a olharem pelas janelas das casas!) ou um passeio a pé pelas ruas do bairro, por vezes acometido pela insegurança e pela violência, podem levar o olhar para além daquilo que se observa. Reparar detalhes, o contorno das ruas, a arquitetura presente nas construções, o comércio local, as pessoas que habitam e frequentam os lugares, percebendo a peculiaridade presente em cada um desses espaços, a historicidade construída e os fatores que contribuíram para a construção da realidade observada, é um convite ao diálogo reflexivo sobre o território onde se habita, na possibilidade de perceber suas diferenças, seus problemas, suas magnitudes, suas histórias, suas vivências e, principalmente, de inserir-se como parte integrante no contexto desse território (Rodriguez & Lache, 2015; Tuan, 1983).

Perceber a cidade é compreender o próprio espaço. É exercitar a análise e a crítica constante sobre as diferentes formas de vida e as condições que nela existem, seus significados e diversificadas formas e configurações. É perceber que existem várias cidades

dentro de uma mesma cidade e que elas são interpretadas segundo a percepção que cada um de seus habitantes tem dela. Marcadas por um mundo de memórias, de símbolos e sentimentos, é possível conhecer esse território através dos sentidos (Tuan, 1983). Observar a cidade, ouvir seus sons, interpretar suas linguagens, ler as mensagens registradas em suas paisagens e monumentos, sentir seus cheiros, sensibilizar-se com aquilo que ela registra e carrega, é perceber as ações e intervenções que vão sendo feitas e construídas nesse território. Do cheiro do café da padaria da esquina ou da peixaria da beira-mar, das lembranças das brincadeiras de rua ou do *play ground* dos condomínios, as realidades vividas, individual e coletivamente, vão permitindo entender a densa e diversificada cultura existente na cidade e representam fonte de informação e transmissão de conhecimentos (Alderoqui, 2006; Rodriguez & Lache, 2015; Tuan, 1983). Um conhecimento gerado através da compreensão do espaço, do diálogo permanente com ele, buscando conhecer sua história, seu contexto social, permeado de costumes, tradições, valores e historicidade, partilhados com um conjunto de pessoas que convivem e vivenciam circunstâncias semelhantes, num resgate da história de si próprias. Nesse sentido, a percepção dos fatos para além daquilo que se revelam contribui para uma vivência integral no mundo.

Perceber a cidade é auferir informações disponíveis nos diferentes lugares, preservados ou não, com um olhar crítico e reflexivo que permita identificar e analisar potencialidades e fragilidades nela evidenciadas, numa compreensão para além da aparência observada, mas com um conhecimento sobre como fazer uso desse espaço e como promover sua sustentabilidade. Nesse contexto, a cidade se revela como uma fonte geradora de formação e socialização, rica e diversificada, tornando-se cenário para a aprendizagem, apresentando-se como agente educativo, um meio informal de educação, aglutinando diferentes pessoas, ideias, técnicas e objetos que possibilitam a aprendizagem (Rodriguez & Lache, 2015; Trilla, 1999).

Várias são as possibilidades de explorar o potencial educativo das cidades. O diálogo permanente com a comunidade, através do compartilhamento de saberes, das vivências e experiências vividas, integra conhecimentos formais com a cultura local. Esse é um processo fundamental, nomeadamente porque permite identificar e mapear tanto os pontos geográficos, com as paisagens que encenam a identidade dos povos em diferentes esferas, quanto os monumentos, como igrejas, museus, praças, jardins, com sua historicidade, motivando a participação e a mobilização de recursos e equipamentos na construção de um território mais humano e sustentável a ser usufruído por todos (Alderoqui, 2006; Trilla, 1999).

É possível explorar o conteúdo educativo existente na cidade quando há uma relação estreita entre ela e os seus cidadãos, quando o cidadão se identifica com ela e quando ela representa suas aspirações, suas necessidades e ritmos funcionais da vida pessoal e de grupo (Tuan, 1983). O diálogo com os diversos agentes potencialmente educativos do território e dos segmentos da sociedade, com capacidade de escuta e negociação, com o envolvimento e comprometimento de todos, colaborando e usufruindo desse processo educativo com igualdade e equidade de oportunidades, permite o entendimento desse território como possibilidade de aprendizagem, tornando-o instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária e para o desenvolvimento local (Rodriguez & Lache, 2015; Villar, 2007).

Os diferentes agentes e instituições existentes no território, quando re/conhecidos tornam-se elementos que subsidiam a concepção da cidade como pedagogia, como espaço educativo, como aprendizagem, pois permitem identificar, mapear e potencializar os recursos e equipamentos disponíveis, construindo e re/descobrimo novos espaços. Essa nova cultura de cidade, de educação e de gestão pública, incide sobre o amplo leque de iniciativas educadoras que ocorrem no território e podem ser incentivadas através da cooperação e construção de novas relações sociais, que aproximem e aumentem a relação de

pertencimento e comprometimento cidadão com o território (Almeida, 2008; Alferi, 2009; Villar, 2007).

O diálogo permanente e renovado com o espaço vivido, com a participação das famílias, com a qualificação, com a ocupação ativa dos espaços públicos e com a democratização do acesso aos bens culturais da cidade (Santos, 2006) contribui para reconhecer e valorizar o papel da cidade na construção da identidade individual, comunitária e coletiva dos cidadãos e para promover a sua participação democrática, de direito ao acesso às políticas públicas de ocupação dos espaços públicos e às atividades culturais e educativas existentes dentro dela (Nóvoa, 2009; Gadotti, 2005; Pereira, 2005; Villar, 2007).

Nesse contexto, o compartilhamento de saberes, de vivências e experiências, torna a família protagonista do processo educativo, notadamente porque integra os conhecimentos formais com a cultura local, sustenta o diálogo e a parceria entre a escola e a comunidade e motiva a participação e mobilização de recursos e equipamentos na construção de um território educativo. O conceito de família abordado na literatura é bem diversificado e amplo. Assim, a opção pela definição constante no art. 16 da Declaração dos Direitos Humanos de que a "A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado", deve-se à compreensão de sua importância enquanto célula básica da organização da sociedade, independente das várias formas em que ela se estrutura, com ou sem vínculos consanguíneos, mas principalmente, por ela constituir-se no grupo social primário, pautado nas relações de subjetividade de sentimento entre as pessoas, representando e agrupando gêneros e gerações que se tornam referência no processo de socialização e transmissão de valores éticos, morais, sociais, culturais e da própria concepção de mundo na sociedade em que vive e no território em que habita.

O princípio básico de organizar as populações e melhorar suas condições de vida, que deu origem ao associativismo urbano, assegura o compromisso contributivo desse

segmentoem discussões em torno da melhoria de qualidade de vida da população e do território. Com uma proposta democrática de interlocução com os atores, na construção do conhecimento e no respeito aos saberes e à cultura dos diferentes agentes sociais, o associativismo, enquanto movimento representativo dos grupos e populações, constitui elemento de interlocução entre governantes e representantes dos movimentos sociais e tem se evidenciado como estratégia importante na solução de problemas sociais,notadamente pela forma com organiza as populações e contribui na melhoria da qualidade de vida(Villar, 2007).

Nesse sentido, as parcerias com iniciativas de diversos segmentos governamentais e não governamentais propiciam ampliar o leque de oferta de oportunidades, de formação e participação coletiva do cidadão, tanto em qualidade quanto em quantidade, habilitando-os com suficiente formação e informação, na construção do bem-estar comum. A rede privada, representada pelo mercado, possui capacidade de ampliar a oferta de serviços, principalmente o especializado, seja através dos convênios firmados, seja através das associações, além de compartilhar e potencializar o complexo de atividades culturais e educativas existentes dentro da sociedade, que aumentam e multiplicam as oportunidades educativas do território (Villar, 2007; Pereira, 2005; PNUD, 2014).

Assim, a cidade que se desenha rompe com o conceito de administração pública tradicional e passa a ser concebida para criar e possibilitar condições de diálogo e compromisso com os seus interlocutores, organizando e proporcionando a estrutura necessária para a implantação das propostas coletivamente apresentadas e discutidas. Isso representa mudança de atribuições e funções da gestão pública, o que implicaem uma nova postura administrativa, focada na gestão local, através de ações que promovam a participação cidadã, através do fortalecimento de mecanismos participativos na tomada de decisões. Essa nova lente com que se observa a cidade possibilita o conhecimento, a interpretação e a compreensão dos diversos códigos e símbolos existentes na linguagem dos habitantes e na

forma como os espaços vão sendo ocupados (Hansotte, 2005) e contribui para a formação de um cidadão ativo, pois além de um direito à cidade, revela também o dever dos cidadãos para com ela.

É nesse cenário, reconhecendo a descontinuidade entre o espaço vivido e pensado, que a cidade vai ensinar a maneira eficaz de utilizar seus espaços, para que possamos aprender a dinâmica social e espacial que caracteriza seu processo urbano. É possível aprender a cidade ao viver e habitar seus espaços, conhecendo seus serviços, vivenciando seus problemas, desfrutando dos recursos que ela oferece e participando do seu cotidiano. Eis a importância de andar a pé pelas ruas, em usar seus meios de transporte, suas passarelas, em usufruir suas áreas de lazer, seus espaços públicos, infiltrando-se neles, com um novo olhar, com novas lentes para observar aquilo que a cidade tem a oferecer, mas também aquilo que ela tem deixado a desejar e que, enquanto cidadão, através das práticas sociais, pode ser transformado (Rodrigues & Lache, 2015).

É vivenciando a cidade que vão sendo desenvolvidas as diferentes formas de habitá-la de forma sustentável. Como espaço de aprendizagem, a cidade vai ensinando aos seus cidadãos as possibilidades de construção de um mundo mais sustentável, de um espaço para socialização e realização da vida em comunidade, tornando aqueles que nela habitam ou vivem preparados para enfrentarem seus desafios, com os saberes necessários para uma participação plena na vida comum, no desenvolvimento econômico e na qualidade de vida.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INTEGRAL:

ARTICULANDO TEMPOS E ESPAÇOS NO PROCESSO EDUCATIVO

Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas. (Paulo Freire, *Educação e mudança*, p.36)

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ARTICULANDO TEMPOS E ESPAÇOS NO PROCESSO EDUCATIVO

O tempo da escola inscreve-se na forma e no conteúdo da escolarização, ultrapassando e invadindo todos os tempos, constituindo-se num elemento externo à educação, associando-se às diversas possibilidades de aprendizagem. Esse é um cenário real, concreto e vivenciado pela contemporaneidade, caracterizada pelas novas gerações, que apesar de frequentarem as escolas, reconhecem as muitas vivências a experimentar e muitos saberes a aprender fora desse espaço, diante da diversidade de cenários e da velocidade de informação que as tecnologias oferecem (Arroyo, 2012; Freire, 2000). Um convite a se destinar um tempo para um olhar reflexivo sobre esse novo contexto, percebendo nele uma forma de reinvenção e concepção de novos espaços e cenários pedagógicos que assegurem o direito de aprendizagem, de uma vivência digna e justa e que possibilite uma melhor qualidade de vida a todo cidadão, individual e coletivamente.

A contemporaneidade tem se caracterizado pelos questionamentos acerca de caminhos para um mundo mais sustentável, levando-nos a refletir e questionar sobre o papel da escola enquanto espaço democrático, inclusivo e responsável pela formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários. Esse novo cenário, rico em novos conceitos, caracterizado pela pluralidade de culturas e valores presentes numa mesma sociedade, convoca para uma revisão das concepções que essa instituição formal tem sobre os tempos e espaços de aprendizagem que estão armazenados em seu currículo segmentado.

Ao discutir sobre a relação indissociável entre o tempo e o espaço na cultura escolar e a forma pela qual essas variáveis, no contexto da história da educação brasileira, contribuíram para as políticas de ensino e de educação integral que foram implantadas no país, tentamos compreender melhor a problemática que envolve as percepções conceituais diversas sobre

educação integral e educação de tempo integral e de como se configuram as políticas públicas que vêm sendo implantadas no cenário brasileiro.

2.1 A Escola e o processo educativo brasileiro: tempos e espaços em construção

Com amplo significado dialético, a escola faz parte da vida crianças, dos jovens e dos adultos. Com um cotidiano diversificado, institucionalmente, cabe a ela educar sistemicamente os indivíduos nas diferentes idades da sua formação. Um conceito formal para uma instituição que, ao longo da história da educação, vem apresentando diferentes configurações temporais e espaciais e cotidianos específicos no processo de escolarização dos diferentes povos, servindo a um tempo determinado e configurando-se de características de determinado tempo (Ferreira, 2005).

No Brasil, o processo de escolarização iniciou-se no período colonial, em 1549, com os jesuítas, que durante 200 anos foram os responsáveis por uma educação marcada pelo sentimento religioso, pela propagação da fé cristã. Com um projeto educacional de transformação social, iniciou com a catequização, com a preparação para o trabalho para as classes populares e implementação de mudanças radicais na cultura indígena brasileira, estendendo-se à escolarização da burguesia (Shigunov Neto & Maciel, 2008). Um período marcado pela adoção de método educacional com organização temporal e ordenação dada à estrutura dos níveis de ensino, tendo como peculiaridade a centralização e o autoritarismo, ao mesmo tempo em que ofertava uma orientação universalista e de formação sistematicamente derivada do humanismo renascentista.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, provocada pelo Marquês de Pombal, o Estado passa a substituir o controle que a Igreja tinha sobre o processo de escolarização. Também na Europa, a educação emancipa-se desse modelo, reivindicando uma formação com mais autonomia e liberdade (Trindade & Menezes, 2009). A metodologia eclesiástica foi

substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica e as aulas, antes ministradas pelos jesuítas, passaram a ser de responsabilidade dos professores régios, sendo essa considerada a primeira experiência de educação pública pelo Estado no Brasil. Inicia-se um período marcado por rupturas, descontinuidades e substituições e sucessivas propostas de ensino, mas com uma veia regalista marcada pelo controle do Estado, pela secularização da educação e padronização do currículo, representando as condições sociais e políticas da época (Boto, 2010; Maciel & Shigunov Neto, 2006).

A escola ganha, a partir do século XVIII, novo lugar institucional, ocupando o centro da vida social, com a função de legitimar classes e grupos sociais e de resgatar a produtividade social, através da consciência cidadã e da emancipação intelectual (Trindade & Menezes, 2009). Renovada radicalmente em sua organização estrutural e curricular - acolhendo novas ciências e reivindicando para o homem formação para si próprio e para seu processo de autonomia e liberdade - a escola ganha espaço. Um espaço que ultrapassa a casa, com um repertório de outros saberes, criando e produzindo uma vida social, refletindo a vida coletiva e constituindo-se no primeiro espaço que a criança tem fora do lar (Boto, 2002).

No século XIX, influenciado pelo ideário civilizatório iluminista, começa a despontar na Europa os sistemas públicos de educação de massa, como base comum de cidadania e formação do ideário de nação. No Brasil, esse período foi marcado pelo confronto entre a educação doméstica e as escolas instituídas. Nessa disputa, surgem as escolas-palácios, com simbologia estética, cultural e ideológica, projetadas para propagarem a escolarização, sua legitimidade e modernidade. No entanto, foi necessário dispositivo legal estabelecendo a obrigatoriedade do ensino, para que esses espaços tivessem seu reconhecimento enquanto instituição de educação (Castro & Regattieri, 2009; Vasconcelos, 2007). Assim, o espaço da casa foi substituído pelas medidas intervencionistas que defendiam e propagavam a

legitimidade dessa nova configuração de escola e delimitava o espaço e o poder da casa e do estado.

Esse período foi marcado pelos debates e ideias pedagógicas, pela resistência e por problemas decorrentes desse processo, nomeadamente a adaptação ao novo espaço, à dificuldade de locomoção e, conseqüentemente, à baixa frequência escolar (Vasconcelos, 2007). Apesar desses desafios, a educação ganha sentido enquanto organização e afirmação do estado imperial e, gradativamente, a sociedade vai deixando os costumes coloniais remanescentes para ingressar no novo contexto capitalista industrial que começa a se configurar.

As novas demandas desse cenário foram asseverando a escola como instituição especializada na socialização e na educação das crianças, exigindo dela novos tempos e espaços para a escolarização. Nesse cenário, a família foi cada vez mais perdendo espaço no processo educativo, submetendo-se à autoridade do Estado regulador de hábitos e comportamentos ligados à higiene, saúde e educação. (Castro & Regattieri, 2009; Trindade & Menezes, 2009; Vasconcelos, 2007). Apesar da crença na instrução popular, o abismo educacional ainda permaneceu, notadamente porque a elite política e intelectual do país não frequentava essas escolas, indo estudar na Europa.

A introdução de novos saberes enciclopédicos na cultura escolar, a partir do século XIX, na promoção de uma educação popular e de uma formação integral do povo, tanto moral quanto intelectual, trouxe nova configuração temporal e espacial à escola (Souza, 2000). A implantação dos grupos escolares passou a se estruturar em uma racionalidade que demandava métodos que envolvessem a pontualidade, a disciplina e a regularidade, cujo ordenamento temporal reproduzisse os ritmos das organizações burocráticas, a divisão, a fragmentação do trabalho e do conhecimento, seqüências e grades curriculares, horários e calendários escolares. No período do Estado Novo, a escola afirma-se como instituição

especializada na socialização das crianças. A família, que inicialmente havia perdido sua função de educadora, em detrimento da sociedade política, retorna ao cenário como auxiliar do Estado educador, ainda com papel secundário, distinguindo-se dos leigos e sábios na promoção da aprendizagem escolar, compartilhando, ao longo do século XX, condições necessárias para o processo de escolarização (Castro & Regattieri, 2009).

Nesse contexto, a escola irá percorrer, no século XX, o caminho das especializações, caracterizada pela utilização racionalizada do tempo e de espaços que favorecessem o controle sistêmico do trabalho docente (Boto, 2002; Castro & Regattieri, 2009; Trindade & Menezes, 2009). Com um legado deixado pelo século XIX da criação das escolas primárias, da regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporou o ideário pedagógico inovador da unificação da regulamentação da educação nacional (Saviani, 2004). Na contemporaneidade, a escola irá afirmar-se assumindo uma importância muito grande enquanto instância de iniciação intelectual e socializadora, com uma identidade que cria consensos para tornar o tempo e espaço artificiosos postos sob seu controle e convenientes a uma cultura dominante (Boto, 2002; Ferreira, 2005).

Esse território de aprendizagem formal, simultaneamente, trabalha e desenvolve saberes e valores, rotinas e disciplinas, cria, propagando e repercutindo a cultura, usando e exigindo sempre novos métodos e metodologias específicas. Com identidade própria, vem sendo reinventada socialmente pelo dinamismo da vida em sociedade, sendo um espaço de profunda representatividade nos diferentes tempos da vida de todo indivíduo que, ao deixar o seio familiar, irá passar sua infância e juventude adquirindo e socializando saberes formais e não formais, criando diferentes laços de amizade, até tornar-se um adulto.

É na escola que a criança irá dividir o papel protagonista dos ensinamentos familiares com outros repertórios, códigos, linguagem própria e signos de saber e poder, ingressando na cultura letrada, num sistema com ritmos, rotinas, disciplinas e hábitos de civilidade (Boto,

2002; Ferreira, 2005) na apropriação do conhecimento. Um espaço que ultrapassa as fronteiras da educação formal, cuja convivência diária entre os estudantes e a comunidade escolar contribui para a socialização de saberes, tornando-se um lugar de trabalho, de ensino e de aprendizagem, um lugar privilegiado para reflexões e construção de novos conhecimentos.

Esse espaço tem sido marcado pelos tempos, contextos históricos e políticos e pelas ideologias dominantes, desde a sua formalização enquanto instituição no século XVII, quando a escola começou a configurar-se nos moldes que se revela na atualidade. A sua criação, datada historicamente, revela sua concepção ideológica, cuja institucionalização deveu-se à necessidade do fortalecimento e da garantia do poder de uma classe social dominante, resultante da Revolução Industrial, do desenvolvimento do capitalismo e da necessidade de mão de obra letrada para operar as máquinas, reproduzindo e fortificando a divisão de classes existentes em nossa sociedade, tornando-se uma instituição muito articulada ao Estado (Boto, 2002; Ferreira, 2005).

Ao se estudar o processo de escolarização primária no Brasil, a partir do século XVI até o final do século XIX, percebe-se que espaços e tempos sempre fizeram parte da ordem social e escolar. Na educação jesuítica, as aulas ocupavam espaços nas grandes propriedades e nos colégios jesuítas; no período pombalino, as aulas régias utilizavam o espaço da casa do próprio professor. Com a implantação do ensino primário, a escola passa a instalar-se em prédios construídos ou alocados especificamente para o seu funcionamento. Os espaços amplos e adequados das academias clássicas e as casas alugadas para abrigarem as escolas populares do período imperial, e até mesmo na República, revelam os diferentes espaços, estruturados ou improvisados, que foram utilizados para o funcionamento das escolas (Faria Filho & Vidal, 2000; Giolo, 2012).

O tempo escolar, nesse contexto, também vai sofrendo modificações, em consonância com os modelos de escolas e métodos de ensino que foram sendo adotados. O ensino ofertado

nos colégios jesuítas, nos liceus e nos grandes colégios da República, era estruturado para tempo integral e, na maioria das vezes, em regime de internato. A partir de 1950, com a democratização e a popularização do ensino, os tempos escolares foram delimitados, fixados em horários mais reduzidos, divididos em turnos, homogeneizando turmas para abrigar a demanda crescente de alunos, representando, ainda, economia de tempo e de recursos (Faria Filho & Vidal, 2000; Giolo, 2012; Veiga-Neto, 2002). Foram mudanças que tiveram um grande impacto no campo educativo, sobretudo porque contrastavam profundamente com o método de ensino ministrado nas escolas isoladas que insistiam em ter seus espaços e horários próprios, organizados de acordo com a conveniência da professora, dos alunos e que levava em conta os costumes locais. A demanda por um maior número de vagas contribuiu para o funcionamento dos grupos escolares em turnos e turmas e para a divisão de tempos e espaços comuns para receber os estudantes.

Assim, a temporalidade do sistema de ensino, marcada pela garantia dos tempos estabelecidos pela burocracia escolar, pela rotina da sala de aula, pela organização em filas, pela construção de horários para abrigar diferentes matérias e disciplinas do currículo, pela divisão de turnos e turmas em classes seriadas e pontos registrados, passou a compreender a vida escolar dos estudantes (Boto, 2014). Um tempo obrigatório e institucionalizado, uniformizando, organizando, fragmentando e estipulando período exato a ser dedicado a cada tarefa, mantendo a ordem, controlando o sistema de ensino e o processo de escolarização, pouco flexível em seus currículos e questionável quanto à qualidade da aprendizagem.

Essa lógica, carregada de valores e intenções, pode ser atribuída como herança deixada por Comenius (2001), educador, cientista e escritor checo, considerado fundador da Didática Moderna, que viveu entre 1592-1670. Sua obra *Didática Magna* regulou e ainda se faz presente em muitas das ações legitimadas pela escola, nomeadamente no que se refere a alguns elementos considerados necessários à formação e à compreensão de conhecimentos,

dentre eles a organização do tempo escolar, com seus calendários; a metodologia presente nos planejamentos de ensino e planos de aulas; as etapas e fases da escolarização indo da infância até a juventude; a importância dada à frequência escolar e ao ambiente escolar adequado para o desenvolvimento da aprendizagem.

No entanto, o tempo da escola é um tempo bem mais complexo que o horário de permanência nessa instituição. Podemos aceitar que a temporalidade representada por esta educação ganha sentido quando buscamos compreender a configuração presente nos movimentos internos constitutivos do cotidiano, no processo de organização de estilos e rotinas das aulas e como essa temporalidade, cronometrada pelo relógio, marcada por ritmos, estruturada por uma matriz curricular que, durante muito tempo, foi chamada de "grade curricular", constitui dimensão extremamente significativa nos modelos de escola na modernidade (Boto,2003; Faria Filho,2000; Maciel & Shigunov Neto,2006; Thiesen, 2011). O tempo escolar não é apenas um limite, um elemento externo à educação. Ele inscreve-se na forma e no conteúdo da escolarização desde logo, associando-se às possibilidades de aprendizagem.

Quando estudamos os conceitos de escola apresentados por Ferreira (2005), Boto (2002, 2003, 2007 e 2014), Thiesen (2011); Maciel e Shigunov Neto (2006); Nóvoa (2009) e Faria Filho(2000), compreendemos melhor a estrutura e a configuração da escola enquanto instituição de ensino e lugar onde acontece o processo educativo e, como tantas outras instituições de longa duração, ela não pode ser equacionada fora das dimensões de espaço e de tempo. Primeiro, porque a escola se altera com o tempo e segundo, porque o tempo é importante na ação da escola.

A educação é um processo que está intimamente ligado à realidade, ao contexto social, devendo inserir-se sempre em uma ação transformadora, em um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural, articulando a educação formal e não formal, dando

vida e viabilizando mudanças significativas no processo educativo e na sociedade como um todo, interagindo individual e coletivamente na constituição da cidadania plena (Freire, 1996). Ela apresenta-se como uma prática política afirmada em valores de transformação social, através do pensamento crítico e de uma ação emancipatória que a torna promotora de mecanismos de inclusão que, respeitando a individualidade e a diversidade dos sujeitos, promove uma ação coletiva da sociedade em prol do bem-estar comum, possibilitando aos cidadãos aprenderem a viver juntos, interagir individual e coletivamente na constituição da cidadania plena.

Nesse contexto, o papel da escola é contribuir para formação de sujeitos autônomos, integrados ao seu contexto sociocultural, de forma que sejam capazes de produzir um conhecimento relevante para si e para o mundo, colaborando e criando condições que viabilizem o exercício da cidadania. Os saberes e poderes transversais, presentes no contexto ao qual a escola está inserida, podem contribuir para que a escola reveja os paradigmas e os ritos empregados no processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente no que se refere à disciplinarização/fragmentação do conhecimento. Por fim, ao superar as modalidades históricas e naturalizadas da organização escolar, a escola permite o desenvolvimento de um processo educativo mais contextualizado e consonante com a diversidade vivenciada pelo mundo contemporâneo (Arroyo, 2010; Canário, 2005).

Enquanto instituição educativa, a escola tem, na sua essência, a missão de educar para cidadania, englobando a dimensão ética da responsabilidade, de forma a promover o desenvolvimento da pessoa e contribuir para uma melhor relação dela com o mundo que a rodeia, explorando o território e suas possibilidades, exercitando a democracia e estimulando a criatividade, na construção de uma sociedade mais participativa e mais autônoma. Para isso, torna-se relevante que as práticas educativas estejam orientadas para a satisfação das necessidades de conhecimento e de formação, modo de a facilitarem e ampliarem o espectro

de oportunidades e capacidades que possibilitem ao indivíduo ascender a melhores condições de vida e a uma maior humanização, criando assim, condições oportunas de desenvolvimento (Gomez; Freitas & Callejas, 2007).

O desafio de ressignificar o espaço escolar e o processo educativo, para além dos limites da sala de aula e dos métodos tradicionais de ensino para considerá-los em sua totalidade, envolve o reconhecimento da diversidade cultural presente em seu contexto esuscita a necessidade de se repensar a prática pedagógica e o cotidiano da escola, considerando a importância das variáveis tempo e espaço para os processos de formação e de aprendizagem (Arroyo, 2012). Essa concepção nos remete ao desafio de pensar e refletir sobre a melhor maneira de utilizar de forma inovadora as escolas, equipamentos e serviços, para assegurar maior igualdade formativa e se criar novas formas de utilização do tempo e dos espaços, como possibilidade de referência de integração dos diferentes públicos no processo educativo, na promoção de melhores condições de vida e de transformação social. Envolve, ainda, uma ruptura da configuração segmentada e do direcionamento individual predominante que ainda se faz presente na escola, de forma que possibilite a interação do indivíduo com o território, na produção de um conhecimento relevante para si e para o mundo.

Assim, ao situar as variáveis "tempo e espaço" na organização escolar, ao longo da história da educação brasileira, percebemos que muitas questões estão envolvidas nesta discussão, o que nos leva a refletir sobre a problemática que envolve as percepções conceituais diversas sobre educação integral, educação de tempo integral e a configuração das políticas públicas que vêm sendo implantadas no cenário brasileiro.

2.2 Educação Integral: ampliando e diversificando espaços para um novo tempo

O sentido etimológico da palavra integral evoca para aquilo que é inteiro, completo, total, acabado e concluído. Ao abordar essa semântica na educação integral, verificamos as várias vertentes já trilhadas em torno do tema na literatura. Todas elas enfocam a necessidade

de se conceber a aprendizagem por inteiro, de forma integralizada, operacionalizando a pluralidade de linguagens e saberes, de acordo com a estrutura complexa e multifacetada do ser humano, associando as práticas pedagógicas às vivências e ao cotidiano de cada indivíduo.

Um conceito que volta à cena no final do século XIX e início do século XX na Europa, nomeadamente, com a Revolução Francesa e com a instituição da escola pública, num processo decorrente da industrialização e da democratização da sociedade. De cunho altamente político e emancipador, essa concepção ressurgiu da antiguidade, num contexto de mudanças para vida moderna, exigindo nova atitude diante da vida e da educação numa formação do homem completo (Boto, 1996; Coelho, 2009). No cenário brasileiro, Rui Barbosa, no século XIX, foi o primeiro a apresentar uma proposta de que o ensino integral seria possível na escola primária a partir da integralidade dos conhecimentos e da ampliação dos tempos escolares, sem a fragmentação dos turnos e do currículo (Bonato, Coelho & Menezes, 2011).

Na década de 1920, a concepção de educação enquanto processo de reconstrução e reorganização da experiência, defendida pelo norte americano Dewey (1979), influenciou o movimento da Escola Nova, na resistência ativa contra a escola capitalista. Com princípios políticos e filosóficos sobre o papel da educação e, fundamentalmente, da escola enquanto ambiente propício de oportunidades, o movimento defendia um currículo articulado ao contexto sociocultural do estudante, enriquecido pelas artes, pela música, pelo teatro e por um conjunto de valores que integram a sociedade, com vistas a garantir uma educação mais inclusiva (Coelho, 2009).

Influenciado por esse movimento, Anísio Teixeira formulou sua concepção de educação integral, pautada na praxe do desenvolvimento humano associado às vivências, à reconstrução das experiências e ao poder transformador da escola como estratégia política

para a construção de uma sociedade mais democrática. Esse conceito está voltado para uma formação completa da criança que possibilite a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o país (Cavaliere, 2010; Coelho, 2009). Extrapolando a forma tradicional de transmissão de conteúdos, avança para o papel da escola no sentido de contemplar em seus currículos não apenas os conteúdos clássicos, mas oportunizar em seu projeto pedagógico a transmissão e construção de valores éticos e morais, através do ensino das artes, da cultura, de hábitos de higiene e de disciplina e de preparação para um ofício. Conceção essa que também influenciou os ideais de Darcy Ribeiro (1986), em defesa de uma escola pública de qualidade que pudesse ofertar uma educação capaz de formar cidadãos e minimizar os problemas sociais.

A concepção de educação integral, apresentada por Cavaliere (2007), na mesma linha de Dewey (1979), encontra-se pautada no princípio democrático do direito universal à educação e envolve as múltiplas dimensões da vida das crianças e dos adolescentes. Em se tratando da escola contemporânea, esse é um conceito ainda em construção, notadamente por resultar na reavaliação do papel da instituição escolar e dos limites e possibilidades de atuação desta instituição social.

Com uma concepção freiriana em educação, Hora e Coelho (2004) consideram que a educação integral possibilita uma formação mais completa do ser humano, desde que as práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica, igualmente crítica e emancipadora. Conceito esse também defendido por Guará (2006), quanto às contribuições advindas da prática da educação integral no desenvolvimento das capacidades cognitivas do sujeito, conectando-os com suas diversas dimensões -afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica- contribuindo para novas leituras sobre o espaço e o tempo escolar. Esses pressupostos estarão também presentes nos discursos de Arroyo (2012) que, ao defender uma

formação plena dos educandos, com mais equidade e justiça social, associa a concepção de educação integral ao paradigma contemporâneo do território como espaço de aprendizagem.

Apesar das diferentes vertentes presentes nos conceitos apresentados sobre educação integral, todas ultrapassam os métodos tradicionais da educação e avançam para mudanças de posturas, metodologias, práticas docentes e novas formas de utilização do tempo e dos espaços, numa configuração escolar que incorpore novas atividades educativas, novos espaços de aprendizagem e uma concepção de ensino focada na formação humana, que garanta o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito, em todas as dimensões - intelectual, física, afetiva, social e simbólica - ampliando e diversificando as oportunidades de aprendizagem.

A concepção de educação integral encontra-se pautada nos princípios da *paideia* grega, com um conceito associado ao contexto social e aos processos que possibilitam a formação humana, garantindo o desenvolvimento pleno do indivíduo, em todas as dimensões. Um conceito relacionado aos processos de socialização, praticados em todas as sociedades, englobando a educação formal e não formal, envolvendo uma aprendizagem ao longo da vida que possibilite e estimule a autonomia e a emancipação da cidadania visando à promoção do homem integral (Cavaliere, 2012, Moll, 2012).

Nesse cenário de discussão sobre educação integral, Moll (2012) defende a ampliação da jornada escolar, através da escola de tempo inteiro, com nova dinâmica pedagógica com conteúdos e temas que abordem o que é fundamental para a vida em uma sociedade que se afirma como republicana, proporcionando uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, contribuindo para o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. Pensamento esse compartilhado por Arroyo (2012) que considera a proposta de mais tempo na escola, uma forma de proporcionar uma experiência educativa transformadora e cujo tempo de permanência na escola, preenchido com diferentes ofertas

educativas, possibilita o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e cognitivas do estudante.

Assim, educação integral e escola em tempo integral são dois conceitos distintos e por vezes com interpretações equivocadas. A educação em tempo integral acontece com a ampliação da jornada escolar, numa articulação espaço-tempo que permita que o processo educativo se torne integral e integrado e pode se constituir como possibilidade de melhoria do processo de aprendizagem e, por consequência, da qualidade de ensino, quando a intensidade desse tempo representa qualidade das ofertas educativas a serem desenvolvidas no processo de ensino/aprendizagem(Cavaliere, 2007; Henz, 2012).

A Educação Integral,mais que uma modalidade de ensino, reconhece as diferentes oportunidades de aprendizagem, inserindo-se em outros espaços sociais, indo além dos tempos/espaços escolares e conteúdos fragmentados do currículo tradicional, para compreender a vida como um grande percurso de aprendizado com ou sem jornada ampliada, constituindo-se no caminho para a construção de uma cidadania plena. Esse conceito transcende o tempo de permanência do estudante na escola e está associado a mais tempo de aprendizagens significativas para a formação plena do ser humano, nomeadamente porque envolve um processo de aprendizagem ao longo vida, que estimula a autonomia do indivíduo em seu processo de emancipação enquanto cidadão. Nesse sentido, a oferta de oportunidades de acesso às várias instâncias culturais da sociedade permite a interlocução com outros saberes, no alcance das inúmeras possibilidades educativas ofertadas pelo território.

Desde o Movimento da Escola Nova, na década de 1930, que os princípios filosóficos sobre educação têm sido associados ao discurso e lutas por uma escola pública que promova o desenvolvimento integral do estudante e que seja assumido por todos. Isso corroborou para as diferentes formas de se pensar o tempo e o espaço escolar e para construir os pressupostosteóricos que fundamentaram o desenvolvimento da Educação Integral no Brasil.

Destacam-se, nesse período, os Parques infantis da cidade de São Paulo, criados por iniciativa de Mário de Andrade entre 1935 e 1938, cuja concepção de educação, envolvendo atividades não escolares para crianças, tornou-se precursora da educação infantil (Faria Filho, 1999; Gabriel & Cavaliere, 2012).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, no ano de 1950 e a Escola-Parque, implantada em Brasília na década de 1960, ambas idealizadas por Anísio Teixeira, representam experiências diferenciadas de políticas públicas voltadas para a educação integral no Brasil. Com uma configuração de escola e de organização curricular que buscava representar os elementos existentes na comunidade, essas experiências proporcionavam ao estudante um dia completo de ensino, com atividades curriculares e extracurriculares, divididas em turno e contraturno, na perspectiva de contribuir para o seu desenvolvimento e ascensão social (Cordeiro, 2001). Por razões de natureza ideológica e, principalmente, por razões econômicas, essas experiências não tiveram continuidade nos tempos propostos (Pereira & Rocha, 2006), reduzindo suas metas, alterando a sua concepção e configuração. Em Salvador, a Escola Parque funciona com jornada ampliada, ofertando atividades curriculares e extracurriculares divididas em dois turnos.

Na década de 1980, idealizada por Darcy Ribeiro ocorre, no Estado do Rio de Janeiro, a implantação de escolas públicas de tempo integral - os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs - com o propósito de promover a melhoria na qualidade da educação, priorizando as crianças oriundas de famílias de baixa renda. Com uma concepção populista, pautada em três requisitos que consideravam essenciais a uma escola - espaço, tempo e capacitação do Magistério - tornou-se referência por contrastar com as escolas superlotadas existentes e por ofertar educação, esportes, assistência médica, alimentação, moradia e atividades culturais variadas, incorporando à escola o universo cultural dos alunos, desviando-se do modelo de escola vigente no país e no Estado e provocando diversas interpretações

quanto à qualidade do ensino ofertado. Situados em lugares de visibilidade estratégica, os CIEPs foram considerados um monumento à educação, a um partido político e a seus idealizadores (Cavaliere & Coelho, 2003; Mauricio, 2010; Mignot, 2001).

As dificuldades vivenciadas pelos gestores escolares e professores, diante de um projeto que foi concebido para abrigar uma proposta pedagógica de educação integral, em tempo integral para as séries iniciais do ensino fundamental e que mais tarde estendeu-se às séries finais desse nível de ensino e ao ensino médio (Cavaliere & Coelho, 2003; Mauricio, 2010), evidenciaram e potencializaram a vulnerabilidade pedagógica, administrativa e financeira dos CIEPs. As missões sociais e o relevante papel assistencialista transformaram o que seria provisório, para assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, como missão primordial da escola (Nóvoa, 2009) e, no caso do CIEPs, contribuiu para gerar um conceito de escola pública estigmatizada, antipopular, tornando-a problemática e rejeitada pelo próprio sistema e pela população (Cavaliere & Coelho, 2003). Apesar dos problemas e conflitos vivenciados, a configuração de escola de tempo integral adotada pelos CIEPs não somente marcou o estado do Rio de Janeiro, como provocou e reacendeu o debate sobre educação integral na esfera político-administrativa no cenário nacional.

Outra tentativa de educação integral foi o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC, na década de 1990, envolvendo ações integradas nas áreas de saúde, educação, assistência e promoção social, voltadas para o atendimento a crianças e a adolescentes oriundos das classes populares. De natureza assistencialista, sua concepção se deu através da Legião Brasileira de Assistência- LBA, sob a coordenação do Ministério da Criança e, posteriormente, foi assumido pela Secretaria de Projetos Especiais, vinculada à Presidência da República. Elaborado, primeiramente, como "Projeto Minha Gente" envolvia um conjunto de ações integradas e articuladas através de subprogramas desenvolvidos em

conjunto com a família, a comunidade e o Estado, nas áreas de educação, saúde, esporte, cultura e lazer (MEC/Sepespe, 1994; Sobrinho & Parente, 1995).

Com uma pedagogia própria e interdisciplinar, todos os profissionais envolvidos deveriam ser capacitados para a oferta de serviços integrados com a comunidade local. A intersetorialidade financeira, caracterizada por uma gestão compartilhada entre prefeituras e instituições comunitárias, tornou-se complexa e difícil de administrar, tornando a sua viabilidade e sustentabilidade um ônus difícil de ser gerenciado, apesar do caráter inovador do Programa. Descaracterizados de sua proposta inicial, os CAICs atualmente ofertam diferentes modalidades de ensino na rede pública e são mantidos pelas Secretarias da rede municipal ou estadual.

Outras tentativas e registros de experiências de educação integral diferenciadas, com propostas de atividades fora do espaço escolar, através de parcerias, no sentido de ofertar atividades complementares aos alunos, com metodologias diferentes e com a presença de outros agentes na construção de um território educativo (Ander-Egg, 2006; Coelho, 2012; Pereira, 2005; Villar, 2007), vão se intensificar a partir da década de 1990 e ao longo deste início de século XXI, em decorrência das mudanças provocadas pela globalização, dos acordos internacionais, pela nova configuração do mundo contemporâneo e pela necessidade de uma educação que garanta, a todos os cidadãos, os saberes necessários para uma participação plena na vida comum, no desenvolvimento econômico e na qualidade de vida.

O Brasil também vivenciou essas experiências, a partir da promulgação da Lei n. 9394/96- Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira - LDB. Foram experiências que, apesar de estarem amparadas por um arcabouço normativo, oferecido pelo paradigma da proteção integral, com o propósito de garantir os direitos de toda criança ou adolescente em receber atendimento em todas as suas necessidades pessoais e sociais, a aprender e a se

desenvolver adequadamente, contribuíram significativamente para o avivamento do tema e da discussão em torno da educação integral e educação em tempo integral.

A primeira dessas experiências ocorre em Belo Horizonte, no período entre 1993/1996, com a implantação da Escola Plural, cujo projeto foi elaborado por um grupo de professores da rede municipal, sob a coordenação do professor Miguel Arroyo, constituindo-se em uma proposta de educação inclusiva, democrática, plural que priorizava as crianças das classes populares, de forma a garantir sua permanência na escola, propondo o rompimento com a concepção tradicional de ensino e aprendizagem, incorporando a realidade social e integrando os diversos saberes e atores no processo educativo (Miranda, 2007).

No entanto, é a partir do ano 2000 que várias propostas locais de educação integral foram implantadas pelo Brasil. O município de Apucarana, no Paraná, em 2001, destacou-se no processo de pactuar ações em conjunto com a sociedade. Com uma proposta pautada em informações e experiências realizadas em outros países e no próprio Estado, ancorada no compromisso social das autoridades municipais, universalizou sua experiência de escola de tempo integral nos anos iniciais da rede municipal de ensino, suscitando o debate sobre questões ligadas à jornada escolar, à fragmentação existente entre turno e contraturno e às alternativas de superação dessa fragmentação, através de parcerias com diferentes agentes da comunidade (Branco, 2012; Leclerc & Moll, 2012; Silva, 2012; Vasconcelos, 2012).

Belo Horizonte, dez anos depois da experiência da Escola Plural, criou, em 2006, o Programa de Escola Integrada - PEI, voltado prioritariamente para as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, com o objetivo de interligar a proposta pedagógica das escolas municipais aos diversos espaços educativos da cidade, na perspectiva de tornar o município uma grande sala. Com jornada escolar ampliada, trabalhada dentro e fora da sala de aula, buscava explorar o potencial educativo existente no entorno da escola, a partir das oficinas oferecidas, numa articulação entre a

escola e a comunidade, incluindo estudantes universitários e oficinairos, revelando a importância de uma política intersetorial nesse contexto. Por permitir a construção de uma política intersetorial na gestão pública e promover um desenvolvimento a curto prazo em um ambiente com melhores condições de capacitação e desempenho escolar das crianças, ela foi considerada uma experiência exitosa de educação integral, tornando-se referência para o debate nacional (Macedo, Evaristo, Godoy & Ribeiro, 2012).

Seguindo o mesmo propósito, também no ano de 2006, o governo do Estado do Espírito Santo implanta o Programa Mais Tempo na Escola (Mais Tempo, 2009; Sperandio & Castro, 2012) com atividades extracurriculares no contraturno escolar. A proposta surgiu como alternativa para redução dos índices de evasão, repetência e de distorção idade/série dos alunos da rede estadual, buscando, através da ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, superar as desigualdades sociais e reconstruir a identidade cultural e pedagógica da escola pública, tendo como objetivo possibilitar ao aluno conhecimentos e vivências contextualizadas e o acesso a experiências de aprendizagem por meio da cultura e da arte. O Programa propunha o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, organizadas por núcleos temáticos, com base nas áreas de conhecimento e das orientações próprias da Rede Estadual de Ensino, com Projeto Educativo local próprio.

Em Porto Alegre, também em 2006, a Secretaria Municipal de Educação – SMED - implantou uma proposta de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino-RME, contemplando atividades em turno inverso, prevendo a construção de parcerias, a fim de ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos. Atualmente, essa política desenvolvida se concretiza em duas propostas: o Projeto Cidade Escola, que potencializa diferentes oportunidades e novas possibilidades com parceiros e convênios, e a

Escola de Educação Integral, através do Programa Mais Educação, em interface com o projeto Cidade Escola (SMED, 2015).

O Bairro Escola, criado em março de 2006, em Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro, tomou por base as experiências práticas de educação integral de diversas localidades brasileiras e, em parceria com o governo municipal, através de uma política intersetorial com as outras secretarias, mapeou as possibilidades educativas do território, envolvendo a comunidade, transformando os espaços da cidade em polos educativos, na tentativa de aumentar a relação de pertencimento com esse espaço (Silva, 2012). Ancorada no currículo e na proposta pedagógica da escola, a proposta potencializou praças, clubes comunitários, teatros e ruas em espaços educativos.

Em Palmas, Tocantins, a educação integral foi resultante de uma proposta pedagógica e de um projeto arquitetônico padrão para implantação da escola de tempo integral. O Projeto Salas Integradas iniciou no ano de 2005, com a ampliação gradativa da jornada escolar e contou com a adesão da comunidade local e a adoção de uma política pública intersetorial em seu desenvolvimento. A partir do ano de 2007, esse projeto foi fortalecido pelo Programa Mais Educação (Alves, 2012; Souza, 2012).

Buscando facilitar a compreensão, ilustramos no Quadro 1 um panorama dos dados aqui apresentados.

Quadro1. Experiências de Educação Integral desenvolvidas no Brasil

PROGRAMAS/ FONTES	Abrangência	Proposta	Infraestrutura física	Ofertas Educativas	Profissionais
ESCOLA PARQUE Cordeiro (2001) e Cavaliere (2000)	Salvador (BA) e Brasília (DF)	Formar a inteligência, a vontade, o caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente.	Estrutura física dos prédios de aparência marcante	Atividades desportivas e de higiene, setor de trabalho, incluindo as artes industriais, artes cênicas e visuais.	Professores: dupla função: docentes e bolsistas do INEP
CIEPS Cavaliere (2000) Cavaliere e Coelho (2003)	Estado do Rio de Janeiro	Concepção de educação integral. Relação da escola com as famílias e a comunidade.	Construção de escolas. Estabeleceu novos parâmetros para o sistema escolar	Vídeo educação, educação física, animação cultural, biblioteca, estudo dirigido, núcleo de saúde, artes/pintura/desenho, dança/capoeira Música/oficina de violão.	Professores jovens, recém formados - selecionados- docentes bolsistas.
CAIC Sobrinho e Parente (1995)	Brasil- âmbito nacional	Atendimento social integrado em um mesmo local, em tempo integral com envolvimento comunitário.	Estrutura física dos prédios padronizada	Subprogramas: proteção especial à criança e à família; promoção da saúde da criança e do adolescente; educação infantil (creche e pré-escola); educação escolar; esportes; cultura; educação para o trabalho; alimentação.	Contratação de profissionais
ESCOLA INTEGRADA Macedo et al (2012); Silva (2013)	Belo Horizonte (MG)	Proposta pedagógica pautada no conceito das Cidades Educadoras. Articulação de políticas das áreas da educação, saúde e assistência social.	Escolas da rede municipal. (iniciou com projeto piloto em seis escolas)	As oficinas do programa escola integrada são desenvolvidas a partir de uma matriz curricular que contempla quatro áreas: conhecimentos específicos, acompanhamento pedagógico, formação especial e social, cultura, arte, lazer e esportes.	Monitores- Parceria Universidades Instituição de Ensino Superior,
BAIRRO- ESCOLA Silva (2012)	Nova Iguaçu (RJ)	Proposta de integração e articulação de políticas públicas- concebida como uma política intersetorial, coordenada por um comitê gestor.	Escolas ocupação dos espaços comunitários, comerciais e de serviços, instituições sociais, equipamentos públicos e até mesmo residências	Atividades educativas complementares à jornada escolar regular. Oficinas de acompanhamento pedagógico, esporte, meio ambiente, saúde e cultura. Rede de parcerias em cada bairro. Envolveu uma ou mais escolas municipais, o polo de esporte, o ponto de cultura escola viva, a unidade de saúde da família e demais parceiros físicos.	Participação dos universitários nas oficinas, como parte do Programa da universidade em que estuda.
PROJETO SALAS INTEGRADAS (Souza, 2012)	Palmas (TO)	Criação de um grupo de estudos em políticas públicas na Secretaria Municipal de Educação para elaboração de um projeto pedagógico e arquitetônico padrão.	Projeto arquitetônico próprio para atender o Programa.	Capoeira, natação, judô, futsal, voleibol, tênis de mesa, basquetebol, dança, música, artes plásticas, inglês, espanhol, informática, xadrez, karatê, dentre outras.	Agregou profissionais existentes. Convênios com federações e associações nas áreas esportiva e cultural
Arranjo Educativo Local Silva (2012)	Apucarana (PR)	Elaboração de projeto político pedagógico com mapeamento de recursos existentes e estabelecimento de pactos.	Todas escolas da rede municipal. Criação das células comunitárias.	Pedagogia de projetos Contraturno: oferta de 33 (trinta e três) atividades extracurriculares, divididas em oficinas pedagógicas e complementares.	Rede de parcerias Monitorias: estagiários

Fonte: Elaboração própria

Dentre as diversas experiências apresentadas, os programas de escola de tempo integral desenvolvidos nos municípios de Palmas, Apucarana e Belo Horizonte tornaram-se referências nacionais. Foram experiências que ganharam forte adesão da comunidade, revelaram a necessidade de uma política pública de educação integral e destacaram a importância da intersectorialidade e da qualificação nas discussões de abordagem conceitual para fundamentação de sua execução. Essas experiências, marcadas pelo pressuposto do direito à educação e ao aprendizado escolar, associadas ao IDEB, romperam com o modelo de organização da escola tradicional e fortaleceram o debate sobre a educação integral e o papel da cidade, da escola e do território no processo educativo.

Quando antecedemoso histórico de universalização da escola pública, vemos que a proposta de escola em tempo integral era caracterizada, inicialmente, pelos internatos e semi-internatos particulares e por uma clientela elitizada, representando um *status* social diante do ensino ofertado (Giolo, 2012; Paro,1988), diferentemente da forma como foi sendo promovida ao longo da história da educação, cuja clientela contemplada pelos programas implantadosfoi constituída por segmentos de baixa renda que viviam em áreas de vulnerabilidade social. Nesse contexto, podemos perceber que as diversas experiências de educação em tempo integral registradas no Brasil, através da ampliação da jornada escolar,foram pensadas para a instrução e a formação de crianças das camadas populares da sociedade, apresentando-se como forma de democratização do ensino e como garantia de permanência do aluno na escola, preenchendo uma lacuna na política pública, com o propósito de, além de elaborar e transmitir o saber científico, abrandar os impactos das divergências sociais, amenizar os problemas relacionados às condições de pobreza da população(Cavaliere, 2012; Giolo, 2012). Foram políticas públicas que, com a pretensão de equalizar as oportunidades de aprendizagem e atender

às necessidades relativas ao mundo do trabalho, estiveram associadas ao aumento da carga horária dos estudantes na escola, às atividades extracurriculares ofertadas no contraturno e como alternativa para minimizar a vulnerabilidade social.

Amparadas por um arcabouço normativo da proteção integral, com o propósito de garantir o direito à educação, essas experiências associaram o conceito de educação integral à escola de tempo integral. Isso nos leva a refletir sobre os aspectos sociais e econômicos presentes nas políticas públicas e seus reflexos na prática docente e na dinâmica do cotidiano da escola.

Apesar das diferentes experiências de se avançar para o território, a escola continua centralizadora das atividades e dos espaços educativos, por reproduzir uma educação do século do XIX no contexto do século XXI. Nesse sentido, apresenta dificuldade em lidar com a diversidade presente na sociedade contemporânea e com os desafios educacionais de seu contexto. Novas demandas, poucos espaços, muitos imprevistos e novas adversidades marcam o cotidiano da escola, revelando a necessidade de torná-la mais atrativa, democrática, interativa e transformadora, para que possa favorecer a apropriação de saberes e aprendizagens que respondam aos novos desafios da sociedade do conhecimento (Nóvoa, 2009).

Garantir a tão sonhada qualidade na oferta educativa torna-se um desafio diante da reprodução de velhos costumes, frente aos novos modelos. Mesmo com as mudanças ocorridas na educação brasileira, os tempos e espaços escolares ainda não conseguiram assumir um papel de referência para o aluno e, assim, a questão do tempo escolar ainda se constitui alvo de muitos questionamentos, pois a distribuição desse tempo em aulas, períodos, anos e cursos indicam uma concepção parcelada e sucessiva do ensino. A temporalidade do regime seriado, marcada pela garantia dos tempos estabelecidos e pela burocracia escolar, tem ocasionado a divisão temporal e artificial dos materiais de apoio

pedagógico no cotidiano da escola, sendo reproduzida na educação de tempo inteiro. Os currículos vêm sendo discutidos e repensados, embora muitos deles insistam em continuar engessados nas chamadas “grades curriculares”, com dificuldades de integrar as atividades de turno e contraturno, curriculares e extracurriculares, revelando um receio de educadores e das instituições na adoção de mudanças que ameacem a acomodação resultante da continuidade de um sistema consolidado.

As famílias ainda carecem de um maior reconhecimento e inscrição sistemática no contexto da escola. As relações, padrões e formas de interação, inerentes a elas, precisam ser identificadas, apreendidas e analisadas em seu contexto simbólico e material, para, gradativamente, suprimirem discontinuidades históricas ainda muito presentes entre ambas, nomeadamente no que se refere à transferência da função educativa para o poder do Estado. Apesar da integração entre família e escola não constituir uma tarefa simples, em decorrência do processo histórico de desqualificação dos saberes familiares da classe mais pobre, faz-se necessário fomentar o estreitamento dessa relação, de forma a reorganizar a interseção de funções e responsabilidades que competem a cada uma, na promoção e na partilha de uma educação de qualidade (Castro & Regatieri, 2009).

Na docência, é possível perceber, na prática, o desejo por mudanças no ensino, presentes num discurso sobre a importância e a necessidade de uma educação integral e emancipadora e em tempo integral. No entanto, o desafio de concretizar esse discurso, seja pela forma como as políticas são implementadas, seja pela carência de formação e experiência necessária para desenvolver projetos e programas, revela o distanciamento que ainda existe entre o discurso e a prática. Trabalhar a ampliação do tempo escolar na oferta de uma educação integral implica pensar em quem vai planejar as atividades, administrar e executar esse tempo, pensar nas atividades que serão

desenvolvidas e nos espaços de aprendizagem onde acontecerão as atividades propostas, nomeadamente porque ampliar tão somente o tempo é um equívoco e isso já ficou provado com as experiências de educação integral ao longo da história da educação brasileira.

A instituição escolar é muito mais complexa daquilo que é enunciado nos diversos discursos e a escolarização é um processo muito mais abrangente do que a mera aquisição de conhecimentos. Assim, se por um lado a ampliação da jornada escolar propõe a ruptura da estrutura tradicional com atividades diversificadas na promoção do desenvolvimento integral do estudante, a necessidade de ampliação dos tempos escolares encontra-se diretamente ligada aos espaços escolares e nas possibilidades de adaptação de ambos, de forma a integrar e articular os potenciais educativos existentes na sociedade - espaços, pessoas, instituições e iniciativas- garantindo condições necessárias ao desenvolvimento integral (Arroyo, 2012; Freire, 1989) e à oferta mais equitativa da educação.

Ao se propor uma educação em tempo integral para a oferta de uma educação integral, faz-se necessário a adequação gradativa dos espaços existentes, dentro e fora da escola, explorando e conquistando novos territórios de aprendizagens e adoção de medidas que, gradativamente, possibilitem a toda comunidade escolar repensar o modelo existente, propondo mudanças estruturais - físicas e pedagógicas- através de um projeto político pedagógico bem definido e alicerçado que priorize a qualidade do ensino ofertado. É necessário, ainda, dialogar com os diferentes agentes e segmentos da sociedade, de forma a sensibilizá-los no engajamento e comprometimento com uma nova proposta educativa que assimile e incorpore essa ressignificação do tempo e do espaço escolar, na construção de uma educação integral que não esteja apenas centralizada em uma instituição, mas inserida no contexto, diversificando espaços,

agregando vivências múltiplas na construção do conhecimento e na formação da cidadania (Arroyo, 2012; Cavaliere, 2012).

A proposta de interação dos atores com o território, potenciando os espaços educativos existentes, pauta no princípio democrático de garantir uma educação que assegure a todos os cidadãos os saberes necessários para uma participação plena na vida comum, no desenvolvimento econômico e na qualidade de vida (Arroyo, 2012; Ander-Egg, 2006; Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011; Freire, 1995; Thiensen, 2011; Trilla, 1999; Villar, 2007). Isso nos motiva a insistir na reflexão sobre a configuração da escola atual e de que forma esse conjunto de espaços estão e devem estar presentes na promoção de uma educação integral que não seja apenas definida pelo tempo de permanência nela.

Para além da proposta da educação avançar para ocupação e inserção do território urbano - suas praças, seus parques, centros comunitários, conjuntos esportivos, teatros, dentre outros - entendemos que é preciso despertar o desejo e o sentimento de bem-estar do ser humano, no sentido de resgatar o aspecto identitário da sociedade contemporânea que se configura segregada e fragmentada. Torna-se necessário, ainda, pensar em uma melhor maneira de utilizar, de forma inovadora, as escolas, equipamentos e serviços de modo a assegurar maior igualdade formativa; em se criar alternativas de utilização do tempo e dos espaços, como possibilidade de referência de integração dos diferentes públicos no processo educativo; na promoção de melhores condições de vida, contribuindo para uma transformação social, o que indubitavelmente é um grande desafio e um processo a ser construído.

CAPÍTULO 3

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

"Não pensamos, pois, reformar a escola brasileira com a imposição de modelos a priori formulados por um centro ou por alguns poucos centros dirigentes, mas antes liberar as forças locais de iniciativa e responsabilidade e confiar-lhes a tarefa de construir a escola [...]"

Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social."

Anísio Teixeira (*Educação não é privilégio*, 1989).

3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação, criado através da Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação- PDE e representa a principal ação indutora para a agenda de educação integral no Brasil. Com uma proposta de jornada ampliada e organização curricular na perspectiva da educação integral, o Programa surge para contribuir na melhoria dos índices de aprendizagem das escolas públicas brasileiras. Pressupõe, em seus fundamentos, a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses das crianças, dos adolescentes e dos jovens, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano. Propõe uma metodologia participativa com oferta de redes educativas que contribuam para o Desenvolvimento Humano e Sustentável, através de ações de educação formal e não formal, envolvendo a participação da família e da comunidade na construção de uma agenda intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, através de parcerias e ampliação de tempos e espaços educativos.

A Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/1990; a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/1996, artigos 34 e 87; os Planos Nacional de Educação - Lei nº 10.172/01 e Lei 13005/14, meta 6, e o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério – FUNDEB- Lei nº 11.494/2007, respaldam legalmente o Programa Mais Educação. O Programa encontra-se pautado no compromisso assumido no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹- Decreto nº 6.094/07- e tem no Plano de

¹ Conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Composto por 28 diretrizes, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Ações Articuladas² - PAR, um instrumento para os entes federados receberem a transferência voluntária e assistência técnica do MEC.

A ampliação do tempo de permanência do aluno/a na escola, com duração igual ou superior a sete horas diárias, inclui a oferta de atividades optativas que, preferencialmente, devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, respeitando o contexto social do sujeito e o processo de escolarização. Estruturado para o fomento de redes de aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, diante das diversas possibilidades de aprendizagem presentes no cotidiano e no contexto ao qual a escola encontra-se inserida, o Programa Mais Educação coloca em questão os limites e possibilidades de atuação da instituição escolar e a necessidade de nova configuração em sua estrutura curricular, com vistas à formação integral dos estudantes (Brasil, 2010; Cavaliere, 2009).

Para sua operacionalização e desenvolvimento de uma política integrada, o Programa propõe uma articulação entre os diferentes agentes governamentais e não governamentais numa perspectiva de gestão intersetorial, através da convergência e sintonia de ações, envolvendo a atuação dos diferentes agentes públicos ou colaboradores nesse processo.

A gestão intersetorial apresenta como uma perspectiva da política pública na operacionalização e prestação de serviços, estabelecendo uma nova relação entre os municípios e gestores envolvidos, contribuindo para potencializar os recursos na solução integrada para os diversos problemas sociais (Junqueira, 1999). Esse modelo de gestão, por envolver diferentes segmentos na composição de estratégias e ações, demarca uma nova ordem ética e política, fundamentada pela democracia, autonomia e

²Programa estratégico do PDE que coloca à disposição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, instrumentos de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

participação, por representar um canal aberto de interlocução entre o cidadão e o poder público no desenvolvimento das políticas sociais mais democráticas e sustentavelmente responsáveis.

Nesse contexto, a intersetorialidade se apresenta como uma das formas viáveis de operacionalização da gestão social, representada pela articulação de saberes e experiências, em que o diálogo e o sentimento de pertença coletiva se voltam para atingir objetivos comuns. Com um conceito que envolve ações integradas de diferentes setores ou segmentos na construção de uma política humana e social, encontra-se pautada no respeito às peculiaridades e às condições de vida e aborda princípios básicos de senso de responsabilidade, de parceria, envolvimento, cooperativismo, diálogo, trabalho em rede, integração, afinidade (Inojosa, 2011; Inojosa; Junqueira & Komatsu, 1997).

Com uma lógica que compreende as peculiaridades da população, a gestão intersetorial integra vários e diversos equipamentos públicos existentes, incluindo parceiros autônomos da sociedade civil, organizações não governamentais, conselhos e demais espaços de interlocução, potencializando resultados em suas ações (Junqueira, 1999). Essa rede de parcerias, de aprendizado permanente, tanto organizacional quanto pessoal, tem se revelado como uma das características das organizações do futuro, exigindo, da administração local, mudanças e articulações na construção de um espaço público coletivo, de uso comum. Com esse processo colaborativo, os diversos segmentos sociais tornam-se atores das soluções que afetam a cidade, através de um processo de intervenção em rede, caracterizada pela interdependência e complementariedade de ações.

Compreendemos que essa é uma construção processual, gradativa e partilhada entre Estado e sociedade, nomeadamente porque representa uma cultura a ser desenvolvida pelas instituições públicas e seus agentes, incidindo sobre a forma de

planejar, realizar e avaliar as políticas implantadas, num espaço territorial e socialmente definido que é a cidade.

O arcabouço normativo do Programa Mais Educação busca subsidiar e concretizar essa proposta, através da Portaria Interministerial n. 17/2007, que envolve ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT, da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, contando, ainda, com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública. É operacionalizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação -FNDE.

O Programa tem seu referencial teórico pautado nos princípios da Carta da Cidade Educadora, o que engloba o dinamismo das cidades, os novos perfis e morfologias do espaço urbano, com seu componente individual e coletivo, representado pelas diferentes apropriações socioculturais. Com uma proposta de democracia participativa, resgata os princípios advindos da Grécia Clássica, com a *paideia e a pólis*, de um ideal de educação permanente, debatido nos anos 70 com o Relatório "Aprender a Ser" proposto por Edgar Faure em 1972, sob a égide da Unesco, diante da necessidade de uma população culta, de uma formação voltada para crianças e jovens e do papel da escola nesse contexto. Esse Relatório tornou-se uma referência de criação e implantação de políticas para consolidação de uma cidade educativa e de uma aprendizagem ao longo da vida, trazendo um novo olhar para o processo educativo, notadamente porque começam a ser identificados e discutidos os problemas apresentados pela escola e

pelos sua relação com a comunidade (Bellot, 2013; Villar, 2007). Assim, o Relatório Delors, na década de 1990, intitulado "Aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser" oficializou esse discurso enfatizar a importância da participação responsável dos indivíduos e das comunidades, empoderados com capacidades para dominar seu próprio desenvolvimento, poderão contribuir ativamente para o progresso e desenvolvimento do bem-estar da sociedade.

Antes, porém, em 1989, Marta Mata, mestra catalã, apresentou uma proposta educativa com ideal cívico que se moldou a esses conceitos, absorvidos e assumidos pela gestão pública de Barcelona, sede do Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em 1990, originando a Carta que elenca os princípios e diretrizes para construção de uma cidade educadora, tendo como elementos chave a participação crítica e responsável a partir da autonomia e da organização associativa de pessoas (Del Pozo, 2013). Mesmo com as atualizações sofridas pela Carta, em 1994, em Bologna e, mais tarde, em 2004, em Gênova, oriundas das mudanças emergidas na sociedade e nas cidades, seus princípios básicos foram mantidos, com a insistência na necessidade e no direito de todas as pessoas à formação ao longo da vida e na promoção de igualdade de oportunidades na construção da sociedade do conhecimento, permanecendo a educação como elemento norteador na organização e na gestão das políticas públicas.

Em seu preâmbulo, a Carta das Cidades Educadoras (2004) destaca as inúmeras possibilidades que as cidades dispõem, independente de seu tamanho, na oferta de elementos que contribuam para uma formação integral de seus habitantes enquanto cidadãos e agentes de intervenção em seu contexto local. Assim, a participação crítica e ativa nos processos econômicos e sociais conduzem à uma cidadania democrática e pacífica e para uma vivência de respeito à diversidade existente nas diferentes sociedades e formas de governo.

Em seus princípios, enfatiza a importância da democracia, como ponto de partida e chegada para consolidação e promoção de valores essenciais à cultura e à vida participativa e, conseqüentemente, para o processo de emancipação do cidadão, no sentido de libertá-lo das diferentes formas de clientelismo presentes nas políticas assistencialistas (Ander-Egg, 2006). Propõe, ainda, uma política inclusiva de acesso aos bens, tecnologias e equipamentos da cidade, de forma que possibilite a promoção de um desenvolvimento humano sustentável (Del Pozo, 2013; Vilar, 2007). Mais que um conceito, Villar (2007) reúne em três pilares os fundamentos das Cidades Educadoras: o primeiro, da comunicação, através de uma política de pedagogia, com esclarecimento das diferentes oportunidades oferecidas pela cidade e de como e o porquê das políticas públicas adotadas; o segundo, através a participação ativa e corresponsável dos cidadãos, definindo previamente metas e planos de ação; e o terceiro, através do processo avaliativo dos impactos, utilidades e eficácias das políticas educativas.

Assim, a Carta das Cidades Educadoras se apresenta como proposta de um novo paradigma para as políticas públicas de educação e um desafio para os gestores públicos na adoção de medidas que possibilitem o exercício da democracia plena.

3.1 Estrutura e Funcionamento

Com atividades optativas que preferencialmente devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, respeitando o contexto social do sujeito e o processo de escolarização, o Programa Mais Educação contempla escolas situadas na zonas urbana e rural, com adoção de critérios específicos para cada um desses sítios, não diferindo, entretanto, quanto aos critérios do perfil do estudante a ser priorizado nesse processo. A adesão é uma opção feita pela escola, pautada nas orientações e critérios estabelecidos no Manual de Operacionalização de Educação Integral, documento referência publicado pelo MEC,

cujas etapas referentes ao processo de habilitação do Programa Mais Educação, sintetizamos no Quadro 2 para melhor compreensão.

Quadro 2. Critérios para adesão das escolas e síntese das etapas de habilitação do Programa Mais Educação

Unidades escolares urbanas em 2013	Unidades escolares do campo em 2013	Estudantes inscritos no Programa
<ul style="list-style-type: none"> • Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012; • Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4,6 e IDEB anos finais < 3,9, totalizando 23.833 novas escolas; • Escolas localizadas em todos os municípios do País; • Escolas com índice igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. 	<ul style="list-style-type: none"> • Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; • Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; • Municípios com 30% da população “rural”; • Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais; • Municípios com escolas quilombolas e indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; • Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; • Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; • Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; • Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.
Síntese das etapas de habilitação		
<ul style="list-style-type: none"> • Adesão das Secretarias de Educação e indicação dos técnicos para a coordenação e acompanhamento do Programa; • Liberação de senhas no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) para os técnicos das secretarias estaduais, distrital e municipais de educação (MEC) e para os cadastradores das escolas pré-selecionadas para o Programa (Secretarias); • Preenchimento no SIMEC do Plano de Atendimento pelas escolas que farão a adesão para o exercício de 2013, incluindo as escolas que já participam do Programa; • Validação pelas Secretarias de Educação do Plano de Atendimento das escolas e envio, via SIMEC, para avaliação do MEC; • Aprovação e finalização no SIMEC, pelo MEC, do Plano de Atendimento; • Confirmação do Plano Geral Consolidado no SIMEC pelas secretarias estaduais, distrital e municipais de educação. 		

Fonte: Elaboração própria.

As atividades formativas do Programa Mais Educação, objetivando melhorar o ambiente escolar, são divididas em macrocampos (Quadro 3), com objetivos especificados no Manual Operacional de Educação Integral publicado pelo MEC, em que, de acordo com o projeto educativo das escolas selecionadas, são escolhidas cinco a seis atividades a serem desenvolvidas a cada ano e, dentre o universo de possibilidades

ofertadas, destaca-se a obrigatoriedade da oferta do macrocampo denominado acompanhamento pedagógico. A escolha dos macrocampos e das oficinas é feita pela escola e serve de parâmetro para o MEC, na transferência de recursos financeiros, e para os investimentos dos Programas Ministeriais, no potencial educativo a ser desenvolvido por eles.

Quadro3.Macrocampos: atividades das escolas urbanas, 2013

MACROCAMPOS	OFICINAS	MACROCAMPOS	OFICINAS
<p>Acompanhamento pedagógico (obrigatória) Instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes em Educação Integral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização/Letramento; • Ciências (inclui laboratórios, feiras e projetos científicos); • História e Geografia; • Línguas Estrangeiras; • Língua Portuguesa: ênfase em leitura e produção de texto; • Matemática. 	<p>Cultura, artes e educação Patrimonial Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo, bem como da valorização às questões do patrimônio material e imaterial, produzido historicamente pela humanidade, no sentido de garantir processos de pertencimento ao local e à sua história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artesanato Popular; • Banda; • Canto Coral; • Capoeira; • Cineclube; • Danças; • Desenho; • Educação Patrimonial; • Escultura/Cerâmica; • Grafite; • Hip-Hop; • Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas.
<p>Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica Oferece às escolas a possibilidade de criarem e fortalecerem <i>ecossistemas comunicativos</i>, estimulando práticas de socialização e convivência no espaço escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de redes sociais; • Fotografia; • Histórias em quadrinhos; • Jornal escolar; • Rádio escolar; • Vídeo; • Robótica educacional; • Tecnologias educacionais 	<p>Esporte e lazer Atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. O acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atletismo; • Badminton; • Basquete de rua; • Basquete; • Corrida de orientação • Esporte na escola/ • Ginástica rítmica; • Handebol; • Judô; • Karatê.
<p>Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica Nessa construção, ganha ênfase o debate sobre a transformação das escolas em espaços educadores sustentáveis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Horta escolar e/ou comunitária; • Jardinagem escolar; • Economia solidária e criativa /educação econômica . 		

Fonte: Elaboração própria.

Essas ofertas educativas têm o propósito de entrelaçar a rede de espaços sociais que passam pela escola, que em alguns contextos representa o principal equipamento público utilizado por diferentes agentes da comunidade para o desenvolvimento de suas atividades sócio-culturais, agregando nesse espaço, diferentes saberes formais e não formais e potenciais educativos que podem contribuir para a integração dos diferentes públicos no processo educativo e na promoção de melhores condições de vida e de transformação social (Leclerc & Moll, 2012).

A proposta desses macrocampos é explorar essa vivência, sensibilizando para a intencionalidade educativa, mapeando a rede de espaços sociais que atravessam a escola, ampliando para outros espaços e contextos. As oficinas ofertadas buscam desenvolver no estudante a compreensão do mundo estético, presente no mundo vivido e conceituado, representado nas práticas sociais contemporâneas e nas tradições sócio-culturais (Leclerc & Moll, 2012). Nesse sentido, a tarefa educativa passa a ser compartilhada entre a escola e comunidade, com o apoio das famílias e agentes comunitários, envolvendo, ainda, profissionais de outras áreas da conjuntura social, no sentido de juntos, promoverem ações pedagógicas, viabilizadas por meio de práticas intersetoriais, mobilizando estratégias de articulação, ressignificação e fortalecimento do Programa.

No Quadro 4, apresentamos como se organiza o funcionamento desses macrocampos nas escolas.

Quadro4. Funcionamento dos Macrocampos

Formação de Turmas	Cada turma deve ser formada por 30 estudantes, exceto para a atividade de Orientação de Estudos e Leitura, que terá suas turmas formadas por 15 alunos. As turmas poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade.
Monitores (Voluntários)	O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc.
Kits de Materiais	Os kits são compostos por materiais pedagógicos e de apoio sugeridos para o desenvolvimento de cada uma das atividades. Para cada uma delas, há uma sugestão de materiais que poderão ser adquiridos com o recurso do PDDE/Integral.

Fonte: Elaboração própria.

As oficinas são ministradas por monitores voluntários, compostas em sua maioria por estudantes universitários e agentes culturais, responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, acompanhados pelo professor comunitário (Cavaliere, 2011). As despesas com transporte e alimentação são ressarcidas através de uma ajuda de custo repassada pela escola, advinda do montante do financiamento recebido pelo Governo Federal para o desenvolvimento do Programa (Brasil, 2013).

Através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/ Educação Integral, as escolas que fizeram a adesão ao Programa Mais Educação recebem o repasse financeiro com base no número de alunos inscritos, em conta bancária específica, aberta pelo FNDE. Com esse recurso, a escola irá desenvolver as atividades previstas em seu Plano de Atendimento Geral Consolidado (Anexo 5). As despesas são classificadas em custeio e capital, que ilustramos no Quadro 5, tendo no Manual Operacional de Educação Integral, as informações referentes sobre o uso e a aplicação desses recursos e sugestões sobre o material de apoio necessário para o desenvolvimento das oficinas (Brasil, 2013).

Quadro 5. Cálculo do valor a ser transferido às escolas, em custeio e capital, considerando o número de alunos inscritos no Programa Mais Educação

Recurso	Finalidade	Número de estudantes	Valor (R\$)
Custeio	<ul style="list-style-type: none"> • Ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; • Aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades, conforme os kits sugeridos; • Aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de Educação Integral. 	Até 500	3.000,00
		501 a 1.000	6.000,00
		Mais de 1000	7.000,00
Capital	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades. 	Até 500	1.000,00
		501 a 1.000	2.000,00
		Mais de 1.000	2.000,00

Fonte: Elaboração própria.

Outro repasse financeiro (Quadro6) destina-se à alimentação escolar, com o intuito de subsidiar as três refeições diárias fornecidas aos estudantes que participam do Programa. Com amparo legal na Resolução/CD/FNDE nº 26/2013, esse repasse é feito por dia letivo para cada aluno da educação básica e definido de acordo com a respectiva etapa e modalidade de ensino, informadas no Censo Escolar do ano anterior.

Quadro6. Repasse Financeiro para Alimentação Escolar

Etapa e Modalidade de Ensino	Valor aluno R\$
Creches	1,00
Pré-escola	0,50
Escolas indígenas e quilombolas	0,60
Ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos	0,30
Ensino integral	1,00
Alunos do Programa Mais Educação	0,90
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	0,50

Fonte: PNAE/FNDE/MEC 2016

O FUNDEB financia as matrículas de toda a educação básica, apresentando um fator de ponderação diferenciado para cada etapa e modalidade de ensino (Quadro 7), constituindo-se na principal fonte de arrecadação na educação pública, representando, em média, 80% dos recursos da educação em nove de cada dez municípios brasileiros (Sanches, 2013). Esse repasse, diferenciado, respalda legal e financeiramente o Programa Mais Educação, desde a sua implantação.

Quadro7. Composição do FUNDEB

FATOR DE PONDERAÇÃO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Creche Pub em tempo integ	0,8	1,1	1,1	1,1	1,2	1,3	1,3
Creche conven em tempo integ	0,8	0,95	0,95	1,1	1,1	1,1	1,1
Pré-escola em tempo integ	0,9	1,15	1,2	1,25	1,3	1,3	1,3
Creche Pública em tempo parc	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
Creche conven em tempo parc	0,9	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
Pré-escola em tempo parc	0,9	0,9	1	1	1	1	1
Anos iniciais do EF urbano	1	1	1	1	1	1	1
Anos iniciais no EF no campo	1,05	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15	1,15
Anos finais no EF urbano	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1
Anos finais no EF no campo	1,15	1,15	1,15	1,2	1,2	1,2	1,2
EF em tempo integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,3	1,3	1,3

Ensino médio urbano	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
Ensino médio no campo	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,3	1,3
EM em tempo integral	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Em integ à educação prof	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Educação especial	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
Educação indígena e quilombola	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2
EJA avaliação no processo	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
EJA integrada à educ prof	0,7	0,7	1	1	1,2	1,2	1,2

Fonte: Sanches, 2013- sitio eletrônico da Undime.

A gestão e a prestação de contas desses recursos financeiros, em conformidade com a Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, são realizadas pela Gestão Escolar, através de seu Conselho Comunitário Escolar–CCE- composto por pais, professores, estudantes e funcionários. Esse Conselho, com participação efetiva no planejamento, implementação e avaliação das atividades propostas, tem o propósito de reunir e potencializar os recursos existentes, através de uma rede permanente de apoio ao acesso e à circulação de informações, tanto no que se refere à construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática. Nesse contexto, as escolas- na figura de seus gestores, professores, estudantes, funcionários e toda a comunidade escolar - são convidadas a refletirem sobre o processo educacional como uma prática educativa vinculada à própria vida e a contribuírem com o processo de requalificar suas práticas através da Gestão Democrática.

3.2 Conquistas registradas

Todo esse arcabouço teórico e legal, associado à assinatura pelos municípios do documento "Compromisso Todos pela Educação", subsidiou as ações do Programa Mais Educação que, em 2008, iniciou seu processo de implementação em todas as capitais dos Estados brasileiros e nas cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, atingindo 54 municípios, envolvendo 1.380 escolas, atendendo 386 mil estudantes (MEC, 2016). A ampliação do Programa se deu de forma gradativa. O amparo legal garantiu as condições para a transferência voluntária de recursos pela União, para subsidiar as ações

previstas, tanto no que concerne à execução do Programa Mais Educação pelas escolas, quanto à rede de apoio, as secretarias de educação e suas redes de ensino com estratégias de comunicação. A promoção de fóruns, encontros e diferentes formas de debates presenciais e virtuais, para socialização da experiência em andamento e orientações dos pressupostos filosóficos e pedagógicos, contribuíram para suscitar o debate sobre Educação Integral e construir as pautas que, gradativamente, foram sendo criadas e adicionadas ao Programa durante sua expansão, ampliando, ainda, o leque de interlocutores locais e institucionais que passaram a integrar o Grupo de Trabalho - GT-criado para esse fim (Leclerc & Moll, 2012).

Para além desses fóruns e encontros, a proposta em se ofertar cursos de formação continuada aos professores e para aqueles que trabalhavam diretamente com o Programa, suscitou o debate sobre a função das Universidades no desenvolvimento da educação integral, destacando o papel dessas instituições, tanto na formação de profissionais que atuam na educação, quanto na produção de conhecimento com base na pesquisa e na investigação (MEC, 2012). Isso contribuiu para que a educação integral, gradativamente, se tornasse tema ou objeto das suas reflexões, do seu ensino e da sua pesquisa, resultando na ampliação do número de investigações sobre o tema, conforme constatado no levantamento das dissertações e teses registradas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, representado no Quadro 8.

Quadro 8. Trabalhos disponíveis na plataforma da Capes, no período de 2009-2015.

ANOS	EDUCAÇÃO INTEGRAL		PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
2009-2012	-	-	-	-
2013	18	01	21	01
2014	27	05	20	02
2015	37	04	26	02
2016	-	01	03	-
Total	82	10	70	05

Fonte: Elaboração própria em consulta ao banco de teses da CAPES, 2016.

Com o propósito de contribuir para o processo de formação do professor que atua em tempo integral, em busca de articular ações educativas interdisciplinares nas diferentes áreas do conhecimento, com as oficinas realizadas no Programa Mais Educação, vários cursos de aperfeiçoamento e de extensão foram ofertados em parceria com o governo federal e desenvolvidos no âmbito da Universidade Aberta do Brasil e das Universidades Federais em vários estados brasileiros, através de uma articulação direta com as redes de ensino.

Além desses cursos de aperfeiçoamento, a criação do Comitê Metropolitano (consultivo e propositivo) e dos Comitês Locais (formulação e acompanhamento) formados por diferentes segmentos, na perspectiva de uma ação intersetorial - previstos no Manual Operacional de Educação Integral 2013- contribuíram para ampliar o debate e os fóruns de discussão sobre educação integral e o Programa Mais Educação, fomentando e socializando registros e desafios das experiências vivenciadas (Cavaliere, 2010).

A permanência dos estudantes durante sete horas diárias para o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares exige espaço adequado para o desenvolvimento de suas atividades, apesar da existência de alguns parceiros para ampliar esse espaço. As questões que envolvem o aparelhamento e a estrutura física da escola são históricas, indo das casas pequenas e mal-aparelhadas para abrigar as salas de aula e o recreio, no início da República, às edificações mal cuidadas presentes nas periferias e regiões interioranas na contemporaneidade. A escola vivencia a falta de um espaço mais adequado e humanizado para cumprir sua missão (Giolo, 2012). Embora nem sempre a construção de escolas seja garantia de qualidade, a precariedade no seu aparelhamento e nos espaços refletem negativamente no desenvolvimento da aprendizagem.

O Programa Mais Educação possibilitou atenção prioritária do MEC na melhoria da oferta e na expansão da educação infantil através do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil-

PROINFÂNCIA. Foram criados, difundidos e disponibilizados pelo FNDE/MEC padrões com critérios de um espaço escolar mais humanizado para construção de creches e escolas contempladas pelo Programa, através do Plano de Ações Articuladas- PAR - e do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC (Leclerc & Moll, 2012).

Apesar das críticas existentes na literatura sobre projetos arquitetônicos padronizados, essa ação possibilitou uma nova concepção de espaço escolar - mais amplo e humanizado - fruto do diálogo dos técnicos responsáveis pela construção com a comunidade escolar. Os padrões mínimos para seu funcionamento, orientados pelo GT instituído pela Portaria Normativa n. 20, de 6 de outubro de 2011, contribuíram não só para ampliar os investimentos em construções e reformas de escolas, mas para refletir sobre a necessidade de mudar a escola, por dentro e por fora - uma reforma estrutural e pedagógica - estendendo-se pelo seu entorno com a revitalização de espaços e equipamentos públicos, que também passaram a ser concebidos sob uma outra ótica.

Esse apoio técnico e financeiro, ofertado aos municípios e escolas aderentes, contribuiu para a expansão do Programa Mais Educação (Quadro 9), provocando uma revolução nas escolas e nas gestões públicas, diante do desafio de conceber a nova proposta e tornar o discurso que norteia muitos planos de governo e propostas pedagógicas das escolas em uma prática concreta.

Quadro 9. Evolução de Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Programa

Ano	Unidades escolares	Alunos em tempo integral
2008	1.379	665.346
2009	5.006	1.012.741
2010	10.027	1.405.326
2011	14.995	1.509.284
2012	32.074	1.945.462
2013	49.426	3.292.442
2014	60.368	8.309.309

Fonte: SIMEC/MEC - disponível no sítio eletrônico da UNDIME.

Os macrocampos iniciaram um processo educativo mais democrático de aproximação da escola com a comunidade, provocada pela necessidade de parcerias para o desenvolvimento das atividades. As oficinas ofertadas mudaram a rotina da escola e da comunidade escolar, proporcionando reflexões e questionamentos acerca de práticas pedagógicas diferenciadas para atender essa nova configuração de ensino. A necessidade de uma reorganização curricular para o desenvolvimento de uma educação integral com tempos ampliados contribuiu para dar início ao fomento de um currículo menos segmentado que articulasse as atividades curriculares e extracurriculares (Leclerc & Moll, 2012) e resultou na re/elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos -PPP- em 192 (74,4%), do total de 258 das escolas dos estados/municípios (Brasil, 2013).

Conceber o território como espaço de aprendizagem, um dos princípios da Cidade Educadora presentes no Programa, conjectura uma nova cidade, com construção e re/descoberta de novos espaços, atribuindo compromissos e responsabilidades específicas aos gestores locais em potencializar a sua promoção educativa (Carta das Cidades Educadoras, 2004). O Programa Mais Educação também contribuiu na reflexão sobre o papel do gestor público, despertando neles o interesse em participar dos encontros e fóruns de debates promovidos pela Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE. Essa instituição, presente em 36 países e 473 cidades, colabora com os governos locais comprometidos com a Carta das Cidades Educadoras, no sentido de fomentar intercâmbios, encontros, projetos conjuntos, congressos e demais atividades e iniciativas para o fortalecimento de parcerias e redes temáticas sobre o assunto. A Europa é o continente que mais engloba cidades associadas - 377 no total - com uma distribuição concentrada em Espanha, França, Itália e Portugal, seguida da América Latina, liderada pelo Brasil e Argentina. A Rede Brasileira das Cidades Educadoras é a maior da América Latina, englobando os municípios de Belo Horizonte (em Minas Gerais), Jequié (na Bahia), Porto Alegre, Caxias do Sul e Santiago (no Rio Grande do

Sul), Santo André, Santos, Itapetininga, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba (no Estado de São Paulo) e Vitória, capital do Estado do Espírito Santo (AICE, 2016).

Os desafios iniciais vivenciados pelo Programa Mais Educação têm suscitado o debate sobre os conceitos e concepções de educação integral, educação de tempo integral e os caminhos e variáveis para se alcançar uma educação de qualidade com a ampliação da jornada escolar. Esse debate, feito por diferentes intelectuais e instituições governamentais e não governamentais, tem buscado fortalecer não somente o discurso, mas a prática para uma educação integral sustentável, o que resultou em uma participação ativa na construção coletiva do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, cuja meta 6 prevê a ampliação na oferta de educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

Nesse cenário, um olhar diferenciado se volta para a escola, exigindo novas concepções desse espaço e do processo educativo. Os ecos deixados pelo Programa Mais Educação revelam que as sementes lançadas no passado, com as experiências de jornada ampliada vivenciadas, voltam a germinar em novo formato, com novas perspectivas, com uma rede de interlocutores e um movimento composto por diversos intelectuais que lutam por uma política pública que ultrapasse o discurso, monitorando ações que possibilitem conceber esse outro formato de sistema educativo que vem sendo desenhado.

3.3 Percalços registrados

Apesar dos avanços registrados, notadamente no que se refere à percepção de que o processo educativo é assunto de corresponsabilidade, que não depende só da escola, embora ela se encontre no centro desse processo, do legado de reflexões e produções científicas, envolvendo essa temática, os desafios enfrentados pelo Programa Mais Educação foram visíveis em sua prática. O arcabouço normativo e teórico que possibilitou sua execução se

deparou com os problemas vivenciados pelo cotidiano escolar e pelas mazelas culturalmente herdadas que ainda se fazem presentes no currículo e nos sistemas de ensino (Cavaliere, 2010).

Iniciemos pelo espaço escolar. As bases conceituais do Programa Mais Educação preveem a ampliação de espaços para oferta de diferentes oportunidades educativas. A falta de estrutura adequada das escolas, mesmo com os investimentos realizados e com o uso de outros espaços externos para o desenvolvimento de atividades, manteve o papel centralizador da escola no desenvolvimento das atividades propostas, resultando em longo período de permanência dos estudantes em sala de aula, fator este comprometedor para a proposta do Programa e para processo educativo. Embora tenha ampliado e diversificado os espaços de aprendizagem, através das parcerias realizadas, questionamentos surgem dentro da própria escola, por parte dos professores, quanto aos espaços desconectados da escola, cuja administração do tempo pode representar, por vezes, um paliativo à permanência dos estudantes, tornando-se um repositório, descaracterizando tanto a função social da escola, quanto do Programa, incorrendo no risco de tornar-se estigmatizado a exemplo do que aconteceu com os CIEPs (Cavaliere, 2010; Villar, 2007).

O predomínio da organização das oficinas no contraturno (Quadro 10), uma questão operacional diante dos diferentes contextos escolares, além de fragmentar o currículo, provocou uma divisão interna, segmentando os alunos que faziam parte do Programa daqueles que não faziam, bem como, os professores que trabalhavam com as atividades curriculares dos monitores responsáveis pelas atividades extracurriculares (Cavaliere, 2010).

Quadro10. Formas de organização das oficinas do Programa Mais Educação em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões – 2013

Organização das oficinas	%
Contraturno escolar	87,2
Mescladas com aulas regulares	2,7
Mescladas em algumas escolas e, em outras, no contraturno	9,7
Não sei	0,4
Total	100

Fonte: Relatório MEC, 2013.

A proposta de um currículo integrado, previsto no Programa, vem sendo discutida, porém, ainda é um grande desafio sair do plano teórico, romper não só com fragmentação dos conhecimentos, reorganizando e articulando os tempos e espaços escolares, na promoção de atividades significativas que qualifiquem esse tempo de permanência do aluno na escola, mas romper também com a acomodação resultante da continuidade de um sistema consolidado, para assim, construir uma nova concepção de escola (Arroyo, 2012).

Para além dos espaços adequados para realização das oficinas, a carência de profissionais para ministrá-las foi se tornando um desafio na execução do Programa Mais Educação. O repasse financeiro pouco atrativo provocou uma rotatividade de monitores, alterando o perfil desses voluntários, que passou a ser composto por profissionais com poucos conhecimentos e experiências na área da educação, comprometendo a continuidade das ações educativas (Brasil, 2013; Cavaliere & Maurício, 2013; Itaú Social & Banco Mundial, 2015). A dificuldade em se promover a inserção desses monitores na dinâmica escolar tem provocado tensões curriculares e pedagógicas e esse cenário de rotatividade não vem favorecendo uma formação continuada mais regular para esses profissionais.

Apesar das oficinas desenvolvidas nos macrocampos terem interferido na dinâmica da escola, do bairro e da cidade, provocando um novo olhar sobre os vários espaços e equipamentos disponíveis e/ou identificados pela comunidade escolar, ainda não se pode avaliar se essas ações desenvolvidas influenciaram na construção de conceitos sobre territórios educativos e suas contribuições para a promoção da cidadania (Cavaliere & Mauricio, 2013). A utilização desses espaços e/ou a participação nos programas culturais e esportivos, integrados ao projeto educativo são destaques pontuais de experiências bem sucedidas. É preciso considerar que o perfil dos alunos e das escolas contempladas pelo Programa envolve espaços, por vezes degradados e marcados pela violência, exigindo do poder público maiores investimentos nessa área.

A proposta de intersetorialidade, prevista pelo Programa Mais Educação, que poderia contribuir com essa realidade, depara-se com a tradição administrativa brasileira segmentada, marcada por práticas clientelistas, corporativistas e pontuais, concebidas sem estrutura para funcionar conjuntamente. Isso contribui para que as secretarias e escolas envolvidas tenham dificuldades em criar e exercitar mecanismos de participação coletiva e integrada, junto aos diferentes atores envolvidos no processo educativo (Cavaleire, 2010; Cararo, 2015), na construção de uma política social afastada da concepção beneficente e assistencial da política tradicional, representada pelo paternalismo e pela prestação de serviços eventuais.

Os investimentos limitados, realizados nos espaços da cidade, representados no Gráfico 1, revelam que o entendimento do território como possibilidade de espaço educativo e de integração dos diferentes públicos ainda é limitado.

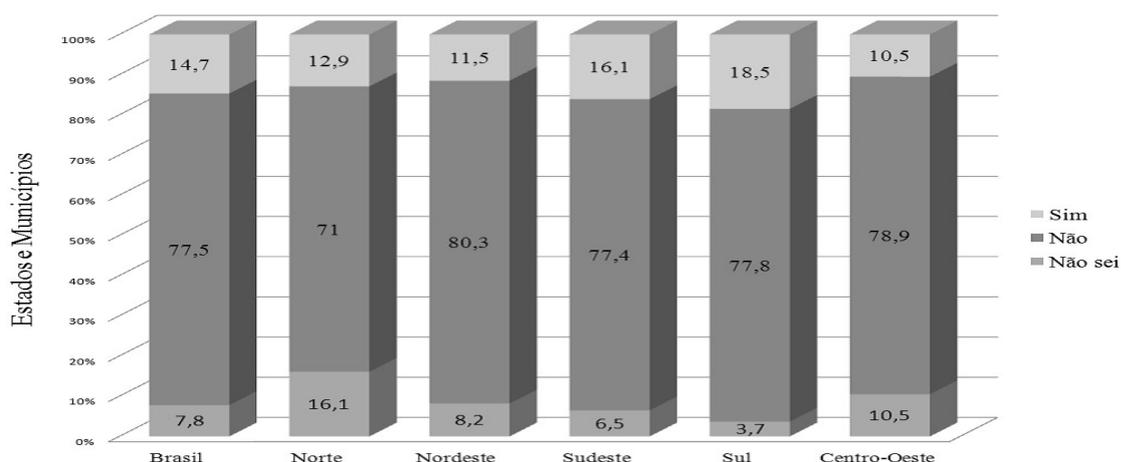


Gráfico 1. Realização de reformas, adaptações e/ou ampliação dos espaços das cidades destinados às práticas educativas a partir da implantação do Programa Mais Educação, em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões - 2013.

Nota: Total de sistemas/redes estaduais/municipais respondentes: Brasil (258), Norte (31), Nordeste(61), Sudeste (93), Sul (54) e Centro-Oeste (19).

Fonte: Relatório MEC 2013.

As intervenções feitas nas quadras, praças públicas, associação de moradores, centros culturais, campos de futebol, igrejas, parques e bibliotecas públicas (MEC, 2013) denotam a carência de um modelo organizativo que permita equilibrar a coordenação entre diferentes grupos e entidades, no sentido de aproveitar os recursos existentes através de uma política social com investimentos voltados para criação de serviços sociais próprios, com programas

específicos, envolvendo a participação de diferentes segmentos na promoção de dinâmicas sociais (Villar, 2007).

As políticas de Educação Integral requerem investimentos financeiros, diante da necessidade de mudanças estruturais que provocam, ora para proporcionar o desenvolvimento de ações referentes aos aspectos físicos, com melhorias necessárias à infraestrutura e equipamentos e ora pela necessidade de recursos humanos, contratando profissionais de diferentes áreas, ampliando carga horária e ofertando formação continuada. O repasse financeiro pelo governo federal tem sido o sustentáculo do Programa Mais Educação nesses anos, com poucos investimentos complementares por parte dos municípios, conforme podemos identificar no Gráfico 2.

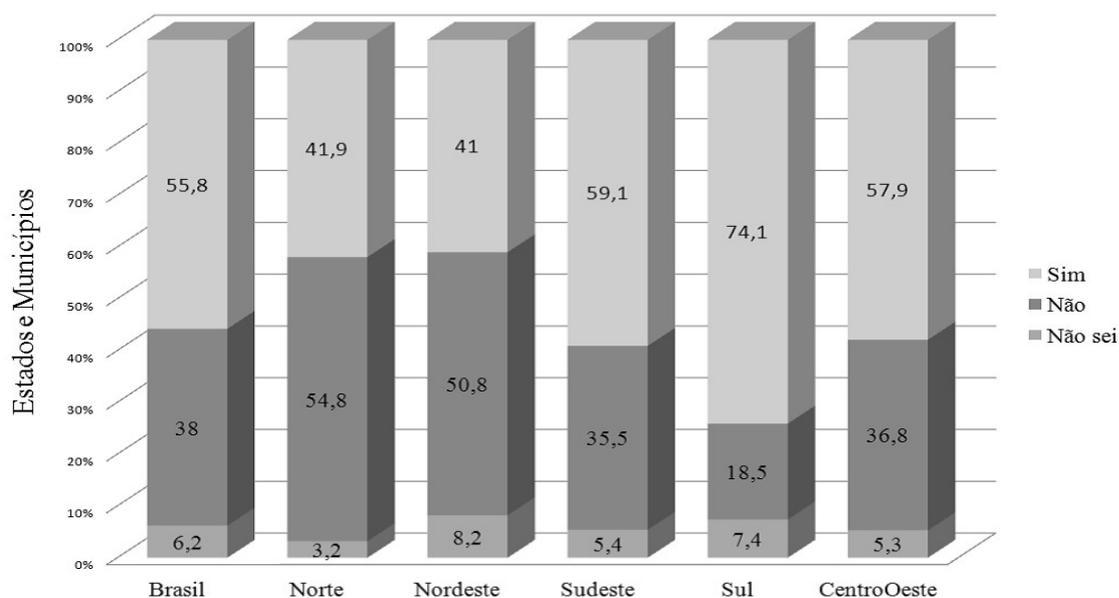


Gráfico 2. Presença de recursos adicionais aplicados no desenvolvimento do Programa Mais Educação em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões – 2013.
Fonte: Relatório MEC, 2013.

Essa situação se torna agravante diante da paralisação do Programa no ano de 2015 em todo o país. A falta de repasse financeiro por parte do governo federal, ocasionada pela crise financeira, pelo ajuste fiscal e pela avaliação feita pelo Banco Mundial, contribuiu para uma revisão no Programa, através da Resolução FNDE nº 2, de 14 de abril de 2016, priorizando

conteúdos com maior foco na melhoria do aprendizado, especialmente em Português e Matemática.

Uma das finalidades da Portaria normativa interministerial nº17, de 24 de abril de 2007, constantes no art. 2º, inciso II é "contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar". Os dados publicados, através do levantamento realizado pela Fundação Itaú Social e o Banco Mundial no ano de 2015, revelam que não houve até 2011- primeira etapa do Programa- resultados significativos de melhoria no desempenho médio dos alunos na Prova Brasil, nem na taxa de abandono, quando comparados às escolas e instituições que não eram integrantes do Programa Mais Educação mas que tinham características semelhantes, conforme podemos identificar no Quadro 11, colocando-se, portanto, em discussão a estrutura e o desdobramento do Programa.

Quadro 11. Efeitos Médios do Programa Mais Educação

		Nota de Português		Nota de Matemática		Taxa de abandono	
		5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	Ciclo I	Ciclo II
Curto prazo	2007 x 2011	-	-	-3,374	-3,821	-	-
	Refere-se às escolas que aderiram ao programa em 2008 e permaneceram até 2011. Resultados mensurados no fim de 2011, cerca de 3 anos após a adesão.						
Impacto imediato	2007 X 2009	-	-	-3,953	-5,305	-	-
	Refere-se às escolas que aderiram ao Programa em 2008 e permaneceram até 2009. Resultados mensurados no fim de 2009, cerca de 1 ano após a adesão.						
	2009 X 2011	-	-	- 1,431	-	-	-
Refere-se às escolas que aderiram ao programa em 2010 e permaneceram até 2011. Resultados mensurados no fim de 2011, cerca de 1 ano após a adesão.							

Fonte: Avaliação Econômica do Programa Mais Educação –Itaú Social e Banco Mundial, 2015

Observação:

- Não foi possível encontrar impactos do programa sobre o desempenho médio das escolas em português nem sobre a taxa de abandono.
- Os efeitos negativos em Matemática são de menor magnitude para as escolas que aderiram ao programa mais recentemente (2010), e ficam restritos ao 5º ano.

Geralmente, as políticas públicas que buscam vencer os desafios do fracasso escolar e os problemas de integração social de determinados grupos investem mais num discurso e em políticas assistencialistas, embasadas na concepção de jornada ampliada, na tentativa de aproximar-se à proposta de educação integral (Cavaleire, 2010). Um conceito polissêmico, por vezes com interpretações equivocadas, em busca de resultados imediatos, para um sistema de ensino que necessita de tempo de amadurecimento e articulação dos programas indutores para alcançar resultados que expressem quantitativa e qualitativamente os processos construtivos da aprendizagem.

Além do caráter de mensuração objetiva dos dados coletados, o processo avaliativo possibilita determinar a pertinência e o alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade no desenvolvimento de determinado programa (Trevisan, 2008). Apesar desses desafios, nomeadamente no que se refere ao financiamento que coloca em risco a manutenção das políticas que já estão sendo aplicadas nas escolas e redes de ensino, esperamos que os princípios dos projetos já iniciados e que os impactos positivos já identificados avancem em torno de alternativas concretas de intervenção para a realidade que ora se apresenta.

II PARTE: ESTUDO EMPÍRICO

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem, como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana.

(Amado, 2013, p.20)

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO

As fontes da ciência da educação são todas as porções de um determinado conhecimento que entram no coração, na cabeça e nas mãos dos educadores, e que tornam o nosso trabalho mais esclarecido, mais humano, mais verdadeiramente educativo do que era antes. Mas o problema é que não há maneira de descobrir o que é "mais verdadeiramente educativo", a não ser através da continuação do próprio acto educativo. A descoberta nunca está feita. Está sempre a fazer-se [...] No seu próprio processo, coloca mais problemas a serem estudados, que exigem mais pensamento, mais ciência e, assim por diante, numa sequência interminável.

(John Dewey, 1929)

4 PERCURSO METODOLÓGICO

As discussões sobre educação integral transcendem o tempo de permanência na escola associando-se a processos formadores amplos, incorporando diferentes aspectos cognitivos, emocionais e societários na promoção de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários. Esse conceito, inclusivo e desafiador, que ultrapassa tempos e espaços escolares e a segmentação do currículo tradicional se fundamenta na formação do indivíduo, inserida em outros espaços e contextos sociais. A busca pelo desenvolvimento pleno do ser humano, na compreensão de uma aprendizagem ao longo da vida que estimule a autonomia para o exercício pleno da cidadania é um dos princípios básicos que norteiam a concepção de Educação integral. Nesse contexto, as oportunidades de aprendizagem avançam para outros cenários e contextos educativos, através do compartilhamento de saberes, vivências e experiências, envolvendo a família, comunidade e poder público, visando fortalecer a relação de pertencimento com o território para torná-lo mais solidário, desenvolvido e sustentável.

O Programa Mais Educação, ação indutora da educação integral no Brasil, aborda esses conceitos em sua proposta, ao apontar para uma tarefa educativa compartilhada entre a escola, família e outros atores sociais, viabilizada por meio de práticas intersetoriais de gestão, visando à formação integral através da ampliação de tempos e espaços educativos.

Nesse sentido, conduzimos o estudo partindo da concepção de um sistema educativo não apenas restrito ao escolar, mas considerando um território que articula diferentes dimensões formais e não formais, como forma de assegurar maior equidade na formação do cidadão e de promover uma educação mais adequada a um desenvolvimento sustentado. Acreditamos na educação como mecanismo de empoderamento que assegura o exercício de uma cidadania consciente e responsável na construção de uma sociedade democrática e justa.

Assim, na primeira parte deste estudo, composta por três capítulos, dedicamo-nos ao

enquadramento teórico, em busca de explicitar os fundamentos constitutivos do nosso objeto de estudo.

Esta segunda parte diz respeito ao estudo empírico e está dividida em mais quatro capítulos. Primeiro, descrevemos o percurso metodológico, através de um estudo de caso, realizado nas escolas municipais que iniciaram o Programa Mais Educação em Cachoeiro de Itapemirim, que nos permitiu compreender a singularidade da concretização do Programa em cada uma das escolas escolhidas à luz dos seus princípios e das condições do território onde elas se localizam. Em seguida, fazemos uma apresentação do território investigado, visando compreender os indicadores sociais próprios desse território e como eles influenciam nas políticas públicas desenvolvidas no Brasil.

4.1 Fundamentação da Metodologia de Estudo

A experiência docente no ensino fundamental no Município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil, por 32 anos, contribuiu para os questionamentos sobre educação integral e as políticas públicas implantadas nas escolas brasileiras em torno desse tema. Enquanto docente, as experiências vivenciadas no cotidiano escolar foram marcadas por fóruns de discussão, formações e programas promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, sempre em consonância com as políticas públicas que estavam sendo desenvolvidas no Brasil.

Nesses anos, a docência foi marcada por fases distintas. O início da carreira docente se deu com as séries iniciais do ensino fundamental, em dois turnos: de manhã, na zona rural, em salas de aula multisseriadas e, no turno da tarde, também com as séries iniciais, em uma escola localizada na periferia da cidade. Ao concluir a graduação, uma nova experiência foi agregada a essa realidade: a docência no ensino superior com os cursos de licenciatura. A

vivência da investigadora nessas três realidades, com morfologias e peculiaridades tão distintas, foi motivação para o ingresso no curso de mestrado, levando-a a objetivar a avaliação da percepção da criança com relação aos diferentes espaços e o tipo de representação cartográfica que fosse mais representativo para ela.

Início de outra etapa na carreira docente, dividindo agora a docência com os cursos de formação de professores e compondo a equipe de implementação da Proposta Curricular do Estado do Espírito Santo, explorando, assim, novos territórios, conhecendo o contexto social dos estudantes, suas vivências, sempre com a partilha de saberes. Isso aumentava a responsabilidade de fazer do discurso uma prática constante.

Após essa experiência, surgiu a oportunidade de trabalhar na construção do Referencial Curricular de Geografia do Município de Cachoeiro de Itapemirim, na década de 2000 e do Plano Municipal de Educação, no ano de 2015. Isso contribuiu para o amadurecimento e para os questionamentos sobre a sustentabilidade dos programas e das políticas públicas que vêm sendo implementadas no Brasil, principalmente aquelas voltadas para a promoção da educação integral e ampliação da jornada escolar.

Enquanto gestora da pasta da educação municipal, novo desafio: o discurso político dos candidatos nas eleições de 2008, defendendo uma educação integral e cobrando dos dirigentes Municipais de Educação sua implantação. As gestões municipais pressionadas pelas demandas por educação integral, e/ou uma ampliação de jornada escolar, buscavam alternativas imediatas para sua execução, defrontando-se com a precariedade de recursos financeiros e logísticos para o desenvolvimento de tal ação. A participação ativa, representando a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME-ES- nos Grupos de Trabalho - GT - promovidos pelo Ministério da Educação- MEC, permitiu um aprofundamento e maior compreensão do tema, bem como a percepção, na prática, através da partilha com os demais Secretários Municipais de Educação, dos problemas e conflitos

vivenciados pelas escolas e pela gestão pública no processo de implementação do Programa Mais Educação.

Toda essa experiência foi uma motivação para retomar os estudos e avançar no campo da pesquisa. Essa nova etapa, em outro país, contribuiu para um aprofundamento profissional, acadêmico e científico. O curso de doutoramento, o processo investigativo, a produção científica e a participação em conferências internacionais, além de propiciarem um contato direto com pesquisadores de outros países, contribuíram para aprofundar os conhecimentos, que esperamos converter em resultados profícuos para a qualificação profissional, o aperfeiçoamento da prática docente para as atividades relacionadas à pesquisa e à pós-graduação na educação pública. Esperamos, ainda, trazer contributos apropriados para avançar em mudanças que sustentem uma oferta educativa consoante com o contexto local e que colaborem com a qualidade do ensino, da educação integral e, conseqüentemente, para o desenvolvimento humano sustentável.

4.2 Objetivos gerais da investigação

O objeto de estudo no centro desta investigação relaciona-se à análise das experiências que pretenderam trabalhar esse conceito de educação, verificando em que e como o Programa Mais Educação se aproximou dessas experiências, destacando as expectativas em torno de uma educação que promova o desenvolvimento humano e sustentável, articulando a educação formal e não formal.

Assim, esta investigação consolidou-se nos seguintes objetivos gerais:

- Analisar o Programa Mais Educação, tendo por base o conceito de educação integral e sua relação com o território como espaço de aprendizagem.

- Apresentar uma proposta de possibilidade de oferta educativa local que supere as fragilidades dos programas anteriores, recuperando suas potencialidades, trazendo inovações ao Programa Mais Educação e maior consistência educativa.

4.3 Estudo de caso

O processo de investigação nas ciências da educação não é o mesmo que numa outra área do social, devido à especificidade do fenômeno educativo, dos critérios metodológicos e do rigor científico na realização do processo investigativo (Amado, 2013). Tendo em vista o objeto de estudo anteriormente apresentado, entendemos que a investigação deveria se assentar num estudo de caso, nomeadamente porque este permite prestar atenção aos problemas concretos das nossas escolas e, em especial, à dinâmica do Programa Mais Educação no Município de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil, buscando alcançar a compreensão da totalidade do fenômeno, tanto em amplitude como em profundidade (Stake, 2007; Yin, 2006).

A investigação incidiu sobre as seis escolas que iniciaram a implementação do Programa Mais Educação no Município. Sendo uma investigação de natureza essencialmente qualitativa, com ela pretendeu-se compreender tanto a singularidade da concretização do Programa Mais Educação em cada uma dessas escolas que iniciaram o programa no município de Cachoeiro de Itapemirim, como compreendê-lo à luz dos seus princípios e das condições de um espaço maior, o território onde elas estão localizadas.

Desse modo, o nosso trabalho assumiu deliberadamente o estudo de caso múltiplo, dado o seu caráter holístico (Yin, 2006), mas também por ser adequado à indagação das singularidades que as diferentes escolas podem apresentar. Por outro lado, a investigação contou com abordagens qualitativas permitindo que, a partir dos dados empíricos coletados, fosse possível fazer uma análise da situação e proceder a uma reflexão crítica que permitisse

uma interpelação a partir da matriz conceitual abordada nesta investigação.

4.3.1 Instrumentos de recolha e formas de tratamento de dados

Diante das variações de técnicas de coleta de dados em torno do estudo de caso, coube à pesquisadora fazer opção pelas estratégias que tivessem singularidade com o caso estudado. Além da revisão da literatura, foram utilizadas duas formas de recolha de dados nessa investigação: a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. Sabemos que é necessário observar espaços, ações, práticas e ao mesmo tempo registrar as nossas interpretações sobre esses segmentos, nesse sentido, tivemos o cuidado de organizar o texto de forma a manter o enquadramento teórico e o estudo empírico (Amado & Vieira, 2013).

Cada um dos instrumentos foi construído a partir das experiências na área da educação da investigadora e das abordagens teóricas e empíricas que nos permitiram compreender, fundamentar e perceber como e de que forma a escola pode continuar a ser uma instituição de educação e, ao mesmo tempo, ser o referencial de integração dos diferentes públicos.

O trabalho que sustenta esta investigação se desenvolveu em quatro fases: Revisão da Literatura e da Legislação, Investigação de Campo, Análise e Triangulação dos Dados e Redação da Tese (Figura 1).

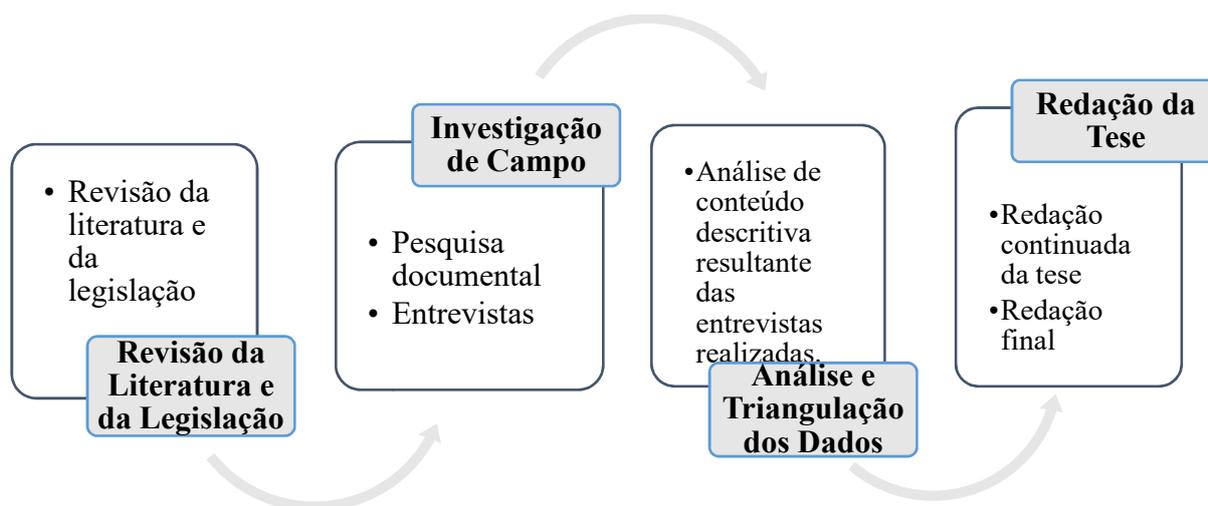


Figura 1. Fases da investigação

Após a delimitação do objeto de estudo e a definição dos instrumentos de recolha de dados, foi iniciada a revisão da literatura e a análise da legislação vigente, referentes às políticas públicas criadas para potencializar a escolarização pública no Brasil e fortalecer os princípios norteadores do Programa Mais Educação. Foi dada especial importância à análise dos marcos normativos, legais e teóricos do Programa, identificando as semelhanças e diferenças com os outros programas já implantados no Brasil, o que permitiu descrever o formato do Programa Mais Educação, adotado pelo Município de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil.

A pesquisa documental nos permite obter informações, indicações e esclarecimentos sobre o que está sendo estudado (Lakatos & Marconi, 2010). Nesta investigação, ela foi empregada com o propósito de identificar se as atividades previstas e desenvolvidas pelas escolas, e para além dos muros delas, estreitam-se com os princípios norteadores do Programa Mais Educação, notadamente com o conceito de desenvolvimento humano e sustentável. Para isso, foram levantados e analisados, no âmbito desta investigação, documentos fundamentais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, nomeadamente, o Plano Geral de Atendimento Consolidado das escolas, que contém o

planejamento das atividades a serem desenvolvidas na execução do Programa Mais Educação (Anexo 5), o Plano Municipal de Educação, as sínteses das Propostas Pedagógicas, o Memorial da Gestão da Educação Municipal (2009-2012) e o quantitativo de alunos por escola. Levantamos, junto aos sítios eletrônicos do MEC, INEP e UNDIME e da Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, as legislações referentes ao Programa Mais Educação, os dados estatísticos, os resultados do IDEB dessas escolas no período de 2007 a 2015 e o Plano Nacional de Educação. Também foram consultados os relatórios publicados pelos organismos nacionais e internacionais, notadamente do IBGE, IJSN, OCDE, PNUD, PISA, UNESCO, OMS e Banco Mundial, dados referentes às políticas públicas, voltadas para a educação para o desenvolvimento sustentável.

A análise sistemática deste material documental recolhido subsidiou a construção de um guião semiestruturado, com perguntas abertas (Anexo3), utilizado nas entrevistas realizadas com os diversos atores que vivenciaram, diretamente, a experiência do Programa Mais Educação nas escolas selecionadas.

A entrevista semiestruturada é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos. Ela tem sido usada nos mais diversos campos da ciência (Amado & Ferreira, 2013), por permitir um contato direto entre investigador e investigado, em que a troca de percepções e interpretações, sobre um dado ou acontecimento, favorece a recolha de um grande número de informações, o que não seria possível com outro método. Num primeiro momento, ela foi adotada com os atores que atuam nas escolas selecionadas, com o propósito de verificar a percepção da comunidade escolar sobre os princípios norteadores do Programa e a sua dinâmica nas escolas consideradas, tendo em vista identificar as potencialidades e fragilidades da implementação do Programa. No segundo momento, ela foi adotada com os Gestores Públicos, com o propósito de clarificar a evolução e a situação

do Programa Mais Educação, bem assim identificar os seus pontos fortes e fracos por eles percebidos.

Sendo exploratórias, as entrevistas foram guiadas pelo conhecimento que a investigadora já tem, a partir da revisão de literatura (Amado & Ferreira, 2013; Lakatos & Marconi, 2010), dos interesses e áreas de trabalho dos entrevistados e do conhecimento das suas perspectivas sobre a problemática da investigação explorada. Através desse instrumento, foi possível registrar as percepções dos atores entrevistados sobre a estrutura e funcionamento do Programa Mais Educação, notadamente suas fragilidades, potencialidades, desafios e as perspectivas futuras, cujos contributos foram relevantes para avançar numa proposta de inovação do Programa Mais Educação.

Os guilões de entrevistas foram construídos especialmente para este estudo de caso e tiveram três dimensões de análise (Quadro 12): Educação Integral, Desenvolvimento do Programa Mais Educação e Cidade/Território Educador.

Quadro 12. Grelha da estrutura da entrevista

Dimensões	Objetivos	Perguntas
1. Educação Integral	<p>Analisar o Programa Mais Educação, tendo por base o conceito de educação integral e sua relação com o território como espaço de aprendizagem.</p> <p>Apresentar uma proposta de possibilidade de oferta educativa local que supere as fragilidades dos programas anteriores, recuperando suas potencialidades, trazendo inovações ao Programa Mais Educação e maior consistência educativa.</p>	<p>A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e envolve, muitas vezes, uma questão conceitual. Sendo assim, qual a concepção de Educação Integral que vem sendo adotada pelo Município?</p> <p>Como vê a generalização da Escola integral no Município?</p>

<p>2. Percepção Geral do Programa</p>	<p>Descrever o formato do Programa Mais Educação, adotado pelo Município de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil.</p> <p>Identificar as potencialidades e fragilidades do Programa Mais Educação na sua implementação, reveladas pelos gestores públicos e pela comunidade escolar.</p> <p>Caracterizar as competências e responsabilidades dos gestores escolares e dos coordenadores do Programa na adesão e na execução do Programa Mais Educação.</p>	<p>Em se tratando do Programa Mais Educação, como ele é desenvolvido na rede municipal?</p> <p>O que mudou nas escolas com o Programa Mais Educação?</p> <p>Como vê o Programa na relação com o sucesso dos alunos?</p> <p>O que está a inibir para que o Programa Mais Educação alcance melhores resultados?</p> <p>Quais as principais dificuldades/problemas na execução do Programa Mais Educação?</p> <p>O que mudou no Município com o Programa Mais Educação?</p> <p>Que implicações que o Programa teve para a Secretaria de Educação?</p> <p>Que desafios foram provocados pelo Programa Mais Educação para a política pública educacional do Município?</p> <p>Como vê a conveniência e a possibilidade de expansão do Programa Mais Educação no Município?</p>
<p>3 Cidade/ Território Educador</p>	<p>Destacar a importância do território como possibilidade de referência de integração dos diferentes públicos no processo educativo.</p> <p>Identificar se as atividades previstas e desenvolvidas pelas escolas e para além dos muros dela estreitam-se com os princípios norteadores do Programa, notadamente o conceito de desenvolvimento humano e sustentável.</p> <p>Destacar a importância de um projeto educativo articulado para a construção de uma educação ao longo da vida.</p>	<p>De que forma se organizam e se desenvolvem as práticas previstas pelo Programa?</p> <p>Que apreciação faz dessas práticas?</p> <p>Como se posiciona diante da escolha dos macrocampos pelas escolas?</p> <p>Como vê os saberes privilegiados nos macrocampos definidos pelas escolas?</p> <p>O que pensa sobre os resultados que tem sido alcançados/esperados com a operacionalização desses macrocampos?</p> <p>O que mudou na escola com o Programa Mais Educação?</p> <p>Que implicações o Programa Mais Educação teve para a escola?</p> <p>O que mudou no cotidiano escolar?</p> <p>O que mudou no planejamento pedagógico?</p> <p>Que indícios ou elementos, formas ou conteúdos testemunham a preocupação com o desenvolvimento do município com o Programa Mais Educação?</p> <p>Como tem visto a participação de outros segmentos/instituições/setores e secretarias no desenvolvimento do Programa?</p>

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas decorreram entre março e agosto de 2015, no local de trabalho dos atores, em sala disponibilizada para esse fim e foram previamente autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação, após encaminhamento de requerimento solicitando a sua realização (Anexo 1). Foi ainda encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCL (Anexo 2), documento informando e esclarecendo, aos atores envolvidos, sobre a participação na pesquisa, garantindo a proteção legal e moral do pesquisador e dos entrevistados, visto que ambos assumem essa responsabilidade nesse procedimento.

Ao todo, foram 27 atores entrevistados (Quadro 13), sendo cinco gestores escolares, cinco coordenadores do Programa Mais Educação, cinco pedagogos/as, nove monitores, a Coordenadora Municipal do Programa Mais Educação, a Subsecretária Municipal de Educação Básica e o Prefeito Municipal. Foram explicitados os objetivos e os procedimentos de pesquisa aos entrevistados, o sigilo das respostas e garantido o anonimato, sendo solicitada autorização prévia, por escrito, para a gravação das entrevistas, não deixando de mencionar o caráter de aprendizado por parte da investigadora (Amado & Vieira, 2013; Guerra, 2010).

Quadro13. Atores entrevistados

Instituição	Código	Tipologia de ator	Código
Gestão Pública	GP	Coord. Municipal do Programa Mais Educação	G.P.1
		Subsecretária de Educação Básica	G.P.2
		Prefeito Municipal	G. P.3
EMEB Anacleto Ramos	Escola 1	Gestor Escolar	G.E.1
		Coordenador do Programa Mais Educação na Escola	C.E.1
		Pedagogo/a	P. E.1
		Monitor/a fotografia	M. 1.1
		Monitor/a judô	M.1.2
		Monitor/a estudos e leitura	M.1.3
EMEB “Professora Gércia Ferreira Guimarães”	Escola 2	Gestor Escolar	G. E. 2
		Coordenador do Programa Mais Educação na Escola	C. E. 2
		Monitor de dança	M.2
EMEB “Professor Deusdedit Baptista”	Escola 3	Gestor Escolar	G. E.3
		Coordenador do Programa Mais Educação na Escola	C. E. 3
		Pedagogo/a	P. E.3
		Monitor Acompanhamento	M.3

		Pedagógico	
EMEB “Julietta Deps Tallon”	Escola 4	Gestor Escolar	G. E.4
		Coordenador do Programa Mais Educação na Escola	C. E. 4
		Pedagogo/a	P. E. 4
		Monitor de dança e letramento	M. 4
EMEB “Luiz Marques Pinto”	Escola 5	Gestor Escolar	G. E.5
		Coordenador do Programa Mais Educação na Escola	C. E. 5
		Monitor Artesanato	M. 5
EMEB “Professor Florisbelo Neves”	Escola 6	Coordenador do Programa Mais Educação na Escola	C. E.6
		Pedagogo/a	P.E.6
		Monitor/a orientação de leitura e estudos	M. 6.1
		Monitor/a percursão	M. 6.2

Fonte: Elaboração própria

Através dessas entrevistas, realizadas com o uso de gravador de voz portátil e que, posteriormente, foram literalmente transcritas, foi possível verificar a percepção desses atores sobre os princípios norteadores do Programa Mais Educação nas escolas consideradas, registrando suas potencialidades, constrangimentos e desafios.

Em um processo de investigação não basta apenas coletar respostas sobre questões de interesse, é necessário saber como analisá-las para validação dos resultados (Amado, 2013). A utilização dos métodos para recolha de dados, permitiu-nos recorrer às várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, às comparações entre as informações registradas.

Estamos diante de um estudo complexo que recorre a diversos tipos de dados e de instrumentos de investigação. A análise dos dados foi feita atendendo à sua especificidade e, para sua compreensão, foram articulados com os documentos provenientes da análise documental e da literatura sobre o assunto. Nesse sentido, fizemos a triangulação dos resultados, tendo em vista combater possíveis ameaças à validade interna, inerente à forma como os dados foram recolhidos, o que nos possibilitou enfatizar, através da evidência dos

fatos, o papel de validação cumulativa desses dados e a análise mais cabível do fenômeno investigado (Yin, 2006).

Por se tratar de uma investigação de natureza qualitativa, foram respeitadas as questões éticas na proteção e utilização dos dados recolhidos (Amado & Vieira, 2013) e, dentro do rigor exigido, buscamos compreender a realidade em análise. Acreditamos que, através dessa metodologia, pautada nas referências epistemológicas e metodológicas da investigação qualitativa em educação, foi possível obter resultados, cuja análise e interpretação garantem sua credibilidade, trazendo contributos para as demais investigações e para a organização de uma oferta educativa mais equitativa, consistente e articulada com o desenvolvimento sustentável do Município de Cachoeiro de Itapemirim.

4.4 Análise de conteúdo

Em se tratando de pesquisa qualitativa, a escolha dos métodos e técnicas para análise de dados proporciona um olhar multifacetado sobre a totalidade. O conteúdo de uma comunicação, representada pela fala humana, apresenta uma visão polissêmica e valiosa que permite ao pesquisador qualitativo, uma variedade de interpretações (Amado, Costa & Crusoé, 2013; Bardin, 2009; Guerra, 2010). A análise de conteúdo, neste caso, diferente de outras técnicas, permite a produção de inferências no tratamento e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas, por englobar um conjunto de técnicas de análise de comunicações que abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão de conteúdo dessas comunicações, sendo possível efetuar deduções lógicas a respeito da origem das mensagens.

Nesse sentido, após a transcrição, as respostas obtidas foram criteriosamente lidas, sintetizadas e distribuídas em uma matriz de categorização de dados (Quadro14), o que permitiu conhecer a totalidade do discurso dos atores sobre cada dimensão analisada (Amado, Costa & Crusoé, 2013; Bardin, 2009; Guerra, 2010), comparar suas percepções sobre os

princípios norteadores do Programa Mais Educação e a dinâmica deles nas escolas consideradas, registrando as potencialidades e constrangimentos revelados e, assim, refletir sobre a importância e possibilidades de abertura da escola aos contextos locais, através do compartilhamento de responsabilidade educativa entre família e poder público, na construção de um projeto educativo para o desenvolvimento humano sustentável.

Quadro14. Matriz de Categorização de Dados

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Atores
1 Educação Integral	1.1 Concepção		Prefeito Municipal
	1.2 Perspectivas Futuras		Subsecretária Municipal de Educação
2 Desenvolvimento do Programa Mais Educação	2.1 Percepção Geral do Programa	2.1.1 Fragilidades	Coordenadora Municipal do Programa Mais Educação
		2.1.2 Potencialidades	
2.1.3 Desafios			
	2.2 Mudanças Registradas	2.2.1 No Município	Gestores Escolares
		2.2.2 Na secretaria	
		2.2.3 Nas escolas	
		2.2.4 Na relação com o sucesso dos alunos	
3 Cidade/Território Educador	3.1 Relação Escola-Comunidade	3.1.1 Parcerias	Pedagogos/as
		3.1.2 Ofertas / Atividades Educativas	
		3.1.3 Transformações socioculturais	Monitores (oficineiros)
	3.2 Educação para o Desenvolvimento Humano e Sustentável	3.2.1 Aprendizagem e vivência	
			3.2.2 Ações individuais e coletivas

Fonte: Elaboração própria

Essa matriz de categorização deu origem à matriz de redução das entrevistas (Anexo 4). Fundamentada na definição precisa dos objetivos e obedecendo aos requisitos da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade, procedemos à análise reflexiva das entrevistas, aprofundando a percepção e interpretação dos entrevistados em relação ao Programa Mais Educação.

CAPÍTULO 5

O TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO: DO BRASIL A CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro. (Milton Santos, *O retorno do território*, p.7)

5 O TERRITÓRIO E A EDUCAÇÃO: DO BRASIL A CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Neste capítulo, antes de iniciarmos a apresentação do Município, consideramos relevante salientar os indicadores sociais alcançados pelo Brasil e pelo Estado do Espírito Santo, objetivando compreender as políticas públicas educacionais que vêm sendo desenvolvidas em âmbito nacional e estadual. Em seguida, avançamos para o Município de Cachoeiro de Itapemirim, onde além de apresentar os indicadores sociais, visando a uma melhor compreensão da realidade investigada, destacamos os aspectos relevantes de sua rede municipal de ensino.

5.1 Brasil: um país imenso

Maior país da América do Sul e quinto maior país do mundo (Figura 2), o Brasil possui uma área de 8.514.876km. Esse imenso território, quase um continente, compreendendo quase a metade do continente sul americano, é cortado pelos paralelos Linha do Equador e Trópico de Capricórnio, tendo toda sua costa leste banhada pelo Oceano Atlântico.

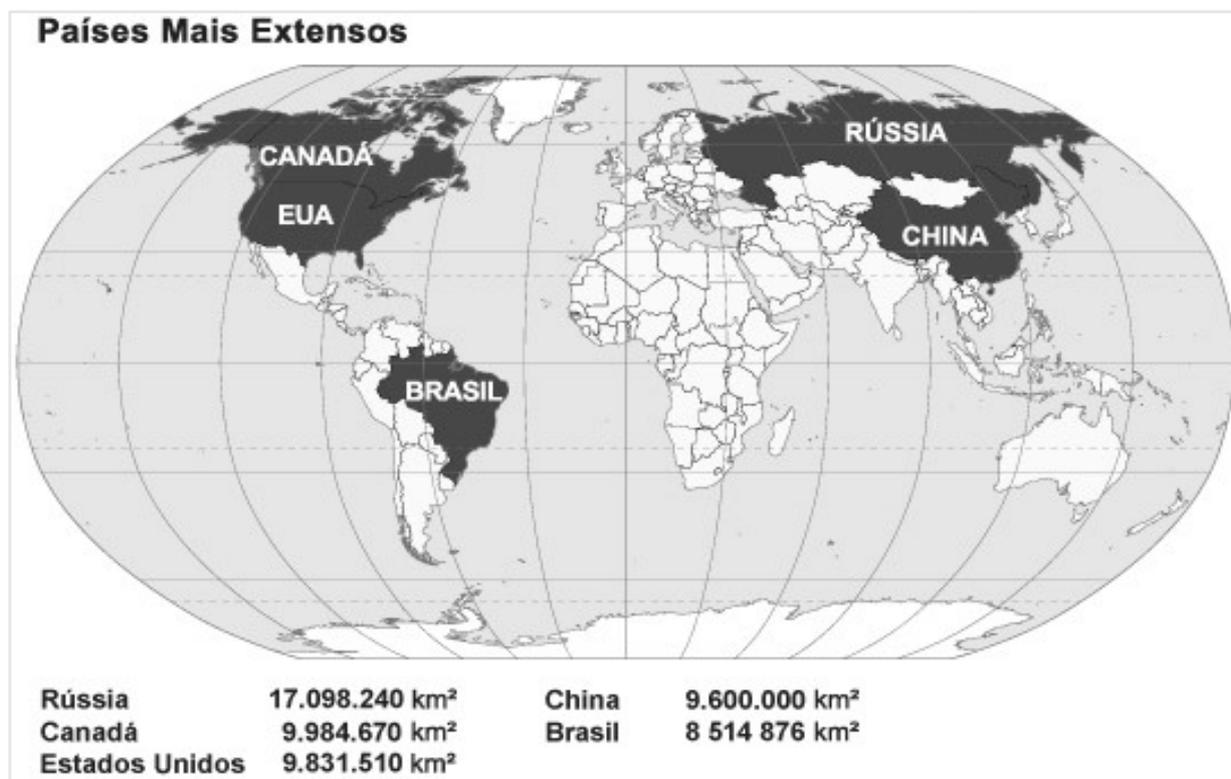


Figura 2. Brasil no contexto mundial

Fonte: IBGE

O Brasil está dividido em cinco regiões, constituídas por extensos blocos territoriais: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro Oeste que compõem as 27 unidades federativas, sendo 26 Estados e um Distrito Federal que abriga Brasília, sua capital. Essas unidades federativas estão organizadas politicamente em municípios e distritos.

Com uma projeção populacional de 206.494.215 habitantes (IBGE, 2016), o Brasil não é um país densamente povoado devido à sua extensa área geográfica. Marcado por desigualdades regionais historicamente consolidadas, o país nos últimos 30 anos vem desenvolvendo políticas públicas visando minimizar as tendências de concentração de renda e desigualdades sociais e econômicas por ele vivenciadas. No contexto global, o País demonstrou melhorias estruturais significativas com a consolidação da democracia, estabilização da economia e expansão da universalização da educação básica (OCDE, 2015), conforme podemos observar no Quadro 15.

Quadro 15. Taxa de Escolarização bruta e líquida do Brasil

Unidade da Federação	Pré-escola (4 e 5 anos)		Ensino fundamental (6 a 14 anos)		Ensino médio (15 a 17 anos)	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
Brasil	69,7	54,2	106,9	91,9	82,2	51,6
Norte	60,0	45,5	110,1	90,0	79,8	41,2
Nordeste	77,0	59,8	111,0	90,8	77,9	42,6
Sudeste	72,4	57,6	103,9	93,0	85,3	59,6
Sul	58,9	43,8	104,6	92,5	80,4	55,1
Centro-Oeste	57,5	44,5	105,6	92,2	91,5	56,8

Fonte: IBGE/Pnad; Elaborado por INEP/DTDIE

A pobreza e a desigualdade regional é ainda um problema que afeta o país. Ao analisarmos o Quadro 15, vamos perceber que apesar da universalização da educação básica estar presente em todas as regiões do país, a pré-escola e o ensino médio representam desafio nacional a ser vencido, notadamente porque um dos problemas que afeta a educação é a distorção idade-ano, conforme podemos identificar no Quadro 16 a seguir.

Quadro 16. Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental, segundo localização (ano 2000)

Abrangência	1ª a 4ª Série 1º ao 5º Ano	5ª a 8ª Série 6º ao 9º Ano	Total
Brasil	18,5	29,6	23,6
Norte	30,7	40,7	34,8
Nordeste	26,6	40,4	32,7
Sudeste	10,6	21	15,5
Sul	12	23,8	17,8
Centro-Oeste	15	28,5	21,3

Fonte: MEC/INEP/DEED in CONAE, 2014.

Podemos identificar nos dados apresentados no Quadro 13 que, apesar da universalização da educação básica, os problemas decorrentes da defasagem escolar constituem um desafio nacional, atingindo nomeadamente as regiões Norte (34,8%) e Nordeste (32,7%) do país, nos anos iniciais e finais. As médias apresentadas pelas regiões

Sudeste (15,5), Sul (17, 8%) e Centro-Oeste (21,3%) embora estejam abaixo da média nacional (23,6) também são preocupantes, nomeadamente porque as regiões Sudeste e Sul são economicamente desenvolvidas.

A adoção de Emenda Constitucional 59 que prevê a obrigatoriedade do ensino para população entre 4 e 17 anos a partir do ano de 2016, ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, surge como uma alternativa de solução para esse problema e como propósito evidente em elevar a taxa de escolarização dos brasileiros.

Quanto à competência sobre a oferta das modalidades de ensino, o sistema educacional brasileiro divide-se em três níveis: educação infantil, que compreende a faixa etária de 0 a 5 anos de idade, o ensino fundamental, de 6 a 14 anos de idade e ensino médio de 15 a 17 anos de idade. Por tratar-se de um sistema descentralizado, a educação infantil e o ensino fundamental são de responsabilidade de oferta e gestão dos municípios, o fundamental é dividido entre Estados e Municípios, sendo que o ensino médio é prioritariamente de responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal, que também atendem o ensino fundamental. Já o ensino superior é de competência do governo federal que, dentre outras atribuições, presta assistência técnica e financeira às esferas estadual e municipal, em busca de garantir a equidade nos investimentos nas diferentes Unidades da Federação.

Os investimentos realizados, visando à melhoria das condições de vida das populações que vivem em situação de vulnerabilidade social e econômica, vêm obtendo sucesso em curto prazo, segundo os relatórios nacionais e internacionais. Eles demonstram que houve redução de 1,6 milhões de pobres no país. No ano de 2012, esse número era de 30,3 milhões e foi para 28,6 milhões em 2013 (IBGE, 2014; IPEA, 2014; OCDE, 2015). Apesar desses resultados, o Brasil ainda registra 10,452 milhões de indigentes, pessoas desvalidas de condições básicas mínimas de sobrevivência (IBGE, 2014; IPEA, 2014). Essas diferenças sociais também são

reveladas no crescimento de renda dos 10% mais ricos, que foi de 6,3%, enquanto os 10% mais pobres tiveram um ganho de rendimento de 3,5% (IBGE, 2014; IPEA, 2014).

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, o Brasil registrou uma queda no ano de 2014, alcançando o índice de 0,755 (no ano de 2013 esse índice foi de 0,752). Quando comparamos esse resultado com aqueles apresentados por alguns países da América Latina e das nações do BRICS (Brasil, Rússia, China e África do Sul) temos os seguintes registros: México (0,756), Uruguai (0,793), Rússia (0,798) e China (0,727) e Índia (0,609). No ranking mundial, o Brasil ocupa a 75ª colocação entre os 188 países (PNUD, 2014). Apesar de obter a classificação de "alto desenvolvimento humano" isso não representa padrão de desenvolvimento da população brasileira, diante dos problemas de desigualdade social vivenciados pelo país.

Esses índices são significativos e revelam quão complexos são os problemas decorrentes da desigualdade social e econômica do país, nomeadamente no que se refere à educação, um direito fundamental, universal e inalienável do cidadão. Propostas inovadoras de maiores investimentos na promoção de uma política educacional inclusiva, visando superar as desigualdades sociais e elevar a qualidade da educação pública, foram temas de discussão do Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, nomeadamente aquelas que envolvem o papel do Estado e sua interface às políticas de inclusão social e distribuição de renda (CONAE, 2014).

O tempo dedicado ao processo educacional tem sido uma variável muito debatida nesse processo. O tempo médio dedicado ao processo de ensino aprendizagem varia de quatro a sete horas-aula³ diárias no ensino fundamental, na rede privada e pública, enquanto a rede federal registra uma média de cinco horas-aula, sendo que a educação no campo registra uma média menor, com 4,2 horas-aula. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais têm

³ hora-aula: duração média de 50 minutos.

buscado minimizar essas diferenças sociais através da jornada escolar ampliada, na garantia da permanência do aluno na escola.

Essas políticas públicas foram alargando a missão da escola, fazendo com que ela se tornasse compensatória e voltada para as missões sociais. A prioridade sobre um processo educativo responsável pela formação integral do indivíduo em todas as dimensões da sua vida foi se perdendo e, assim, a escola vai registrando no Brasil um dualismo acentuado entre o sistema de educação privado e o público, em que as crianças com condições socioeconômicas precárias são direcionadas para as escolas públicas, com dimensões sociais e assistenciais, e as crianças da elite, para a educação privada (Nóvoa, 2009).

Embora as políticas sociais do Brasil venham alcançando êxito no combate à pobreza e melhoria das condições de vida dos cidadãos mais carentes, proporcionando-lhes serviços básicos necessários, em médio e longo prazo, os resultados de melhoria desses índices dependerão da capacidade do país em formular e implementar políticas regionais que equilibrem os objetivos de competitividade e equidade e sejam capazes de manter um crescimento sustentado, sem causar dependência de seus beneficiários (OCDE, 2013).

Buscando compreender os reflexos dessas políticas públicas nacionais nos contextos regional e local, apresentamos, a seguir, a caracterização do Estado do Espírito Santo.

5.2 O Espírito Santo no contexto brasileiro

O Estado do Espírito Santo está localizado na Região Sudeste (Figura 3), Região brasileira que apresenta maior desenvolvimento econômico, industrial e agrícola, além de ser a mais populosa e povoada.



Figura 3.Localização do Estado do Espírito Santo

Quem nasce no Estado é espiritossantense ou capixaba, expressão esta que tem o significado de roça, roçado, terra limpa para plantação de milho e mandioca, na língua indígena. A capital Vitória é uma das três ilhas-capitais do Brasil e sua economia se encontra pautada no desenvolvimento das atividades portuárias, no comércio e na prestação de serviços.

Com uma população composta por 3.514.952 habitantes e ocupando uma área de 46.098,571 km², divididos em 78 municípios, o Estado é banhado pelo Oceano Atlântico em toda sua costa leste, limitando-se com mais três Estados: ao Norte, com a Bahia, a Oeste e Noroeste com Minas Gerais e ao Sul com o Rio de Janeiro (IBGE, 2015). O Estado está dividido em 10 microrregiões(Figura 4)com potencialidades econômicas e situações sociais e culturais diferenciadas que caracterizam sua vocação econômica, cujo reagrupamento regional no ano de 2011, teve o propósito de promover um desenvolvimento integrado entre os municípios e regiões.

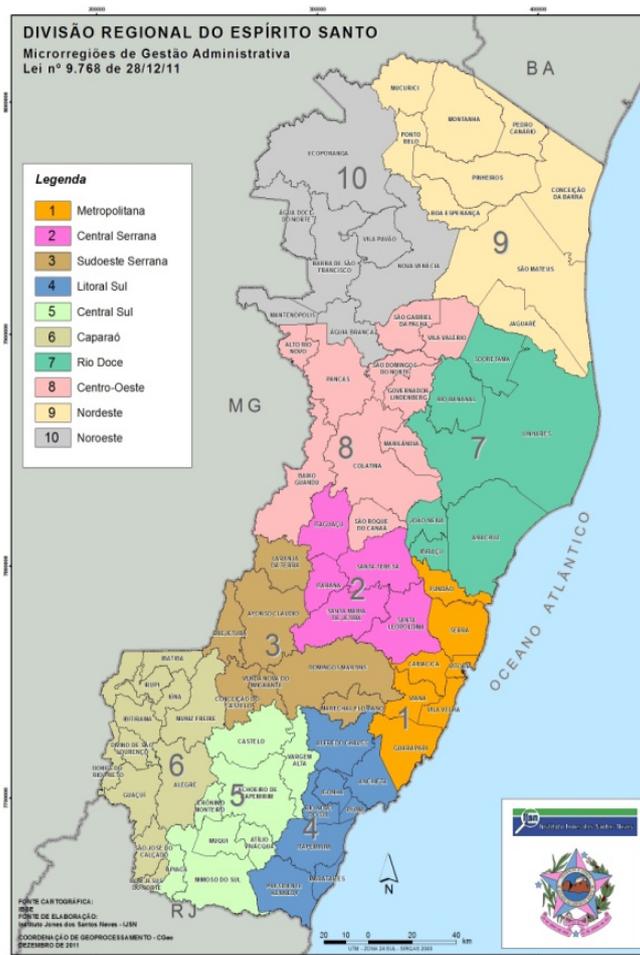


Figura 4.Divisão Regional do Estado do Espírito Santo

Com uma base econômica diversificada, o Estado do Espírito Santo movimenta investimentos nas cadeias produtivas do petróleo e gás, siderurgia, mineração, celulose e rochas ornamentais, destacando-se ainda no agronegócio, nomeadamente com a produção de café e com a fruticultura. Outros segmentos da indústria também se destacam como o metalmeccânico, o moveleiro, o de confecções, a construção civil e a indústria de alimentos. O Estado é maior exportador de granito e o segundo produtor de petróleo e gás natural do Brasil, após o Rio de Janeiro. Buscando apresentar um panorama socioeconômico do Espírito Santo, agrupamos as oportunidades econômicas por microrregiões e as representamos no Quadro 17.

Quadro17. Oportunidades econômicas das Microrregiões do Estado do Espírito Santo

Regiões	População	Oportunidades
Metropolitana	1.686.045	Indústria do aço e minério, petróleo e gás, aeroporto para cargas, hotelaria, negócios e lazer, termelétrica.
Central serrana	103.061	Avicultura, produção de uva, flores orgânicas, produção de framboesa, produção de gengibre.
Sudoeste serrana	131.253	Turismo, café arábica, circuitos culturais, produção de morango, polo de tangerina.
Litoral sul	129.187	Terminal portuário, siderúrgica, transporte ferroviário, gás, polos industriais.
Central sul	355.110	Indústria de gás, produção de embutidos, gasoduto, rochas ornamentais.
Caparaó	165.196	Circuitos turísticos, apicultura, produtos artesanais, plantio de madeira, produção de laranja.
Rio Doce	277.675	Polo de gás-químico, energia elétrica, papel e celulose, estaleiro, extração pré-sal, indústria de chocolates.
Centro-oeste	187.021	Fabricação de biodiesel, indústria têxtil, terminal de cargas, polo industrial, sucos prontos, café conilon.
Nordeste	232.435	Petróleo e gás, fruticultura e coco, pecuária, irrigação cana-de-açúcar, agroturismo.
Noroeste	220.216	Rochas ornamentais, vitivinicultura, instalação de polo industrial, produção de manga, confecções, seringueiras.

Fonte: Elaboração própria In Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo - 2013.

Podemos identificar no Quadro17 que a Região Metropolitana aglutina maior concentração populacional do Estado, seguida em menor número pela Região Central Sul, Rio Doce, Nordeste e Noroeste. Essas regiões também se destacam na área industrial, com a exploração do extrativismo mineral, desenvolvimento da atividade portuária e prestação de serviços. As demais regiões têm suas atividades concentradas no agronegócio e na fruticultura, excetuando a Região Litoral Sul, cuja economia é centrada no terminal portuário, na atividade siderúrgica, no transporte ferroviário, na exploração de gás e nos polos industriais que vêm sendo implantados, em decorrência da exploração de petróleo.

Nos últimos anos, a população estimada do Espírito Santo aumentou progressivamente de 3,19 milhões para 3,64 milhões de habitantes, entre os anos de 2001 e 2012, conforme podemos identificar no Gráfico 3.

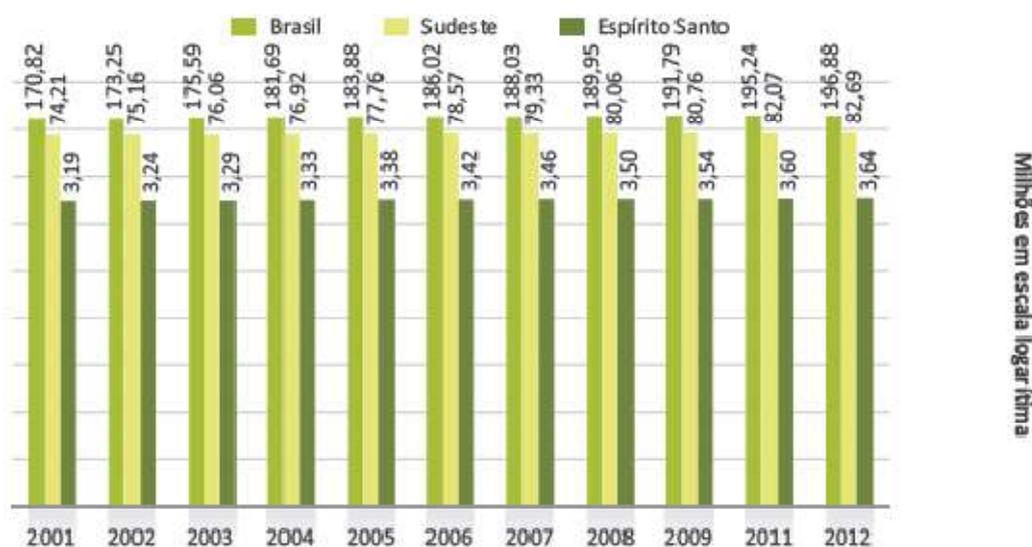


Gráfico 3. População residente Brasil, Sudeste e Espírito Santo 2001 a 2012.

Fonte: PNAD/IBGE In IJSN, 2015.

Apesar de apresentar um crescimento progressivo da população, podemos observar uma variação percentual registrada em cada ano, o que demonstra que houve uma desaceleração no crescimento. Comparando com a Região Sudeste, podemos perceber que, no período de 2001 a 2012, a população do Estado do Espírito Santo cresceu a uma taxa média de 1,2%, acima da média do Sudeste (1,0%, ficando abaixo da verificada no Brasil 1,3%). Os segmentos que mais contribuíram para o aumento populacional, no período de 2001 a 2012, foram os homens (média de 1,2% perante 1,1% das mulheres), a população de outras cores ou raças (média de 1,8% perante 0,4% de brancos) e os residentes em áreas urbanas (média de 1,8% perante -1,8% em áreas rurais) (IJSN, 2015).

Durante esse período, houve um estreitamento da base da pirâmide etária (Gráfico 4), resultante da queda do nível de fecundidade e um alargamento do topo, o que revela um aumento da esperança de vida ao nascer.

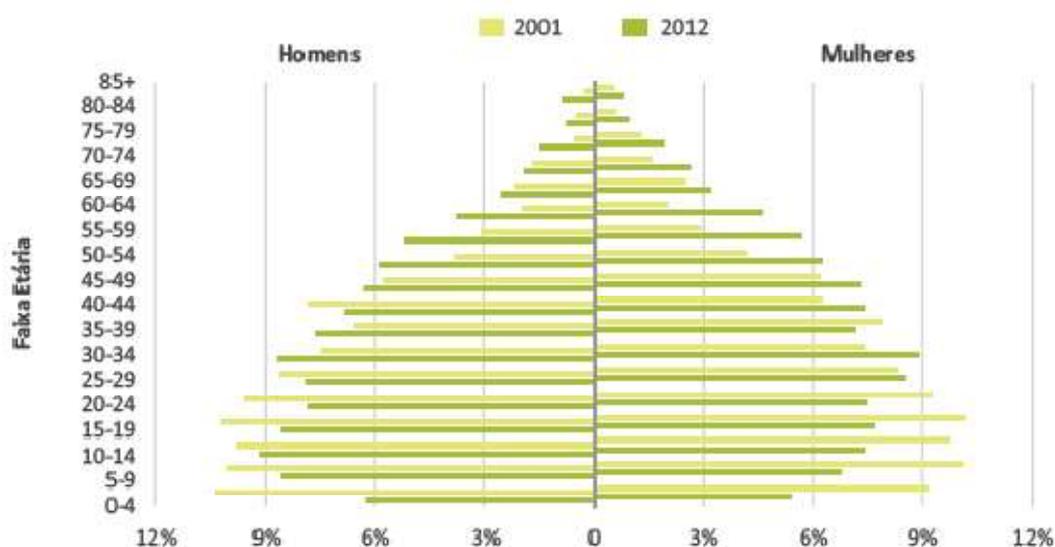


Gráfico 4. - Pirâmide Etária Espírito Santo 2001 e 2012.

Fonte: PNAD/IBGE In IJSN, 2015.

A pirâmide etária aponta para um índice elevado da população na faixa etária de 0 a 19 anos de idade. O atendimento de crianças e jovens nessa faixa etária, nomeadamente de 0 a 17 anos, idade escolar, que frequenta escola ou creche, é de 831 mil, o que corresponde a um percentual de 76,52% de estudantes (PNAD/IBGE, 2006), tendo o Estado o desafio de atender os 23,48% restantes. Considerando a meta nacional de universalização do ensino fundamental, esse índice atinge um percentual 97,9 % no Estado, inferior ao observado no Brasil e na região Sudeste. Entre os jovens de 15 a 17 anos, esse percentual desce para 81,8%, também inferior à frequência registrada nas escalas nacional e regional (IJSN, 2015). Nesse sentido, as políticas públicas, além de centrarem esforços para atender essa demanda reprimida, devem investir na melhoria na qualidade do ensino, nomeadamente porque 42% dos estudantes que deveriam estar matriculados no ensino médio ainda estão frequentando o ensino fundamental (IJSN, 2015). Essa distorção idade-ano pode ser observada no Gráfico 5, revelando a necessidade de maiores investimentos na transição entre os três ciclos da educação básica: 1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano e ensino médio.

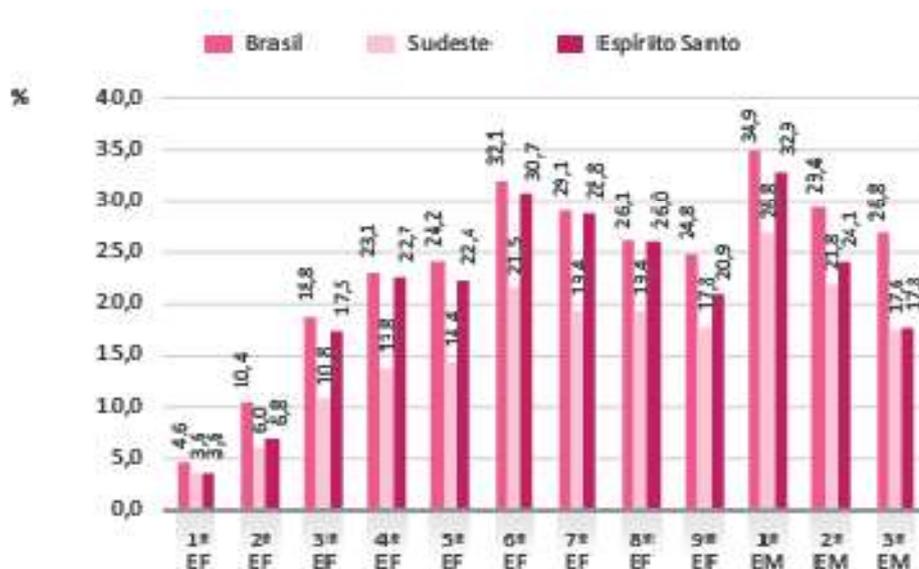


Gráfico 5. Taxa de distorção idade-série, Brasil, Sudeste e Espírito Santo, 2012

Fonte: Censo Escolar IJSN, 2015.

Podemos identificar no Gráfico 5 que o menor valor registrado na taxa de distorção idade-ano no ensino fundamental é de 3,6% no primeiro ano, alcançando 30,7% no sexto ano, sendo que esse indicador se reduz quando chega ao nono ano. Já no ensino médio, o maior valor observado se encontra no primeiro ano dessa modalidade de ensino (32,9%), sendo que no terceiro ano esse percentual reduz para 17,8%. Apesar dos índices apresentados pelo ensino fundamental serem menores que os registrados no Brasil e na Região Sudeste, no ensino médio eles são superiores à média nacional e regional, razão pela qual os investimentos na área da educação estadual terem suas ações centradas na melhoria do ensino médio, que registra quase um quarto dos estudantes com defasagem escolar.

A escolaridade média das pessoas de 25 anos ou mais no Espírito Santo registrou um aumento 6,0 anos de estudo, em 2001, para 7,8 anos de estudo, em 2012 (Gráfico 6). Quando comparamos a escolaridade média do Estado com a média registrada pelo país, verificamos que ela foi superior à média brasileira, embora continue inferior à média da região Sudeste (IJSN, 2015).



Gráfico 6. Escolaridade média em anos de estudos das pessoas com 25 anos ou mais de idade, Brasil, Sudeste e Espírito Santo, 2001 a 2012

Fonte: PNAD/IBGE In IJSN, 2015.

Embora o Estado ainda não tenha alcançado a média desejada para a região onde se encontra localizado, a evolução destes indicadores, no período de 2001 a 2012, demonstra que houve um avanço na sua situação educacional.

Após essa apresentação do perfil do Estado do Espírito Santo, avançamos para a contextualização do Município de Cachoeiro de Itapemirim, considerando que as escolas que constituem objeto do presente estudo são pertencentes a essa rede municipal de ensino.

5.3 Cachoeiro de Itapemirim

O Município de Cachoeiro de Itapemirim está localizado na Microrregião de Central Sul do Estado do Espírito Santo, segunda mais povoada, depois da Região Metropolitana. Sua história tem início no ano de 1812 quando o donatário Francisco Alberto Rubim deu início ao processo de povoamento no Estado, cuja região era dominada pelos índios puris. A primeira incursão exploradora organizada ocorreu entre 1820 e 1825, integrada por imigrantes atraídos pelo ouro existente nas minas de Castelo. Criado inicialmente como distrito subordinado ao Município de Itapemirim, com a denominação de São Pedro de Cachoeiro de Itapemirim, por Decreto Provincial nº 11 de 16-07-1856, teve sua emancipação política em 25

de março de 1867. Entrepasto de comercialização dos produtos agrícolas, o Município tem sua importância econômica e política historicamente construída, com gênese na segunda metade do século XIX e início do século XX, em virtude dos grandes dividendos trazidos pelo café, passando pelas iniciativas de industrialização e modernização da Primeira República- luz elétrica, estradas de ferro, urbanização- o que favoreceu a consolidação desse Município como o mais importante da Região Sul do Espírito Santo.

5.3.1 Aspectos demográficos

Cachoeiro de Itapemirim tem apresentado um crescimento demográfico contínuo nos últimos seis anos. Sua população que, em 2010, apontava o indicativo de 189.889 habitantes, tem uma estimativa de 210.325 habitantes para o ano de 2016 (IBGE, 2016).

Além do distrito-sede, que se encontra situado na porção centro-sul do Município e compõe sua malha urbana, Cachoeiro de Itapemirim (Figura 5) possui 10 distritos: Córrego dos Monos, São Vicente, Gironda, Burarama, Conduru, Coutinho, Gruta, Pacotuba, Itaóca e Vargem Grande de Soturno

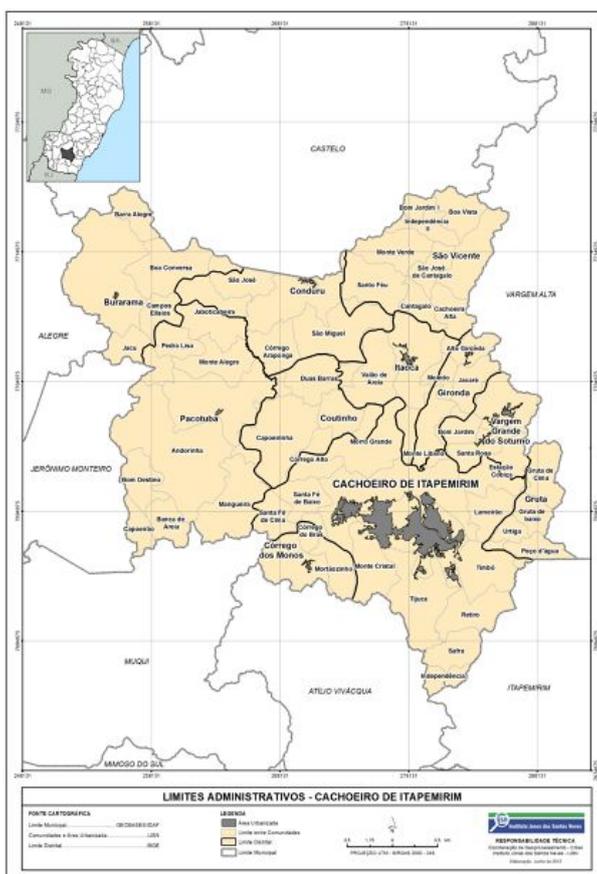


Figura 5.Limites Administrativos de Cachoeiro de Itapemirim

Buscando traçar um rápido perfil demográfico do Município em relação ao Estado do Espírito Santo, apresentamos no Quadro18 os indicadores demográficos de ambos.

Quadro18. Indicadores Demográficos de Cachoeiro de Itapemirim e do Estado do Espírito Santo

Indicadores		Cachoeiro de Itapemirim	Espírito Santo
População	2010	189.889	3.514952
Sexo	Homens	92.845	1.731.218
	Mulheres	97.044	1.783.734
Razão do sexo		0,96	0,97
Situação do domicílio	Urbana	173.589	2.931.472
	Rural	16.300	583.480
Taxa de Urbanização		91%	83%
Idade	0 a 14 anos	41.923	811.642
	15 a 64 anos	133.510	2.453.693
	65 anos ou mais	14.456	249.617
Indicadores	Razão de Dependência	0,42	0,43
	Índice de Envelhecimento	34,48	30,75

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010).

O grupo de 0 a 14 anos engloba a faixa etária de crianças e adolescentes que estão na escola, o de 15 a 64 anos de idade representa o contingente de pessoas potencialmente ativas e o grupo acima de 65 anos de idade corresponde ao contingente de idosos (IBGE, 2010). Podemos observar que a população de jovens e adultos vem apresentando crescimento superior ao de crianças, existindo, portanto, uma proporção maior de pessoas em idade ativa, o que favorece a realização de investimentos para promoção do desenvolvimento econômico e social.

Quando fazemos a comparação desses indicadores apresentados pelo Município com aqueles apresentados pelo Estado do Espírito Santo, podemos observar que Cachoeiro de Itapemirim apresenta maior taxa de urbanização (91%), maior índice de envelhecimento (34,48) e menor razão de dependência (0,42). Esses dados colocam o Município acima da média do Estado com relação aos indicadores de desenvolvimento (IBGE, 2010).

O relevo acidentado, composto por uma cadeia de montanhas rochosas que circunda o vale do Rio Itapemirim, contribuiu para a origem do nome da cidade e para evolução do traçado urbano linear, ao longo do rio, em cuja margem direita encontra-se sua maior concentração urbana. Os bairros que formam a malha urbana, com suas ruas estreitas e sinuosas, estendem-se pelo traçado do Rio Itapemirim (Figura 6) e seus afluentes e pelas colinas que o circundam, tendo o Pico do Itabira, como símbolo e patrimônio natural do município.

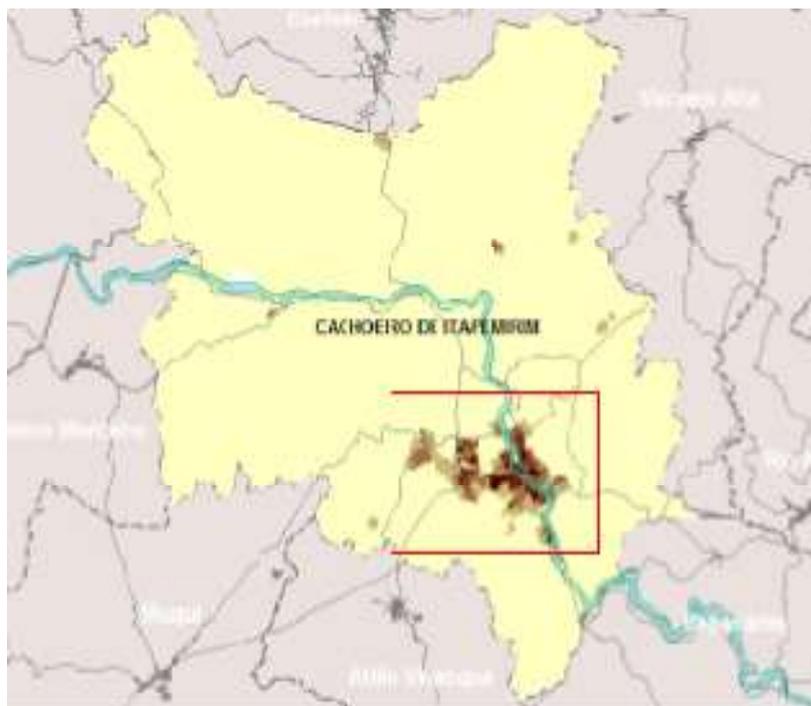


Figura 6. Densidade demográfica no território municipal e setores urbanos

Fonte: Censo Demográfico IBGE, 2010.

Podemos identificar na Figura 6 que a sede do Município apresenta maior taxa de urbanização (99,1%). Os demais distritos possuem formação marcadamente rural, conforme podemos constatar nos dados representados no Quadro 19.

Quadro 19. Distribuição da população por situação de domicílio, 2010

Unidade Territorial	Urbana	Rural	Total	Tx. Urb.
Cachoeiro de Itapemirim (sede dos distritos)	163.115	1.454	164.569	99,1
Distritos	10.474	14.846	25.320	0,9
Cachoeiro de Itapemirim	173.589	16.300	188.889	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do IBGE, 2010.

Os dados estatísticos referentes à estrutura etária da população (Gráfico 7) apresentam um crescimento populacional de 8,6 % no período de 2000-2010, sendo que a expectativa desse crescimento, para o ano de 2016, é de 9,02% (IBGE, 2010).



Gráfico 7. Composição etária do Município de Cachoeiro de Itapemirim, 2000 e 2010.

Fonte: Censo Demográfico IBGE, 2010

Podemos identificar, pelos dados representados no Gráfico 7, que houve um estreitamento da base da pirâmide etária, indicando a diminuição do número de nascimento em relação ao ano de 2000 e alargamento da ponta, indicando o envelhecimento gradual da população, em decorrência da média de esperança de vida, que passou de 69,5 anos para 75,2 anos. A faixa etária da população de 0 a 19 anos é composta por 58.135 habitantes (IBGE, 2010), o que revela um perfil etário jovem e um percentual de 30,61% da população cachoeirense em fase escolar.

Segundo os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas, a mortalidade infantil para o Brasil deve estar abaixo de 17,9 óbitos por mil em 2015. No Município, a taxa de mortalidade infantil reduziu nos últimos anos (Quadro 20) e encontra-se abaixo da média nacional (PMS, 2014-2017)

Quadro 20. Longevidade, mortalidade e fecundidade

Descrição	1991	2000	2010
Esperança de vida ao nascer	65,5	69,2	75,2
Mortalidade infantil	36,7	25,8	13,8
Mortalidade até 5 anos de idade	42,6	30,0	16,1
Taxa de fecundidade total	2,7	1,9	1,6

Fonte: Plano Municipal de Saúde do Município de Cachoeiro de Itapemirim, 2014-2017.

Podemos identificar, nos dados representados no Quadro 20, que entre os anos de 1991 e 2010, houve um aumento de 9,7 anos na esperança de vida, ao mesmo tempo em que houve uma redução nas taxas de mortalidade e de fecundidade, o que representa uma melhoria na qualidade de vida da população e um crescimento populacional menor.

5. 3.2 Dinâmicas socioeconômicas

Considerando que o município ocupa o quinto lugar em população no Estado e objetivando uma melhor visualização da ocupação em atividades econômicas, apresentamos, no Quadro 21, os aspectos que relacionam a população residente total no Município de Cachoeiro de Itapemirim e do Estado do Espírito Santo, à população disponível para as atividades econômicas, definidas como PIA – População em Idade Ativa, PEA – População Economicamente Ativa, e PO – População Ocupada.

Quadro 21. População em Idade Ativa (PIA), População Economicamente Ativa (PEA) e População Ocupada (PO) – 2000 e 2010

	Ano	População Total	PIA		PEA		PO		PEA-PO	
			% Pop Total	Total	% Pop Total	Total	% PEA	Total	% PEA	Total
Cachoeiro de Itapemirim	2000	174.879	143.130	81,85	80.535	46,05	68.839	85,48	11.696	14,52
	2010	189.889	163.807	86,26	95.456	50,27	87.676	91,85	7.780	8,15
Espírito Santo	2000	3.097.232	2.524.484	81,51	1.511.832	48,81	1.309.287	86,60	202.545	13,40
	2010	3.514.952	3.005.851	85,52	1.827.434	51,99	1.694.384	92,72	133.050	7,28

Fonte: IBGE Censo Demográfico (2010).

Observação:

PIA- refere-se à população acima dos 10 anos de idade.

PEA- população acima de 10 anos que estava empregada e a que estava procurando emprego na semana anterior ao levantamento.

PO- parcela referente à população economicamente ativa, ocupada na semana anterior ao levantamento.

Podemos verificar nos dados representados no Quadro21 que a população economicamente ativa do Município de Cachoeiro de Itapemirim teve um crescimento de 4,22% entre os anos de 2000 e 2010, apresentando um percentual superior ao alcançado pelo Estado, cujo crescimento foi de 3,18%. No que se refere ao percentual da população economicamente ativa não ocupada, esse índice caiu tanto para o Município quanto para o Estado, ficando equiparados na faixa dos 6%. São dados que permitem, através do contingente da população remanescente da PEA, estimar a disponibilidade de mão de obra existente.

A estrutura produtiva do município é caracterizada pelo setor de serviços, que somado ao da administração pública, corresponde a cerca de 60% da sua composição, representando 10% a mais que a composição desse setor, se comparado ao contexto estadual, conforme se vê no Quadro22.

Quadro 22.Composição do Produto Interno Bruto e PIB per capita, 2010

Composição do PIB		Cachoeiro de Itapemirim		Espírito Santo	
		Valor	Participação por setor (%)	Valor	Participação por setor (%)
Valor Adicionado (em R\$ 1.000,00)	Agropecuária	39.672,00	1,47	4.265.131,00	5,19
	Indústria	684.374,00	25,34	24.272.561,00	29,56
	Serviços[1]	1.130.261,00	41,85	28.992.111,00	35,3
	Adm. Pública	486.673,00	18,02	9.977.334,00	12,15
Impostos (em R\$ 1.000,00)		359.848,00	13,32	14.614.697,00	17,8
PIB (em R\$1.000,00)		2.700.828,00	100,00	82.121.834,00	100
PIB per capita (R\$)		14.223,20	-	23.363,57	-

Fonte: IBGE PIB dos Municípios (2010)

Conforme podemos identificar no Quadro22, o Município se destaca efetivamente na prestação de serviços, que ocupa uma participação no PIB de 41,85%. Apesar de fazer parte

da região agroleiteira do Estado, o setor agropecuário é o menos representativo, correspondendo a pouco menos de 1,5% da composição do PIB, com participação menor que aquela observada para o Estado. A agricultura destaca-se com o cultivo do café conilon e a pecuária, com a produção de laticínios, tendo em destaque a produção do queijo "tipo minas". O setor industrial corresponde a 25,34 % do PIB, enquanto que no Estado essa participação é de 29,56%, sendo que o destaque nesse setor se deve às atividades industriais e extrativas, nomeadamente a extração e beneficiamento de rochas ornamentais, com Cachoeiro de Itapemirima concentrando a maior parte das indústrias desse segmento no Espírito Santo.

O Município é o maior exportador de mármore do Brasil e segundo maior polo de beneficiamento de rochas do mundo, realizando, anualmente, desde 1989, a Feira Internacional do Mármore e Granito, com a presença de expositores de vários Estados do Brasil e de empresários de diversos países, sendo responsável pelo abastecimento de 80% do mercado brasileiro de mármore e grande impulsionador pela geração de emprego no Sul do Estado.

Portanto, no que se refere à dinâmica socioeconômica do Município, a sua localização geográfica, no Centro Sul do Estado, favoreceu o desenvolvimento dos ciclos econômicos baseados em culturas de exploração mineral e do agronegócio, cuja liderança consolidada tornou Cachoeiro de Itapemirim em polo dos municípios que compõem a Região Sul do Estado (Figura 7).



Figura 7. Ligações urbanas de Cachoeiro de Itapemirim

Figura 7. Fonte: IBGE – REGIC - 2007

Essa rede de municípios, classificados como centros locais, polarizados por Cachoeiro de Itapemirim, coloca o Município em posição de destaque entre as cidades de seu entorno. Essa centralidade política, econômica e cultural, desenvolveu nos cachoeirenses um sentimento de pertencer ou ter nascido na cidade, manifestado pelo bairrismo, numa exaltação à cidade, aos seus artistas e a suas personalidades, mantendo acesas as tradições, a arte e a cultura local, cultivando em seus cidadãos um sentimento de orgulho pela terra, numa expressão concreta do verso "doce terra onde nasci" do hino da cidade.

5.3.3 Educação

A cidade apresenta-se como polo regional educacional. A rede de ensino abrange 131 unidades de ensino que ofertam educação básica. Nesse universo, 89 são pertencentes à rede municipal, 34 à rede pública estadual e 13 à rede privada, somando um total de 50.108 alunos atendidos (PME, 2015), o que representa quase um quarto da sua população, conforme podemos observar no Quadro 23.

Quadro 23. Demanda atendida por modalidade de ensino

Dependência Administrativa	DEMANDA ATENDIDA POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO														
	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos					Educação Especial	Educação Profissional	Total Geral
	Creche	Pré-escola	Subtotal	1º ao 5º	6º ao 9º	subtotal		1ª a 4ª	5ª a 8ª	Projeção	Ensino Médio	Subtotal			
Estadual	-	-	-	4.644	4.216	8.860	5.271	481	2.089	-	2.587	5.157	18	710	20.016
Federal	-	-	-	-	-	-	261	-	-	-	-	0	-	446	707
Municipal	4.379	4.258	8.637	7.300	5.595	12.895	-	21	-	73	-	94	-	-	21.626
Privada	427	730	1.157	2.176	1.801	3.977	1.325	-	-	-	-	0	201	1.113	7.673
Total	4.806	4.988	9.794	14.120	11.612	25.732	6.943	502	2.089	73	2.587	5.251	219	2.169	50.108

Fonte: Plano Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, 2015.

No que se refere aos níveis de alfabetização geral da população (Quadro 24), o Município de Cachoeiro de Itapemirim apresenta taxas superiores às observadas no Estado do Espírito Santo.

Quadro 24. Demanda atendida por modalidade de ensino

Unidades Territoriais	2010		2010	
	Total	Tx. alfab. %	Total	Tx. alfab. %
Espírito Santo	2.444.583	86,90	2.968.058	90,75
Cachoeiro de Itapemirim	141.776	88,94	164.909	92,98

Fonte: IBGE, 2000.

Observação: pessoas de 5anos ou mais de idade

A rede municipal de ensino engloba 42 unidades de ensino, exclusivas à modalidade de educação infantil (creche e pré-escola), 31 unidades de ensino exclusivas à modalidade de ensino fundamental e 16 unidades de ensino que atendem à educação infantil e ensino

fundamental (Gráfico 8), abrangendo um total de 21.525 alunos atendidos (PME, 2015; INEP, 2014).

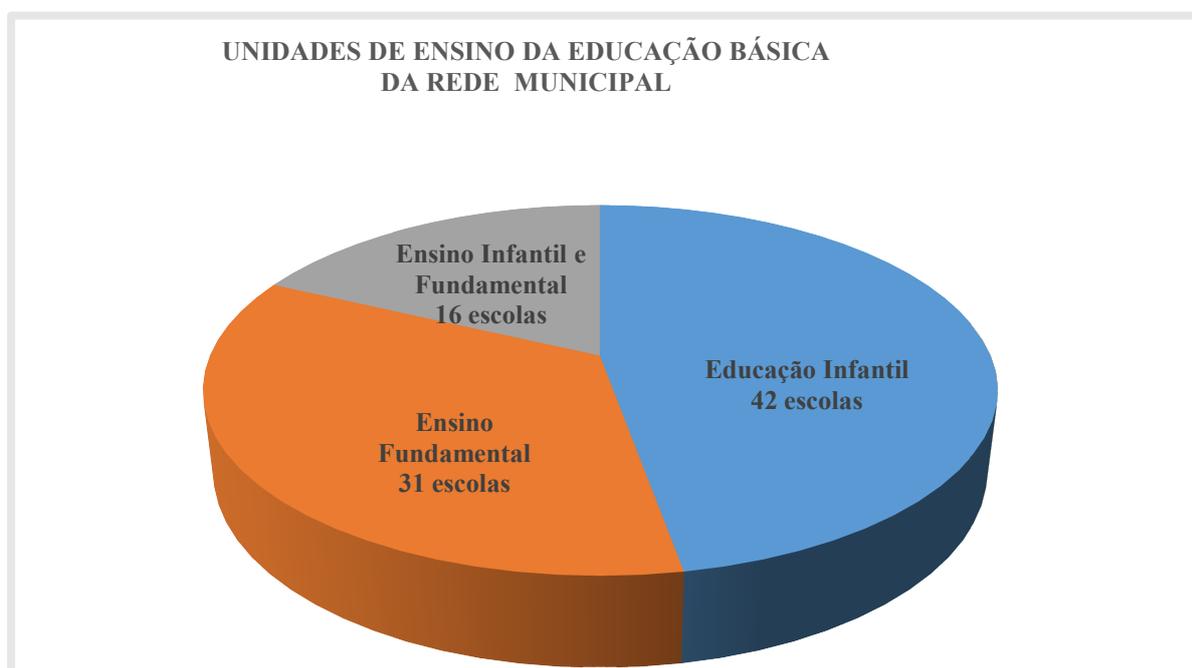


Gráfico 8. Distribuição da Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim.

Fonte: Elaboração própria in INEP, 2014.

A Emenda Constitucional - EC 59 estabelece a universalização do atendimento escolar às crianças de 4 a 17 anos para o ano 2016. Considerando que a competência constitucional na oferta da educação infantil é de responsabilidade, na esfera pública, dos municípios, compreende-se o predomínio das unidades de ensino de educação infantil que atendem ao segmento etário de 0 a 5 anos de idade. A rede municipal de ensino atende, nessa modalidade, quase a totalidade das crianças de 4 a 5 anos e, para a faixa etária de 0 a 3 anos, o município tem desenvolvido ações no sentido de atingir a meta nacional estabelecida de 50% no atendimento, alcançando 44,3%, sendo que oferta, ainda, nessa modalidade, creches em tempo integral para 2.302 crianças (PME, 2015).

Considerando que existem parâmetros legais para o limite máximo de alunos por sala de aula em cada modalidade de ensino (Quadro 25), é possível compreender o predomínio de

estabelecimentos para oferta da educação infantil. Esses parâmetros, amparados pela LDB 9.394/96, pelo artigo 48 da Resolução 1286/2006 do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo e pelo Parecer CEB/CNENº 22/98-Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, visam à melhoria da qualidade do ensino⁴.

Quadro 25. Parâmetro de organização das turmas por modalidade de ensino

Modalidade de Ensino	Número de alunos por sala	Amparo legal
Maternal I e II	10 a 15	Resolução CME 05/2013
Maternal III e IV	15 a 20	
Pré-Escolar	20 a 25	
1º ao 3º ano	25	Resolução CME 02/2015 Portaria 726/2015
4º e 5º ano	30	
6º ao 9º ano	35	

Fonte: Elaboração própria

O ensino fundamental tem duração mínima de nove anos e engloba o atendimento a 12.895 estudantes. A rede municipal de ensino não atende o ensino médio, sendo essa modalidade de ensino, na esfera pública, de competência do Estado.

O Município de Cachoeiro de Itapemirim conta com 18 Instituições de Ensino Superior - IES, sendo 16 particulares e duas públicas. Desse total, cinco particulares e uma pública ofertam cursos presenciais. As 11 IES particulares e as duas públicas ofertam cursos na modalidade a distância- EAD (PME, 2015), cuja distribuição encontra-se representada na Figura 8, onde buscamos clarificar essa informação.

⁴A média OCDE para os anos iniciais do ensino fundamental é de cerca de 21 alunos por turma.

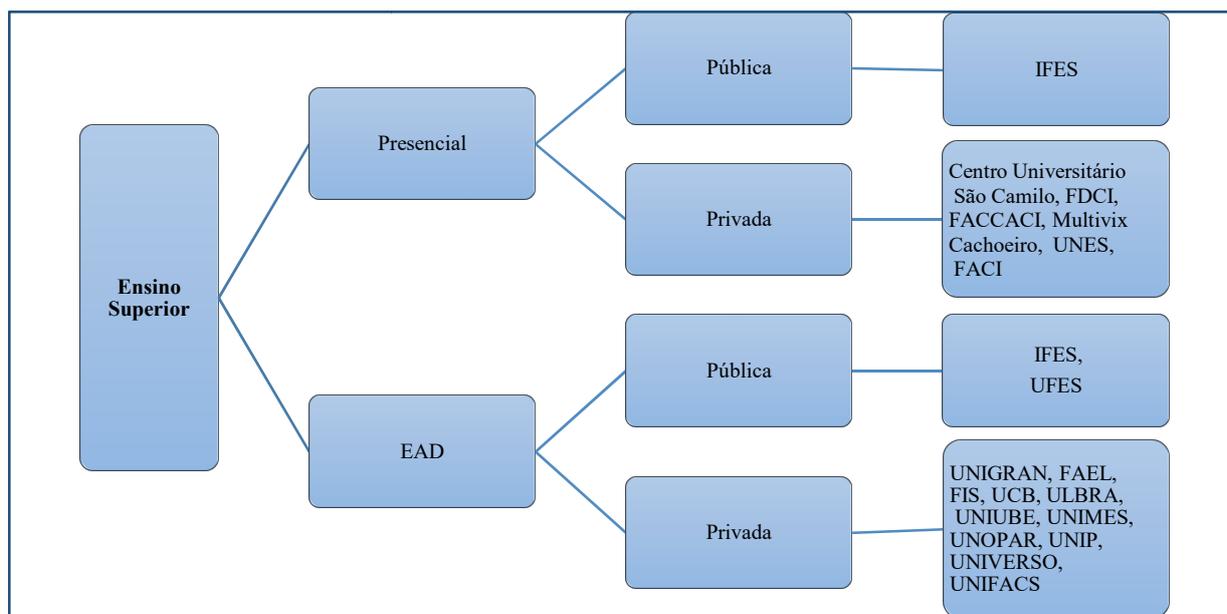


Figura 8. Oferta do Ensino Superior por modalidade dependência administrativa

Fonte: Elaboração própria a partir do PME, 2015.

Apesar do predomínio de IES, oferecendo cursos a distância, as seis instituições que ofertam os cursos presenciais atendem 6.767 estudantes (INEP, 2012), correspondendo a 3,5 % da população de Cachoeiro de Itapemirim. Podemos observar na Figura 9, a seguir, que as IES's do Espírito Santo se encontram em grande número na microrregião Metropolitana e que ainda há muitos municípios que não possuem nenhuma delas. Nessa modalidade, Cachoeiro de Itapemirim ocupa lugar de destaque, sendo referência local e regional, atendendo principalmente, aos setores da indústria e de serviços, com oferta de cursos na área de Ciências Sociais, Negócios, Direito, Educação, Saúde, Administração, Engenharias, dentre outros.

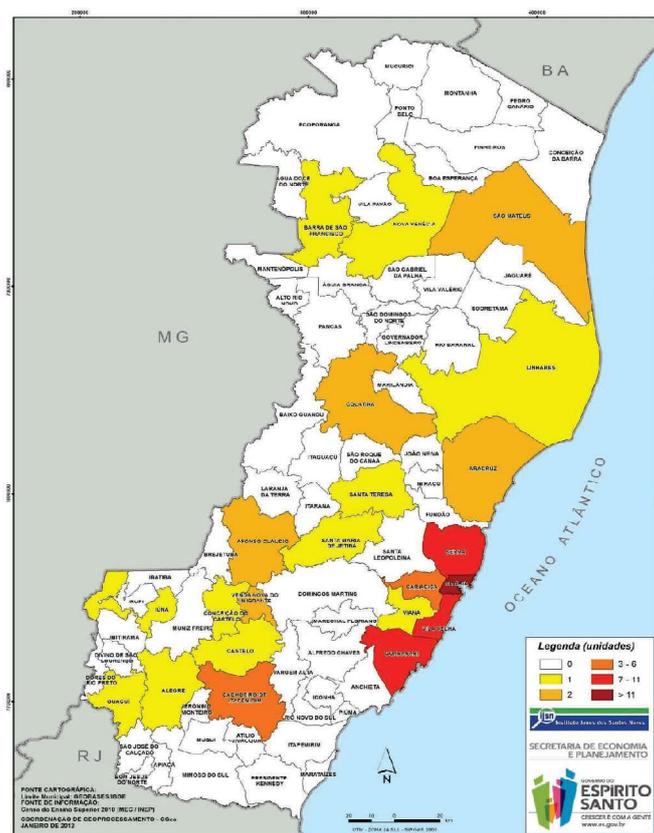


Figura 9. Distribuição espacial das Instituições de Ensino superior - Espírito Santo - 2010.

Fonte: Coordenação de Estudos Econômicos (CEE) – IJSN.

O Município tem estabelecido políticas públicas de desenvolvimento da educação profissional de forma integrada e inclusiva para a consolidação das políticas de ciências e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento de experiências curriculares e de implementação de polos da indústria e comércio, entre outras.

5.3.4 Educação Integral

A oferta da Educação em tempo integral na rede municipal acontece em 39 creches, atendendo a 2.300 alunos. No ensino fundamental, essa oferta se limita aos alunos do Programa Mais Educação, implantado no Município no ano de 2009, envolvendo 19 escolas,

chegando a contemplar no ano de 2013, 21 escolas e atender 2.100 alunos, dentre os 23.989 alunos matriculados (Censo INEP, 2013).

No ano de 2014, o Programa Mais Educação contemplou 19 unidades de ensino. As seis primeiras escolas que implantaram esse Programa no Município - quatro no ano de 2009 e duas no ano de 2010- alvo da presente investigação- estão localizadas em diferentes regiões geoescolares da cidade (Figura 10).

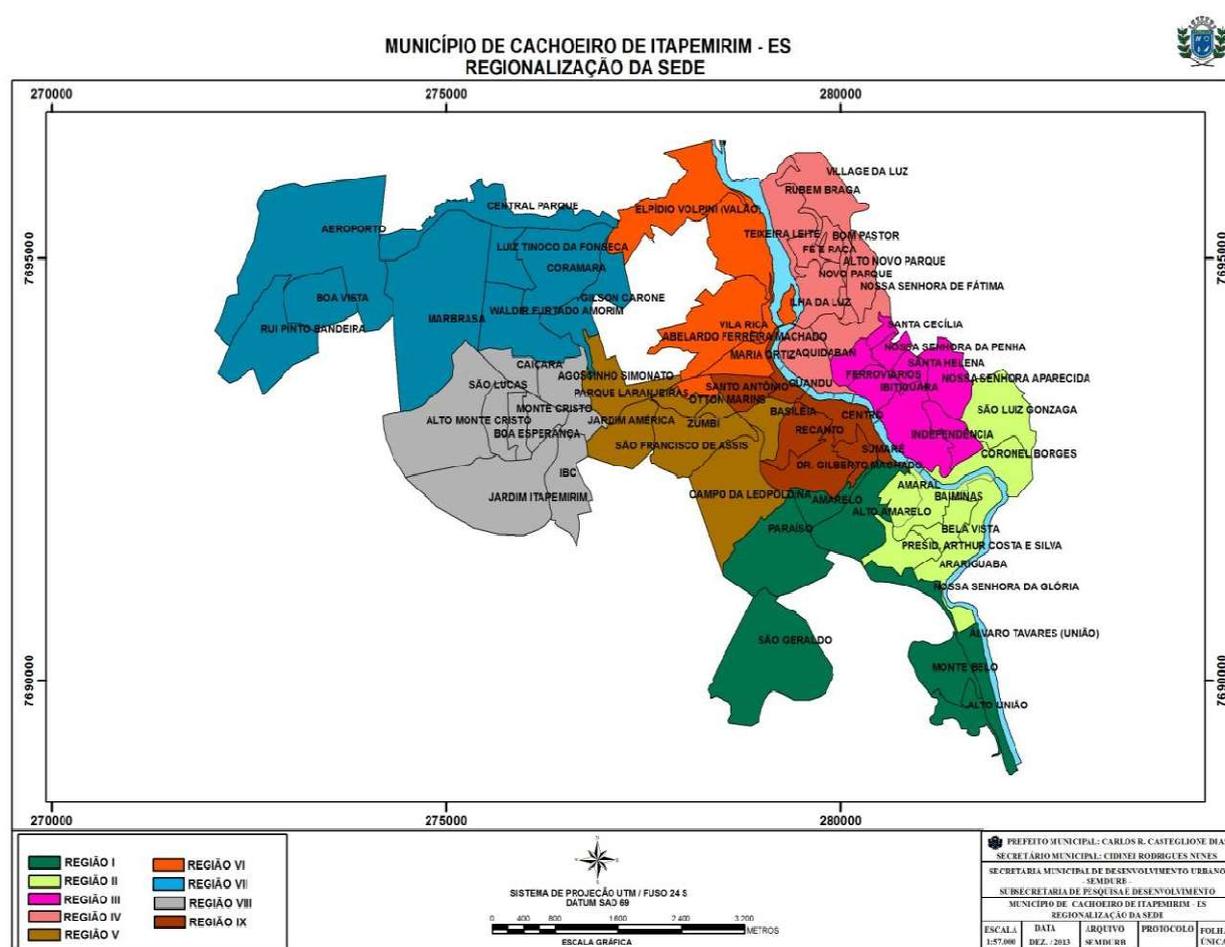


Figura 10. Localização regional das escolas selecionadas

Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano - SEMDURB

Legenda:

Escola	Bairro	Região
EMEB “Anacleto Ramos”	Ferrovários	III
EMEB “Professora Gércia Ferreira Guimarães”	Fé e Raça	IV
EMEB “Professor Deusdedit Baptista”	Coramara	VII
EMEB “Julieta Deps Tallon”	Zumbi	IX
EMEB “Luiz Marques Pinto”	Boa Vista	VII
EMEB “Professor Florisbelo Neves”	Novo Parque	IV

As escolas investigadas (Quadro 26) se encontram na zona urbana do Município e apresentam contextos sociais semelhantes no que se refere à sua representatividade nos bairros onde estão inseridas. Elas se enquadram nos critérios de adesão, estabelecidos pelo Programa Mais Educação (Brasil, 2013) e enfrentaram os desafios iniciais no processo de implantação do Programa, servindo de parâmetro para as demais escolas da rede municipal de ensino no seu processo de adesão.

Quadro 26. Perfil das escolas investigadas

Nº	Unidades de Ensino	População do Bairro	Total de alunos matriculados	Número de alunos matriculados no Programa Mais Educação
1	“EMEB Anacleto Ramos”	1.613	660	100
2	“EMEB Profª Gércia Ferreira Guimarães”	1.521	670	100
3	“EMEB Prof. Deusdedit Baptista”	5.345	252	100
4	“EMEB Julieta Deps Tallon”	10.188	548	100
5	“EMEB Luiz Marques Pinto”	3.973	831	100
6	“EMEB Prof. Florisbelo Neves”	4.377	444+118 Projovem	100
Total		21.672 hab.	3.523	600

Fonte: SEME/GAE, 2014.

Nota: Dados demográficos da Concorrência Pública nº 009/2014 - AGERSA.

Essas escolas estão localizadas em bairros densamente povoados e atendem a 3.523 alunos, dentre eles, 600 participantes do Programa, nomeadamente porque a capacidade física da escola não comporta um atendimento mais expressivo, limitando-se ao número mínimo de alunos estabelecido pelo Programa para sua adesão.

Devido à sua polaridade regional, o Município de Cachoeiro de Itapemirim torna-se uma referência nas políticas públicas que desenvolve, o que motiva-nos para a discussão conjuntural sobre a problemática que envolve as políticas de educação integral que vêm sendo implantadas no país e a experiência vivenciada por esse Município.

CAPÍTULO 6: LENTE QUE VIVENCIA O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Meu Olhar

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E, de vez em quando, olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...

Alberto Caeiro (*heterônimo de Fernando Pessoa*)
da obra “*O Guardador de Rebanhos*, 1925.

6 LENTES QUE VIVENCIAM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Educação Integral e Educação de Tempo Integral são dois conceitos distintos. Para além das polêmicas que levam sua prática e as diferentes interpretações que permeiam o cotidiano das escolas, a concepção de educação integral é sempre um desafio, suscitando debates, principalmente nas últimas décadas, quando são registradas diferentes experiências de políticas públicas envolvendo essa temática. As concepções que ora se apresentam, embora semelhantes, encontram-se, muitas vezes, associadas ao tempo de permanência do estudante na escola, como se educação integral só fosse possível através da jornada ampliada. Isso nos leva ao questionamento acerca de como esse tempo de permanência se relaciona com a qualidade das ofertas educativas previstas e desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar.

Compreendemos que não há uma hegemonia com relação à concepção de educação integral, porque este é um conceito carregado de diferentes interpretações, decorrentes dos objetivos político-ideológicos distintos, construídos ao longo da história. A proposta de uma política pública de Educação Integral, embora esteja pautada em referenciais teóricos e metodológicos, envolve, muitas vezes, uma questão conceitual, influenciada pela concepção que os atores envolvidos têm sobre o tema e pela forma na qual esse discurso se revela na prática, refletindo na sua sustentabilidade.

Apresentamos nos capítulos anteriores, por meio do enquadramento teórico e normativo legal, os aspectos que envolvem a problemática da presente investigação, acerca da importância de um sistema educativo articulado com o território, integrando diferentes públicos para uma formação holística do cidadão e para a promoção de uma educação mais adequada a um desenvolvimento sustentado. Tendo por base essas reflexões, a nossa investigação de campo se organizou em três dimensões fundamentais: Educação Integral, Desenvolvimento do Programa Mais Educação e Cidade/Território Educador. A primeira

dimensão, intitulada Educação Integral, está organizada em duas categorias denominadas Concepção e Perspectivas Futuras. Com elas, pretendemos analisar o Programa Mais Educação, tendo por base o conceito de educação integral e sua relação com o território como espaço de aprendizagem e apresentar as perspectivas dos atores entrevistados sobre a possibilidade de avançar na generalização da escola integral no Município.

A segunda dimensão, intitulada Desenvolvimento do Programa Mais Educação, está dividida em duas categorias: Percepção Geral do Programa e Mudanças Registradas. Nessas categorias descrevemos o formato do Programa mais Educação, adotado pelo município de Cachoeiro de Itapemirim e identificamos as potencialidades e fragilidades reveladas pelos atores entrevistados.

A terceira dimensão, intitulada Cidade/Território Educador está dividida em duas categorias: Relação Escola-Comunidade e Educação para o Desenvolvimento Humano e Sustentável, cujo objetivo é destacar a importância do território como possibilidade de referência de integração dos diferentes públicos no processo educativo e identificar se as atividades previstas e desenvolvidas pelas escolas, e para além dos muros dela, se estreitam com os princípios norteadores do Programa.

6.1 Educação Integral: atores e concepções

A implementação e funcionamento do Programa Mais Educação requer a participação de um grupo de atores para seu funcionamento, para que as escolas recebam o repasse financeiro do governo federal e possam contar com uma estrutura de apoio técnico-pedagógico para sua execução. Compete à Secretaria Municipal de Educação a indicação de técnicos para coordenar e acompanhar o Programa (Brasil, 2013). No caso específico do Município de Cachoeiro de Itapemirim, dois técnicos, ambos servidores efetivos da rede

municipal de ensino, são responsáveis, diretamente, pela sua execução. Um atua com a liberação de senhas, fazendo o cadastramento das escolas pré-selecionadas para o Programa, orientando os gestores escolares e coordenadores do Programa das escolas no preenchimento do Plano Geral Consolidado, validando e confirmando esse Plano no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle -SIMEC.⁵ O outro técnico, denominado pela SEME de Coordenador Municipal do Programa Mais Educação, embora não faça parte do organograma da Secretaria, é o responsável pelo monitoramento do Programa nas Escolas, promovendo reuniões, encontros, seminários, visitas e estabelecendo o elo entre a escola e a Secretaria.

O coordenador do Programa na escola, também denominado de professor comunitário, além de fazer parte do quadro de servidores efetivos da rede municipal de ensino e possuir forte vínculo com a comunidade escolar, é o responsável pelo planejamento e execução do Programa na escola, organizando o cronograma de atividades da jornada ampliada, selecionando e acompanhando os monitores no desenvolvimento das oficinas, dialogando com a comunidade, buscando parceiros, fazendo o controle de compra de materiais, sendo ainda o responsável pelo uso de diferentes instrumentos de avaliação e divulgação (Brasil, 2013, MEC, 2011).

O gestor escolar é o responsável pela administração do Programa na escola, cabendo a ele partilhar decisões e informações com a comunidade escolar, promover o debate da educação integral em jornada ampliada nas reuniões pedagógicas e nas diferentes atividades desenvolvidas junto à comunidade escolar, garantindo a transparência das ações e dos recursos recebidos e fomentar a organização do Comitê Local para acompanhamento e monitoramento do Programa Mais Educação (MEC, 2011).

O monitor não tem vínculo efetivo com a escola. Tratado como voluntário, esse ator deve possuir habilidades, saberes e competências para o desenvolvimento das oficinas

⁵Portal operacional e de gestão do MEC que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação

ofertadas pelos macrocampos do Programa. Apesar de, preferencialmente, essa ação deva ser desempenhada por estudantes universitários, com formação específica para a atividade proposta pela escola, esses instrutores, agentes culturais, representam pessoas com habilidades apropriadas dentro da própria comunidade, com escolaridade mínima de ensino médio (Brasil, 2013, MEC, 2011).

Embora esses quatro grupos de atores estejam contemplados nos documentos oficiais publicados pelo MEC, como necessários à adesão e implantação do Programa Mais Educação (Brasil, 2013, MEC, 2011), incluímos o Pedagogo da escola em nosso estudo, nomeadamente porque compete a esse profissional articular e orientar o processo educativo da escola. Nesse sentido, buscamos identificar a percepção desse ator sobre o Programa e, assim, compreender a dinâmica pedagógica desenvolvida.

Os demais atores, Prefeito Municipal e a Subsecretária Municipal de Educação Básica, foram importantes para nosso estudo, considerando que compete à gestão pública o acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa (Brasil, 2013).

A proposta de uma política pública de Educação Integral, embora esteja pautada em referenciais teóricos e metodológicos consolidados, tratados no capítulo 2 deste estudo, envolve, muitas vezes, uma versão conceitual influenciada pela concepção que os atores envolvidos têm sobre o tema e na forma pela qual esse discurso se revela na prática. Nesse contexto, ao fazer a análise de categorização dos dados, considerando esse grupo de atores, esperamos compreender os aspectos relevantes diagnosticados com a experiência do Programa Mais Educação no Município de Cachoeiro de Itapemirim.

Nesse sentido, buscando verificar a concepção de Educação Integral que vem servindo de enquadramento à ação na rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim, foram entrevistados três gestores públicos: Prefeito Municipal, Subsecretária Municipal de Educação e a Coordenadora Municipal do Programa Mais Educação. Foram ainda

entrevistados gestores escolares, pedagogos, coordenadores e monitores de cada uma das escolas selecionadas. Esses atores exercem funções específicas em suas escolas e na gestão pública, atuando diretamente no planejamento e execução do Programa Mais Educação, cujas experiências vivenciadas contribuíram significativamente para a compreensão e análise desta subcategoria. O procedimento nas entrevistas foi iniciado com o auxílio de uma questão norteadora: "Qual a concepção de Educação Integral que vem sendo adotada pela Secretaria Municipal de Educação?", cujas respostas, nessa subcategoria de análise, foram agrupadas por grupos de atores e representadas no Quadro 27, favorecendo o estabelecimento de relações e comparações.

Quadro 27. Categoria 1.1 - Concepção de Educação Integral

Atores	Concepção
Gestores Públicos	<p>A nossa concepção central é exatamente dar à criança a possibilidade de que ela tenha garantia de sua proteção social [...] é dar aos estudantes a condição que eles precisam para melhorar o rendimento escolar (G.P.3).</p> <p>Pensamos na criança como um todo [...] um trabalho de aprendizado. Que a criança [...] tenha outras aprendizagens que vá ajudá-las nesse crescimento, pedagogicamente falando [...]. O objetivo é tirar a criança da rua e trazer para a escola para que ela tenha um melhor aprendizado (G.P.2).</p> <p>A nossa concepção de Educação Integral ainda está engatinhando porque nós precisamos encontrar parceiros para que a gente deixe de fazer todas as atividades dentro da escola (G.P.1).</p>
Gestores Escolares	<p>Vemos o aluno na questão do ensino e da aprendizagem, mas isso tudo engloba muito mais, como a participação desse aluno como cidadão dentro da sociedade [...] mudança de comportamento. E possibilidade de levar esses alunos para além da escola (G.E.1).</p> <p>Tem objetivo principal atender as crianças de grande vulnerabilidade social, tirando esses meninos das ruas, trazendo para a escola, oportunizando outras coisas que não sejam as disciplinas da Base Nacional Comum (G. E. 2).</p> <p>É a concepção de estar ao mesmo tempo dando oportunidade de um reforço a mais para esses alunos [...] oportunizar esses alunos de estarem interagindo mais, ou seja, aprendendo algo a mais em que o próprio projeto oferece e ajudando os próprios pais estarem mais tranquilos, sabendo que seus filhos estão dentro da escola, protegidos e aprendendo alguma coisa a mais. Essa concepção é estar reforçando e ajudando os alunos no geral, tanto no aprendizado quanto na questão social também (G.E.4).</p>

<p>Coordenador do Programa na Escola</p>	<p>Educação Integral seria a educação da criança como um todo, tanto na parte cognitiva, esportiva, relacionamento social e formação do ser como um todo(C.E.1). A intenção é tirar os alunos da vulnerabilidade social dos bairros mais carentes e trazer para dentro da escola a fim de aprimorar mais os seus estudos [...] (C.E.2). O objetivo da Educação Integral, ligado com o Programa Mais Educação, é principalmente tirar a criança com defasagem escolar da rua, ajudar mais sua socialização na escola (C.E.3). Resgatar essas crianças que têm dificuldades e ficam nas ruas (C.E.4). Trabalhar na formação do cidadão como um todo (C.E.5). Os pais, hoje, infelizmente, não têm tempo e hoje a responsabilidade do aluno é do professor e da escola, pois a escola não é só para estudar e sim para darmos carinho, amor e tirando os alunos da realidade que vem de fora da escola (C.E.6).</p>
<p>Pedagogos</p>	<p>É o momento para a criança sentir-se motivada para ficar na escola (P.E.1). Manter os alunos mais tempo na escola, usufruindo das atividades que oferecemos para eles, evitando que eles fiquem nas ruas e vulneráveis das situações que têm nesses lugares (P.E.3). Desenvolver mais projetos na escola[...] nós vamos proporcionar a formação, supostamente, de um cidadão melhor e tirando esse menino das ruas,ou seja, uma oportunidade de mudança de vida(P.E.5). [...] mais tempo na escola(P.E.6).</p>
<p>Monitores</p>	<p>A Educação Integral [...] oferece maiores oportunidades aos alunos[...]para que o aluno possa ter mais contato com a escola e com as modalidades [...]para que eles tenham um futuro com elas[...]A educação é a base do ser humano(M.1). Uma boa forma de estar eliminando uma parte da sociedade das drogas, prostituições ou alguma coisa com relação a isso (M.1.1). Além de ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades e rendimento [...]para os pais desses alunos não terem que preocupar com seus filhos nas ruas [...] (M.2). [...] Ajudar as crianças [...] porque é tirar as crianças nas ruas(M.4). Manter as crianças ocupadas com atividades que possam fazer com que elas cresçam de maneira de estarem fora do mundo do crime e por acharem que o tempo é curto ofertamos a Educação Integral no contraturno (M.5). Para as crianças carentes que não têm tanto o acesso à cultura e a conhecimentos que uma criança de alta renda teria condições a ir[...]. De uma forma que eles tenham um conhecimento geral sem que eles fiquem na rua e sem um amparo (M.6). Para as crianças mais carentes que precisam de acompanhamento e não têm orientação dos pais em casa [...] (M.6.1).</p>

Fonte: Elaboração própria

Em busca de uma maior compreensão dos resultados obtidos nesta categoria, usamos como referencial teórico a classificação das concepções de educação integral, apresentadas por Cavaliere (2007), em seus estudos sobre os CIEPs.

- Concepção assistencialista: destinada aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, cuja missão da escola é suprir as deficiências gerais da formação do aluno, sendo caracterizada pela ocupação do tempo e socialização primária dos estudantes;

- Conceção autoritária: com gênese nos antigos reformatórios, com vistas a proteger o aluno da criminalidade, caracteriza-se por rotinas rígidas e alusão à formação do trabalho;
- Conceção democrática: propõe uma educação emancipatória, através da ampliação da jornada escolar, com ofertas de atividades culturais que oportunizem uma educação mais efetiva dos estudantes, garantindo-lhes melhor desempenho em relação aos saberes escolares e, conseqüentemente, promovendo sua autonomia;
- Conceção multissetorial: apresenta uma proposta de agenda intersetorial e um conceito de educação integral amplo, independente da ampliação da jornada escolar, nomeadamente, porque entende que o processo educativo transcende o espaço da escola, avançando para as oportunidades educativas do território.

O discurso dos entrevistados traduz essas diferentes concepções de educação integral e podemos identificar o predomínio da visão assistencialista comum à escola pública (Cavaliere, 2007; Nóvoa, 2009) e de uma educação voltada para aqueles estudantes em situação de vulnerabilidade, das camadas populares da sociedade, estando ainda, associada ao tempo integral e à alternativa de promover a equidade e garantir a proteção social.

Com intuito de proporcionar maior clareza na leitura dos dados, procedemos à apresentação e descrição das principais unidades de registro para cada uma das categorias e subcategorias constantes na matriz. Iniciemos com a primeira categoria da Dimensão 1, que se refere às concepções que os diferentes grupos de atores entrevistados têm sobre educação integral.

Ao buscarmos compreender essa diversidade de interpretações e ausência de hegemonia quanto à concepção de educação integral, percebemos que elas resultam de um processo histórico, marcado por diferentes compreensões e matrizes político-ideológicas que se consolidaram na Europa, a partir do século XIX, representadas por correntes de

pensamento educacional marcadas pelo conservadorismo, liberalismo e socialismo. Essas correntes foram disseminadas no Brasil no decorrer do século XX, principalmente nas décadas de 1920 e 1930, através de grupos mobilizados pelos anarquistas, integralistas e liberais, que trouxeram consigo diferentes concepções e ideários de educação, visando ao desenvolvimento integral do homem (Cavaliere, 2004).

A corrente defendida pelos anarquistas foi marcada por uma concepção socialista de educação integral, associada aos princípios de igualdade e liberdade e por uma visão crítica e emancipadora da formação integral do homem, englobando os aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais do indivíduo. Olhando especialmente para a situação da classe operária, buscava minimizar as diferenças sociais, através da elevação do nível cultural da população, (Cavaliere, 2004).

A concepção de educação integral defendida pelos integralistas apresentava caráter doutrinário e conservador, associando a religião à educação escolar, de modo a encontrar a chave mestra para a consolidação de um Estado Nacional. Apoiando-se numa visão política conservadora, sustentava-se em ideias e valores associados a uma imagem idealizada do passado, com ênfase à espiritualidade, à disciplina e ao nacionalismo cívico (Coelho, 2004).

A concepção de educação integral de inspiração liberal insere-se no movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova e na linha de afirmação da modernidade. Caracterizada como político-desenvolvimentista, com propostas de superação da escola tradicional, enquadrava-se a um modelo educativo que propiciasse a formação do indivíduo para atuar na nova sociedade industrial que surgia, objetivando, com isso, o progresso e o desenvolvimento industrial (Coelho, 2004).

As políticas de educação integral vivenciadas pelo Brasil foram influenciadas por essas correntes e pelas diferentes concepções e práticas de educação que, mais ou menos

conjunturalmente, foram sendo pensadas ou experimentadas na tentativa de darem resposta às necessidades sentidas em grupos sociais específicos.

Na contemporaneidade, novas configurações de educação integral vão surgindo, em busca de promover e garantir a equidade e a qualidade da educação, nomeadamente através de políticas públicas voltadas para a promoção e o desenvolvimento global das crianças e adolescentes. Nos últimos anos, tentou enfrentar o problema por via da implementação do Programa Mais Educação que abria espaços, formas, metodologias e atividades diversificadas.

Olhando para os dados que obtivemos da nossa investigação, verificamos que a resposta no território que aqui nos interessou está muito presa aos problemas sociais que afetam a escola pública brasileira. A educação tende a ser frequentemente pensada a partir da problemática que coloca as crianças ou jovens desocupados, carentes e sem acompanhamento familiar, sob os cuidados da escola, assumindo um papel assistencialista e compensatório das condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento (Nóvoa, 2009).

Os gestores escolares replicam o discurso de que a educação integral "tem objetivo principal atender as crianças de grande vulnerabilidade social, tirando esses meninos das ruas, trazendo para a escola"(G.E.2), pois assim está "reforçando e ajudando os alunos no geral, tanto no aprendizado quanto na questão social" (G.E.4). Discurso esse também reproduzido pelos coordenadores do Programa na escola que acreditam que "a intenção é tirar os alunos da vulnerabilidade social" (C.E.1) e, ao tirar a criança da rua, a educação integral irá "ajudar mais sua socialização na escola" (C.E.3).

Os pedagogos entrevistados replicam o discurso assistencialista predominante, de que a educação integral irá proteger os alunos que, ao permanecerem "mais tempo na escola" (P.E.6), evita-se que estes "fiquem nas ruas e vulneráveis das situações que têm nesses lugares" (P.E.3), representando para eles "uma oportunidade de mudança de vida" (P.E.5).

Associam o conceito de educação integral a "mais tempo na escola" (P.E.3), com possibilidade de "desenvolver mais projetos[...]" (P.E.5) que poderão contribuir para o desenvolvimento da cidadania e, assim, "proporcionar a formação, supostamente, de um cidadão melhor" (P.E.5).

Os monitores são os voluntários que atuam diretamente com os alunos, ministrando as oficinas no contraturno escolar. Para esses atores, a Educação Integral também tem um caráter assistencialista e de proteção social ao reiterarem que ela se destina às "crianças mais carentes que precisam de acompanhamento e não têm orientação dos pais em casa" (M.6.1), que irá ajudar os "pais desses alunos não terem que se preocupar com seus filhos nas ruas" (M.2), pois a educação integral "no contraturno" (M.5) irá contribuir para que as crianças "cresçam [...] fora do mundo do crime" (M.5). Ao afirmarem que "a Educação Integral [...] oferecemaiores oportunidades [...] para que o aluno possa ter mais contato com a escola e com as modalidades [...], para que eles tenham um futuro" (M.1), pois "além de ajudar a desenvolverem suas habilidades e rendimento" (M.2), oferece oportunidades "às crianças carentes que não têm tanto o acesso à cultura e a conhecimentos que uma criança de alta renda teria condições a ir" (M.6), esses atores, implicitamente, apresentam uma concepção que envolve a possibilidade de uma oferta de educação inclusiva e transformadora.

No entanto, a concepção assistencialista é predominante, estando presente no discurso de muitos atores (G.P.2, G.E.2, G.E.4, C.E.2, C.E.3, C.E.4, C.E.6, P.E.1, M.1.1, M.4, M.5 e M.6.1), por meio da expressão "tirar o menino da rua", o que revela uma visão autoritária de educação integral, numa prevenção à violência e à criminalidade (Cavaliere, 2007) e de um conceito alimentado pela sociedade, pela escola e pelo próprio sistema educativo de desqualificação das aprendizagens de rua, sustentado pelo medo ou, pelo menos, pela desconfiança para com o ambiente da cidade e de seus espaços públicos. Apesar de, gradativamente, o costume de brincar na rua e nos espaços públicostenhasido banido das

rotinas das crianças, em decorrência da violência, é preciso considerar que esses espaços, potencialmente lúdicos, são lugares de encontros que promovem a sociabilidade e que, qualificados culturalmente, podem representar continuidades e referências de coesão comunitária e de autoestima coletiva, devendo ser resgatados e re/conquistados (Alderoqui, 2006; Borja, 2003; Lefebvre, 2001) para a educação.

A preocupação em manter o aluno na escola demonstra a centralidade educativa desse espaço e um conceito de Educação Integral que ainda precisa ser incorporado pelos atores para avançar para uma prática concreta e mais consequente. Apenas um gestor público (G.P.1) reconhece essa necessidade ao manifestar que "A nossa concepção de Educação Integral ainda está engatinhando porque nós precisamos deixar de fazer todas as atividades dentro da escola [...]. A gente tem dificuldade de conseguir desenvolver atividades no entorno da escola, que seria o ideal".

A concepção de educação integral associada ao desenvolvimento da criança, envolvendo a "parte cognitiva, esportiva e de relacionamento social" (C.E.1), contribuindo para sua "formação do ser, como um todo" (C.E.1 e C.E.5), presente no discurso dos coordenadores do Programa na escola, é acrescentada pelo gestor escolar já mencionado atrás, quando admite que "engloba muito mais, como a participação desse aluno como cidadão dentro da sociedade [...] mudança de comportamento [...] e possibilidade de levar esses alunos além da escola" (G.E.1). Mas não admira esta compreensão destes atores que são servidores públicos concursados, com vínculo afetivo e profissional em cada uma das escolas e que, sendo os responsáveis pelo planejamento e execução do Programa Mais Educação nas escolas, receberam todas as formações oferecidas para o processo de implantação do Programa, recaindo sobre eles a responsabilidade sobre esses alunos.

Nesse contexto, apesar da predominância do discurso assistencialista, foi possível registrar a concepção democrática no discurso dos entrevistados, o que nos leva a considerar

que, apesar das concepções assistencialistas que envolvem o conceito de educação integral, um novo olhar começa a se voltar para o território, para perceber as oportunidades educativas existentes nesse espaço.

Buscando ilustrar as visões apresentadas pelos atores entrevistados sobre educação integral, apresentadas nessa categoria de análise, representamos na Figura 11 a síntese dessas concepções.

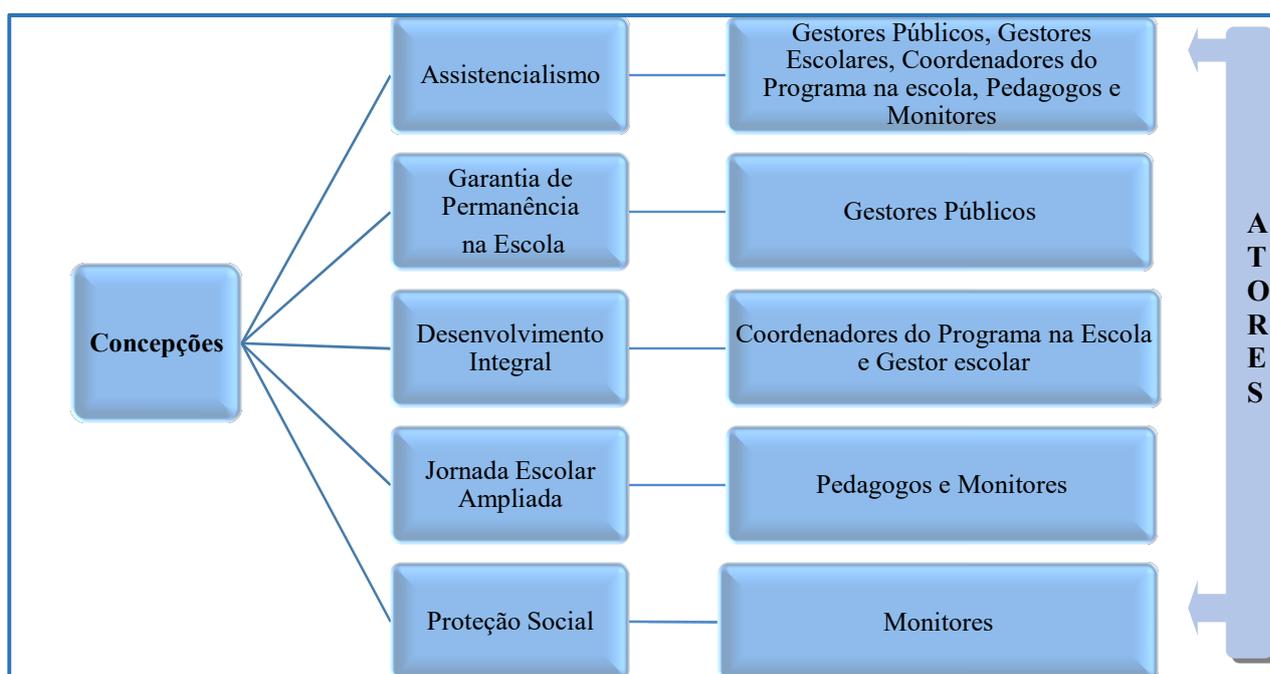


Figura 11. Educação Integral- concepções dos atores

O conceito de educação integral ainda registra os resquícios do papel centralizador e missionário da escola na formação da criança, daí a concepção assistencialista predominante no discurso de cada grupo de atores entrevistados. As políticas sociais implementadas pelo governo federal no curso da última década, no combate à pobreza e na prevenção à vulnerabilidade social, também influenciam nessa concepção assistencialista e contribuem para a visão dos gestores públicos sobre o tempo de permanência na escola. Mais tempo na escola, menos criança na rua, menos problemas político-sociais. Assim, a jornada escolar ampliada, concepção presente no discurso dos pedagogos e monitores, vai se coadunando com

educação integral, o que tem gerado muitas discussões sobre os tempos de aprendizagens significativas na escola (Arroyo, 2012, Cavaliere, 2007, Moll 2012).

Considerando que compete ao pedagogo o planejamento e acompanhamento das atividades do ensino e ao monitor a execução das atividades diversificadas propostas pelo Programa Mais Educação, o discurso desses atores, envolvendo a concepção assistencialista e jornada ampliada, leva-nos a considerar que ainda é preciso avançar nos investimentos em capital humano e nas atividades inovadoras dentro da escola, que priorizem as tarefas do ensino e da aprendizagem voltadas para a formação da criança em todas as dimensões da sua vida (Nóvoa, 2009). Essa concepção, identificada apenas na fala dos coordenadores do Programa e dos gestores escolares, revela a necessidade de avançar para uma prática concreta.

Avançando nessa discussão, consideramos interessante agrupar por escola (Quadro 28) os resultados obtidos nessa categoria de análise. Isso possibilita a identificação dos pressupostos dos fundamentos conceituais que tem a escola, que são a base para a planificação de atividades, por prenderem-se ao seu projeto educativo às suas condições particulares no contexto.

Quadro 28. Categoria 1.1 - Concepção de Educação Integral

Escolas	Concepções dos Atores
Escola 1	<p>Vemos o aluno na questão do ensino e na aprendizagem, mas isso tudo engloba muito mais, como a participação desse aluno como cidadão dentro da sociedade e diante das propostas e atividades o aluno quando participa do programa tem uma mudança de comportamento (G.E.1).</p> <p>Educação Integral seria a educação da criança como um todo, tanto na parte cognitiva, esportiva, relacionamento social e formação do ser como um todo (C.E.1).</p> <p>É o momento para a criança sentir-se motivada para ficar na escola (P.E.1).</p> <p>A Educação Integral que vem sendo trabalhada oferece maiores oportunidades aos alunos[...] para que o aluno possa ter mais contato com a escola e com as modalidades para que eles tenham um futuro com elas[...] (M.1).</p> <p>Uma boa forma de estar eliminando uma parte da sociedade das drogas, prostituições ou alguma coisa com relação a isso (M.1.1).</p>

Escola 2	<p>Tem objetivo principal atender as crianças de grande vulnerabilidade social, tirando esses meninos das ruas, trazendo para a escola, oportunizando outras coisas que não sejam as disciplinas convencionais(G. E. 2).</p> <p>A intenção é tirar os alunos da vulnerabilidade social[...]dos bairros mais carentes e trazer para dentro da escola a fim de aprimorar mais os seus estudos[...] As atividades estão sempre inseridas juntas, onde o aluno vem com a novidade da convivência cultural dele e nós com as nossas atividades pedagógicas como os jogos, em que está no currículo do programa (C.E.2).</p> <p>Além de ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades e aumentar seu rendimento [...]para os pais desses alunos não terem que se preocupar com seus filhos nas ruas [...] (M.2).</p>
Escola 3	<p>O objetivo da Educação Integral está ligado com o Programa Mais Educação. É principalmente para tirar a criança com defasagem escolar da rua, ajudar mais sua socialização na escola(C.E.3).</p> <p>Manter os alunos mais tempo na escola, usufruindo das atividades que oferecemos para eles, evitando que eles fiquem nas ruas e vulneráveis das situações que têm nesses lugares(P.E.3).</p> <p>Como eu, muita gente fica sem entender qual é a proposta do Programa(M.3)</p>
Escola 4	<p>É a concepção de estar ao mesmo tempo dando oportunidade de um reforço a mais para esses alunos[...] oportunizar esses alunos de estarem interagindo mais, ou seja, aprendendo algo a mais em que o próprio projeto oferece e ajudando os próprios pais estarem mais tranquilos sabendo que seus filhos estão dentro da escola, protegidos, e aprendendo alguma coisa a mais. Essa concepção é estar reforçando e ajudando os alunos no geral, tanto no aprendizado quanto na questão social também(G.E.4).</p> <p>Além de resgatar essas crianças que têm dificuldades e ficam nas ruas, conseguimos realizar um trabalho unido com a escola, comunidades e professores(C.E.4).</p> <p>A visão da escola é ajudar as crianças o máximo possível e a visão dos pais seria para “se livrar” de seus filhos [...] porque é tirar as crianças nas ruas(M.4).</p>
Escola 5	<p>Hoje a Educação Integral está sendo desenvolvida através do Programa Mais Educação (G.E.5).</p> <p>Trabalhar na formação do cidadão como um todo(C.E.5).</p> <p>Objetivo do programa é desenvolver mais projetos na escola [...] nós vamos proporcionar a formação, supostamente, de um cidadão melhor e tirando esse menino das ruas[...] uma oportunidade de mudança de vida (P.E.5).</p> <p>Trabalhamos com a filosofia de manter as crianças ocupadas com atividades que possam fazer com que elas cresçam de maneira de estarem fora do mundo do crime[...] e dar para essas crianças uma educação de qualidade e, por acharem que o tempo é curto damos a Educação Integral no contraturno (M.5).</p>
Escola 6	<p>Tirar esses alunos da rua (C.E.6).</p> <p>Mais tempo na escola(P.E.6).</p> <p>Paraque eles tenham um conhecimento geral sem que eles fiquem na rua e sem um amparo (M.6).</p> <p>É para as crianças mais carentes que precisam de acompanhamento então têm orientação dos pais em casa [...] mostrar que não precisam ficar na rua(M.6.1).</p>

Fonte: Elaboração própria.

As escolas investigadas enquadram-se nos critérios estabelecidos para o desenvolvimento do Programa Mais Educação: são contempladas com o PDDE/Integral e PDE/Escola, apresentam baixos índices de aprendizagem nos anos iniciais e/ou finais do ensino fundamental e um percentual de matrícula igual ou superior a 50% dos estudantes participantes do Programa Bolsa Família (Brasil, 2013). A desigualdade social que perpassa pela escola, associada à experiência prática dos docentes, contribui para determinadas

percepções sobre o processo de escolarização dessas crianças e para o viés de atuação com as classes populares. Ao apresentar a concepção de educação integral trabalhada nessas escolas, buscamos compreender a influência que tem o contexto, no conceito apresentado pelos atores entrevistados.

O dualismo, marcado por uma escola de conhecimento para os ricos, e de acolhimento social para os pobres, presente nas políticas públicas implantadas no país, vem substituindo o direito de uma educação equitativa por uma subordinada à diferença, caracterizada pela missão assistencial e acolhedora para atender as camadas populares (Libaneo, 2012, Nóvoa, 2009). Nesse sentido, a qualidade do ensino da escola pública fica comprometida, notadamente porque os objetivos assistenciais vêm se sobrepondo aos objetivos de aprendizagem.

Podemos identificar no discurso dos atores entrevistados da Escola 1, uma contradição entre a concepção de educação integral, revelada pelo gestor escolar e pelo coordenador do Programa, e aquelas apresentadas pelos monitores. Para o gestor escolar e o coordenador do Programa na escola, a educação integral envolve conceitos de cidadania como "a participação [do] aluno como cidadão dentro da sociedade (G.E.1), de formação integral, englobando a "parte cognitiva, esportiva, relacionamento social e formação do ser como um todo" (C.E.1). São conceitos que visam proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural e contribuem para o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas (Moll, 2012). Os monitores, por sua vez, afirmam que a educação integral é "uma boa forma de estar eliminando uma parte da sociedade das drogas" (M.1.1), ofertando "maiores oportunidades aos alunos [...] para que eles tenham um futuro com elas" (M.1). Esses conceitos dicotômicos expressam a diferença nítida entre o discurso (G.E.1 e C.E.1) e a prática pedagógica (M.1. e M.1.1). Considerando que os monitores atuam

diretamente na formação desses alunos, isso revela que nem sempre o que é enunciado no discurso vem sendo realmente praticado e desenvolvido.

Com uma concepção de que a educação integral "tem objetivo principal atender as crianças de grande vulnerabilidade social" (G.E.2), que vivem nos "bairros mais carentes e trazer para dentro da escola" (C.E.2), "para os pais desses alunos não terem se que preocupar com seus filhos nas ruas" (M.2), a Escola 2 revela o predomínio da visão assistencialista no discurso do gestor, do coordenador do Programa e do monitor. Apesar do caráter de proteção social dado à educação integral, é possível perceber uma preocupação com o contexto social do aluno no planejamento das atividades desenvolvidas, quando um coordenador do Programa na escola 2 afirma que busca integrar "a novidade da convivência cultural dele [a escola] com as [...] atividades pedagógicas" (C.E.2), considerando que elas podem "ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades e aumentar seu rendimento".

A concepção de educação integral presente no discurso dos entrevistados na Escola 3, além de apresentar o caráter assistencialista, encontra-se associado à ampliação da jornada escolar, ao sublinhar querer "manter os alunos mais tempo na escola" (C.E.3). Como seria de se esperar, os atores escolares acentuam a centralidade da escola na formação dos jovens, porque ela não só é fundamental "para tirar a criança com defasagem escolar da rua" (C.E.3), fazendo com que se minimize os problemas decorrentes da distorção idade/série, mas, também, porque nela os alunos estarão, segundo um dos atores, "usufruindo das atividades que oferecemos para eles" (P.E.3), ajudando "mais na sua socialização na escola". No entanto, um monitor, responsável pelo desenvolvimento das atividades extracurriculares, afirma que, como ele, "muita gente fica sem entender qual é a proposta do Programa" (M.3), o que pressupõe que há diferentes interpretações de ação e discursos, algo desarticulado entre os atores na escola.

A concepção assistencialista e de proteção social também se faz presente no discurso daqueles que atuam na Escola 4. Eles consideram que a educação integral "além de resgatar essas crianças que têm dificuldades e ficam nas ruas" (C.E.4), "proporciona aos próprios pais maior tranquilidade, por saberem que os seus filhos estão dentro da escola, protegidos" (G.E.4). A "oportunidade de um reforço a mais para esses alunos" (G.E.4) revela, também, a associação da educação integral ao reforço escolar. Apesar de um coordenador afirmar ter conseguido "realizar um trabalho unido com a escola, comunidades e professores" (C.E.4), o que predomina no discurso dos atores dessa escola é o caráter paternalista, comum às políticas públicas de educação integral implantadas no Brasil.

Na Escola 5, foi possível encontrar concepção democrática e pedagógica presente no discurso dos entrevistados, quando estes afirmam que educação integral é "trabalhar na formação do cidadão como um todo" (C.E.5), é "proporcionar a formação, supostamente, de um cidadão melhor" (P.E.5) e "dar para essas crianças uma educação de qualidade" (M.5). Os testemunhos dão conta que se trabalha "com a filosofia de manter as crianças ocupadas com atividades que possam fazer com que elas cresçam de maneira de estarem fora do mundo do crime [...]", considerando ser essa "uma oportunidade de mudança de vida" para o aluno (P.E.5). Apesar do caráter emancipatório do discurso e da coesão de ideias entre os atores entrevistados nessa escola, é possível identificar, embora de forma não tão evidente, a concepção assistencialista presente nas expressões "tirando esse menino das ruas" (P.E.5), tendo em vista que ele cresça "fora do mundo do crime" (M.5), revelando, mais uma vez, o paternalismo existente nas políticas de inclusão social.

Na Escola 6, a concepção assistencialista de educação integral é predominante e se faz presente nas expressões "Tirar esses alunos da rua" (C.E.6), "É para as crianças mais carentes[...] mostrar que [elas] não precisam ficar na rua" (M.6.1), "sem que eles fiquem na rua e sem um amparo" (M.6). Considerando essas afirmações, a ampliação da jornada escolar,

outra concepção associada à educação integral, através da expressão "mais tempo na escola" (P.E.6), revela os equívocos conceituais existentes entre educação integral e educação de tempo integral e reforça o caráter de proteção social dado à educação e, conseqüentemente, à instituição escolar.

Para uma melhor compreensão desses resultados, apresentamos na Figura 12 a síntese das concepções identificadas em cada uma das escolas investigadas.

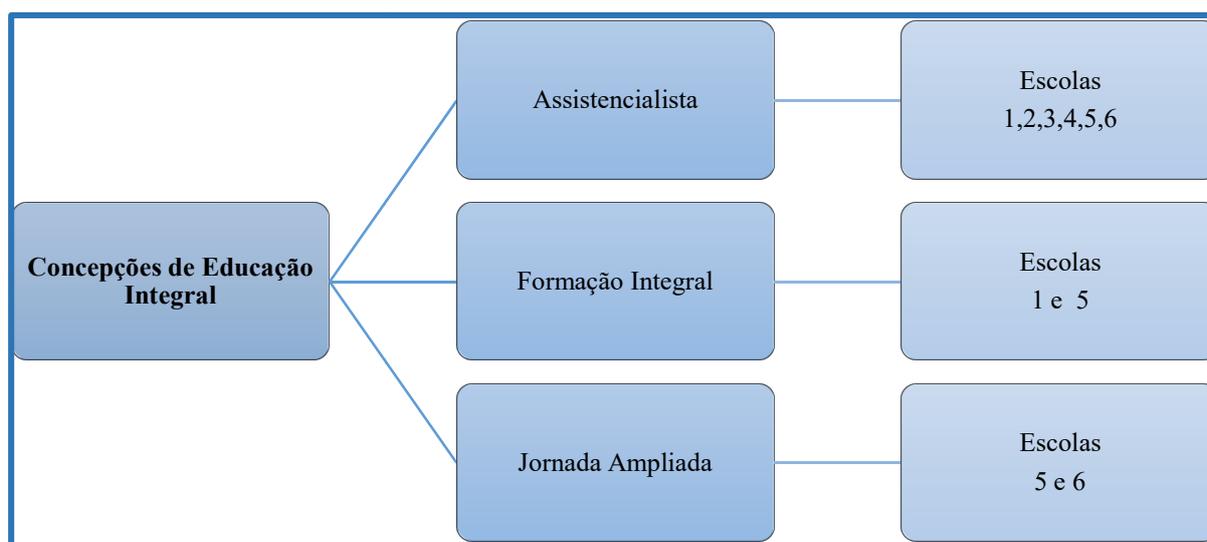


Figura 12. Síntese das Concepções de Educação Integral por Escola

Não surpreende a predominância da visão assistencialista que perpassa por todas as escolas alvo do estudo. Na verdade, há uma realidade social que se impõe à escola e ela não deve ser ignorada. Assim, a concepção assistencialista, presente em cada uma das escolas, revela um discurso marcado pelas desigualdades sociais que sempre esteve presente nas políticas públicas. Em geral, traduzem visões marcadas por uma pseudo-inclusão social, oriunda de uma educação perspectivada pela ideologia da modernidade, associada ao capitalismo tradicional, em que se tornava necessário assegurar a ordem e o progresso da sociedade sob a batuta do Estado. Independentemente de se admitir outros agentes no espaço da educação, cabe ao Estado garantir que se cumpra o desiderato da modernidade, proporcionando as condições que devem colocar a sociedade no desejável desenvolvimento. Se

à Igreja cabia a responsabilidade de preparar os crentes para alcançarem o paraíso, o Estado coloca-se formalmente na posição de benfeitor, investindo o necessário para a preparação de uma mão de obra que sustente uma economia e a estabilidade social.

O discurso sobre a importância da escola nestes últimos séculos, associado às oportunidades de quem nela obtém sucesso, tem alimentado a ideia de que a salvação da humanidade está na frequência de cada vez mais tempo de escola. Esta se constituiu o lar da modernidade, o templo da educação. Fora dela, espreita o perigo social, a turba de jovens sem controle. O contexto social que envolve muitas das escolas públicas brasileiras tem possibilitado essa visão e tal reflete-se nas atitudes dos profissionais que trabalham com os alunos desses estabelecimentos. As políticas públicas educacionais desenvolvidas têm contribuído para que a escola assuma o papel de redentora (Luckesi, 1994, Nóvoa, 2009), acolhendo os estudantes dos desvios sociais, das mazelas do mundo, da falta de orientação familiar, com o intuito de garantir o seu bem-estar social e sua integração na sociedade.

Considerando que a Proposta Pedagógica é o documento que estabelece as diretrizes norteadoras das escolas, registramos os elementos que identificam a concepção de educação integral, presente nesse documento, referência da Unidade Central (Secretaria Municipal de Educação) e das escolas selecionadas que se disponibilizaram a fornecê-los para análise. Embora tenhamos recebido apenas uma síntese desse documento, fornecido pela Coordenadora Municipal do Programa Mais Educação, julgamos interessante apresentar as propostas contidas nele (Quadro 29), por permitirem compreender melhor de que modo o discurso oficial se coaduna com a prática desenvolvida.

Quadro 29. Categoria 1.1 - Concepção de Educação Integral

Unidades de Ensino	Concepção de Educação Integral presente na Proposta Pedagógica	Ideias principais
Unidade Central	<p>O Programa Mais Educação, como uma possibilidade para a melhoria da qualidade do ensino, retoma a temática da educação integral que é a sua essência.</p> <p>A educação integral possui uma organização de currículo com o aumento das disciplinas e com a incorporação de novos espaços [...] através de uma educação que educará integralmente.</p> <p>A proposta inicial e principal é valorizar a integração de saberes, espaços e experimentações. A cidade torna-se um território educador onde o aluno vivenciará outros espaços e campos de conhecimentos. Não há fragmentação do aprendizado, podendo ser compartilhados com organizações da sociedade civil e demais serviços públicos que envolvam cultura, esporte e meio ambiente.</p> <p>A busca da educação integral é superar as desigualdades sociais, mantidas pela cultura escolar e, sobretudo, aliando o progresso dos alunos pertencentes a este, no ensino regular.</p>	<p>Valorização da integração de saberes, espaços e experimentações.</p> <p>A cidade torna-se um território.</p> <p>A busca da educação integral é superar as desigualdades sociais mantidas infelizmente pela cultura escolar.</p>
Escola 1	<p>A proposta pedagógica baseia toda a sua prática de ensino no interacionismo sociodiscursivo que tem como eixo o desenvolvimento do ser humano dentro suas relações e ações sociais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, cooperativos e participantes em nossa sociedade.</p> <p>A proposta pedagógica tem como concepção primeira a ideia de que a Escola é um espaço social no qual as relações com o saber e as relações interpessoais precisam ser prioritariamente prazerosas. [...] Nessa perspectiva, opta-se por uma prática pedagógica cujo objetivo central seja a motivação do aluno pelo gosto da descoberta e pela alegria de estar inserido no processo educativo.</p> <p>A Educação Integral desta unidade de ensino ultrapassa a mera ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais e busca construir espaços de participação, favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos.</p> <p>O aluno recebe de segunda a sexta-feira a ampliação da jornada escolar em mais quatro horas e meia, sendo três horas de atividades e uma hora e meia de intervalo de almoço. Ele recebe três refeições por dia, uma no horário do regular e duas no do Programa Mais Educação.</p> <p>Na Educação Integral o aluno recebe uma educação por inteiro, tendo a oportunidade de desenvolver requisitos necessários para uma vida plena com participação ativa e saudável na sociedade ao obter: acompanhamento pedagógico, esporte e lazer, cultura, artes e comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica.</p>	<p>Interacionismo sociodiscursivo que tem como eixo o desenvolvimento do ser humano dentro suas relações e ações sociais.</p> <p>Educação Integral [...] favorecendo a aprendizagem na perspectiva da cidadania, da diversidade e do respeito aos direitos humanos [...].</p> <p>Educação Integral como uma educação por inteiro, tendo a oportunidade de desenvolver requisitos necessários para uma vida plena.</p> <p>Ampliação da jornada escolar.</p>

Escola 2	<p>Propõe a ampliação de tempo e oportunidade educativa, proporcionando a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, buscando atender principalmente aos estudantes que se encontram em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência e em defasagem série/idade, considerando assim o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais.</p>	<p>Ampliação de tempo e oportunidade educativa [...] Atender aos estudantes que se encontram em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência e em defasagem série/idade.</p>
Escola 3	<p>Este programa, como modalidade de educação integral, propõe ações buscando o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. O Programa prevê que a formação do estudante vai além dos muros da escola, proporcionando o encontro família, escola e comunidade [...] Partindo desta premissa, a escola tem o papel de ensinar, juntamente com a comunidade, e formar para a cidadania.</p> <p>O programa Mais Educação, ao fomentar a parceria entre escola, comunidade e família, tira o aluno da vulnerabilidade social, permitindo a ele ser instruído na geração de conhecimentos. Ao ser inserido no programa, o aluno que vive em risco social passa a ter uma melhor qualidade de vida nos aspectos sociais, educativos, alimentícios e culturais.</p> <p>As atividades como judô, banda, mosaico, badminton, esporte na escola, orientação de estudos e leitura, artesanato popular, entre outros, fazem com que os alunos tenham participação em todos os níveis do processo cognitivo, o que permitirá a aquisição de outros conteúdos culturais a partir dos valores próprios da comunidade na qual estão inseridos.</p> <p>[...] possibilitar aos nossos educados a formação de pessoas conscientes, competentes e comprometidas com a vida e com o outro. Para tanto, propomos, pedagogicamente, dentro de nossas atividades (oficinas),</p> <p>[...] O Programa Mais Educação, através das propostas pedagógicas supracitadas, vem tirando alunos do risco social e qualificando-os para progredir em mundo melhor.</p>	<p>Formação do estudante [...] além dos muros da escola, proporcionando o encontro família, escola e comunidade [...]. A escola tem o papel de ensinar, juntamente com a comunidade, e formar para a cidadania.</p> <p>[...] tira o aluno da vulnerabilidade social [...] o aluno que vive em risco social passa a ter uma melhor qualidade de vida nos aspectos sociais, educativos, alimentícios e culturais.</p> <p>As atividades [...]: aquisição de outros conteúdos culturais a partir dos valores próprios da comunidade na qual estão inseridos.</p> <p>[...] pessoas conscientes, competentes e comprometidas com a vida e com o outro</p> <p>[...] tirando alunos do risco social.</p>

Fonte: Elaboração própria In Dados fornecidos pela Coordenação Municipal do Programa Mais Educação de Cachoeiro de Itapemirim, ES. SEME/GAE, maio/2014.

Ao longo da história, a escola foi assumindo diferentes funções e papéis no sentido de regenerar ou reparar os problemas sociais evidenciados no País. Apesar dos benefícios alcançados, principalmente na área social, ela foi se consolidando como compensatória, voltando sua atenção para a proteção social, desviando-se do papel de promover a aprendizagem (Nóvoa, 2009).

Com o movimento da Escola Nova, marco simbólico da modernidade escolar e pedagógica, novas ideias para a formação integral e para o desenvolvimento da autonomia dos alunos vêm sendo debatidas e experimentadas, exigindo da escola uma nova postura, na promoção de uma educação integral transformadora, inclusiva e cidadã (Freire, 1996), nomeadamente porque a perspectiva de escola que se apresenta traz consigo a filosofia liberal, oriunda da formação dos sistemas nacionais de educação pública, no decorrer do século XIX. A imposição da escolaridade obrigatória e o discurso em defesa do princípio universal do direito à escola, tem se revelado, ao longo do percurso escolar, seletiva aos mais aptos. Nesse contexto, temos uma escola com mais igualdade de oportunidades, porém, com limitações às capacidades individuais. Daí a promoção de atividades escolares que favoreçam o desenvolvimento das aptidões e capacidades individuais, num dualismo entre a instrução e a educação, a primeira, restrita à dimensão cognitiva e a segunda, voltada para a formação do caráter, da cidadania e para o desenvolvimento social.

As várias vertentes apresentadas na literatura, marcadas por contextos históricos e políticos distintos (Arroyo, 2012; Cavaliere, 2010, Cavaliere & Maurício, 2012; Dewey, 1979; Darcy Ribeiro, 1986; Guará, 2006; Moll, 2012) abordam os diferentes conceitos de educação integral e têm refletido nas políticas públicas que vêm sendo implantadas e desenvolvidas. Essas interpretações e propostas que ora se apresentam, impulsionadas pelos organismos e políticas internacionais, ambicionam uma educação que promova uma sociedade com maior sintonia cultural, unindo diferentes grupos sociais na promoção de habilidades necessárias ao desenvolvimento das atividades econômicas.

No documento apresentado pela Unidade Central- SEME, identificamos um texto voltado para promoção de uma educação inclusiva, reunindo saberes oriundos dos espaços e das vivências, buscando a superação da fragmentação da aprendizagem e das desigualdades

sociais, promovendo o empoderamento do cidadão, numa concepção democrática e emancipadora de educação.

O tom do discurso, presente no documento da SEME, passa para a Escola 1. Esta, pelo menos, pelo documento que estamos a seguir, apresenta uma proposta democrática de educação integral com um discurso voltado para o desenvolvimento pessoal e social do cidadão, como elemento de transformação da sociedade. As teorias da formação cultural e científica abrangem as pedagogias voltadas para a formação do pensamento conceitual e para o desenvolvimento mental (Libâneo, 2012), dentre elas, a proposta de interacionismo sociodiscursivo de educação, apresentada por essa escola, pautada nas contribuições de Vygotsky (2002). Para esse psicólogo bielo-russo, a construção do conhecimento é resultante do mapeamento das ações e operações conceituais vivenciadas pelo indivíduo, cabendo à escola ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos e aprendizagens, postuladas pela mediação social e pela coordenação das ações individuais e pelas trocas estabelecidas. Nesse sentido, o desenvolvimento pleno do indivíduo passa pela mediação da aprendizagem, num determinado grupo, cabendo à escola estimular e ampliar os processos internos que possibilitem novos conhecimentos, daí o documento apresentado considerar "a Escola um espaço social no qual as relações com o saber e as relações interpessoais precisam ser prioritariamente prazerosas", para que o ambiente de ensino se torne estimulador e favorável a novas descobertas, considerando que a aprendizagem é um processo contínuo.

Na Escola 2, a concepção assistencialista é explícita no documento, encontrando-se associada à ampliação de tempos e oportunidades educativas e a um currículo integrado. A escola integral com jornada ampliada tem como justificativa a reorganização do tempo e do espaço escolar na promoção de atividades diferenciadas, visando à formação integral do indivíduo, através de diferentes oportunidades educativas, avançando na construção de um currículo integrado, sem a clássica divisão de turnos. Na prática, a escola de tempo integral

tem se apresentado como uma alternativa para minimizar a situação de pobreza e exclusão social, vivida por grupos de crianças nas ruas ou dentro do próprio ambiente familiar desestruturado (Guará, 2009), caracterizando-se pela missão assistencial e acolhedora, caricaturada pela inclusão social. Por essa razão, as expressões presentes no discurso dos atores entrevistados da Escola 2 estão coadunadas com aquilo que está presente no documento apresentado por ela, no que se refere à "vulnerabilidade social" (G.E.2, C.E.2) e "tirar esses meninos das ruas", " trazendo para dentro da escola"(G. E. 2), "para os pais [...] não terem que se preocupar com seus filhos nas ruas "(M.2). São expressões que revelam que a escola pública, tal como foi configurada, segmentando as diferenças sociais, culturais e psicológicas de ritmo de aprendizagem e de flexibilização das práticas de avaliação escolar, ao universalizar o ensino, preocupou-se mais com os aspectos quantitativos do que com os qualitativos, agravando as desigualdades sociais do saber, resultando, assim, numa permanente diferenciação dos alunos oriundos das escolas públicas.

O documento apresentado pela Escola 3 associa o conceito de Educação Integral ao Programa Mais Educação, destacando a importância da interação da escola com seu contexto, envolvendo a família e a comunidade. Apesar do discurso, abrangendo uma educação democrática e emancipatória, o documento engloba também um caráter assistencialista quando procura que se atenda à "vulnerabilidade social" e ao "risco social" de crianças e de adolescentes que, não estando na escola, percorrerão as ruas e as praças da cidade.

Considerando o papel da Unidade Central no direcionamento das políticas públicas de educação na rede municipal de ensino, é possível identificar um distanciamento entre a concepção multissetorial, apresentada na proposta pedagógica da SEME, e aquelas apresentadas pelas escolas, com uma concepção assistencialista, excetuando-se a Escola 1, que aponta para uma educação holística na formação do cidadão crítico, conforme pode ser identificada na Figura 13.

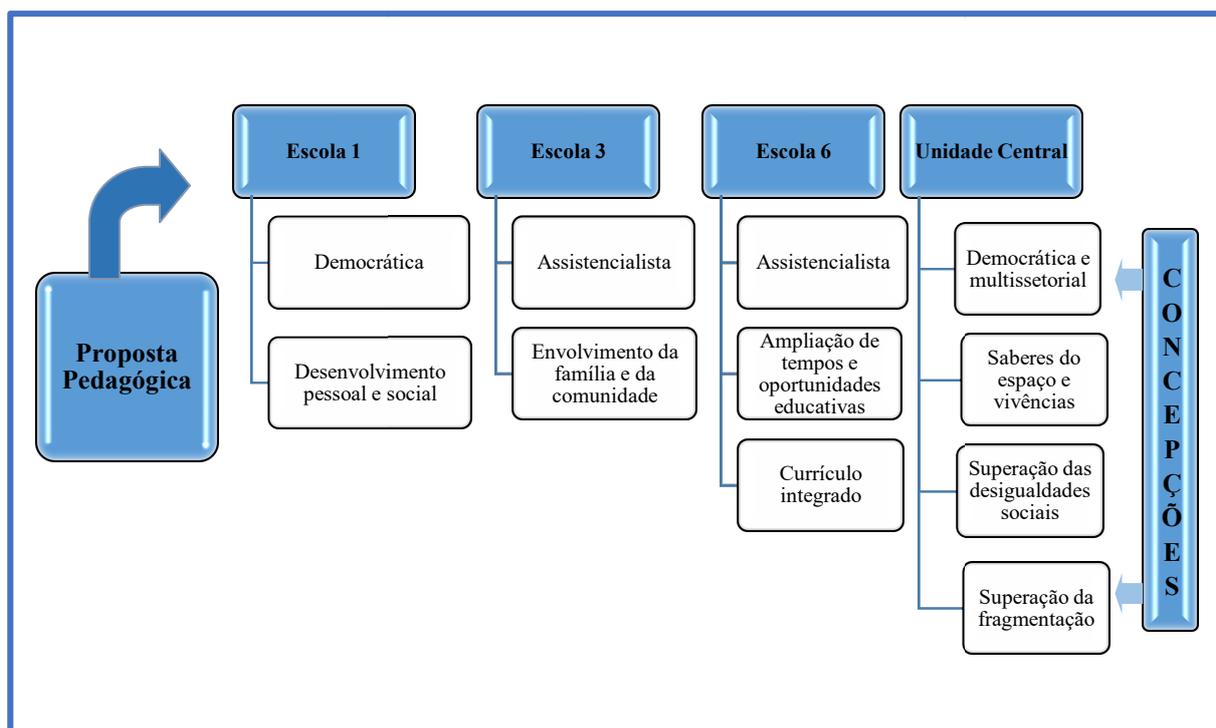


Figura 13. Concepção de Educação Integral presente nas Propostas Pedagógicas

Nesse contexto, apesar da abordagem globalizante dada à educação integral, a sua concepção ainda se encontra associada à ampliação da jornada escolar e à alternativa para minimizar a vulnerabilidade social, sendo que o aprendizado, a formação do cidadão como um todo, apresenta-se como uma consequência desse processo. Essas concepções, presentes nos documentos das Escolas, revelam que as unidades de ensino continuam a se orientar, principalmente, para as missões sociais, voltadas, sobretudo, para os mais desvalidos da sociedade, tornando-se referência para as comunidades onde estão inseridas (Nóvoa, 2009). Refletem, também, políticas seletivas e pontuais, quase seculares, resultantes do processo de modernização conservadora que continua a inibir a superação dos elementos tradicionais de nossa cultura política verticalizada, cujo paternalismo e clientelismo, criticado por Freire (1979), ainda se faz presente, apesar das inovações pedagógicas.

O ideário civilizatório iluminista, do século XIX, que despontou na Europa os sistemas públicos de educação de massa, como base comum de cidadania e formação do ideário de

nação, fez da escola uma instituição que podia abrir as portas do conhecimento, associando-se à promoção pessoal e ao desenvolvimento da qualidade de vida (Ferreira, 2005). Ao propor o progresso material, intelectual e moral do homem, estendendo-se às classes operárias, a escola foi preparando o indivíduo para o mundo do trabalho, para a construção do Estado-nação e sua modernização social. No período pós-guerra, com a intenção de superar as desigualdades sociais, através da concepção meritocrática de igualdade de oportunidades, a escola buscou desenvolver talentos necessários à reconstrução e à expansão econômica, intensificando a ideia do papel redentor que ela podia ter na mudança societal (Libâneo, 2012; Luckesi, 1994; Saviani, 2004).

Nesse sentido, o princípio universal do direito à escola tem se revelado, ao longo da trajetória escolar dos estudantes, seletivo aos mais aptos. O discurso de uma escola com mais igualdade de oportunidades tem se deparado com as limitações sociais e econômicas que restringem uma instrução mais equitativa. O que presenciamos na modernidade é uma escola que universalizou o acesso, prolongou o tempo de permanência, mas só muito parcialmente se democratizou. Existe uma desigualdade social, perante a seleção escolar, à entrada para certas fileiras e isto se deve em grande parte à existência de uma desigualdade social perante a um mesmo ensino, ou seja, a assimilação desigual do mesmo programa (Perrenoud, 1997). Na realidade, a igualdade nunca se concretizou. Durante muito tempo, a expansão da escolarização esteve associada à expansão uniforme, porém, com desvios que permaneceram idênticos em escalas diferentes.

A escola tem sido pensada a partir de um quadro político liberal e modernista, procurando que todos sejam teoricamente entendidos da mesma forma, sem atender a especificidades decorrentes da desigualdade social que se tem complexificado nos últimos decênios. As medidas remediativas e assistencialistas buscam assegurar uma pseudo-paz social, sem atender às lógicas de democratização e possibilidades de acesso a diferentes

formas de ofertas educativas que garantam maior equidade de oportunidades, de sucesso e desenvolvimento pessoal.

As concepções educativas apontam a ideia que organiza o pensamento das pessoas sobre a educação que entendem ser adequada. Esse pensamento pode ser muito elaborado ou meramente reativo. Em geral, as pessoas pensam muito na primeira pessoa e em função de circunstâncias da vida pessoal. Uma das razões para tal acontecer prende-se ao fato de as pessoas terem sempre uma relação com a educação e de entenderem que essa experiência é suficiente para que estejam autorizadas a se pronunciarem sobre os assuntos educativos. Mesmo assim, num estudo como este, vale a pena ouvir as pessoas sobre o que pensam sobre o que poderá ser o Programa Mais Educação num futuro mais ou menos próximo, para tentarmos ver a ideia que prevalece sobre o caminho a seguir.

Assim, após identificar e compreender a concepção que os atores entrevistados têm sobre educação integral, avançamos para análise da Categoria 1.2 - Perspectivas Futuras (Quadro 30), onde apresentamos os relatos sobre a conveniência e a possibilidade de generalização da escola integral no Município de Cachoeiro de Itapemirim.

Quadro 30. Categoria 1.2 Perspectivas futuras

Atores	Perspectivas Futuras
Gestores Públicos	<p>A generalização é a meta [...] a meta do município tem que ser para a oferta em tempo integral de maneira integral para todos os alunos da rede [...] tenho certeza que se a cidade tiver essa oportunidade nós teremos uma cidade muito melhor (G.P.3).</p> <p>A gente precisa trazer mais as pessoas pensantes [...] para cá para conhecer mais as nossas crianças e mostrar para as nossas crianças os novos caminhos (G.P.2).</p> <p>Eu penso que o poder público em nível de união precisa entender que esse Programa e os demais programas não podem acabar (G.P.1).</p>

<p>Gestores Escolares</p>	<p>Precisamos ter estrutura porque não é só trazer o menino para a escola e sim dar condições e qualidades deles estarem aproveitando esse tempo que eles estão aqui (G.E.2). Deveria ter uma política pública que promovesse a ligação desse Programa entre as escolas, unindo os talentos desses meninos, promovendo esses alunos. Fazer um trabalho integrado, mais unificado. Talvez um espaço centralizado para o desenvolvimento dessas atividades, onde as crianças pudessem participar de diferentes espaços: espaço esportivo, espaço literário, integrando as crianças do programa. Ao mesmo tempo, teria que ter uma estrutura que garantisse o deslocamento dos alunos para esse espaço. O olhar tem que ser diferenciado, apesar da proposta de se aumentar o número de escolas com o Programa [...]. É preciso um olhar diferenciado da Secretaria para esses meninos em situação de risco (vulnerabilidade social), fazer uma avaliação [...] um monitoramento. Precisa propagar mais o programa. (G.E.3) Deveríamos ter um suporte maior em termo de estruturar as escolas para que esse projeto seja desenvolvido na melhor forma possível [...]. Acredito que primeiro deveria adequar a escola para implantar o projeto e haver um maior treinamento, apoio e um maior ponto de informação aos próprios instrutores que participam do projeto [...]. Acredito que o projeto tem que ser revisto até na questão do apoio financeiro, pois às vezes lá tem um valor que daria para atender o projeto tranquilamente em todos os aspectos, mas infelizmente só atende um e fica travado em outro (G.E.4). Na questão pedagógica, podia ter oficinas mais voltadas[...] para outras disciplinas com a Matemática, História, o Inglês, a Geografia ou ficar somente na leitura. Essa parte poderia ser mais ampla, pois não é um reforço e sim onde vai atender a realidade pedagógica da escola e do aluno. Além do espaço e do financeiro seria um encontro com os profissionais, servidores todos em geral na capacitação desses profissionais e mostrar o que é o Programa Mais Educação porque ainda hoje muitos não reconhecem o Programa [...]. Promover um encontro de todas as escolas com uma apresentação cultural na cidade para divulgar o Programa com depoimentos dos alunos para poder divulgar o lado positivo. (G.E.5).</p>
<p>Coordenador do Programa na Escola</p>	<p>Não consigo imaginar, por exemplo, todos os alunos da nossa escola estudando o dia inteiro[...]. É preciso ter mais parceiros para desenvolver as atividades e estrutura física e logística para funcionar e resolver a questão dos monitores. Acho que teria que começar em algumas escolas, um piloto, e depois ir expandindo. Deveria iniciar com os alunos, desde pequenos e dar continuidade, criando uma cultura de escola integral, de tempo inteiro(C.E.1). Seria bom demais se for expandido para o município. Mas a parte física da escola teria que avançar, porque a estrutura não comporta atender todos esses futuros alunos(C.E.2). Tem que estar no plano do Governo e não pode deixar de perder esse Programa. E o maior desafio é o financiamento, pois está ficando um programa caro. Para mim, é uma falta de planejamento do Governo, pois o fato de ter várias oficinas traz vários gastos [...] O manual de 2014 flexibilizou muito. Mas, para política pública se diminuir um pouco os gastos, mudando menos as oficinas poderá ampliar esse Programa para mais escolas(C.E.3). Promover a interação entre os monitores, para saber o que está dando certo em outras escolas; mais cursos para captação; trocas de experiências; investir nos monitores e melhores salários aos monitores(C.E.4). Acredito muito em seminários e palestras abertas de forma geral, porque as coisas têm que ser divulgadas e, às vezes, o que gente faz dentro da escola fica muito nesse meio escolar(C.E.5). Precisamos estudar cada passo, os pontos fracos e os pontos positivos, todos estão juntos trabalhando para isso(C.E.6).</p>
<p>Pedagogos</p>	<p>Precisamos adaptar as oficinas nos bairros. E essa troca de atividades é muito boa para divulgação do Programa entre as escolas, mas falta a divulgação desses trabalhos na TV, rádios e implementação do Programa nos bairros, para que a comunidades vejam a importância e o objetivo desse Programa para esses alunos(P.E.3).</p>

Monitores	<p>Seria muito bom se fosse aplicada para todas as crianças. Seria muito bom, porque as crianças estariam o dia inteiro dentro da escola(M.1).</p> <p>Nós necessitamos de [...] viagem, cultura, esporte, ou seja, fazer um laço com todas as escolas que tenham o Programa Mais Educação [...] fazendo gincanas, campeonatos [...] atendimentos entre os alunos (M.1.1).</p> <p>Penso que deveria ser o dia inteiro. Deveria ser uma coisa mesclada e não separada [...] devia ser a escola toda no integral(M.1.3).</p> <p>A expansão do Programa para todos vai acarretar mais responsabilidade para o professor, coordenador e direção, porque quanto maior o número de alunos mais responsabilidade temos que ter. Deveria aumentar o número de monitores para ajudar nas modalidades, melhorar na estrutura da escola(M.2).</p> <p>O Programa poderia ser visto como agregação de valores [...]. E o primeiro ponto para que isso dê certo é mudando a estrutura. Isso deixaria o Programa mais abrangente e com capacidade de suportar mais alunos, porque a escola não tem esse espaço para suportar o programa, como teria se fosse fora da escola (M.3).</p> <p>Tem que ter mais divulgação para a comunidade e na cidade (M.4).</p> <p>O Programa tem tudo para dar certo, pois as crianças merecem estar mais horas na escola com atividade na qualidade, pois a escola não é um depósito para as crianças e temos que cuidar para que elas estejam realmente aprendendo na escola(M.5).</p> <p>Para chegar o Programa em todas as escolas precisaria de uma mudança com ótimos professores e um grupo escolar bem reunido, auxiliando esses professores (M.6).</p>
------------------	---

Fonte: Elaboração própria.

A implantação de escolas públicas de tempo integral no Brasil traz consigo o desejo de promover melhoria na qualidade da educação, através de uma oferta mais democrática e equitativa do ensino da rede pública. As experiências registradas, marcadas pelo pressuposto do direito à educação e ao aprendizado escolar, têm priorizado crianças oriundas de famílias de baixa renda e encontram-se associadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Com diversos formatos e configurações, essas experiências nem sempre contemplam a totalidade dos alunos atendidos pelas redes de ensino que as implantam. Excetuando a Escola Parque e os CIEPs que atendiam a totalidade dos alunos, as demais experiências contemplaram uma parte dos alunos das redes de ensino, nomeadamente aqueles oriundos das camadas populares e/ou aqueles que apresentavam baixo rendimento escolar.

Algumas experiências desenvolvidas a partir do ano 2000, apesar de romperem com o tradicional, de ganharem forte adesão da comunidade e fortalecerem o debate sobre a educação integral e o papel da cidade, da escola e do território no processo educativo, não alcançaram a totalidade das escolas nem dos alunos matriculados em suas redes de ensino.

Com exceção da experiência desenvolvida em Apucarana, no Paraná (Silva, 2012), que alcançou a totalidade das escolas da rede municipal, o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte (Macedo et al, 2012; Silva, 2013), o Bairro-Escola de Nova Iguaçu (Silva, 2012), o Projeto Salas Integradas, em Palmas (Souza, 2012), dentre outros, iniciaram com um projeto piloto, ampliaram sua oferta, porém foram marcados pela descontinuidade comum às políticas públicas educacionais desenvolvidas no país.

Essa foi uma das preocupações reveladas pelos entrevistados, ao serem indagados sobre a possibilidade de generalização da Escola Integral no Município. Em suas falas, tanto o gestor público, quanto o coordenador do Programa manifestam a preocupação com a descontinuidade ao afirmarem que "Eu penso que o poder público em nível de União precisa entender que esse Programa e os demais programas não podem acabar" (G.P.1) e que "Tem que estar no plano do Governo" (C.E.3), notadamente porque "a generalização é a meta" (G.P.3) e que "seria muito bom se fosse aplicada para todas as crianças" (M.1). Nesse sentido, um gestor público afirma que se houver "a oferta em tempo integral [...] para todos os alunos da rede [...] teremos uma cidade muito melhor" (G.P.3). Apesar de implícita, esta última fala reforça o papel da educação no desenvolvimento local e na construção de uma sociedade melhor. Considerando as percepções conceituais diversas sobre educação integral e educação de tempo integral, um coordenador do Programa na escola considera que "Deveria iniciar com os alunos desde pequenos e dar continuidade, criando uma cultura de escola integral, de tempo inteiro" (C.E.1).

Apesar desse discurso, os entrevistados expressam a necessidade de uma definição clara, por parte da gestão pública, no direcionamento de ações e medidas que regulamentem as ações necessárias para uma oferta educativa mais ampla, dentre elas "uma política pública que promovesse a ligação [...] entre as escolas e a comunidade" (G.E.3) e a necessidade de "estruturar as escolas [...] adequar [...] para implantar o projeto" (G.E.2, G.E.4, C.E.2, M.3),

"porque a escola não tem [...] espaço para suportar o Programa" (C.E.2, M.3). Um gestor público, ao afirmar que há necessidade de "preparar os nossos políticos" (G.P.2) mostra que não há um pensamento devidamente fundamentado, uma visão esclarecida sobre as possibilidades de políticas que encarem verdadeiramente o fortalecimento da democracia para a emancipação do cidadão, distanciando-se, assim, das diferentes formas de clientelismo.

Dentre as perspectivas retratadas pelos atores entrevistados, destaca-se a proposta apresentada por um coordenador do Programa na escola que acredita "que teria que começar em algumas escolas, um piloto, e depois ir expandindo" (C.E.1). As experiências já desenvolvidas no país, em seus diversos formatos e configurações, iniciaram com algumas escolas selecionadas até expandir para a totalidade da rede de ensino, como foi o caso do Município de Apucana, no Paraná. Também o Município de Cachoeiro de Itapemirim iniciou sua experiência com essas seis escolas que constituem objeto desta investigação. Marcada por uma concepção assistencialista, a Educação Integral está associada ao tempo de permanência do aluno na escola, o que justifica as perspectivas apresentadas pelos atores entrevistados (G.E.3, G.E.4, G.E.5, C.E.1, C.E.2, M.3) estarem concentradas na estrutura física das unidades de ensino.

As perspectivas apresentadas por um gestor escolar e por um coordenador do Programa na escola de que "Se tivesse parcerias com os próprios secretários e envolvesse as diversas Secretarias [...] para [...] Fazer um trabalho integrado, mais unificado (G.E.3) e de que "É preciso ter mais parceiros para desenvolver as atividades" (C.E.1) reiteram a importância da gestão municipal em assumir a educação como elemento norteador do desenvolvimento das políticas públicas a serem implantadas e ratifica a necessidade das parcerias estabelecidas na articulação de projetos e ações comuns, para combinar funções, diretrizes e recursos na consolidação das metas a serem implantadas (Ander-Egg, 2006; Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011/12; Villar, 2007).

As estratégias formativas qualificam e potencializam os envolvidos nesse processo, por permitirem o aprofundamento necessário para consolidar a concepção sobre Educação Integral e embasarem o discurso e as ações necessárias ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, para que o professor seja criativo e capaz de fazer um ensino adequado, que ultrapasse a mera reprodução de conhecimentos, torna-se necessária uma formação que o habilite para tal, com métodos novos, baseados nas descobertas científicas da pedagogia moderna (Ferreira & Mota, 2010; Tavares, 2009).

O desejo expresso dos atores entrevistados em "ter profissional qualificado para [...] ajudar" (G.E.5), afirmando que para isso é preciso "trazer mais as pessoas pensantes [...] para conhecer [...] e mostrar para as nossas crianças os novos caminhos (G.P.2), "Promover encontro com os profissionais, servidores todos em geral na capacitação" (G.E.5), "cursos para captação e trocas de experiências (C.E.4) e "seminários e palestras" (C.E.5) revelam a necessidade de uma formação que colabore com a profissionalização da educação, que forme professores e também pensadores, profissionais intelectuais, que possam colaborar com o processo educativo dentro e fora da sala de aula, na promoção de uma educação integral e transformadora.

Os programas de formação continuada de profissionais da educação de Cachoeiro de Itapemirim estão previstos no Plano Municipal de Educação - PME, atendendo aos princípios definidos no Plano Nacional de Educação e às necessidades apresentadas pelas diversas etapas e modalidades do ensino. O Plano Municipal de Educação do Município 2015/2025, Lei n. 7.217/2015, é o documento legal que fixa metas e estratégias para a educação na esfera municipal. Encontra-se ajustado à moldura da Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, conservando, em relação à aquele, simetria de temas e de ações, com o fito de manter a direção apontada pela União, dada a sua responsabilidade maior na definição dos investimentos na educação (PME, 2015). Elaborado coletivamente com a participação de

professores, gestores, pedagogos, pais de alunos e técnicos, vinculados às redes municipal, estadual, federal e particular de ensino e por diversos segmentos da sociedade, adota, como pressupostos, avaliação periódica durante sua vigência em regime de colaboração com o Estado e a União na implementação de suas ações. Trata-se, portanto, do principal instrumento da política pública educacional, que permite atuação sistêmica e coordenada das diferentes esferas, em face da complexa tarefa de elevar os níveis da educação pública.

A Secretaria Municipal de Educação dispõe de um Grupo Gestor encarregado de promover discussão, reflexão e troca de experiências sobre o fazer do cotidiano escolar (PME, 2015). Considerando a questão conceitual que envolve a discussão sobre a proposta de Educação Integral e Escola de Tempo Integral, cabe nesse contexto, refletir sobre a importância de conhecimentos e habilidades necessárias, nessas formações, para se trabalhar com esses conceitos.

É possível identificar que, nas propostas apresentadas pelos entrevistados, sugerindo "Mais cursos para captação e trocas de experiências" (C.E.4), está implícita a necessidade de os atores partilharem suas experiências e terem o reconhecimento do trabalho realizado, através da propagação e da divulgação das atividades que vêm sendo desenvolvidas por eles na escola e na comunidade. Assim, quando eles manifestam que "as coisas têm que ser divulgadas [...] às vezes a gente faz trabalhos bonitos dentro da escola e fica muito nesse meio escolar" (C.E.5), "Tem que ter mais divulgação para a comunidade e na cidade" (M.4), que poderia ter "um encontro de todas as escolas com uma apresentação cultural na cidade para divulgar o Programa com depoimentos dos alunos, para poder divulgar o lado positivo" (G.E.5), podemos perceber essas necessidades. Mais que um evento, uma campanha, essa mobilização deve estar orientada com informações necessárias para a construção de um projeto de futuro, de partilhar, viabilizar e concretizar sonhos comuns, mantendo acesa a chama do entusiasmo daqueles que estão participando (Toro & Werneck, 1996).

A possibilidade de generalização da educação integral no Município coloca os entrevistados perante decisões de uma grande envergadura: a inclusão ou não de todos os estudantes e as formas de equacionar os tempos e espaços necessários ao desenvolvimento de uma escola integral. Apesar de um coordenador do Programa na escola afirmar que não consegue "imaginar [...] todos os alunos [...] na escola estudando o dia inteiro" (C.E.1), ele reconhece que "É preciso ter mais parceiros para desenvolver as atividades e estrutura física e logística para funcionar" (C.E.1). As demais perspectivas apresentadas pelos entrevistados envolvem "um espaço centralizado [...], onde as crianças pudessem participar de diferentes espaços"(G.E.3). "Na questão pedagógica, podia ter oficinas mais voltadas [...] para outras disciplinas, como a Matemática, a História, o Inglês, a Geografia ou ficar somente na leitura. Essa parte poderia ser mais ampla, pois não é um reforço e sim onde vai atender a realidade pedagógica da escola e do aluno" (G.E.5) e "fazer um laço com todas as escolas [...] fazendo gincanas, campeonatos [...] entre os alunos" (M.1.1).

Considerando o contexto social e econômico em que essas escolas estão inseridas, um dos grandes desafios é promover o crescimento dos espaços públicos através da corresponsabilização coletiva dos equipamentos e recursos disponíveis. A dificuldade generalizada que as pessoas têm em perceber que os equipamentos e espaços públicos são de uso coletivo, comum a todos, resulta em uma concepção equivocada sobre a sua forma e seu uso (Hansotte, 2005; Toro & Werneck, 1996). Isso justifica a perspectiva apresentada por um gestor escolar de "um espaço centralizado para o desenvolvimento dessas atividades, onde as crianças pudessem participar de diferentes espaços: espaço esportivo, espaço literário, integrando as crianças do Programa" (G.E.3), semelhante à Escola-Parque idealizada por Anísio Teixeira e implementada em Salvador e Brasília. A cidade não é exclusivamente para uso privado e nem é exclusivamente para o público: é para a complementaridade e a sinergia dessas duas dimensões do humano e social (Alderoqui, 2006). Portanto, pensar em um espaço

exclusivamente para o desenvolvimento do Programa Mais Educação limita as possibilidades de envolvimento da escola com o contexto ao qual está inserida e exclui os demais alunos do processo educativo.

Ao mesmo tempo em que registramos no discurso dos entrevistados uma preocupação com as crianças, considerando que elas "merecem estar mais horas na escola com atividade de qualidade, pois a escola não é um depósito [...] e [por isso] temos que cuidar para que elas estejam realmente aprendendo na escola" (M.5), que "Deveria ser uma coisa mesclada e não separada [...] devia ser a escola toda no integral" (M.1.3), deparamos com o discurso de que "a expansão [...] para todos vai acarretar mais responsabilidade para o professor, coordenador e direção porque quanto maior o número de alunos mais responsabilidade temos que ter" (M.2), o que revela um receio diante das mudanças que uma generalização da educação integral no município pode provocar no sistema de ensino e no cotidiano escolar.

Como é natural, a novidade gera uma série desencontrada de opiniões. Um parece mostrar pouca convicção na capacidade política de fazer avançar uma reorganização de educação integral, outras, fixam-se nos problemas que mais lhes dizem respeito. Podemos identificar no discurso de um gestor escolar apreocupação com elementos essenciais ao desenvolvimento de programas que é a "avaliação [...] um monitoramento" das ações. Um monitor acrescenta a necessidade de uma mudança estrutural "com ótimos professores e um grupo escolar bem reunido, auxiliando esses professores" (M.6). Claro que tudo isso é importante. É preciso pensar bem nas dinâmicas, colocá-las em funcionamento com a contribuição de bons professores e monitorá-las, de forma a se progredir fundamentadamente.

Dentre essas perspectivas de generalização apresentadas, podemos perceber a preocupação de um gestor escolar com os alunos "em situação de risco, vulnerabilidade social" (G.E.3) ao afirmar que "É preciso um olhar diferenciado da Secretaria para esses meninos" (G.E.3). Isso revela que, além da integração e desenvolvimento desses estudantes

aos programas implantados, é importante o monitoramento dos resultados, de se "estudar cada passo, os pontos fracos e os pontos positivos [com] todos juntos trabalhando" (C.E.6) para avançar na generalização.

Algumas perspectivas apresentadas para a generalização da educação integral no Município envolvem "Adaptar as oficinas aos bairros" (P.E.3), melhorar a estrutura das escolas (C.E.1 C.E.2 e M.3) e promover eventos, tais como viagens, "gincanas, campeonatos [...] entre os alunos" (M.1.1), "ofertar momentos de integração com outros cenários e opções de oficinas que respeitem o contexto em que vivem" (G.E.5). São perspectivas que estão associadas a uma vinculação da educação com território, com um conjunto de serviços e políticas tradicionais e de bem-estar e a necessidade de um trabalho educativo filiado a um trabalho em rede, ao comprometimento dos diferentes profissionais e segmentos produtivos e sociais na concretização dessa proposta.

6.2 Percepção Geral do Programa Mais Educação

As mudanças registradas no mundo do trabalho, com a globalização, vêm impondo novos desafios às políticas públicas no contexto mundial, nomeadamente nos países emergentes. A participação dos organismos internacionais nas políticas globais (BIRD, PNUD, BID, UNESCO, UNICEF) tem exercido forte influência no direcionamento das políticas públicas desses países, diante da necessidade de ajustes econômicos para compensar a situação de pobreza vivenciada por eles e, assim, reestruturar a cadeia produtiva e o processo de enxugamento do Estado.

No que se refere à educação, o Banco Mundial, principal patrocinador das conferências mundiais, vem exercendo forte influência no direcionamento das políticas de educação, considerando as desigualdades sociais vivenciadas pelos países emergentes

apresentando propostas de políticas redistributivas de combate à pobreza. No Brasil, Libâneo (2012) destaca a influência dessas políticas presente no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), na universalização do acesso escolar, no financiamento e repasse de recursos financeiros, na descentralização da gestão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no ensino a distância, no sistema nacional de avaliação, nas políticas do livro didático e na Lei de Diretrizes e Bases - Lei no 9.394/96.

Também a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, com premissas humanitárias, ao propor uma escola voltada para o acolhimento social, considerando as diferenças sociais, culturais e psicológicas de ritmo de aprendizagem dos estudantes, ao flexibilizar as práticas de avaliação escolar na promoção de uma educação inclusiva, confirma a influência dos organismos internacionais e as tendências da função social da escola (Libâneo, 2012). A partir desta década, presenciamos, em contexto mundial, experiências diferenciadas, propondo atividades fora do espaço escolar, através de parcerias para oferta de atividades complementares aos alunos, com metodologias diferentes e com a presença de outros agentes na construção de um território educativo (Ander-Egg, 2006; Coelho, 2012; Villar, 2007; Pereira, 2005).

Outras ações, como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído no Brasil, pelo Decreto Federal n. 6.094/2007, com diretrizes formuladas centralmente, assumidas e executadas de forma compartilhada e descentralizada pelos diferentes entes federados, vêm reforçar as políticas públicas direcionadas pelo Estado, visando assegurar o direito à educação e a uma formação indispensável para o exercício da cidadania e o desenvolvimento do trabalho.

É nesse cenário, constituindo um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação - PDE, que o Programa Mais Educação foi criado em 2007. Instituído com base nos baixos índices de aprendizagem das escolas públicas brasileiras, filiado ao plano de metas

"Compromisso Todos pela Educação" e tendo por base o conceito de Educação Integral e sua relação com o território como espaço de aprendizagem. O Programa apresenta uma proposta de jornada ampliada e organização curricular na perspectiva da Educação Integral, envolvendo a participação da família e da comunidade e pressupõe parcerias e ampliação de tempos e espaços educativos. Operacionalizado por meio do PDDE e PDE/Escola, propõe, através de um arcabouço legal e normativo, uma agenda interinstitucional e intersetorial entre vários programas sociais do governo federal.

Nessa segunda dimensão, intitulada Desenvolvimento do Programa Mais Educação, descrevemos o formato do Programa desenvolvido no Município de Cachoeiro Itapemirim, onde identificamos as potencialidades, fragilidades e desafios no processo de sua implementação, reveladas pelos atores entrevistados.

Essa dimensão está dividida em duas categorias: 2.1 Percepção Geral do Programa Mais Educação, subdividida em três subcategorias: 2.1.1 Fragilidades, 2.1.2 Potencialidades e 2.1.3 Desafios; e 2.2 Mudanças Registradas que se encontra dividida em quatro subcategorias: 2.2.1 No município, 2.2.2 Na Secretaria, 2.2.3 na Escola e 2.2.4 Na relação com o sucesso com os alunos.

Antes de iniciarmos a discussão dos resultados de cada uma das subcategorias, julgamos interessante apresentarmos concepções que os atores entrevistados têm acerca do Programa Mais Educação, especialmente porque trabalhamos com a concepção de Educação Integral na Dimensão 1. Nesse sentido, reunimos as diferentes concepções apresentadas no Quadro 31, sem agrupá-las por escola ou por grupo de atores, porque os conceitos de Educação Integral, apresentados e discutidos na Dimensão 1, coadunam-se com a percepção que os atores têm sobre o Programa Mais Educação.

Quadro 31. Dimensão 2 - Desenvolvimento do Programa Mais Educação

Categoria 2.1 Percepção Geral do Programa	
Atores	<p>O Programa Mais Educação é desenvolvido no contraturno [...]. O objetivo é tirar a criança da rua e trazer para a escola para que ela tenha um melhor aprendizado e esse aprendizado tenha realmente um retorno para a criança (G.P.2).</p> <p>O objetivo da Educação Integral ligado com o Programa Mais Educação é principalmente tirar a criança com defasagem escolar da rua, ajudar mais sua socialização na escola (C.E.3).</p> <p>Esse programa está tirando esses alunos da rua (C.E.6).</p> <p>Manter os alunos mais tempo na escola, usufruindo das atividades que oferecemos para eles (P.E.3).</p> <p>Objetivo do programa é desenvolver mais projetos na escola [...]. Nós vamos proporcionar a formação, supostamente, de um cidadão melhor, tirando esse menino das ruas (P.E.5).</p>

Fonte: Elaboração própria

Considerando que o Programa Mais Educação, criado no ano de 2007, representa uma ação indutora da Educação Integral no Brasil, podemos observar que, após oito anos de sua criação, as concepções ainda estão associadas a "um reforço a mais para esses alunos" (G.E.4), "para que ele tenha um melhor aprendizado" (G.P.2), na oferta de atividades diversificadas no contraturno escolar, de forma a "manter os alunos mais tempo na escola, usufruindo das atividades que oferecemos para eles" (P.E.3) e na proteção social, concepção essa predominante, revelada pelas expressões "tirar a criança da rua", encontradas nas falas dos atores (G.P.2, C.E.6 e P.E.5). Embora, também se possa encontrar a ideia de que o Programa promoverá o desenvolvimento da cidadania, designadamente na voz de um pedagogo (P.E.5), quando este afirma que "nós vamos proporcionar a formação, supostamente, de um cidadão melhor", tal suposição é meramente residual.

Essa visão assistencialista, predominante, encontra-se associada às diferentes interpretações dadas ao Manual Operacional da Educação Integral (Brasil, 2013), documento referência para adesão e execução do Programa Mais Educação. Na promoção e desenvolvimento de uma política educacional inclusiva, apesar da proposta democrática e multissetorial do Programa, o documento referência apresenta critérios assistencialistas para adesão das escolas e para inserção dos alunos a serem contemplados.

Os estudantes selecionados para participarem do Programa são aqueles que apresentam defasagem idade/ano; encontram-se nos anos finais da primeira e segunda etapa do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos e 8º e 9º anos); aqueles que são detectados com índices de evasão e/ou repetência e os beneficiários do Programa Bolsa Família (Brasil, 2013). Esses critérios visam superar as desigualdades sociais e elevar a qualidade da educação pública no país, considerando que essas situações, diagnosticados em estudos realizados por instituições nacionais e internacionais (IBGE, 2014; IPEA, 2014; OCDE, 2015), revelam que a pobreza e a desigualdade regional, ainda representam um dos problemas que afetam o país e que a educação precisa superar a adversidade ocasionada pela distorção idade/ano.

Se um autor, ou documento, por si só, não é suficiente para determinar a adoção generalizada de um conceito ou ideia, de tamanho valor estrutural como o Manual Operacional da Educação Integral (Brasil, 2013), não pode deixar de ser condicionador o olhar que esse autor (ou documento) tem sobre as potencialidades, fragilidades e desafios presentes no cotidiano vivido por eles, na concretização do Programa, cuja temática abordamos nas três subcategorias tratadas a seguir.

Nessa subcategoria de análise, mantivemos o agrupamento das respostas obtidas por atores entrevistados (Quadro 32), seguindo o padrão já iniciado na Categoria 1.1 por entendermos que essa forma permite uma melhor compreensão da realidade investigada e, também, porque da concepção que têm os atores do Programa, depende a sua percepção e identificação de fragilidades e potencialidades.

Quadro 32. Categoria 2.1 - Percepção Geral do Programa Mais Educação

Atores	Subcategoria 2.1.1 Fragilidades
Gestores Público	A falta de repasse de recurso financeiro[...] (G.P.3). O que tem que mudar é a questão do monitor (G.P.2). Os monitores [...] tratados como serviço de voluntariado. Falta esse conhecimento ao monitor para ampliar as diversas facetas do Programa (G.P.1).

<p>Gestores escolares</p>	<p>Falta uma maior divulgação no que está sendo feito de positivo no Programa (G.E.1). Estrutura mais adequada[...]Uma dificuldade[os monitores] por não serem professores e sim estudantes que estão iniciando os estudos e por causa disso não conseguimos ver um resultado consistente(G.E.2). Temos que dividir os espaços[...] deslocando alunos, apesar de o Programa propor parceria com a comunidade[...] acaba tirando a identidade da escola [...]Falta de conhecimento e experiência dos monitores em trabalhar com diferentes alunos, de diferentes turmas, na promoção de uma educação integral que permita a aquisição de conhecimento (G.E.3). Estamos sempre improvisando os lugares para trabalhar as atividades[...]. Falta uma divulgação maior, falta uma estrutura e conscientização, pois tem muitos pais que não sabem como funciona e qual o objetivo do Programa(G.E.4). A nossa primeira dificuldade foi com os monitores (G.E.5).</p>
<p>Coordenador do Programa na Escola</p>	<p>Mesmo realizando um planejamento com os monitores é difícil cobrá-los para que os alunos sejam disciplinados [...]. Temos alunos que iniciaram no decorrer do Programa, principalmente os alunos do 6º ano que reclamam muito por ser cansativo. A evasão que acontece é por causa do cansaço e também por ter muitas regras(C.E.1). Acredito que ainda tem pai que pensa assim: ali só tem aluno marginal, então como vou deixar meu filho, que é bom, se envolver com esses alunos? Tivemos e ainda temos problemas com a indisciplina. O maior problema é que as escolas não são estruturadas para receber o Programa(C.E.1). Ainda temos grande dificuldade no acompanhamento familiar. [...]A maior dificuldade que temos esse ano é a falta de verba e por isso o Programa ainda não iniciou(C.E.2). O motivo da saída, cerca de 90%, deve-se a questões familiares,os alunos precisam cuidar do irmão ou da avó porque a mãe e o pai começaram a trabalhar ou têm que cozinhar, porque o pai foi preso. Os outros 10% deve-se ao cansaço que o programa traz, segundo os pais, e isso ocorre mais com os alunos do primário[...]. O que inibe é a escola ter que educar os pais na questão social de manter os alunos na escola (C.E.3). De todos os problemas, o maior é a questão de espaço físico [...]e a questão da liberação de verba [...]tem pais que ainda não entendem como funciona o Programa por pensar que é como se fosse uma creche (C.E.4). Uma carência muito grande com monitores [...] procurar os monitores com qualidade (C.E.5). A grande dificuldade está nos pagamentos para os monitores(C.E.6).</p>
<p>Pedagogos</p>	<p>Apesar de acontecer várias reuniões mostrando à família sobre o Programa e rendimento escolar, alguns pais veem o Programa como “depósito”. Vejo isso como obstáculo (P.E.3). O grande entrave é o financeiro(P.E.6).</p>
<p>Monitores</p>	<p>Falta de recursos[...] tem pais que não concordam treinar fora da escola (M.1.1). Precisamos da verba para poder iniciar os trabalhos[...] (M.2). Falta uma estrutura bacana para trabalhar (M.3). A estrutura das escolas não é adaptada para receberem o Programa Educação Integral e também a questão da cultura familiar que ainda não entende o que seja o Programa em tempo integral[...] as oficinas têm seu espaço improvisado para realizar suas atividades (M.4). Tivemos muita dificuldade com os professores por não entenderem o funcionamento do Programa e fazem que nós,monitores, fiquemos com a responsabilidade da educação(M.5). O quantitativo de alunos por monitor[...]. Acredito que a infraestrutura das escolas colabora para o fracasso do Programa e falta pessoas qualificadas para trabalharem no Programa [...]o único problema gerado é o cansaço daqueles alunos que têm uma dispersão maior com problema de disciplina e ficam cansados por estarem na Educação Integral (M.5). Um grande problemaé a falta de planejamento(M.6).</p>

Fonte: Elaboração própria

O Programa Mais Educação prevê a ampliação da jornada escolar, propondo uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, que contribua para o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas (Arroyo, 2012; Moll, 2012). Para isso, apresenta diferentes opções de ofertas educativas em seus macrocampos que devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, considerando o contexto social da escola e suas possibilidades de atuação no território. Com vistas à formação integral dos estudantes, o tempo de permanência na escola deverá favorecer o desenvolvimento das suas potencialidades intelectuais e cognitivas.

O contexto onde as escolas investigadas estão inseridas carece de equipamentos públicos que possibilitem uma maior articulação com o território. Assim, as atividades propostas pelo Programa, em sua maioria, são desenvolvidas em espaços adaptados na própria escola, gerando insatisfações e queixas, no que se refere à "falta espaço físico" (G.P.2), "falta de uma estrutura" (G.E.5) adequada e "uma estrutura bacana para trabalhar" (M.3). Considerando que "a estrutura das escolas não é adaptada para receber o Programa Educação Integral" (M.5), foi necessário "dividir os espaços[...] deslocando alunos" (G.E.3) e "improvisando os lugares para trabalhar as atividades" (G.E.4), por isso, "De todos os problemas, o maior é a questão de espaço físico" (C.E.4). Essa última fala de um coordenador do Programa retrata a realidade inicial vivenciada pelas escolas em seu processo de adesão. Embora nem sempre o espaço físico adequado seja garantia de qualidade, dado que se observa quando os investimentos em infraestrutura não vêm acompanhados por investimentos em capital humano e atividades inovadoras (OCDE, 2015). A precariedade da estrutura física da escola e de seu aparelhamento refletiu negativamente no desenvolvimento do Programa Mais Educação. A permanência dos estudantes durante sete horas diárias para o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares, em dois turnos, não só mudou a rotina da escola como aflorou um problema já evidente, posto que a utilização de espaços urbanos alternativos

ao prédio escolar demanda realidades e equipamentos urbanos organizados e diversificados (Cavaliere & Villar, 2011). Portanto, a forte reivindicação dos atores entrevistados por espaços adequados (G.P.2, G.E.3, G.E.4, G.E.5, C.E.4, M.3, M.5) reflete a necessidade de reorganização dos espaços dentro e fora da escola.

A concepção fragmentada de ensino, presente na divisão de turno e contraturno e no atendimento concomitante aos alunos de tempo integral e parcial, contribuiu para o surgimento de “duas escolas” dentro da mesma escola. O desenvolvimento das atividades curriculares e extracurriculares reavivou o conflito vivenciado entre espaço e tempo, no ordenamento escolar e no imaginário dos professores, nomeadamente porque a presença do monitor na escola causou estranhamento. O compartilhamento das atividades educativas com esses novos atores, quando a história social e cultural legitimou os professores como componentes do campo educativo (Arroyo, 2012), gerou desconfianças na própria comunidade escolar.

A dificuldade em conceber o Programa e de articular a construção de um projeto de educação e formação que se alargasse para todos os tempos e espaços de vida, que fosse assumido pela comunidade e pelos poderes locais (Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011), provocou, em sua implantação, uma divisão interna na escola, segmentando os alunos e os diferentes atores que trabalhavam com o Programa. Nesse contexto, "no início a Escola teve uma resistência muito grande dos professores com relação ao Programa" (P.E.1) "por não entenderem o funcionamento [...]" (M.5). Problema esse também vivenciado, segundo um monitor, com os alunos que iam para escola "com intenção de brincar" (M.1).

Considerando esse novo ator que surge no processo educativo, a monitoria foi outra dificuldade apresentada pelos gestores e coordenadores entrevistados, atribuída à "falta de conhecimento e experiência [...] em trabalhar com diferentes alunos, de diferentes turmas, na promoção de uma educação integral que permita aquisição de conhecimento" (G.E.3). O

funcionamento de turmas de diferentes níveis de ensino requer e provoca intervenções na organização escolar, mudando a rotina e o cotidiano, conforme identificamos no discurso de um monitor ao afirmar que: "As turmas são muito diversificadas e tivemos uma dificuldade tremenda porque nós trabalhávamos com as crianças do 1º ao 9º ano do ensino fundamental [...] então, a dificuldade de se encontrar atividades que possam fazer com que todas essas crianças participem é muito grande" (M.5).

Embora essa seja uma dificuldade também vivenciada por muitos professores em sala de aula, a falta de formação pedagógica dos monitores, sem vínculo afetivo e empregatício com a escola, possuindo apenas habilidades para o desenvolvimento das oficinas, tornou-se um agravante. Identificados como voluntários no documento referência do Programa (Brasil, 2013), as escolas enfrentaram "dificuldade [...] nos pagamentos" (C.E.6) desses profissionais, o que resultou numa "carência muito grande de monitores" (C.E.5) para ministrar as oficinas desejadas. Assim, além do contexto escolar, a escolha dos macrocampos esteve limitada à oferta de monitores para o seu desenvolvimento.

A construção histórica de tempo e espaço pedagógico, configurados numa lógica segmentada, precisa e hierarquizada para manutenção da ordem e da disciplina, confrontou-se com a proposta de uma educação com responsabilidade ampliada que ultrapassa a atuação restrita e tradicional, provocando um desconforto e uma inquietação na comunidade escolar, diante da necessidade de vencer conceitos assistencialistas preestabelecidos.

A dificuldade de um maior envolvimento da família na escola deriva de um processo histórico, construído com a institucionalização da escola no Brasil no final do século XIX, quando a escola se tornou a instituição especializada na socialização e educação das crianças sob a égide do Estado regulador (Castro & Regattieri, 2009; Trindade & Menezes, 2009; Vasconcelos, 2007). Assim, podemos compreender a dificuldade de envolvimento da família no processo educativo, quando um pedagogo afirma que "apesar de acontecer várias reuniões

mostrando à família sobre o Programa e rendimento escolar, alguns pais veem o Programa como 'depósito' (P.E.3) e de um coordenador de que "ainda temos grande dificuldade no acompanhamento familiar"(C.E.2).

Do olhar pedagógico, cujas lentes possibilitam perceber o potencial educador nos fatos e acontecimentos, ao olhar cético lançado por aqueles que, por diferentes motivos, sentem-se desconfortáveis com o inusitado, com essa nova configuração de escola que o Programa Mais Educação propõe, percebe-se a necessidade de revisão conceitual e estrutural a respeito da instituição escolar. Essa nova cultura pedagógica, que avança para o território, envolvendo os diferentes saberes formais e informais, provoca reflexões sobre as configurações de tempo e espaço nos processos de formação e de aprendizagem na promoção de uma educação integral. É um convite ao uso de lentes que permitam um olhar diferenciado sobre a forma como os conteúdos, as metodologias e as rotinas do cotidiano escolar contribuem para a formação plena dos atores e para uma concepção de escola, enquanto ambiente que abriga uma pluralidade de culturas e valores de uma mesma sociedade (Arroyo, 2012, Freire, 2006).

É possível perceber a dificuldade que os atores entrevistados têm em trabalhar com esses conceitos, com os saberes e poderes transversais que a cidade oferece, em superar ritos consolidados, que vêm sendo praticados no processo de ensino/aprendizagem, decorrentes dos métodos tradicionais de ensino.

A proposta de um processo educativo mais contextualizado e consonante com a diversidade vivenciada pelo mundo contemporâneo (Canário, 2005), premissa do Programa, revela a necessidade de re/significar o processo educativo de forma que ele ultrapasse os limites da sala de aula, para que a escola se torne mais atrativa e dinâmica na promoção de um desenvolvimento humano e mais holístico de seus estudantes. O cansaço manifestado pelos estudantes em permanecerem na escola durante as sete horas diárias previstas pelo Programa

Mais Educação - outra fragilidade revelada pelos atores entrevistados-demonstra essa necessidade.

Considerando o perfil dos estudantes envolvidos, a complexidade que engloba o tempo de permanência na escola é um convite para novas leituras sobre a intensidade e a qualidade das ofertas educativas desenvolvidas nesse tempo, para que ele não se torne enfadonho e cansativo, afastando o aluno da escola. Assim, quando registramos na fala dos atores de que "a evasão acontece por causa do cansaço e também por ter muitas regras" (C.E.1), que "no princípio, os alunos cansavam muito por ficar o dia inteiro na escola e terem que ser corrigidos pelos professores toda hora"(M.2), que o único problema gerado "é o cansaço daqueles alunos que têm uma dispersão maior, aqueles com problema de disciplina e ficam cansados por estarem na Educação Integral" (M.5), leva-nos a refletir sobre a qualidade e a intensidade das ofertas educativas que vêm sendo desenvolvidas na escola.

Como é evidente, mais tempo de escola não significa maior aprendizagem. Ao se trabalhar com públicos muito diversificados, com alunos que já deram mostras de dificuldades de adaptação ao ensino normal ou se mostram pouco motivados pela vivência escolar, sabe-se que não é com mais tempo que se consegue melhorar os seus desempenhos. Ofertar mais tempo da mesma escola, visão clássica do direito à escolarização, tende a tornar o ensino enfadonho e, por vezes, repulsivo, o que faz as crianças afastarem-se de tudo o que cheira a aprendizagens escolares. Na verdade, as crianças têm visões diferentes dos espaços escolares, o que nos leva a ponderar o porquê de os alunos gostarem da escola e não gostarem de estudar. Portanto, a ampliação desse tempo não deve ser compensatória das carências materiais e sociais, reproduzindo e reforçando as visões preconceituosas e discriminatórias presentes nas tradicionais políticas públicas educacionais (Arroyo, 2012; Branco, 2012). Nem, tampouco, deve reproduzir mais do mesmo, para reforçar a aprendizagem, a defasagem escolar, mas, sim, contribuir para uma revisão da prática docente,

do cotidiano escolar, com promoção de ofertas significativas e relevantes que superem a vivência de uma vida precária dos estudantes e que garantam o direito à aprendizagem e um viver digno e justo.

Dos dados que recolhemos, não percebemos o desenvolvimento do Programa como espaço de educação integral assente na comunicação. Ora, esta só existe se existirem verdadeiros interlocutores, pessoas que assumam um diálogo que afine modos e conteúdos. O diálogo e a escuta são instrumentos para construir novos bens coletivos éticos e, assim como a educação, uma gestão pública ordenada pelo diálogo tende a contribuir para a validade das ações propostas, nomeadamente porque promove o contato direto com seus interlocutores (Santos, 2010; Toro & Werneck, 1996). Esse canal aberto de interlocução entre a população e poder público no desenvolvimento das políticas sociais mais democráticas e responsáveis, demarca uma nova ordem ética e política, fundamentada pelas ideias de democracia, autonomia e participação.

Dessa forma, há, primeiramente, que garantir canais abertos de informação que possibilitem, através de uma política pedagógica, esclarecer as oportunidades educativas oferecidas pelo Programa e de como e porque essas políticas públicas vêm sendo adotadas. Essa necessidade é manifestada pelos entrevistados, ao revelarem que "falta divulgação desses trabalhos na TV, rádios [...] para que as comunidades vejam a importância e o objetivo desse Programa para esses alunos (P.E.3). A publicitação das dinâmicas é conveniente não só para esclarecer o grande público, como também para motivar os atores, pois, como diz um deles, "falta uma divulgação maior [...], pois tem muitos pais que não sabem como funciona e qual o objetivo do Programa (G.E.4), enquanto outro sublinha que "as coisas têm que ser divulgadas" porque "às vezes, a gente faz dentro da escola e fica muito nesse meio escolar (C.E.5)". Não há dúvida que emerge dos dados uma sensação de que o

Programa não é devidamente reconhecido e, por isso, "tem que ter mais divulgação para a comunidade e na cidade"(M.4).

Como vemos, os entrevistados demonstraram sentir falta de uma maior divulgação do Programa, para que a informação ao ser socializada possa construir uma nova mentalidade e uma nova cultura em relação ao Programa Mais Educação. Apesar do caráter promocional, político e, por vezes, meramente informativo que se fazem presentes nas campanhas de divulgação, o resultado esperado é que as pessoas estejam inteiradas sobre as ações que vêm sendo desenvolvidas, que formem conceitos e emitam opiniões, renovando, assim, a energia daqueles que estão participando do Programa, ampliando a possibilidade de reconhecimento e adesão por parte da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

A adoção de uma concepção democrática da educação se manifesta através do diálogo, da interlocução entre os diferentes saberes e vivências, da articulação entre educação formal e nãoformal, na perspectiva de promover mecanismos de inclusão através de uma prática política, afirmada em valores promotores de transformação social, pautada no pensamento crítico e numa ação emancipatória (Freire, 1996).

Os problemas decorrentes da questão financeira (C.E.2, C.E.4, C.E.5, P.E.6 e M.1.1) e aqueles envolvendo a questão da monitoria (G.E.2, G.E.3, G.E.5, C.E.6) foram fragilidades que tiveram destaque no discurso dos entrevistados. A questão financeira esteve presente no discurso dos gestores públicos, dos coordenadores do Programa na escola e do monitor. Esses atores são diretamente responsáveis pelo planejamento e execução das atividades desenvolvidas através do Programa. O problema envolvendo a questão da monitoria esteve mais presente no discurso dos gestores públicos e dos gestores escolares, responsáveis pela administração e pela divulgação do Programa.

Buscando identificar as fragilidades vivenciadas pelas escolas investigadas e os que mais as perceberam, apresentamos no Quadro 33 esse agrupamento por unidade de ensino.

Quadro 33. Categoria 2.1 - Percepção Geral do Programa Mais Educação

Escolas	Subcategoria 2.1.1 Fragilidades	
	Fragilidades	Atores
1	Falta divulgação do Programa Cansaço dos alunos Problema com a disciplina dos alunos Recursos financeiros	Gestor Escolar Coordenador do Programa na escola Coordenador do Programa na escola Monitor
2	Estrutura física adequada Monitoria despreparada Ausência de acompanhamento familiar Recursos financeiros limitados	Gestor Escolar Gestor Escolar Coordenador do Programa na escola Monitor
3	Estrutura física deficiente Monitoria despreparada Cansaço dos alunos e evasão Pouco envolvimento da família	Gestor Escolar e Pedagogo Gestor Escolar Coordenador do Programa na escola Pedagogo
4	Estrutura física Falta divulgação Recurso financeiro limitado Ausência de envolvimento da família	Gestor Escolar, Coordenador do Programa na Escola e Monitor Gestor Escolar Coordenador do Programa na escola Coordenador do Programa na Escola
5	Monitoria despreparada	Gestor Escolar, Coordenador do Programa na Escola e Monitor.
6	Recurso financeiro insuficiente Monitores despreparados Ausência de planejamento	Coordenador do Programa na escola e Pedagogo Coordenador do Programa na escola Monitor

Fonte: Elaboração própria

As diferentes percepções conceituais sobre Educação Integral e Educação de Tempo Integral têm contribuído para as configurações das políticas públicas implantadas no cenário brasileiro. Importantes para o processo de formação e para o desenvolvimento da aprendizagem, (Arroyo, 2012) o desafio de ressignificar o espaço escolar e o processo educativo, avançando para o território, com inovação pedagógica e curricular, tem trazido constrangimentos àqueles que atuam na execução dessas propostas, nomeadamente porque a escola ainda continua centralizadora do processo educativo e os prédios escolares apresentam problemas na sua estrutura física.

O tom da percepção, já o vimos anteriormente e, na sua generalidade, poderia ser colhido em outros ambientes escolares. Aqui tentamos detalhar um pouco mais e procurar

compararas escolas, considerandoas fragilidades e as perspectivas dos atores. Podemos identificar que os problemas com a estrutura física foram vivenciados nas Escolas 2, 3 e 4, estando presentes no discurso dos gestores escolares e dos coordenadores do Programa dessas escolas e nas falas do pedagogo e do monitor da Escola 4, revelando que esse é um problema que afeta mais os responsáveis pela administração do Programa, embora ecoe naqueles profissionais que executam as atividades no cotidiano escolar. No caso específico da Escola 4, o problema com a estrutura física foi percebido pelo gestor escolar, coordenador do Programa e pelo monitor, revelando que esse é um problema que tem afetado sobremaneira essa Escola. Localizada no bairro mais populoso da cidade, com topografia marcada por um relevo acidentado, essa escola possui uma edificação verticalizada, sem pátio externo, com a quadra de esporte situada em sua cobertura e atende uma demanda de 559 alunos (Censo Escolar, 2011) dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. O contexto escolar enquadrar-se ao perfil estabelecido para adesão do Programa (Brasil, 2013) e, considerando a arquitetura verticalizada do prédio escolar, as atividades desenvolvidasficam confinadas nesse espaço, causando grandedesconforto.

A questão financeira é um problema evidenciado pelas Escolas 1, 2, 4 e 6, manifestado pelos monitores das Escolas 1 e 2, pelo coordenador do Programa das Escolas 4 e 6 e pelopedagogo da Escola 6, revelando que esse é um problema que afeta mais o planejamento e a execução do Programa.A questão do financiamento da Educação Integral tem suscitado debates, sendo que, apesar das determinações do Plano Nacional, as redes de ensino que estão mais estruturadas e possuem melhores condições financeiras para complementar o investimento, potenciam os resultados do Programa Mais Educação (MEC, 2013; Itaú Social & Banco Mundial, 2015).

O problema envolvendo a questão da monitoria, vivenciado pelas Escolas 2, 3, 5, e 6, foi constatado pelos gestores escolares das Escolas 2, 3 e 5 e pelos coordenadores das Escolas

5 e 6. Essa problemática foi mais evidente na Escola 5, sendo revelada pelo gestor escolar e pelo coordenador do Programa na escola e atinge a maioria das escolas investigadas, alcançando, principalmente, os atores responsáveis pela administração e pelo planejamento do Programa na Escola. Problema este, também evidenciado no contexto nacional no que se refere à rotatividade dos monitores e sua integração à rotina e à convivência com outros profissionais das escolas (Itaú Social & Banco Mundial, 2015). A principal causa para este problema está na questão financeira, pouco atrativa, que limita a capacidade da escola em escolher livremente os campos temáticos que garantam a qualidade de sua oferta (Cavaliere & Maurício, 2013; Itaú Social & Banco Mundial, 2015).

O estreitamento na relação da família com a escola representa o desejo eminente da instituição escolar em resgatar o envolvimento da família no processo educativo. Essa problemática se torna mais evidente no discurso dos coordenadores das Escolas 2 e 4 e do pedagogo da Escola 3. Estes atores são responsáveis pelo planejamento das atividades desenvolvidas no Programa e pela interlocução com a família e com a comunidade escolar. O contexto destas duas escolas, caracterizado pela insegurança e vulnerabilidade social, contribui para um envolvimento restrito da família no processo educativo, apesar das mobilizações feitas visando a uma maior interação. Esta fragilidade na execução do Programa Mais Educação também foi identificada no relatório apresentado ao MEC pelo Itaú Social e Banco Mundial (2015)..

Apesar dessas fragilidades, um novo olhar se voltou para os alunos do Programa e, assim, os aspectos positivos, tema abordado na subcategoria 2.1.2 desta investigação, começaram a ser observados, conforme podemos verificar nos relatos dos grupos de atores entrevistados, representados no Quadro 34

Quadro 34. Categoria 2.1 - Percepção Geral do Programa Mais Educação

Atores	Subcategoria 2.1.2 Potencialidades
Gestores Públicos	Tivemos a gratificação de observar a melhoria do rendimento escolar[...] (G.P.3) Tem tido uma mudança significativa no rendimento dos alunos, mas acredito que poderia ser bem melhor[...]. Alunos orientados e sentindo pertencentes daquela comunidade escolar, alunos que se não tivessem aqui estariam em situação de vulnerabilidade (G.P.1).
Gestores Escolares	A grande contribuição para a escola, alunos e parceiros, são as saídas dos alunos e melhoras no aprendizado e no desenvolvimento (G.E.1). A retirada desses meninos das ruas, tirando a questão das mães deixarem os alunos na escola por ajudá-las a descansar e trabalhar (G.E.2). Percebemos que os alunos querem ficar no Programa porque eles são tratados bem, tem uma alimentação boa, estão com um grupo que eles querem ficar. Outro ponto positivo é que esse tempo de permanência permite que a gente vá conhecendo mais esses alunos, o que fica mais fácil de trabalhar com eles, permitindo que se faça intervenção em favor dele na sala regular, com o professor. E com isso, nós conhecemos mais os alunos (G.E.3). Muda a relação professor-aluno. O aluno fica o dia todo na escola, o aluno fica mais familiarizado com a escola, recebe uma alimentação adequada, almoço e lanche. É um reforço alimentar também (G.E.4). Hoje a grande contribuição, além do pedagógico, é o lado social dos alunos principalmente na realidade que estou inserida, que é tirar esses meninos das ruas [...] os pais ficam mais tranquilos e também surpresos em poder conhecer novos lugares e culturas (G.E.5).
Coordenador do Programa na Escola	Os alunos mudam progressivamente, o comportamento, o emocional deles é explorado pelo Programa e conseqüentemente o rendimento escolar melhora (C.E.2). Já descobrimos talentos da época do grafite[...] Alguns alunos conseguiram emprego na gráfica a partir dessa oficina (C.E.3). Em minha opinião o mais importante é realmente resgatar esse menino da criminalidade (C.E.5). A grande contribuição foi tirar os alunos da rua, das drogas (C.E.6).
Pedagogos	Os alunos estão mais interessados e não querem sair da escola e, sim, continuar dentro dela, um ponto muito marcante para o ensino da criança (P.E.1). Hoje os alunos indisciplinados estão dentro da escola e não nas ruas, e sabem que temos regras e disciplinas a cumprir (P.E.3). Muda o comportamento e a socialização dos alunos (P.E.6).
Monitores	É muito positivo porque ocupa as crianças com coisas que elas vão poder levar futuramente para uma vida profissional[...]. As crianças sentem muita vontade de ficar na escola (M.1). Os pais da nossa rede pública começaram a se entrosar com os professores e com os outros pais também, mostrando que querem que os filhos continuem estudando na escola [...] estamos colhendo bons frutos e já temos campeões estaduais.[...] Os alunos ganham a bolsa e os uniformes (M.1.1). O aluno está se sentindo mais parte da escola, vendo a escola com uma família (M.1.2). Considero importante para a escola e para os alunos e como pode mudar a vida desses alunos[...]. O bacana do Programa é isso de proporcionar ao aluno a realização de atividades diferentes [...] um aluno que enfrenta um problema na vida pessoal, mas consegue esquecer esse problema aqui dentro da escola através dessas oficinas e do estudo que está desenvolvido com ele. (M.3). A mudança que vejo é com relação à disciplina e vejo que elas [as crianças] conseguem receber melhor a proposta da sala de aula, [...] com isso se comportam melhor da aula do regular. Então elas têm o horário da diversão e o horário de fazer atividades que são divertidas e voltadas pelo aprendizado, porém de forma lúdica (M.5). Uma grande contribuição é o respeito[...] (M.6).

Fonte: Elaboração própria.

O Programa Mais Educação é considerado um avanço na política pública educacional brasileira, alinhando-se às reformas educacionais que vêm sendo desenvolvidas na América Latina (Itaú Social e Banco Mundial, 2015). Ao registrarmos as potencialidades reveladas pelos atores, podemos identificar que os avanços, por eles percebidos, encontram-se associados às suas concepções sobre Educação Integral e sobre o Programa Mais Educação.

Assim, continuamos a ver o predomínio da concepção assistencialista no discurso dos entrevistados, quando afirmam que "a grande contribuição é tirar esses meninos das ruas" (G.E.5 e C.E.6), que o Programa ajudou "tirar os alunos [...] das drogas" (C.E.6), senão, esses alunos "estariam em situação de vulnerabilidade" (G.P.1), que "o mais importante é realmente resgatar esse menino da criminalidade" (C.E.5) e que agora eles "estão dentro da escola e não nas ruas" (P.E.3). As políticas públicas desenvolvidas no país têm tido como alvo os setores mais vulneráveis da sociedade, incorporando, na escola, as carências do contexto familiar inerentes à pobreza, buscando, com isso, melhorar a equidade do sistema daqueles sem maiores recursos. A experiência vivenciada pelos CIEPs (Cavaliere & Coelho, 2003), pelos CAICs (Sobrinho & Parente, 1995) e, mais recente, pelo Programa Mais Educação, têm demonstrado quão relevantes são as ações voltadas para garantir a proteção social dos estudantes.

Considerando que ser beneficiário do Programa Bolsa Família⁶ é um dos critérios para inclusão dos estudantes no Programa Mais Educação (Brasil, 2013), isso justifica a importância dada ao reforço material, presente no discurso do gestor escolar, quando este apresenta como aspecto positivo do Programa "os alunos ganharem a bolsa e os uniformes e a alimentação escolar" (G.E.3). No contexto social onde vivem esses estudantes, a merenda escolar representa, muitas vezes, um complemento alimentar. Saciando a fome, representa a garantia de segurança alimentar do estudante, razão pela qual os gestores escolares afirmam

⁶Programa criado pelo governo federal para combater a fome e a miséria e promover a emancipação das famílias em situação de maior pobreza no país.

que o "almoço e lanche" (G.E.3) ofertados na escola são considerados "uma alimentação boa" (G.E.3) e "um reforço alimentar, também" (G.E.4).

Esses discursos e ações reiteraram como as missões sociais e o relevante papel assistencialista da escola transformaram em essencial o que deveria ser acessório ou, melhor dizendo, o que devia apenas assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, tornou-se em missão primordial dessa instituição, desviando-se de sua tarefa de promover o ensino e a aprendizagem (Nóvoa, 2009). Se considerarmos que a escola constitui o elemento de articulação na comunidade em que está inserida e que a educação integral acontece quando está integrada a um projeto que vê a política social como um todo, compreendemos que a escola precisa romper com esse papel de regeneradora ou reparadora da sociedade e partilhar essas responsabilidades, fazendo-se reconhecer como uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem educação como desenvolvimento integral da pessoa (Nóvoa, 2009; Pinheiro & Ferreira, 2014).

A jornada ampliada foi outra potencialidade registrada, pois segundo os gestores escolares "Esse tempo de permanência permite que a gente vá conhecendo mais esses alunos [...], permitindo que se faça intervenção em favor dele na sala regular, com o professor. E com isso nós conhecemos mais os alunos" (G.E.3). Assim, é possível identificar que o convívio mais direto e estreito da equipe que trabalha com o estudante que "fica o dia todo na escola" (G.E.4) possibilitou uma compreensão maior das suas vivências, seus saberes e referências, provenientes do contexto onde eles estão inseridos, trazendo reflexos no cotidiano escolar, nomeadamente porque "muda a relação professor-aluno" (G.E.4). Considerando que o desenvolvimento social da criança está intimamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo (Piaget, 1985), a afetividade gerada com a permanência desses estudantes por mais tempo na escola, estreitou a convivência diária com professores e demais atores da comunidade escolar, favorecendo a socialização de saberes e a aprendizagem.

Essa concepção democrática, tão presente nas obras de Paulo Freire, de diálogo e de valorização da experiência cotidiana, com preocupações de igualdade e justiça, contribui para momentos integradores de habilidades e competências técnicas, acadêmicas e interpessoais, na promoção de melhores condições de vida e de transformação social. A convivência diária, integrada ao contexto sociocultural, possibilita a interação individual e coletiva e contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de produzir um conhecimento relevante para si e para o mundo, viabilizando o exercício da cidadania. As falas presentes no discurso dos entrevistados, de que "O Programa mudou a vida de muita gente" (G.P.1), que houve mudança no "comportamento e na socialização dos alunos" (P.E.6) e que "a grande contribuição [...] é o lado social" (G.E.5), revelam as transformações sociais percebidas no cotidiano escolar e um alcance pedagógico que não deve ser desprezado.

Vendo bem, há o reconhecimento da melhoria no aprendizado e no rendimento escolar. Isso mesmo foi apontado pelos atores, como aspectos positivos do Programa (G.P.3, G.E.1 e C.E.2). Todavia, esse aspecto será tratado na subcategoria 2.2.4, sobre as mudanças registradas na relação com o sucesso dos alunos. No Quadro 35, buscamos apresentar como essas potencialidades se fizeram presentes nas escolas investigadas e quais os atores que as identificaram.

Quadro 35. Categoria 2.1- Percepção Geral do Programa Mais Educação

Escolas	Subcategoria 2.1.2 Potencialidades	
	Potencialidades	Atores
1	Melhoria no aprendizado e no desenvolvimento do aluno Garantia de permanência na escola Estreitamento na relação família-escola	Gestor escolar Pedagogo e Monitor Monitor
2	Retirada dos alunos da rua Mudança no comportamento e no rendimento escolar	Gestor escolar Coordenador do Programa na escola
3	Retirada dos alunos da rua Oferta de alimentação Escolar Contribuição do tempo de permanência na escola nas relações sociais Descoberta de talentos Mudança na vida pessoal do aluno	Pedagogo Gestor Escolar Gestor Escolar Coordenador do Programa na escola Monitor
4	Tempo de permanência na escola: mudança na relação professor-aluno	Gestor escolar
5	Desenvolvimento social dos alunos Retirada dos alunos da rua Melhoria na disciplina	Gestor escolar Gestor escolar e Coordenador do

		Programa na escola Monitor
6	Retirada do aluno da rua Socialização Respeito	Gestor escolar e Coordenador do Programa na escola Pedagogo Monitor

Fonte: Elaboração própria.

Dos discursos veiculados pelos entrevistados, é muito evidente que o Programa teve sucesso em possibilitar uma maior permanência das crianças e adolescentes no ambiente escolar. Conforme podemos identificar no Quadro 35, a retirada dos alunos da rua emerge nas observações das Escolas 2, 3, 4, 5 e 6, presente no discurso dos gestores escolares, coordenadores do Programa na escola e do pedagogo, reitera a concepção assistencialista predominante com relação ao Programa Mais Educação. Tal apreciação resultará muito da ideia da centralidade da escola e da exigência da apropriação da sua cultura, que bem perduram no discurso dos profissionais que nela atuam. Devemos ter em consideração que tal concepção tende a responder a um problema social grave na sociedade brasileira e que suscita a necessidade de se avançar para um processo educativo que atenda às desigualdades sociais, sem causar dependência ou segmentar e marginalizar, ainda mais, a educação ofertada para pobres, de forma que ela possa ser considerada como um bem coletivo (Nóvoa, 2009), uma educação de verdadeiro interesse público.

Outras potencialidades foram identificadas, mas não com a mesma intensidade. Dentre elas, a melhoria no desenvolvimento social dos alunos, presente nas Escolas 1, 5 e 6, sendo expressa pelo gestor escolar e pelo pedagogo; a mudança de comportamento dos alunos, percebida pelo coordenador do Programa da Escola 2 e pelo monitor da Escola 5 e o contributo do tempo de permanência na escola, nas relações sociais, incluindo na relação professor x aluno, registrada nas Escolas 3 e 4, manifestada pelo gestor escolar. Na Escola 1, o pedagogo e o monitor apresentam como aspecto positivo a garantia de permanência do aluno na escola, sendo que o monitor registra, ainda, o estreitamento da relação família-

escola, como aspecto positivo, o que não deixa de ter importância na consistência da ação educativa.

Em cada uma das escolas, os atores entrevistados revelaram que perceberam o desenvolvimento social dos alunos, que houve melhoria na socialização, no relacionamento professor-aluno e que houve registro de mudanças na vida desses estudantes. Isso revela que o ensino, quando envolve uma ação humanizante, contribui para uma ação transformadora, permitindo que o estudante exerça sua cidadania, notadamente porque ele aprende a se colocar no lugar do outro, a respeitar as diferenças e a viver coletivamente.

A aproximação entre professor e aluno, registrada em alguns casos (G.E.3 e G.E.4), despertou o interesse e o envolvimento do estudante pelas aulas e propiciou uma visão mais compreensiva e positiva dos professores para com eles. Quando assim foi acontecendo, é natural que a sala de aula fosse se transformando em local prazeroso, possibilitando o desenvolvimento da autoestima de seus atores. Essa perspectiva de uma educação, pautada no diálogo, articulada às experiências dos alunos, torna o processo de aprendizagem mais humanizante e transformador, porque desperta a curiosidade dos alunos (Freire, 1989) e torna o ato de ensinar uma troca de experiências, de saberes e, também, uma aprendizagem processual que tenderá a ser especialmente útil ao longo da vida.

Podemos observar que o processo de construção das potencialidades registradas é significativo, nomeadamente porque o Programa foi implantado de forma babélica, com improvisos de recursos materiais/humanos, para atender uma demanda política imediata e que começava a ganhar credibilidade da comunidade escolar e da própria Secretaria de Educação, vencendo o preconceito inicial. No entanto, a tensão provocada pelo financiamento - suporte principal para o desenvolvimento das funções administrativas, pedagógicas e políticas - tornou-se o grande desafio para a manutenção e continuidade do Programa, que teve suas atividades paralisadas no ano de 2015.

Nesse contexto, abordamos na Subcategoria 2.1.3, Quadro 36, os desafios apresentados pelos atores entrevistados na execução do Programa Mais Educação.

Quadro 36. Categoria 2.1 - Percepção Geral do Programa Mais Educação

Atores	Subcategoria 2.1.3 Desafios
Gestores Públicos	<p>O município não tem capacidade financeira e orçamentária para ofertar com recursos próprios ou com o recurso depositado através do FUNDEB (G.P.3).</p> <p>O maior desafio do Programa hoje é o financeiro[...] e a questão do monitor (GP2).</p> <p>A falta de parceria com Igrejas, líderes comunitários, com o entorno daquela família onde mora (G.P.1).</p>
Gestores Escolares	<p>A questão das monitorias, pois são pessoas voluntárias (G.E.1).</p> <p>O desafio maior é pensar escola e sua estrutura, com espaços adequados para atender essa nova modalidade de educação[...]. E também pensar na questão pessoal a quem contratar, será que essa política de termos estagiários ou colaboradores, [...] pensar em funcionários mais preparados para orientar esses meninos [...]precisamos ter essa estrutura porque não é só trazer o menino para a escola e sim dar condições e qualidades deles estarem aproveitando esse tempo que eles estão aqui.O horário do almoço é outro desafio: o coordenador é o único com quem podemos contar. Não dispomos de outros profissionais para auxiliar nesse horário (G.E.2).</p> <p>Falta uma estrutura maior para trabalhar com o Programa, demanda verba, pessoas especializadas na Secretaria de Educação para orientar a questão financeira e para trabalhar na questão burocrática (G.E.3).</p> <p>Os desafios são muitos, tem a questão dos monitores não capacitados, a verba que é pouca para os monitores, trabalharem com a clientela do Programa é muito difícil por causa das famílias e ambos precisam de um atendimento específico que não cabe à escola, por ser uma questão psicológica e uma assistência social para essas famílias(G.E.3).</p> <p>É uma estratégia muito grande porque temos o pedagogo que é do Programa, porém, os demais pedagogos têm que saber de tudo que acontece no Programa (G.E.4).</p>
Coordenador do Programa na Escola	<p>Os alunos têm que fazer todas as atividades e quando um aluno não gosta, por exemplo da dança, esse aluno tem que ficar nessa aula e às vezes é difícil manter esse aluno (C.E.1).</p> <p>É a questão de drogas e a comunidade aceitarem mais o Programa, o social desses alunos.</p> <p>Trabalhar mais com a questão do recurso financeiro e um olhar para dentro da escola, perceber como ela funciona(C.E.6).</p>
Pedagogos	<p>Os professores entenderem a proposta do Programa Mais Educação (P.E.1).</p> <p>E o desafio que vejo envolve a questão de verba [...] a questão do espaço (P.E.3).</p> <p>O maior desafio é estar valorizando mais os profissionais (P.E.6).</p>
Monitores	<p>É necessário um valor financeiro para estar levando esses alunos para um polo para desenvolvimento das atividades[...] (M.1.1).</p> <p>Tenho que ser criativo no máximo para não ficar aquela coisa repetitiva para os alunos(M.1.3).</p> <p>O professor tem que se adaptar com esse estilo de trabalho e trazer “n” alternativas para poder chamar a atenção do aluno (M.3).</p> <p>Ter mais apoio das comunidades e empresas na questão de verba(M.4).</p> <p>As turmas são muito diversificadas[...] a dificuldade de se encontrar atividades que possam fazer com que todas essas crianças participem[...] Eu acho que o grande desafio do programa Mais Educação em si é renumerar melhor os monitores (M.5).</p> <p>Interpretação errada das oficinas (M.6).</p>

Fonte: Elaboração própria

O Programa Mais Educação fomentou a Educação Integral no Brasil. Com diretrizes norteadoras, colaborou para que os Estados e os Municípios, a partir de suas respectivas realidades, desenvolvessem diferentes experiências e arranjos para a oferta de Educação Integral no país (Itaú Social & Banco Mundial, 2015). Apesar de sua abrangência, o Programa vem registrando vários desafios, vinculados, em grande parte, à diversidade do território brasileiro e, conseqüentemente, às adequações ao contexto dos Estados e Municípios, principalmente no que se refere ao financiamento, pois além do repasse do governo federal, o Programa fica subjacente ao assessoramento e à articulação da rede pública à qual pertence suas escolas.

No Município de Cachoeiro de Itapemirim, essa realidade não foi diferente e podemos perceber a ênfase dada ao financiamento, como principal desafio para execução e manutenção do Programa, no discurso de cada grupo de entrevistados, representados no Quadro 35, quando afirmam que "O maior desafio do Programa hoje é o financeiro" (G.P.2), que o Programa "demanda verba" (G.E.3), que há necessidade de "trabalhar mais com a questão do recurso financeiro" (C.E.6), que envolve a "questão de verba" (P.E.3), sendo "necessário um valor financeiro [...] para desenvolvimento das atividades" (M.1.1).

É evidente que um Programa dessa magnitude demanda financiamento, para manter a qualidade da infraestrutura física, e de uma rede de apoio ao ensino, para sua execução. Problema semelhante aconteceu com os CIEPs (Cavaliere & Coelho, 2003) e os CAICs (Sobrinho & Parente, 1995). Portanto, a falta de capacidade financeira e orçamentária do município compromete uma ação mais ousada para investimentos com os custos em equipamentos, apoio logístico, formação continuada e contratação de profissionais habilitados necessários à manutenção do Programa. As desigualdades regionais limitam os municípios para um investimento próprio mais robusto em políticas de educação integral e os gestores públicos esperam, dos demais entes federativos, através do regime de colaboração, os

recursos financeiros necessários para esse fim, principalmente após a promulgação do novo Plano Nacional de Educação que, em sua meta 6, prevê a oferta da educação integral, através da ampliação da jornada escolar.

O discurso dos gestores públicos de que "o município não tem capacidade financeira e orçamentária para ofertar com recursos próprios ou com o recurso depositado através do FUNDEB, porque grande parte desse recurso já está comprometida com o funcionamento [...] a rede de serviço de educação" (G.P.3) e que "falta parceria com Igrejas, líderes comunitários, com o entorno"(G.P.1) reitera a afirmativa do gestor escolar de que "O desafio maior é pensar na escola e sua estrutura, com espaços adequados para atender essa nova modalidade de educação [...]. E também pensar na questão pessoal a quem contratar"(G.E.2). Nesse contexto, a questão do financiamento e a sustentabilidade financeira, além de representarem a maior fragilidade do Programa Mais Educação, representam seu maior desafio, com efeito em cascata, refletindo nas demais ações e comprometendo sua execução.

Se nos CIEPs a dificuldade foi encontrar profissionais dispostos a trabalhar com uma realidade complexa e conturbada (Cavaliere & Coelho, 2003), no Programa Mais Educação, para além dessa dificuldade inicial, a questão financeira tornou-se desmotivadora para os monitores que ministravam as oficinas, provocando rotatividade, improvisos e descontinuidade das atividades propostas. Podemos identificar esses desafios presentes no discurso dos gestores escolares ao afirmarem que "A nossa primeira dificuldade foi com os monitores. Eles percebem a necessidade financeira e [...] muitos deles desistem"(G.E.5), o que torna imperativo ofertar "melhores salários e profissionais capacitados para serem monitores" (G.E.1). Também um pedagogo considera que "o maior desafio é estar valorizando mais os profissionais" (P.E.6), sendo também este o entendimento de um monitor ao afirmar "que o grande desafio do programa Mais Educação em si é renumerar melhor os monitores" (M.5).

Outro desafio, de caráter pedagógico, enfrentado pelos monitores e coordenadores do Programa, pode ser atribuído à falta de tradição e de cultura em se trabalhar com um currículo diferenciado no cotidiano escolar. Essa questão, emblemática para os professores, torna-se desafiante para os monitores (Arroyo, 2012), que manifestam "dificuldade [...] em encontrar atividades que possam fazer com que todas essas crianças participem", pois isso exige criatividade "para não ficar aquela coisa repetitiva para os alunos" (M.1.3), sendo necessário "O professor [...] se adaptar com esse estilo de trabalho e trazer 'n' alternativas para poder chamar a atenção do aluno" (M.3).

Esses desafios, vivenciados pelos monitores na execução do Programa Mais Educação, no cotidiano escolar, demonstram a necessidade de maiores investimentos na formação inicial e continuada, de forma que se assegure uma educação integral também para os professores e monitores, garantindo que esta seja parte estruturante dos processos formativos, que sustente não somente o discurso, mas a prática docente para uma educação integral sustentável (Branco; 2012).

Nesse contexto, buscando identificar os desafios do Programa Mais Educação, vivenciados em cada uma das escolas investigadas, reunimos no Quadro 37 as informações reveladas pelos atores, o que nos permite visualizar os aspectos tratados nesta subcategoria de análise.

Quadro 37. Categoria 2.1- Percepção Geral do Programa Mais Educação

Escolas	Subcategoria 2.1.3 Desafios	
	Desafios	Atores
1	Monitoria capacitada e bem remunerada Trabalho Pedagógico diferenciado Aceitação dos professores Recurso financeiro suficiente	Gestor escolar Coordenador do Programa na escola Pedagogo Monitor
2	Estrutura física adequada da escola e logística para o funcionamento do Programa	Gestor escolar
3	Estrutura física adequada da escola e logística para funcionamento do Programa Monitoria capacitada e bem remunerada Recurso financeiro suficiente Trabalho pedagógico diferenciado	Gestor escolar Gestor escolar Pedagogo Monitor

4	Acompanhamento Pedagógico Recurso financeiro suficiente	Gestor escolar Monitor
5	Recurso financeiro suficiente	Monitor
6	Recurso financeiro suficiente	Coordenador do Programa na escola

Fonte: Elaboração própria.

Podemos identificar no Quadro38 que a questão, envolvendo os aspectos financeiros e de sustentabilidade do Programa é um desafio evidente nas Escolas 1, 3,4, 5 e 6, estando presente no discurso dos monitores das Escolas 1, 4, e 5, do pedagogo da Escola 3 e do Coordenador do Programa da Escola 6, demonstrando que esse problema afeta, sobremaneira, os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades na escola. No caso dos monitores, os reflexos do financiamento recaem sobre a situação funcional deles na escola. Os demais desafios referem-se à monitoria (Escola 1 e 3) e à estrutura física (Escolas 2 e 3), ambos expressos pelos gestores escolares. A necessidade de um trabalho pedagógico diferenciado, foi manifestada pelo coordenador da Escola 1, pelo monitor da Escola 3 e pelo gestor escolar da Escola 4.

A Escola 3 é a única que enfrenta todos esses desafios juntos, embora tenha registrado mudanças significativas no comportamento dos alunos, conforme tratamos na subcategoria 2.1.2, sobre as potencialidades. Essa escola está localizada em um bairro densamente povoado e, apesar de possuir quadra de esporte e um pequeno pátio interno, vem almejando reforma e ampliação de seu espaço físico. Essa situação se agrava com a ampliação da jornada escolar e com a necessidade de se criar um ambiente adequado para o funcionamento do Programa.

Na Escola 1, a aceitação do Programa, por parte dos professores, ainda é um desafio a ser vencido, revelando que as mudanças de grande impacto levam tempo para serem aceitas.

Apesar das peculiaridades comuns a cada escola, é possível identificar uma coesão no discurso dos atores entrevistados sobre a percepção geral do Programa. Na figura 14, buscamos sintetizar os aspectos abordados nesta categoria de análise.

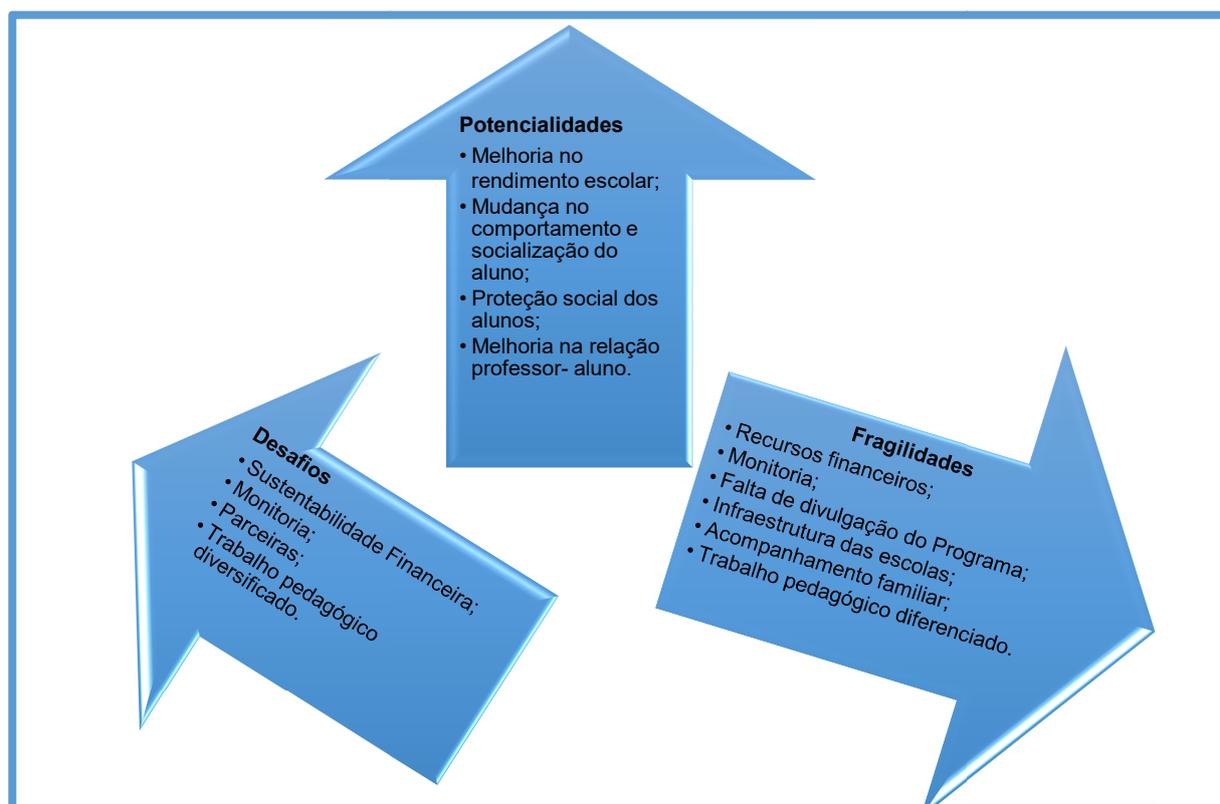


Figura 14. Percepção Geral do Programa Mais Educação

Ao tratar estes aspectos nesta segunda dimensão, percebemos que além da questão conceitual e da apropriação de estratégias pedagógicas que compreendem o Programa Mais Educação, o protagonismo vivenciado por essas escolas e pela própria gestão pública foi desafiante no que se refere às questões de logística, especialmente envolvendo os aspectos da rede física, da estrutura pedagógica e do financiamento. Os impactos provocados pela implantação do Programa foram mais evidentes nos municípios com menos recursos financeiros (Itaú Social & Banco Mundial, 2015) e, no caso de Cachoeiro de Itapemirim, não foi diferente.

As fragilidades identificadas representam o grande desafio dos entrevistados e das políticas públicas educacionais que vêm sendo implantadas no país, chamando atenção dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, por estarem relacionadas à

sustentabilidade financeira dos Programas e das políticas públicas desenvolvidas e relacionadas aos resultados mensuráveis desejados.

A Categoria 2.2 Mudanças Registradas, a seguir, está dividida em 4 subcategorias que tratam especificamente sobre as mudanças registradas no Município, na Secretaria de Educação, nas Escolas e na relação com o sucesso dos alunos. O objetivo é descrever as mudanças percebidas e reveladas pelos entrevistados, motivo pelo qual mantivemos esse agrupamento das respostas (Quadro 38).

Quadro 38. Categoria 2.2 Mudanças Registradas

Atores	Subcategoria 2.2.1 No município
Gestor Público	Construirmos novas escolas e adaptarmos os espaços escolares para que eles pudessem ter o espaço adequado para oferta da Educação em tempo Integral (G.P.3). Eu não sei dizer(G.P.2). Credibilidade ao Programa. Porque os pais e a sociedade quando visualizam o produto final desses alunos, mudam sua visão com relação a eles e do Programa também em si. (G.P.1)
Gestão Escolar	O Município está procurando se adequar à proposta do próprio projeto, dando maior assistência, com eventos focados só para o Mais Educação e também incentivando o lado cultural, como por exemplo, envolvendo todas as unidades de ensino do município e nós acabamos aprendendo algo mais com o outro(G.E.4).
Cordenador do Programa na Escola	Muda a mentalidade das pessoas, porque as mães que têm os filhos no Programa Mais Educação ficam mais tranquilas porque sabem que seus filhos estão seguros dentro da escola fazendo alguma coisa útil e não perambulando pelas ruas, mudança a visão das famílias e da população em geral (C.E.5).
Pedagogos	Não vejo muita mudança em Cachoeiro de Itapemirim. Pois nós tivemos pela primeira vez um Encontro de Práticas do Mais Educação, no ano passado, sendo que cada escola levava seus monitores para apresentar o que estava sendo desenvolvido nas escolas. E teve escolas de outros Municípios que desenvolveram melhor o Programa e também teve escolas que ainda está muito presa com relação a isso. Nesse simpósio percebemos que ainda falta uma maior abertura no Mais Educação aqui no Município de Cachoeiro de Itapemirim(P.E.1).
Monitores	Estamos trabalhando para que o Município veja o crescimento e fortalecimento do trabalho que está sendo feito dentro da escola[...] deixando de formar um marginal e sim, um atleta(M.1.1). É um programa muito recente e somente agora que está tomando uma proporção maior e as pessoas estão conhecendo(M.3).

Fonte: Elaboração própria

O Programa Mais Educação exigiu do Município, da Secretaria Municipal de Educação e das escolas maiores investimentos financeiros e estruturais para abarcar as mudanças provocadas. A necessidade de investimentos em rede física, equipamentos e

recursos humanos resultaram em diferentes formatos na execução do Programa Mais Educação pelo país (Itaú Social& Banco Mundial, 2015). Em Cachoeiro de Itapemirim, podemos perceber, pelo relato dos entrevistados, que as mudanças registradas (Quadro 38) estão associadas às ações que revelam o caráter social do Programa e garantam sua credibilidade na sociedade, através das expressões "O município está procurando se adequar à proposta do [...] projeto dando maior assistência, com eventos focados só para o Mais Educação" (G.E.4), "os pais e a sociedade quando visualizam o produto final desses alunos, mudam sua visão com relação a eles e do Programa também em si" (G.P.1) e "estamos trabalhando para que o município veja o crescimento e fortalecimento do trabalho" (M.1.1).

O caráter assistencialista do Programa é endossado pelo discurso de um coordenador ao afirmar que: "Muda a mentalidade das pessoas, porque as mães que têm os filhos no Programa Mais Educação ficam mais tranquilas porque sabem que seus filhos estão seguros dentro da escola" (C.E.5).

Apesar de a gestão pública ter realizado investimentos na rede física, construindo "novas escolas" (G.P.3), adaptando os "espaços escolares [...] para oferta da Educação em tempo Integral"(G.P.3), um pedagogo afirma não ver "muita mudança" e que "ainda falta uma maior abertura no Mais Educação" (P.E.1), comparando a realidade vivenciada às experiências desenvolvidas em outros municípios e apresentadas no simpósio em que participou.

Não identificamos, nas entrevistas, qualquer manifestação de intervenção realizada no contexto da escola, envolvendo espaços públicos. Os investimentos foram realizados apenas na rede física, revelando que o entendimento do território, como possibilidade de espaço educativo e referência de integração dos diferentes públicos, ainda é um conceito a ser desenvolvido e trabalhado.

As experiências de jornada ampliada no Brasil evidenciam a sala de aula como local privilegiado para o desenvolvimento das atividades propostas, nomeadamente porque facilita sua organização (Cavaliere & Vilela, 2011), o que revela pouco interesse pela busca do espaço externo. A escola pública brasileira enfrenta problemas em sua rede física, por conseguinte, os investimentos de reforma e ampliação são direcionados para esse espaço. Na cidade, os investimentos em espaços destinados às práticas educativas têm se limitado às reformas de praças públicas, de quadras de esportes, campos de futebol, parques e bibliotecas públicas, o que se deve considerar como positivo, porém não se observa uma dinâmica educativa articuladora, revelando a necessidade de ampliar a discussão das bases conceituais que envolvem a educação integral e a construção do território educativo (Cavaliere & Vilela, 2011).

As mudanças registradas na Secretaria de Educação (Quadro 39), tema abordado nessa categoria 2.2.2, só foram identificadas no discurso dos gestores públicos, gestores escolares e dos coordenadores do Programa na escola, por esse motivo, o agrupamento realizado a seguir, contempla apenas esses atores.

Quadro 39. Categoria 2.2 Mudanças Registradas

Atores	Subcategoria 2.2.2 Na Secretaria
Gestor Público	Todos querem acompanhar o Mais Educação, o Prefeito e os Vereadores, porque o Mais Educação está dando resultado, está se mostrando e quando eles vão fazer uma apresentação musical, teatral e eles se interessam em participar porque esses alunos estão trazendo resultados e se traz resultados para a escola, traz para o Município. Porque diminuindo a nossa fragilidade na educação diminui o problema do Governo, porque se eu tenho um aluno mais educado eu tenho um Governo mais tranquilo (G.P.2).
Gestão Escolar	Na Secretaria temos pessoas específicas para o Programa Mais Educação que nos acompanham tanto a prática pedagógica, a financeira e a questão burocrática (G.E.5).
Coordenador do Programa na Escola	Na Secretaria mudou a visão e a confiança no Programa, porque nem eles tinham essa confiança e sabiam que podia surgir tanto efeito como está acontecendo (C.E.1). Além dos planejamentos, mudou o objetivo da escola (C.E.3). A cada ano tem havido melhoria, mas a equipe da Secretaria tem que visitar mais as escolas, oferecer mais cursos, ouvir mais os monitores, eles têm que vir mais na escola e participar mais (C.E.6).

Fonte: Elaboração própria.

Na Secretaria de Educação, pelas declarações dos entrevistados, não houve propriamente mudanças. Todavia, o Gestor público tem consciência que o governo municipal se sente bem com os efeitos positivos do Programa em causa, já que as mudanças registradas foram se manifestando aos poucos, a partir do momento em que surgiram as oportunidades da escola avançar para o território, revelando os talentos de seus estudantes, ganhando credibilidade, despertando um olhar político e social sobre o Programa, como podemos identificar na fala de um gestor público: "Todos querem acompanhar o Mais Educação, o Prefeito e os Vereadores, porque o Mais Educação está dando resultado [...], porque diminuindo a nossa fragilidade na educação diminui o problema do Governo, porque se eu tenho um aluno mais educado eu tenho um Governo mais tranquilo"(G.P.2). Estamos perante uma visão um tanto utilitarista e politicamente interesseira que de alguma maneira se insere em uma linha de discursos que vem justificando a ação dominante do Estado na organização escolar. De qualquer modo, significa que o Programa prossegue numa ideia fortemente implantada na sociedade e que decorre da necessidade de dar alternativas às crianças mais desprotegidas e de, com isso, está a serviço da coesão social, o que o credibiliza e o torna politicamente importante.

Esta credibilidade provocou mudanças no atendimento prestado, que passou a contar com "pessoas específicas para o Programa Mais Educação" (G.E.5), para acompanhamento e orientações, envolvendo a "prática pedagógica, financeira e a questão burocrática" (G.E.5), mudando "a visão e confiança no Programa" (C.E.1). Os coordenadores do Programa na escola revelam que em "cada ano tem havido melhoria" (C.E.6), pois "Além dos planejamentos, mudou o objetivo da escola" (C.E.3), o que traduz que as mudanças percebidas apresentam um quadro evolutivo. No entanto, a necessidade de se avançar com mudanças mais significativas é manifestada por um coordenador quando afirma que "a equipe da Secretaria tem que visitar mais as escolas oferecer mais cursos, ouvir mais os monitores,

eles têm que vir mais na escola e participar mais" (C.E.6). Há, aqui, uma manifestação clara de que as mudanças na Secretaria não foram suficientes. Contudo, também se percebe que há uma dinâmica em curso que deve ser aprofundada. Há uma perspectiva de ver ampliada a ação educativa e que isso requer maior envolvimento da Secretaria de Educação, porventura com maior articulação entre a cultura e a escola.

Embora este novo olhar para a educação ainda seja muito restrito e ainda encontre pouco empenho entre os aparelhos de poder, estamos já diante do reconhecimento de que os projetos culturais, ao mesmo tempo que possibilitam a construção de políticas e planos educacionais, colaboram para a construção da cidadania, para a criação de atores individuais e coletivos e para uma cultura cívica mais aberta, plural e ajustada aos diversos interesses das pessoas. Por outro lado, isso reforça a ideia de que os processos de formação e de educação não se dão só através do sistema escolar, mas também em contextos educativos não formais, o que leva a despertar sobre a importância da intenção pedagógica da cidade e de uma cultura cívica em relação aos modos de vida de seus cidadãos (Alderoqui, 2006; Cardona, 2006). Mesmo assim, não convém desconsiderar a escola, tanto mais que ela continua a ser a principal referência das políticas educativas e o espaço central da intervenção educativa.

Assim, avançamos para as mudanças registradas na escola, tema tratada na subcategoria 2.2.3, a seguir (Quadro 40), respeitando o mesmo padrão adotado no agrupamento dos atores entrevistados.

Quadro 40. Categoria 2.2 Mudanças Registradas

Atores	Subcategoria 2.2.3 Na escola
Gestor Público	Implementação de laboratórios de informática, melhoria na merenda escolar, oferta do uniforme escolar (G.P.3). Tivemos que conversar com os professores que iríamos realizar um trabalho diferenciado [...]. Tudo foi um crescimento de trabalho junto com a escola (G.P.2). A escola na época não encarava muito bem o Programa [...] não havia um aceite dos professores. Foi preciso um trabalho árduo, de conscientização, de estudos, conversas, planejamento e reunião diária (G. P.1).

Gestor Escolar	<p>Houve uma melhoria com relação ao comportamento e uma visão melhor dos alunos com relação o que era o Programa(G.E.1).</p> <p>Em questão de patrimônio a escola mudou muito, porque o material que adquirimos com o recurso do programa é muito rico [...]. Houve uma mudança muito lenta na questão disciplinar dos alunos (G. E. 2).</p> <p>Houve um avanço muito pela essa quebra do preconceito dentro da escola e alunos passaram a ser vistos como parte da escola e disciplinados [...] O que mudou foi tentar adequar esses alunos dentro do espaço físico da escola, oferecendo a eles condições necessárias à aprendizagem (G.E.3).</p>
Coordenador do Programa na Escola	<p>Muda todo, porque a escola passa a ter aluno trocando de turma o tempo todo outros já faz parte do cotidiano[...]Hoje a comunidade escolar aceita muito bem o Programa.Tudo que é mudança, no início há uma resistência (C. E.2).</p> <p>A escola tornou-se mais rica com relação ao material didático(C.E.3).</p> <p>Muda a estrutura física da escola [...] estamos nos adaptando [...] o preconceito dos professores do regular tratando os alunos como somente participantes do programa (C.E.4)</p> <p>No primeiro momento os professores tinham uma certa rejeição, porque eles achavam que iam ser mais alunos dentro da escola dando muito trabalho e alguns nomeavam como Sem Educação(C.E.5).</p>
Pedagogos	<p>No início a Escola teve uma resistência muito grande dos professores com relação ao programa Mais Educação. Fora isso, os alunos estão mais interagidos e sentindo mais pertencentes a escola e os pais estão participando e interagindo, querendo saber mais sobre o programa e as atividades que seus filhos estão realizando(P.E.1).</p>
Monitores	<p>Principalmente nas salas de aula os alunos estão mais comportados e educados (M.2).</p>

Fonte: Elaboração própria

Podemos identificar, no Quadro40, que as mudanças registradas na escola derivam de investimentos realizados em sua infraestrutura e de ações pedagógicas de sensibilização desenvolvidas pelos Gestores Públicos e pelos Coordenadores do Programa, nomeadamente aquelas envolvendo a "implementação de laboratórios de informática" (G.P.3) e a aquisição de "material didático" (C.E.3). "Em questão de patrimônio a escola mudou muito porque o material [adquirido] com o recurso do programa é muito rico" (G.E.2).Assim, os investimentos realizados visando "adequar esses alunos dentro do espaço físico da escola"(G.E.3) derivam da ampliação da jornada escolar que mudou "a estrutura física da escola"(C.E.4) para acolher os alunos do Programa no contraturno.

Essas mudanças, registradas na rede física e na aquisição de equipamentos, são oriundas dos recursos provenientes do FUNDEB e do PAR,com investimentos da gestão

pública local e da gestão escolar, estes com os recursos repassados para as escolas, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE do governo federal e do Programa Municipal de Dinheiro Direto na Escola- PMDDE, do governo municipal (PME, 2015). Estes investimentos buscam minimizar os problemas das instalações precárias dos prédios escolares - realidade presente em grande parte das escolas públicas brasileiras - cujas intervenções foram pautadas nos parâmetros básicos de infraestrutura, disponibilizado em documento pelo MEC que estabelece os padrões mínimos para o funcionamento de uma escola (MEC, 2006; Leclerc e Moll, 2012).

O Programa Mais Educação encontra-se articulado à política de segurança alimentar e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar- PNAE. Nesse sentido, os investimentos realizados pela gestão pública na "melhoria na merenda escolar" (G.P.3), para garantir a oferta das três refeições diárias, previstas e servidas gratuitamente aos alunos, acrescentada à "oferta do uniforme escolar" (G.P.3), são apontadas como mudança registrada na escola pelo gestor público, corroborando a visão assistencialista do Programa. Todavia, não se exclui que tal medida possa refletir-se no ambiente pedagógico e na melhoria do alcance educacional.

Outra mudança registrada refere-se à aceitação e à credibilidade do Programa, nomeadamente porque em sua implantação "os professores tinham [...] rejeição, porque eles achavam que iam ser mais alunos dentro da escola, dando muito trabalho e alguns nomeavam o Programa como Sem Educação" (C.E.5) e "a escola na época não encarava muito bem o Programa [...]" (G.P.1), sendo "preciso um trabalho árduo, de conscientização, de estudos, conversas, planejamento e reunião diária" (G.P.1) e ainda, "conversar com os professores [...], realizar um trabalho diferenciado" (G.P.2) para, enfim, registrar "um crescimento de trabalho junto com a escola" (G.P.2).

Enfim, com esse trabalho de sensibilização, associado a um trabalho pedagógico diferenciado, através do diálogo, foi possível melhorar a aceitação do Programa Mais

Educação nas escolas em análise, pelo que "o Programa tomou uma proporção muito positiva, porque as escolas entenderam melhor, diminuindo o preconceito existente" (C.E.3) que existia no início. Foram ações que trouxeram reflexos significativos na escola, onde foi possível perceber "um avanço muito grande nessa quebra do preconceito dentro da escola e os alunos começaram a serem vistos como parte da escola" (G.E.3).

Gradativamente, os preconceitos foram sendo rompidos, especialmente aqueles envolvendo "o preconceito dos professores do regular, tratando os alunos como somente participantes do programa" (C.E.4), diferentemente do que aconteceu com os CIEPs, que foram caracterizados como escolas problemáticas e inoperantes (Cavaliere & Coelho, 2003). Novas consciências foram sendo despertadas e recriadas na comunidade e no cotidiano escolar complexo, com alicerces mais integradores, aproximando educador e educandoque, com novos olhares um em direção ao outro, vão se tornando corresponsáveis pelo processo de construção do conhecimento. Os problemas decorrentes da indisciplina foram amenizados. Segundo relato dos entrevistados, ainda que as mudanças não tenham sido imediatas, houve "uma mudança muito lenta na questão disciplinar dos alunos" (G.E.2), tendo eles vindo a tornarem-se "mais comportados e educados" (M.2) e a serem "vistos como parte da escola e disciplinados" (G.E.3).

Essas ações revelam a importância do diálogo na administração de conflitos, para dar legitimidade às ações propostas, seja através da participação ativa e corresponsável dos agentes envolvidos, seja suscitando novos comportamentos, novas atitudes e novas perspectivas para a formação de uma população crítica e participativa. O desenvolvimento de um pensamento crítico e verdadeiro, através de um exercício permanente de saber partilhar e acolher opiniões na administração de conflitos, possibilita uma melhor compreensão das divergências, um olhar analítico sobre a realidade e seus conceitos e a predisposição para o compartilhamento de críticas e entendimentos. No processo educativo, Freire (1991) defende

o diálogo como condição humana, como uma forma de manifestar-se no mundo, problematizando e contribuindo para sua transformação. Nesse sentido, o conhecimento, quando pautado na interlocução, contribui para desnudar a realidade e possibilita um novo olhar, uma nova percepção do contexto e, conseqüentemente, uma nova postura frente aos desafios diagnosticados, resultando em uma prática libertadora e transformadora da sociedade. Ao proporcionar autonomia aos sujeitos, constrói-se uma formação de estruturas mais democráticas dentro das realidades sociais, contribuindo, assim, para que todos se estabeleçam em lugares paritários e possam caminhar rumo a sociedades mais justas e participativas.

Se de algum modo as alterações do comportamento dos alunos já nos dão o tom do sucesso da dinâmica em análise, passamos para a subcategoria 2.2.4 (Quadro 41), na qual observamos as mudanças registradas através do Programa Mais Educação em relação ao sucesso dos alunos, sob a ótica de cada grupo de atores entrevistados.

Quadro 41. Categoria 2.2 Mudanças Registradas

Atores	Subcategoria 2.2.4 Na relação do sucesso dos alunos
Gestor Público	Tivemos a gratificação de observar a melhoria do rendimento escolar (G.P.3).
Gestor Escolar	<p>Precisa avançar e isso foi debatido em reuniões com a coordenação e pedagogos, pois o Mais Educação não é somente o reforço.(G.E.1).</p> <p>Infelizmente nós não conseguimos ver uma mudança significativa na questão do aprendizado e cobramos muito os monitores de letramento e matemática para trabalharem mais esses assuntos com os alunos (G.E.2).</p> <p>Estamos caminhando para uma melhora de rendimento desses alunos que têm muita dificuldade em aprender(G.E.3).</p> <p>Em alguns alunos conseguimos perceber um avanço muito bom, mas tudo isso depende muito do trabalho da coordenadora junto com a pedagoga em acompanhar mais próximo o monitor(G.E.5).</p>
Coordenador do Programa na Escola	<p>Todo trimestre enviamos um relatório com as notas para a Secretaria e parece que esse ano..., não tenho estatística, mas parece que os alunos do programa Mais Educação a aprovação foi muito maior sem reprovação (C.E.1).</p> <p>O rendimento escolar melhora, embora alguns obtêm sucesso, outros não ...(C.E.2).</p> <p>A gente tenta acompanhar em relação às notas. Realizamos as tabelas e mandamos para a SEME, que ela faz esse controle (C.E.3).</p> <p>Percebemos que alguns(alunos) melhoraram nas notas (C.E.4).</p> <p>Para grande maioria sim e para alguns que são mais desinteressados não, porque depende muito de cada criança[...](C.E.5).</p>

Pedagogos	<p>Houve sim um sucesso, os alunos se destacaram no esporte pelas campanhas que foram feitas[...]Houve uma melhora, pois estou sempre acompanhando realizando conselhos de classes, acompanhando os planejamentos dos professores, sempre perguntando aos professores como estão os rendimentos (P.E.1).</p> <p>Teve uma melhora desses alunos porque participam dessas oficinas, cumprem com as atividades extraclases e chegam na sala de aula com essas atividades realizadas(P.E.3).</p>
Monitores	<p>Para grande maioria sim e para alguns que são mais desinteressados não, porque depende muito de cada criança(M.1).</p> <p>os melhores alunos que temos estão no Programa Mais Educação e como temos muitos alunos, os professores do regular não conseguem enxergar os alunos que tem outras habilidades (M.1.3).</p> <p>Hoje percebo que tanto no Programa quanto no regular os alunos melhoraram muito mesmo o desempenho(M.2).</p> <p>A mudança foi que as crianças estão participando do Programa ao invés estar largado na rua. Já outras não querem mais ficar no Programa por querer ficar assistindo televisão em casa, brincar com os amigos por ficar o dia inteiro na escola. Mas na escola em si, foi muito pequena.[...] Eu não vi nada acontecer essa interação dos monitores programa e professor (M.4).</p>

Fonte: Elaboração própria.

A busca pelo aprimoramento e a eficiência de recursos e investimentos, objetivando maximizar o rendimento escolar, a melhoria na qualidade do ensino e a geração de oportunidades educacionais mais equitativas, têm direcionado as políticas públicas de educação em nível mundial, em políticas públicas educacionais caracterizadas por mecanismos de mensuração de resultados, no que se refere ao sucesso escolar. É, assim, natural que o Programa Mais Educação também seja apreciado nesta perspectiva.

Podemos identificar, no Quadro 41, que apesar de um gestor público afirmar que houve "melhoria do rendimento escolar" (G.P.3) e um monitor também considerar que "os alunos melhoraram muito mesmo o desempenho" (M.2) os demais atores demonstram uma incerteza em relação a esse aspecto, afirmando que não conseguem "ver uma mudança significativa na questão do aprendizado" (G.E.2). Todavia, foi possível verificar melhoria "em alguns alunos" (G.E.5), sendo mesmo possível "perceber um avanço muito bom" (G.E.5), em alguns deles. Olhando em geral, não conseguem "ver uma mudança significativa na questão do aprendizado" (G.E.2), que isso "depende muito de cada criança" (M.1) pelo que se torna necessário "avançar e isso foi debatido em reuniões com a coordenação e pedagogos" (G.E.1).

Embora um gestor escolar reconheça que o Programa Mais Educação "não é somente o reforço" (G.E.1), os demais afirmam que cobram "muito os monitores de letramento e

matemática para trabalharem [...] com os alunos" (G.E.2) e consideram que o sucesso do aluno "depende muito do trabalho da coordenadora junto com a pedagoga em acompanhar mais próximo o monitor" (G.E.5). A perspectiva de reforçar os conhecimentos, visando à melhoria das notas do IDEB, segmenta ainda mais os turnos e o currículo e, conseqüentemente, a relação entre professores e monitores. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de se compreender que o sucesso do aluno depende do envolvimento e de uma corresponsabilidade partilhada entre pais, professores, alunos e toda comunidade escolar. Portanto, para que se alcance sucesso no rendimento escolar, nenhuma das partes pode ficar alheia à tarefa ou ter objetivos diferentes.

Pelas declarações dos entrevistados não resulta claro que tenha existido uma grande preocupação com os resultados da aprendizagem. Pelo menos, não parece ter existido uma grande atenção nesse acompanhamento por parte da estrutura de governo do município. Os indícios de envio da informação parecem apenas apontar para um ato burocrático. Apesar de um coordenador afirmar que "Todo trimestre [envia] um relatório com as notas para a Secretaria"(C.E.1), não identificamos no discurso dos entrevistados um acompanhamento sistematizado, decorrente desse relatório na escola, sendo essa responsabilidade atribuída à "SEME [...]. Ela faz esse controle" (C.E.3). Assim, esse documento parece apenas representar o cumprimento de um protocolo a ser seguido, quando poderia constituir referência para ações significativas a serem desenvolvidas dentro da escola, buscando compreender porque alguns estudantes obtêm êxito e outros fracassam.

Buscando uma maior compreensão das mudanças registradas em relação ao sucesso do aluno, agrupamos os relatos desta subcategoria por escola (Quadro 42) e buscamos comparar o discurso dos atores com os resultados obtidos nas avaliações oficiais.

Quadro 42. Categoria 2.2 Mudanças Registradas

Escolas	Subcategoria 2.2.4 Em relação ao sucesso dos alunos
1	<p>Todo trimestre enviamos um relatório com as notas para a Secretaria e parece que esse ano, não tenho estatística, mas parece que os alunos do Programa Mais Educação a aprovação foi muito maior sem reprovação (C.E.1).</p> <p>Precisa avançar e isso foi debatido em reuniões com a coordenação e pedagogos, pois o Mais Educação não é somente o reforço. Tem as oficinas que podem contribuir no processo de aprendizagem do aluno (G.E.1).</p> <p>Houve sim um sucesso, os alunos se destacaram no esporte pelas campanhas que foram feitas[...] Houve uma melhora, pois estou sempre acompanhando realizando conselhos de classes, acompanhando os planejamentos dos professores, sempre perguntando aos professores como estão os rendimentos (P.E.1).</p> <p>Para grande maioria sim e para alguns que são mais desinteressados não, porque depende muito de cada criança (M.1).</p> <p>Os melhores alunos que temos estão no Programa Mais Educação e como temos muitos alunos, os professores do regular não conseguem enxergar os alunos que têm outras habilidades (M.1.3).</p>
2	<p>Infelizmente nós não conseguimos ver uma mudança significativa na questão do aprendizado e cobramos muito os monitores de letramento e matemática para trabalharem mais esses assuntos com os alunos (G.E.2).</p> <p>O rendimento escolar melhora, embora alguns obtêm o sucesso e outros não (C.E.2).</p> <p>Hoje percebo que tanto no Programa quanto no regular os alunos melhoraram muito mesmo o desempenho (M.2).</p>
3	<p>Estamos caminhando para uma melhora de rendimento desses alunos que têm muita dificuldade em aprender (G.E.3).</p> <p>Realizamos as tabelas e mandamos para a SEME, que ela faz esse controle (C.E.3).</p> <p>Teve uma melhora desses alunos porque participam dessas oficinas, cumprem com as atividades extraclasse e chegam na sala de aula com essas atividades realizadas (P.E.3).</p>
4	<p>Percebemos que alguns [alunos] melhoraram nas notas (C.E.4).</p>
5	<p>Em alguns alunos conseguimos perceber um avanço muito bom, mas tudo isso depende muito do trabalho da coordenadora junto com a pedagoga em acompanhar mais próximo o monitor (G.E.5).</p> <p>Para grande maioria sim e para alguns que são mais desinteressados não, porque depende muito de cada criança [...] (C.E.5).</p>
6	<p>Não houve registros.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Ao estabelecer os indicadores de competência dos sistemas educacionais, as avaliações medem uma parte da aprendizagem do aluno, não levando em consideração a realidade diversificada do ensino. A mensuração do nível de domínio daquilo que se julga ter sido ensinado em todas as escolas, a partir do currículo formal, tem limitado a trajetória escolar a fragmentos do currículo, quando deveria considerar as aquisições cognitivas do cotidiano escolar (Perrenoud, 2003).

O discurso, em torno da melhoria nas aprendizagens, esteve presente na Escola 1, onde o gestor escolar afirma que "as oficinas [...] podem contribuir no processo de aprendizagem do aluno" (G.E.1), por isso, considera necessário "avançar e isso (tem sido) debatido em reuniões com a coordenação e pedagogos" (G.E.1). O acompanhamento do desempenho é feito através dos "conselhos de classes [...], perguntando aos professores como estão os rendimentos" (P.E.1).

Nas Escolas 2,3 e 5, podemos perceber, no discurso dos atores entrevistados, a responsabilidade atribuída aos monitores pelo sucesso escolar, especificamente daqueles que ministram a oficina de acompanhamento pedagógico, cabendo a eles a responsabilidade pelo cumprimento das "atividades extraclasse" (P.E.3) para que os alunos cheguem "na sala de aula com essas atividades realizadas" (P.E.3). Apesar do discurso, de que as atividades extracurriculares desenvolvidas nas oficinas contribuem para melhorar o desempenho, os gestores escolares afirmam que há problema nesse quesito, sendo necessário "uma mudança significativa na questão do aprendizado" (G.E.2), porque os alunos "têm muita dificuldade em aprender" (G.E.3) e que "tudo isso depende muito do trabalho da coordenadora junto com a pedagoga em acompanhar mais próximo o monitor" (G.E.5). Apenas o coordenador do Programa da Escola 4 afirma que "alguns (alunos) melhoraram nas notas" (C.E.4).

Nesse contexto, percebemos a responsabilidade atribuída aos coordenadores do Programa e aos monitores com relação ao sucesso escolar dos alunos, o que demonstra a necessidade de um maior comprometimento de todos os profissionais nesse sentido e revela a fragmentação, ainda existente, entre turno e contraturno, atividades curriculares e extracurriculares e de um trabalho mais coeso, envolvendo a escola como um todo.

Buscando compreender melhor essa realidade apresentada pelos entrevistados, fizemos um levantamento das notas alcançadas por essas escolas, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, no período de 2007 a 2015 (Quadro 43),

considerando que o Programa Mais Educação foi implantado no Município de Cachoeiro de Itapemirim no ano de 2009 e começou efetivamente no ano de 2010.

Quadro 43. IDEB das escolas após a implementação do Programa Mais Educação

Unidades de Ensino	Anos iniciais										Anos finais									
	IDEB Observado					Metas projetadas					IDEB Observado					Metas projetadas				
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
Média	4.7	4.5	5.4	5.2	5.3	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4	4.0	3.7	4.5	3.7	4.3	4.1	4.3	4.6	5.0	5.3
1	5.1	5.9	-	-	-	4.8	5.1	-	-	-	3.5	4.0	4.7	3.6	3.8	4.5	4.6	4.9	5.3	5.6
2	3.9	3.3	4.0	4.2	4.8	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	3.8	3.3	4.2	3.2	3.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5
3	3.9	4.0	5.7	4.4	4.3	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	3.8	3.3	4.2	-	3.9	-	3.9	4.1	4.5	4.8
4	3.8	3.2	4.7	3.6	4.3	2.8	3.2	3.6	3.9	4.2	3.5	3.3	4.2	3.9	3.4	-	3.6	3.8	4.1	4.4
5	4.0	4.4	4.7	4.9	5.0	4.0	4.3	4.8	5.0	5.3	3.8	3.5	4.6	2.9	3.8	4.3	4.4	4.7	5.1	5.5
6	4.0	3.4	5.0	5.1	4.9	3.1	3.5	3.9	4.1	4.4	-	2.6	4.4	3.9	3.7	-	-	3.0	3.4	3.7

Fonte. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP

Obs. *Média municipal

Legenda:

1 EMEB "Anacleto Ramos"

2 EMEB "Professora Gércia Ferreira Guimarães"

3 EMEB "Professor Deusdedit Baptista"

4 EMEB "Profª. Julieta Deps Tallon"

5 EMEB Luiz Marques Pinto

2 EMEB "Professor Florisbelo Neves"

O IDEB, criado pelo INEP em 2007, é o indicador objetivo de verificação do cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação que trata da educação básica. Esse índice é calculado e divulgado bianualmente pelo INEP, tendo como base os dados do Censo Escolar sobre aprovação e as médias de desempenho nas avaliações oficiais, particularmente a Prova Brasil, destinada aos municípios (INEP, 2016). Envolvendo duas variáveis neste processo avaliativo - aprendizagem e fluxo - os índices apresentados pelo IDEB têm direcionado as políticas públicas de educação no país.

Ao compararmos os resultados do IDEB alcançados no período de 2009-2015 - antes e depois da implementação do Programa Mais Educação - podemos identificar no Quadro 43 uma evolução nos índices apresentados pelos anos iniciais da educação básica nas seis escolas investigadas, sendo que, apenas as escolas 2, 4 e 6 ultrapassaram a meta estabelecida para elas para o ano de 2015. Nos anos finais da educação básica, essa situação se agrava, principalmente porque a maioria dessas escolas apresenta resultados inferiores àqueles apresentados em 2009, antes do início do Programa, sugerindo uma investigação futura sobre as possíveis causas destes resultados.

No entanto, devemos considerar que o sucesso de uma escola não pode ser simplesmente associado à soma dos êxitos individuais dos alunos, particularmente porque envolve a realidade diversificada do ensino e um conjunto dos fatores que determina esse sucesso, sob o risco de perpetuar o caráter excludente do sistema de ensino e legitimar a cultura política e pedagógica da seletividade, da reprovação e da retenção (Arroyo, 2000).

Iniciando pelas escolas que alcançaram as metas projetadas, podemos identificar que a Escola 2 (Quadro 44), nos anos iniciais da educação básica, tem apresentado um crescimento evolutivo no rendimento escolar, ultrapassando a meta prevista nos anos de 2011 e 2015, mas não alcançando, contudo, resultados satisfatórios nos anos finais dessa modalidade de ensino, cujo resultado do ano de 2015 apresenta-se inferior ao alcançado no ano de 2007, revelando uma involução, neste caso. Quando apresentamos as potencialidades desta escola, foi registrado que houve mudança no comportamento e no rendimento escolar. Considerando que as relações interpessoais favorecem a aprendizagem e contribuem para a convivência em sociedade (Freire, 1997), as mudanças registradas no comportamento dos alunos são significativas, notadamente porque elas possibilitam um processo interativo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, mais que uma concepção classificatória de avaliação, importa verificar se houve aquisição de conhecimento e apropriação de saberes pelo estudante.

Quadro 44.Resultado do IDEB da Escola 2

Anos	Escola 2			
	Médias		Médias	
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Alcançada	Projetada	Alcançada	Projetada
2007	3.9	3.2	3.8	3.3
2009	3.3	3.5	3.3	3.5
2011	4.0	3.9	4.2	3.8
2013	4.2	4.2	3.2	4.2
2015	4.8	4.5	3.5	4.5

Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Quando cruzamos estes resultados com a oferta dos macrocampos trabalhados por esta escola (Quadro 45), excetuando o acompanhamento pedagógico obrigatório previsto pelo Programa, identificamos o predomínio das oficinas de Esporte e Lazer e Cultura e Artes nos anos de 2010, 2011 e 2013.

Quadro 45.Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 2, período de 2010-2013

Escola 2				
Macrocampos	Oficinas			
	2010	2011	2012	2013
Meio ambiente	Horta escolar			
Esporte e lazer	Futsal Recreação e lazer	Basquete Judô		Esporte na Escola
Cultura e artes	Capoeira	Banda/Fanfarrã Hip Hop		Danças
Cultura , artes e educação patrimonial			Mosaico Canto Coral Percussão	Artesanato popular
Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica				Fotografias
Acompanhamento pedagógico	Letramento	Letramento	Letramento	Orientação de estudos e leitura
Acompanhamento pedagógico	Matemática	Matemática	Matemática	
Investigação no campo das ciências da natureza			Robótica Educativa	

Fonte: Plano de Atendimento Geral Consolidado, 2010, 2011, 2012, 2013- SEME

É possível perceber, com os dados representados no Quadro 45, uma descontinuidade nas oficinas desenvolvidas a cada ano e o predomínio de atividades voltadas para a arte, envolvendo a música, a dança, o artesanato e a fotografia, diferindo desse contexto, a oficina

de robótica educacional.

A Escola 4, apesar do resultado oscilante apresentado no período de 2009-2015 (Quadro 46), alcançou a meta prevista no ano de 2009, ultrapassando a média nos anos de 2011 e 2015, nos anos iniciais da educação básica, embora demonstre dificuldade para alcançar a meta prevista para os anos finais, somente em 2011 alcançando resultado satisfatório. Esta escola apresentou, como potencialidade, o contributo do tempo de permanência na escola na mudança registrada na relação professor-aluno (G.E.4).

Quadro 46. Resultado do IDEB da Escola 4

Anos	Escola 4			
	Médias		Médias	
	Anos Iniciais		Anos Iniciais	
	Alcançada	Projetada	Alcançada	Projetada
2007	3.8	2.8	3.5	-
2009	3.2	3.2	3.3	3.6
2011	4.7	3.6	4.2	3.8
2013	3.6	3.7	3.9	4.1
2015	4.3	4.2	3.4	4.4

Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Buscando estabelecer correlações com esses resultados, apresentamos, no Quadro 47, as atividades desenvolvidas nos macrocampos por esta escola.

Quadro 47. Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 4, período de 2010-2013

Macrocampos	Escola 4			
	Oficinas			
	2010	2011	2012	2013
Cultura e artes	Danças Capoeira	Banda Fanfarra Hip Hop		
Cultura, artes e educação patrimonial			Grafite Percussão	Artesanato Popular
Esporte e lazer	Recreação/ Lazer Judô	Basquete	Karatê Handebol	Esporte na escola/ Mosaico
Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica				Histórias em quadrinhos
Meio ambiente		Horta escolar		
Acompanhamento pedagógico	Letramento	Tecnologia da alfabetização	Letramento	Orientação de estudos e leitura
Acompanhamento pedagógico	Matemática	Matemática	Matemática	

Fonte: Plano de Atendimento Geral Consolidado, 2010, 2011, 2012, 2013- SEME

Identificamos, no Quadro 47, o predomínio dos macrocampos de cultura, artes e educação patrimonial e do macrocampo esporte e lazer em todos os anos e uma descontinuidade das oficinas desenvolvidas nos anos anteriores. Excetuando as oficinas pedagógicas obrigatórias e as oficinas de horta escolar trabalhada no ano de 2011 e história em quadrinho, desenvolvida no ano de 2013, é possível perceber o predomínio de atividades envolvendo a arte corporal e a educação musical.

A Escola 6 difere-se das demais escolas investigadas. Ela iniciou o Programa Mais Educação no ano de 2011 e desde então vem apresentando uma evolução nos índices do IDEB nos anos iniciais e finais da educação básica (Quadro 48), ultrapassando as metas previstas nas duas etapas desta modalidade de ensino, nos anos de 2011, 2013 e 2015. As potencialidades registradas por essa escola foram de caráter assistencial, compreendendo a retirada o aluno da rua, os avanços registrados nas relações interpessoais, através da socialização e do respeito adquirido por esses alunos, que resultaram na melhoria de sua autoestima.

Quadro 48. Resultado do IDEB da Escola 6

Anos	Escola 6			
	Média		Média	
	Anos iniciais		Anos finais	
	Alcançada	Projetada	Alcançada	Projetada
2007	4.0	3.1	-	-
2009	3.4	3.5	2.6	-
2011	5.0	3.9	4.4	3.0
2013	5.1	4.1	3.9	3.4
2016	4.9	4.4	3.7	4.8

Fonte: INEP- Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

As atividades desenvolvidas nos macrocampos por essa escola, nesse período, são apresentadas no Quadro 49.

Quadro 49. Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 6, período de 2011-2013

Escola 6			
Macrocampos	Oficinas		
	2011	2012	2013
Comunicação e uso de mídias	Jornal Escolar	Jornal Escolar	
Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica			Tecnologias Educacionais
Cultura, artes e educação patrimonial	Banda Fanfarra	Banda Fanfarra	Percussão
Esporte e lazer	Ginástica rítmica Judô	Ginástica rítmica Judô	Esporte na escola/
Acompanhamento pedagógico	Letramento	Letramento	Orientação de estudos e leitura
Acompanhamento pedagógico	Matemática	Matemática	

Fonte: Plano de Atendimento Geral Consolidado, 2010, 2011, 2012, 2013- SEME

Esta escola também registrou a predominância dos macrocampos Esporte e Lazer e Cultura e Artes, em especial nos anos de 2011, 2012 e 2013. Entretanto, de maneira diferenciada das demais, ofertou nos anos de 2011 e 2012 a oficina "Jornal Escolar" e, no ano de 2013, "Tecnologias Educacionais", ambas voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A Escola 1 ofertou, até o ano de 2009, a educação básica nos anos iniciais e finais. A partir de 2011, passou a atender somente os anos finais dessa modalidade de ensino. Com relação ao sucesso escolar dos alunos, embora o pedagogo tenha afirmado que "Houve sim um sucesso, os alunos se destacaram no esporte pelas campanhas que foram feitas[...]. Houve uma melhora, pois estou sempre acompanhando, realizando conselhos de classes"(P.E.1), essa escola apresenta dificuldades em alcançar as metas projetadas pelo IDEB (Quadro 50).

Quadro 50. Resultado do IDEB da Escola 1

Anos	Escola 1			
	Média		Média	
	Anos iniciais		Anos finais	
	Alcançada	Projetada	Alcançada	Projetada
2007	5.1	4.8	3.5	4.5
2009	4.8	5.1	4.0	4.6
2011	-	5.5	4.7	4.9
2013	-	-	3.6	5.3
2015	-	-	3.8	5.6

Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

O que transparece da análise dos discursos é que a ênfase não foi posta nos resultados escolares, pois que a preocupação é fundamentalmente assistencialista. A garantia de permanência na escola e o estreitamento da relação família-escola foram potencialidades registradas. Compreende-se, no entanto, que essa ênfase seja colocada no contexto social em que se encontram as escolas. A experiência escolar tem evidenciado que a participação da família é de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e para o desenvolvimento social das crianças, especialmente porque a interação mais amigável entre os professores e os pais contribui para a formação de um indivíduo autônomo (Piaget, 2007). Além disso, o compartilhamento de saberes, vivências e experiências integra os conhecimentos formais da escola com a cultura local e sustenta o diálogo e a parceria dela com a comunidade, motivando a participação, a mobilização de recursos e de equipamentos na construção de um território mais humano e sustentável a ser usufruído por todos (Villar, 2007). E nisso, tem-se conseguido avançar bem, como é o caso da ampliação da oferta de atividades socioeducativas.

Nesta escola, foram desenvolvidos nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, os macrocampos Esporte e Lazer e Cultura e Artes. A ênfase nas atividades envolvendo Artes e Cultura é identificada nas oficinas de música, através da banda, fanfarra e percussão. No Esporte, o judô foi a única oficina iniciada em 2011 que permaneceu até o ano de 2013, conforme podemos identificar no Quadro 51.

Quadro 51. Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 1, período de 2010-2013

Escola 1				
Macrocampo	Atividades			
	2010	2011	2012	2013
Cultura digital	Software educacional	Grafite		
Cultura e artes	Banda Fanfarra	Percussão		
Cultura, artes e educação patrimonial			Ensino coletivo de cordas	Percussão
Comunicação e uso de mídias			Rádio Escolar	Fotografias
Esporte e lazer	Futsal Voleibol	Judô Futsal	Judô Esporte de Rua	Esporte na Escola Judô
Acompanhamento pedagógico	Letramento	Letramento	Letramento	Orientação de Estudos e Leitura
Acompanhamento pedagógico	Matemática	Matemática	Matemática	

Fonte: Plano de Atendimento Geral Consolidado, 2010, 2011, 2012, 2013- SEME

A Escola 3 alcançou a meta projetada, nos anos iniciais da educação básica, somente no ano de 2011, apresentando dificuldades em alcançar as demais metas para os anos iniciais e finais, conforme podemos identificar no Quadro 52. Essa escola registrou, como aspecto positivo do Programa, a retirada dos alunos da rua, a alimentação escolar, os contributos do tempo de permanência na escola nas relações sociais dos alunos, os talentos revelados nas oficinas e a mudança na vida pessoal do aluno. Nesse contexto, esses dados nos levam a afirmar que os resultados obtidos com a mudança de comportamento e postura dos alunos foram mais visíveis pelos entrevistados do que aqueles apresentados pelo IDEB, apesar de essa avaliação externa constituir interessante indicador de aprendizagem.

Quadro 52. Resultado do IDEB da Escola 3

Anos	Escola 3			
	Média		Média	
	Anos iniciais		Anos iniciais	
	Alcançada	Projetada	Alcançada	Projetada
2007	3.9	3.0	3.8	4.3
2009	4.0	4.3	3.3	4.4
2011	5.7	4.8	4.2	4.7
2013	4.4	5.0	-	5.1
2015	4.3	4.2	3.9	4.8

Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Conforme identificamos no Quadro 53, o desenvolvimento dos macrocampos Esporte e Lazer e Cultura e Artes predominaram no período compreendido de 2010-2013.

Quadro 53. Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 3, período de 2010-2013

Escola 3				
Macrocampos	Oficinas			
	2010	2011	2012	2013
Meio ambiente	Horta Escolar e/ou Comunitária			
Esporte e lazer	Futsal Recreação/Lazer	Recreação/Lazer	Programa Segundo Tempo Xadrez Tradicional	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas
Cultura e artes	Capoeira	Dança Hip Hop		Badminton
Cultura, artes e educação patrimonial			Artesanato Popular	Mosaicos Danças
Comunicação e uso de mídias		Fotografia	Jornal Escolar	
Acompanhamento pedagógico	Letramento		Letramento	Orientação de estudos e leitura
Acompanhamento pedagógico	Matemática		Matemática	

Fonte: Plano de Atendimento Geral Consolidado, 2010, 2011, 2012, 2013- SEME

O predomínio das atividades, envolvendo os esportes e artes, destacam-se na oferta das oficinas ministradas, com exceção da oficina Horta Escolar, desenvolvida no ano de 2010 e das oficinas de Jornal Escolar e Xadrez Tradicional, desenvolvidas no ano de 2012.

A Escola 5 fez adesão ao Programa Mais Educação no ano de 2010, iniciando as atividades no ano de 2011. Seus resultados de aprovação no IDEB, nos anos iniciais da educação básica, também se encontram abaixo da média projetada (Quadro 54), sendo que, nos anos finais dessa modalidade de ensino, essa distância se alarga. Esta escola registra como potencialidade o desenvolvimento social dos alunos, sua retirada da rua e a melhoria percebida na disciplina.

Quadro 54. Resultado do IDEB da Escola 5

Anos	Escola 5			
	Médias		Médias	
	Anos iniciais		Anos finais	
	Alcançada	Projetada	Alcançada	Projetada
2007	4.0	4.0	3.8	4.3

2009	4.4	4.3	3.5	4.4
2011	4.7	4.8	4.6	4.7
2013	4.9	5.0	2.9	5.1
2015	5.0	5.3	3.8	5.5

Fonte: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Podemos identificar, no Quadro 55, que os macrocampos de Cultura, Artes e Esportessão predominantes no desenvolvimento das oficinas ofertadas e que a oficina Horta Escolar foi desenvolvida nos anos de 2011, 2012 e 2013 e a de Capoeira, nos anos de 2012 e 2013.

Quadro 55. Macrocampos e oficinas desenvolvidas - Escola 5, período de 2011-2013

Escola 5			
Macrocampos	Oficinas		
	2011	2012	2013
Cultura e artes	Capoeira		
Esporte e lazer	Futsal	Programa Segundo Tempo	Esporte na Escola/
Cultura e artes	Banda Fanfarra		
Educação ambiental e desenvolvimento sustentável		Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (Horta)	Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (Horta)
Cultura , artes e educação patrimonial		Capoeira Banda Fanfarra	Capoeira Iniciação musical por meio da flauta doce
Meio ambiente	Horta Escolar e/ou Comunitária		
Acompanhamento pedagógico	Matemática	Matemática	
Acompanhamento pedagógico	Letramento	Letramento	Orientação de estudos e leitura

Fonte: Plano de Atendimento Geral Consolidado, 2010, 2011, 2012, 2013- SEME

Nas seis escolas investigadas, a escolha pelos macrocampos Esporte e Lazer e Cultura e Artes foram predominantes. O relatório "Avaliando os Impactos do Mais Educação nos Resultados Educacionais: Evidências de 2007 a 2011", realizado pela Fundação Itaú Social e pelo Banco Mundial (2015), registrou impacto negativo do macrocampo Esporte e Lazer nas notas de Matemática e Português, atribuindo esses efeitos negativos sobre o rendimento dos alunos. Nesse relatório há a interpretação de que substituição das horas de estudo, ou outras atividades acadêmicas, por atividades desportivas, bem assim, de cultura e de artes, trouxe

impactos negativos, se considerado, por exemplo, o não aproveitamento dos alunos em Matemática no 5º ano. Apesar desse diagnóstico, o documento registra uma carência de suporte teórico que justifique os resultados alcançados.

Algumas considerações, aqui elencadas sobre esses resultados, pautadas nas análises das entrevistas e dos documentos consultados sobre o desenvolvimento do Programa Mais Educação nas escolas selecionadas, provocam alguns questionamentos sobre essas práticas avaliativas e merecem maior aprofundamento e investigação. As atividades extracurriculares, quando inseridas no currículo escolar, apresentam-se como alternativa para minimizar as desigualdades sociais e garantir a qualidade do ensino. Assim, a proposta de incluir no currículo escolar atividades práticas que desenvolvam as habilidades dos estudantes e que respeitem os costumes, as crenças e os valores da vida cotidiana, apresenta-se como condição necessária à vida em sociedade (Guará, 2006), particularmente, porque o desenvolvimento dessas atividades, quando bem trabalhadas e inseridas no projeto pedagógico da escola, são promotoras do desenvolvimento físico, intelectual, ético e moral, contribuindo para a formação holística do aluno e para o resgate da cultura local.

Os problemas financeiros e pedagógicos, vivenciados especialmente pelos monitores, comprometeram a qualidade da oferta das oficinas ministradas. O desafio de ter profissionais habilitados para trabalhar com a educação integral e com habilidades para ministrar as oficinas, articuladas com o currículo tradicional e as tensões, por vezes provocadas entre os saberes acadêmicos e os saberes das vivências desses monitores, dentro da escola, revelam a necessidade de formação continuada que envolva e integre esses profissionais. Somado a isso, a remuneração pouco atrativa aos monitores comprometeu o desenvolvimento de uma ação mais efetiva e contínua das atividades e, por consequência, o alcance de um resultado mais satisfatório no IDEB.

Outra questão relaciona-se à descontinuidade dada às oficinas, provocada pelos

equivocos na interpretação do Programa em sua fase inicial. "O Programa não exige a mudança de macrocampos e também não impede a mudança [...]. No início houve uma interpretação equivocada sobre a continuidade [deles]. Então havia mudança de oficinas em cada semestre e as escolas começaram a ter muito material, não ter onde guardar e não dar continuidade às oficinas iniciadas" (G.E.2). Nesse sentido, as escolas têm "materiais excelentes [...] que se encontram guardados" (G.E.2), portanto, há necessidade de revisão na estrutura do Programa, apontada por um coordenador ao considerar que "Se o Programa for modificado, pode diminuir o gasto com relação às compras" (C.E.3), os investimentos poderiam ser otimizados, trazendo melhores resultados.

Apesar desses problemas vivenciados, os eixos temáticos, como fotografia, artes, música, dança, jogos, artesanato, teatro e capoeira são apresentados, pelo documento do PME (2015), como responsáveis "pelo efeito significativo do Programa Mais Educação nos quais muitos alunos são envolvidos na dinâmica da criatividade e assim se descobrem capazes de realizar e desenvolver, na plenitude, a cidadania e a liberdade". Para os atores entrevistados, "os alunos desenvolvem muito o intelecto[...] quando vão montar uma apresentação de teatro e dança, participar de uma aula de artesanato"(G.E.4), "as oficinas contribuem para os resultados desses alunos" (C.E.3), registrando que "as crianças melhoraram no desempenho como na linguagem, ficaram mais proativas para fazer as coisas e mais compreensivas" (M.6). Podemos perceber que o grande avanço, revelado pelos entrevistados, é o crescimento pessoal desses estudantes, superando a lógica clássica que rege o sistema de ensino de política de avaliação por resultados (Arroyo, 2012), o que nos remete a uma reflexão sobre as avaliações quantitativas das políticas públicas em busca de resultados imediatos, que, por vezes, provocam a descontinuidade dos programas iniciados, limitando o seu avanço e as suas consequências.

Estes resultados possibilitam, ainda, uma reflexão sobre a necessidade de se repensar o

processo de aprendizagem dos estudantes pertencentes e não pertencentes ao Programa, através de uma concepção renovada do processo educativo, que potencie as aprendizagens e vivências diárias, que valorize a pluralidade de saberes, contribuindo, assim, não só para a melhoria das aprendizagens formais, como para a promoção do desenvolvimento humano e integral desses estudantes.

6.3 O Programa Mais Educação na Construção de um Território Educador

Partindo do pressuposto de que a integração dos diferentes públicos no processo educativo assegura, a todos os cidadãos, os saberes necessários para uma participação plena na vida comum, esta terceira dimensão, intitulada Cidade: Território Educador, tem como objetivos destacar a importância do território como possibilidade de referência de integração dos diferentes públicos no processo educativo e identificar se as atividades previstas e desenvolvidas pelas escolas, e para além dos muros dela, estreitam-se com os princípios norteadores do Programa Mais Educação, notadamente o conceito de desenvolvimento humano e sustentável. Ela está dividida em duas categorias: Categoria 3.1. Relação Escola-Comunidade, subdividida em três subcategorias: 3.1.1 Parcerias, 3.1.2 Ofertas /Atividades Educativas e 3.1.3 Transformações socioculturais e Categoria 3.2 Educação para o Desenvolvimento Humano e Sustentável, subdividida em duas subcategorias: 3.2.1 Aprendizagem e vivência 3.2.2 Ações individuais e coletivas.

A escola, a cultura, a cidade e o território fazem parte da vida do cidadão, não podendo essa relação entre si estar dissociada, destacadamente porque o processo de aprendizagem não é estanque e acontece nos momentos de interação das pessoas e delas com o território, através da apreensão da informação e da inteligibilidade que é conseguida sobre as coisas e os fenômenos, bem como, sobre as mudanças e transformações que nele poderão ocorrer. Para além disso, as referidas interações, quando devidamente trabalhadas, levando em consideração o respeito pelas diferenças de opiniões e a diversidade das pessoas, poderão

constituir aprendizagens sociais favorecedoras do desenvolvimento de valores democráticos e da participação efetiva dos cidadãos (Nóvoa, 2009; Villar, 2007), que muito poderão contribuir para o aprofundar da democracia. Há, ainda, que procurar que essas interações sejam promotoras do respeito pela natureza, pelo patrimônio e pelas relações entre gerações. Portanto, há que entender que a aprendizagem não se resume a um resultado da mera memorização de conteúdos sem sentido e que ela traduza uma compreensão do que é fundamental para a vida futura da totalidade da população. Neste sentido, é preciso pensar uma educação que prepare para que o território seja sustentável e possa ser usufruído com responsabilidade por todos. Isso requer uma responsabilização que pode e deve ser partilhada por todos os que estão em condições de intervir na sociedade e, mais especificamente, pelas entidades, públicas ou privadas, sempre que possível, através de um esforço conjunto, devidamente formalizado, através de um contrato educativo.

Assim sendo, a educação/território, enquanto processo educativo, deixa de ser preocupação exclusiva do sistema de ensino formal, para se apresentar como instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária. O compartilhamento da responsabilidade educativa entre famílias e poder público e entre essas e outras entidades que se beneficiam da aprendizagem de cada cidadão, com a organização de ações criativas e específicas, se possível interligadas e delineadas pela comunidade escolar, além de revelar a intencionalidade educativa do território, representa reconhecer que os saberes devem inscrever-se em seu contexto, aproximando as pessoas que constroem e vivenciam esse espaço a partir das concepções que têm sobre ele e sobre as políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas (Canário, 2005; Leclerc, 2012; Pereira, 2009; Villar, 2007; Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011/2012).

Na Educação Integral, quando se fala em território, aborda-se este caráter plural, dinâmico e inovador de participação efetiva e democrática, a partir do interesse da

coletividade por uma agenda educativa local e pelo desejo comum de salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes em determinado espaço. A proposta de ampliação dos tempos escolares, para a promoção de uma educação integral, através do Programa Mais Educação, provoca essa discussão: como avançar para o território, extrapolando o espaço escolar?

A concepção de uma rede de parcerias para o desenvolvimento dos macrocampos, através de uma agenda intersetorial, encontra-se pautada na compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se num sólido compromisso entre os distintos atores que compõem o território onde a escola está inserida, para que a integração e articulação dos potenciais educativos existentes nas comunidades favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

O Programa Mais Educação aponta para uma tarefa educativa compartilhada entre a escola e os profissionais de outras áreas e segmentos da sociedade, viabilizada por meio de práticas intersetoriais, incluindo também o apoio das famílias e agentes comunitários, no sentido de, juntos, promoverem ações pedagógicas (Brasil, 2009). Nesse contexto, apresentamos na subcategoria 3.1.1 (Quadro 56) as percepções que os atores entrevistados têm dessas parcerias e as formas pelas quais elas se desenvolvem.

Quadro 56. Categoria 3.1 Relação escola-comunidade

Atores	Subcategoria 3.1.1 Parcerias
Gestores Públicos	<p>Melhorou a nossa relação com a comunidade[...] usamos a quadra da comunidade, o campo de futebol, os espaços comunitários ao redor da escola [...]O Mais Educação possibilitou a oportunidade de parcerias com área do esporte, da cultura, [...] do turismo e outras parcerias internas[...]com as instituições OAB, Ministério Público, Fórum da cidade, PROERD e a ronda escolar (G.P.3).</p> <p>Ainda temos uma dificuldade e o sonho seria que a cultura tivesse um trabalho com a educação e a saúde também e por aí vai.[...] ainda conseguimos realizar um trabalho bem ligado com a Secretaria da Cultura e do Esporte[...]. A Secretaria de Esporte [...] pensa em fazer um evento esportivo na cidade e a gente fala que tem os alunos do Mais Educação[...]. E conseguimos dialogar bem com a comunidade escolar, com as famílias, as igrejas são muito abertas a ouvir e aceitar a nossa participação (G.P.2).</p> <p>Nós que vamos a busca de parcerias[...].Se tivesse já essas parcerias com [...]diversas Secretarias[...] elas devem estar antenadas que o Programa Mais Educação de Cachoeiro de Itapemirim não é só da SEME, envolve outras secretarias[...] (G.P.1).</p>

<p>Gestores Escolares</p>	<p>Percebo a parceria principalmente no concurso de fotografias envolvendo várias Secretarias do Município. Acredito que eles tenham dado suporte com relação ao Programa e que envolveu a Cultura(G.E.1).</p> <p>Muito difícil, a parceria ainda é uma utopia [...] principalmente pelas iniciativas privadas por eles saberem que recebemos verba do governo[...]. Então aquilo que não conseguimos fazer via recursos do Programa ou próprio é muito difícil nós conseguimos fazer. A Secretaria de Educação dá um apoio com relação a ônibus e noseventos promovidos por ela, é dado prioridade para os alunos do Mais Educação(G.E.2).</p> <p>As parcerias ainda são muito pequenas, por falta de tempo dos profissionais da escola, provocada pela demanda das atividades. E para atrair mais parceiros a Secretaria de Educação, que já tem um grupo formado, poderia reunir industriais, comerciantes e nos ajudar, agregando e formalizando parceiros (G.E.3).</p> <p>Parcerias têm. A Secretaria do Meio Ambiente que traz algumas atividades para serem desenvolvidas no Programa Mais Educação como, por exemplo, a questão da reciclagem. Mas parceria mesmo com a escola é a Secretaria de Educação(G.E.4).</p> <p>Na nossa escola não tivemos parcerias ano passado até porque estávamos tranquilos com relação à verba do Programa e deu para trabalhar o que queríamos sem parceria (G.E.5).</p>
<p>Coordenadores do Programa na Escola</p>	<p>Acho muito difícil conseguir parceria para os atletas, para as atividades musicais do Programa.[...] Não conseguimos espaço adequado para ensaiar os alunos da percussão[...], há a dificuldade de deslocamento dos alunos e dos instrumentos [...] O único parceiro que tivemos foi no Judô Clube de Cachoeiro [...]. Talvez isso seja até culpa da gente por não sair por aí batendo em busca de mais parcerias (C.E.1).</p> <p>Não temos parceiros (C.E.2).</p> <p>Hoje não temos parceiros e as atividades são desenvolvidas dentro da escola e no Terreirão[...], onde acontecem algumas oficinas (C.E.3).</p> <p>A comunidade não se envolve muito como parceiro[...].Só no ano passado que a Secretaria começou a nos apoiar, por questões de visitas agendadas, e assim os alunos saíram da escola (C.E.4).</p> <p>Tivemos muita dificuldade de parceria com a comunidade onde estamos inseridos[...], por motivo do salão comunitário está em condições precárias e também há preocupação de que os alunos não preservem os lugares disponibilizados pela Igreja (C.E.5).</p>
<p>Pedagogos</p>	<p>A nossa escola procura muita parceria. A escola escolheu ano passado a modalidade de vídeo, porque queríamos abrir um Cine Club na escola. E fomos ao Cine Club de Cachoeiro e realizamos uma parceria com eles [...] temos uma parceria muito grande com o Hospital Evangélico de Cachoeiro de Itapemirim, corremos atrás de empresas. Conseguimos fazer carnaval, nós vamos para os blocos carnavalescos, Secretaria da Cultura. Temos muitos parceiros porque eu e a Coordenadora corremos muito atrás, pois como sempre trabalhei com projeto eu sei como temos que realizá-lo, detalhando o objetivo, justificativa, métodos e isso mostra uma segurança para a parceria continuar conosco (P.E.1).</p> <p>Temos como parceiros o Lions e a Odebrecht que suprem bastante as nossas necessidades(P.E.6).</p>
<p>Monitores</p>	<p>Temos só a Secretaria de Educação como parceira.(M.1) Não há parceiros(M.1.3).</p> <p>E aqui na escola acredito que não tenha uma ajuda de parcerias (M.5).</p> <p>O Lions é um grande parceiro, ajudava e motivava muito (M.6).</p> <p>O Lions tem sido um parceiro [...] para a nossa escola, fornecendo cesta básica, cobertor, shampoo, sabonete, tudo que as crianças precisam[...] (M.6.1).</p>

Fonte: Elaboração própria

O desenvolvimento integral pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizagem. Nessa lógica, a convivência social, em outros cenários e contextos, amplia o repertório cultural dos estudantes e possibilita uma participação mais ativa na vida pública e

nas comunidades em que vivem. As possibilidades de abertura da escola à comunidade local ou da proposta de atividades de entidades à comunidade escolar, podem aumentar a oferta de ações promotoras de aprendizagem e incentivar o compartilhamento de responsabilidade educativa entre famílias, poder público e as instituições e organizações presentes no território (Leclerc, 2012; Moll, 2012; Pereira, 2009; Villar, 2007) e, com isso, reforçara ideia de que a Educação Integral não é obra apenas da escola, mas de toda a comunidade e de todos os cidadãos.

Podemos perceber, no discurso dos entrevistados, como a ausência de uma cultura de diálogo estreito entre o poder público e a sociedade civil tem limitado a participação ativa e corresponsável dos parceiros. Os gestores públicos revelam que têm “dificuldade” (G.P.2) de estabelecer “parcerias com [...]as diversas Secretarias”(G.P.1). Essa mesma situação é vivenciada pelos gestores escolares, quando afirmam que “As parcerias ainda são muito pequenas”(G.E.3) e que não tiveram “parcerias ano passado” (G.E.5).Os coordenadores do Programa endossam esse discurso, afirmando “não temos parceiros” (C.E.2), ou, então, que acham “muito difícil conseguir parceria” (C.E.1), por essa razão “as atividades são desenvolvidas dentro da escola” (C.E.3), justificando que isso se deve porque “a comunidade não se envolve muito” (C.E.5). Os monitores também revelam que “Não há parceiros” (M.1.3) e desconhecem se a escola tem “parcerias” (M.5).

Situadas em regiões empobrecidas, com poucos recursos e equipamentos urbanos, o contexto social onde essas escolas estão inseridas é formado por comunidades populares. Assim, obter um “espaço adequado” (C.E.1) para o desenvolvimento das oficinas é agravada pela “dificuldade de parceria com a comunidade [...] por motivo do salão comunitário está em condições precárias” (C.E.5) e pela “preocupação de que os alunos não preservem os lugares disponibilizados pela Igreja” (C.E.5). Também os gestores públicos revelam a necessidade de um envolvimento mais sistematizado das secretarias,

através de um trabalho integrado com "a Cultura [...] com a Educação e a Saúde e[...]" (G.P.2), pois se o município "já tivesse essas parcerias" (G.P.1), essa responsabilidade seria partilhada com a Secretaria de Educação que, além de gestora do Programa, é a maior parceira das escolas.

A "falta de tempo dos profissionais da escola, provocada pela demanda das atividades" (G.E.3), foi uma das justificativas apresentadas para a "busca de mais parcerias (C.E.1). Por esse ângulo, a busca de novos espaços e parceiros socioeducacionais tem limitado a integração da escola à vida comunitária (Cavaliere, 2010) e justifica a carência de parceiros apresentada pelos entrevistados.

Apesar dessas dificuldades, identificamos algumas experiências, visando suprir a ausência de espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa. A "quadra da comunidade, o campo de futebol, os espaços comunitários ao redor da escola" (G.P.3) e a academia de "Judô" (C.E.1) foram alguns dos espaços citados. Gradativamente, a partir do equacionamento desse problema, vivenciado no processo de implantação, as parcerias começaram a ter outro enfoque e buscaram o compartilhamento de saberes com outros organismos e instituições. Para os entrevistados, "O Mais Educação possibilitou a oportunidade de parcerias com área do esporte, da cultura [...], com as instituições OAB, Ministério Público, Fórum da cidade, PROERD e a ronda escolar" (G.P.3), com o "Lions e a Odebrecht (P.E.6 e M.6), contando ainda com o envolvimento de "várias secretarias do município" (G.E.1), dentre elas, a Secretaria de "Cultura", "a Secretaria de Esporte" (G.P.2) e a "Secretaria do Meio Ambiente" (G.E.4), sendo que a grande parceira "é a Secretaria de Educação" (G.E.4), que "dá um apoio com relação a ônibus [...] nos eventos promovidos por ela" (G.E.2) e "nas visitas agendadas" (C.E.4).

Podemos identificar, no discurso dos atores, a centralidade da gestão pública no direcionamento das atividades desenvolvidas, através das expressões "Percebo a parceria

principalmente no concurso de fotografias envolvendo várias Secretarias do Município" (G.E.1), "nos eventos promovidos por ela[SEME] é dado prioridade para os alunos do Mais Educação"(G.E.2), "A Secretaria do Meio Ambiente [...] traz algumas atividades para serem desenvolvidas no Programa Mais Educação como, por exemplo, a questão da reciclagem" (G.E.4) e "a Secretaria começou a nos apoiar, por questões de visitas agendadas, e assim os alunos saíram da escola" (C.E.4). Percebemos que as ações citadas são positivas, porém pontuais e assistemáticas e que a integração entre os atores envolvidos é um conceito que ainda precisa ser construído, notadamente porque não identificamos, nessas ações, um envolvimento que caracterize o território como dimensão educativa. Há preocupação e esforço inequívoco na execução do Programa, mas fica evidenciado que o compartilhamento da responsabilidade educativa, entre famílias e poder público, para além da escola, com ações criativas e integradas entre toda a comunidade escolar, ainda é restrito, limitando as ações das escolas àquelas promovidas e direcionadas pelos parceiros.

Compete à escola criar seu próprio Projeto Político Pedagógico territorializado, a partir das ofertas educativas e das possíveis parcerias com as redes sociais que se encontram em seu contexto. Buscando uma maior compreensão sobre como são realizadas as parcerias em cada uma das escolas investigadas, reunimos na Figura 15 a síntese das informações obtidas nas entrevistas.

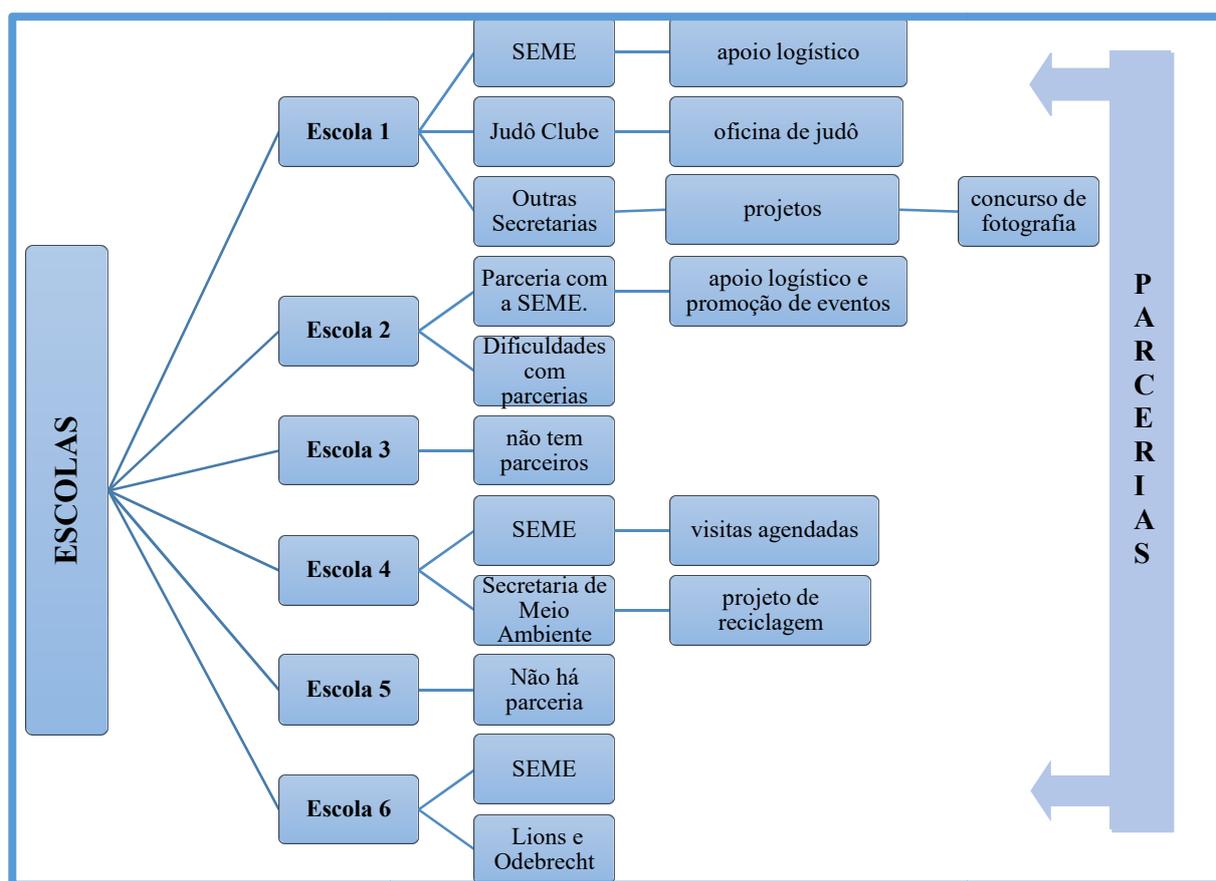


Figura 15. Subcategoria 3.1.1 Parcerias

Através da Figura 15, podemos identificar que a grande parceira de cada uma das escolas investigadas é o poder público, sendo que apenas as escolas 1 e 6 fogem a essa realidade. Essas escolas se encontram localizadas próxima à região central da cidade (Região III e IV), em locais de fácil acesso, dispensando, por vezes, os meios de transporte para deslocamento. Isso possibilita tanto a participação dos alunos em eventos, como a presença dos parceiros na escola.

Na Escola 1, as parcerias são feitas na área esportiva, especialmente com o "Judô Clube de Cachoeiro" (C.E.1) e nos diferentes projetos na área de turismo e cultura, envolvendo as organizações governamentais e não governamentais. A pedagoga citou que queria abrir um "Cine Club na escola" (P.E.1) e foi até "ao Cine Club de Cachoeiro [realizando] uma parceria

com eles" (P.E.1). Revelou, ainda, ter "uma parceria muito grande com o Hospital Evangélico de Cachoeiro de Itapemirim" (P.E.1) com "os blocos carnavalescos, secretaria da cultura [...]" (P.E.1). Justifica, afirmando que isso se deve porque ela e a coordenadora sempre trabalharam com projeto e sabem como "realizá-lo, detalhando o objetivo, justificativa, métodos e isso mostra uma segurança para a parceria continuar conosco" (P.E.1).

A Escola 6, além da parceria governamental, conta com a colaboração das ações sociais de instituições e empresas nos projetos realizados, especificamente do "Lions [...], um grande parceiro"(M.6).

No entanto, essas parcerias são eventuais, não sistematizadas, o que demonstra que os projetos são bastante distintos em seus fundamentos teóricos e metodológicos, porém, nem sempre, essa diferença fica clara para os atores neles envolvidos. Revela, ainda, a necessidade de se fazer intervenção a partir de uma consistência teórica capaz de iluminar a ação política que lhes está subjacente, porque, nessas parcerias, também prevalecem a concepção assistencialista inerente ao Programa e à instituição escolar. Percebemos isso no discurso de um monitor, quando afirma que "O Lions tem sido um parceiro muito contribuinte para a nossa escola fornecendo cesta básica, cobertor, shampoo, sabonete, tudo que as crianças precisam"(M.6.1).

As escolas que não têm parceiros utilizam os recursos repassados pelo governo federal para execução do Programa e manifestaram dificuldade de buscar parceria com o contexto local, seja pela demanda de atividades desenvolvidas no cotidiano, seja pelo pouco envolvimento da comunidade, que carece de equipamentos e serviços para esse fim, conforme podemos identificar na fala do coordenador "Tivemos muita dificuldade de parceria com a comunidade onde estamos inseridos[...] porque o salão comunitário está em condições precárias e também há preocupação de que os alunos não preservem os lugares disponibilizados pela Igreja" (C.E.5).

Essa dificuldade em estabelecer um pacto formativo com a sociedade, na mobilização de questões educativas e de formação, e a carência de aprendizagens necessárias para construção de projetos arrojados e eficazes, capazes de motivar e criar sinergias entre os envolvidos numa lógica sustentável, humanista e cosmopolita, justifica a proposta apresentada por um gestor escolar de que "para atrair mais parceiros a Secretaria de Educação, que já tem um grupo formado, poderia reunir industriais, comerciantes e [...] ajudar, agregando e formalizando parceiros" (G.E.3). Essa proposta se assemelha às experiências de educação integral desenvolvidas na Escola Integrada de Belo Horizonte (Macedo, Evaristo, Godoy & Ribeiro, 2012) e na Escola-Bairro de Nova Iguaçu (Silva, 2012) e revela a necessidade expressa de promoção de políticas centrais e locais que possibilitem o aperfeiçoamento desses atores e de suas comunidades, pois além de favorecer a propagação de iniciativas para além do âmbito de atuação do poder público, gradativamente, possibilitam a construção de uma sociedade civil forte, participativa e responsável (Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011/2012).

Apesar das iniciativas de aproximação com a comunidade, ainda é preciso estabelecer um diálogo amigável da escola com seu contexto, de forma a provocar, em termos de políticas públicas, que os equipamentos públicos, os atores sociais, os saberes e práticas culturais, os agentes culturais e as políticas culturais e sociais, dentre outras, sejam potenciadas, para que o compartilhamento da responsabilidade educativa seja experimentado e vivenciado por todo seu cotidiano (Costa, 2012; Moll, 2012). Nesta direção, a proposta de organização de um Sistema Formativo Integrado (Figura 16), apresentado por Ander-Egg (2006); Cordeiro, Ferreira e Alcoforado (2011/2012) e Villar (2007), tem se revelado como alternativa viável na construção de uma política educativa que potencializa o território como espaço de aprendizagem e as possibilidades educativas da cidade.



Figura 16. Sistema Formativo Integrado

Fonte: adaptado de Villar, 2007; Cordeiro et al. 2012.

O planeamento participativo, quando coletivamente construído, envolvendo diferentes agentes territoriais, através de uma ação integradora, além de apresentar a intencionalidade educativa do município, para todas as pessoas, em todos os tempos e espaços das suas vidas, prevê e articula recursos e equipamentos disponíveis, na geração de soluções próprias para os problemas e anseios da comunidade.

Essa rede de parcerias, de aprendizado permanente, tanto organizacional quanto pessoal, apresenta-se como uma das características das organizações do futuro, o que exige da administração local mudanças e articulações na construção de um espaço público que possa ser usufruído com qualidade e segurança por todos (Ander-Egg, 2006; Cordeiro, Ferreira & Alcoforado, 2011/2012; Villar, 2007). O próprio gestor público sente necessidade de um trabalho em rede, afirmando que "se tivesse [...] parcerias com os próprios secretários das

diversas Secretarias [...] que o Programa Mais Educação de Cachoeiro de Itapemirim não é só da SEME, envolve outras secretarias", sendo necessário "um trabalho mais dentro de uma linha de coletividade" (G.P.1). Com esse processo colaborativo, os diversos segmentos sociais passam a ser sujeitos das soluções que afetam a cidade, através de um processo de intervenção em rede, caracterizada pela interdependência e complementariedade das ações, através de uma política intersetorial.

Com uma lógica que compreende as peculiaridades da população, uma gestão intersetorial integra vários e diversos equipamentos públicos existentes, incluindo parceiros autônomos da sociedade civil, organizações não governamentais, conselhos e demais espaços de interlocução, para que os resultados almejados sejam partilhados e, conseqüentemente, potencializados (Inojosa, 2011; Inojosa, Junqueira & Komatsu, 1997).

A necessária ao desenvolvimento do Programa Mais Educação não é um processo espontâneo, nem sequer deve ser prescrita, nomeadamente, porque as políticas públicas básicas, intersetorialidade tradicionalmente, são segmentadas e desarticuladas. Para que ela seja adotada como eixo norteador, é preciso profundas transformações na gestão, através de mobilizações e articulação de redes sociais, de investimentos na organização comunitária e nas instituições de controle social, de forma que possibilite uma articulação mais integrada, participativa e responsável dos parceiros. Este é um desafio a ser vencido pelos gestores públicos, que há tempos vêm sendo convocados para a promoção de uma educação que garanta o desenvolvimento econômico e a qualidade de vida.

Cabe à administração local, a criação de um modelo organizativo que permita equilibrar a coordenação entre diferentes grupos e entidades, aproveitando os recursos existentes, através de uma política social afastada da concepção beneficente e assistencial da política tradicional, representada pelo paternalismo e prestação de serviços pontuais. Neste contexto, os esforços se voltam para a realização de investimentos e criação de serviços

sociais próprios, com programas específicos e executáveis, que envolvam a participação de diferentes segmentos e associações locais que a gestão pública assuma o papel de promotora das dinâmicas sociais (Ander-Egg, 2006; Cordeiro, Ferreira & Alcoforado, 2011/2012; Villar, 2007).

Também as escolas - na figura de seus gestores, professores, estudantes, funcionários e toda a comunidade escolar - são convidadas a refletir sobre o processo educacional, como uma prática educativa vinculada à própria vida e a contribuir com o processo de requalificar suas práticas, encontrando referências teóricas e metodologias mais adequadas que possibilitem o envolvimento e a participação efetiva de todos os seus membros nesse processo.

Ponto crucial no processo, é fazer do cidadão um sujeito qualificado. É oferecer oportunidades para que todos possam desenvolver habilidades e competências necessárias a uma participação democrática efetiva nas políticas públicas e sociais em diferentes escalas, contextos e territórios (Gadotti, 2005; Hansotte, 2005). É garantir condições de igualdade, de forma consensual, democrática e participativa. É promover mecanismos que possibilitem, através da formação e desenvolvimento pessoal, uma melhoria da qualidade de vida.

Embora, historicamente, os países da América Latina não tenham vivenciado uma cultura de participação ativa da população nas políticas públicas, a pouca experiência democrática (Freire, 1999) tem gerado uma cultura de diálogo verticalizado, centralizado nas autoridades e representado por políticas públicas assistencialistas. A abertura de canais para o debate sobre justiça, ética, equidade e respeito, qualifica o cidadão para uma participação ativa, responsável e transformadora.

Considerando que o conjunto de vivências educativas formais e não formais da vida cotidiana podem construir melhores relações pessoais e interpessoais e ampliar as possibilidades de compreender a cidade como um espaço que abriga uma cultura densa e

diversificada de informação e transmissão de conhecimentos (Lache, 2011; Alderoqui, 2006), avançamos para a subcategoria 3.1.2 Ofertas/Atividades Educativas, na qual apresentamos as ofertas educativas que avançaram para o território com o desenvolvimento do Programa Mais Educação no Município. Os registros de análise das entrevistas encontram-se agrupadas por atores e estão representados no Quadro 57.

Quadro 57. Categoria 3.1 Relação escola-comunidade

Atores	Subcategoria 3.1.2 Ofertas /Atividades Educativas
Gestor Público	<p>Cada vez que você tira um aluno de sua cultura e leva para uma outra cultura o conhecimento dele acrescenta e busca a cultura do outro e você aprende e leva esse conhecimento para a sua casa e escola(G.P.2).</p> <p>Colocamos os alunos para fazerem intercâmbios entre as escolas; atividades esportivas que denominamos de Programa Mais Esporte; fizemos o Mais Cultura e o Mais Educação onde nós tivemos as atividades com maior barulho como fanfarra, banda, capoeira e ali ao lado do Palácio do Prefeito e as outras modalidades como dança, teatro fizemos três dias seguidos no Teatro Rubem Braga sendo muito prazeroso e proveitoso, tivemos o acompanhamento de várias Secretarias(G.P.1).</p>
Gestor Escolar	<p>Ano passado, a escola ia para o Ginásio do Ferração dois dias da semana, porque não tínhamos espaço suficiente e essa ida era responsabilidade dos pais e levamos um lanche e ficavam com eles um coordenador e monitora tanto no período da tarde quanto da manhã. Depois que tivemos a quadra não foi preciso mais fazer esse trajeto, pois ficou mais vantajoso para a escola (G.E.5).</p>
Coordenador do Programa nas Escolas	<p>Quando há eventos da escola, envolvendo todos os alunos, os alunos do Programa Mais Educação (C.E.1).</p> <p>Através da Secretaria de Educação, no ano passado tivemos algumas visitas em pontos turísticos, museu tecnológico[...]Foram vários trabalhos fora da escola com apresentações dos alunos. Isso é bom, porque as pessoas e os pais nem imaginam o que acontece dentro da escola com o programa! Isso também mostra aos pais e para a sociedade como esses alunos são talentosos e o que são capazes de fazer(C.E.2).</p> <p>Nós só saímos na prática do esporte, onde usamos as áreas externas da escola e fechamos a rua em parceria com a comunidade, mas sempre anexada à escola. Tentamos desenvolver atividades no centro comunitário, mas não deu certo por questão de logística e horários. Ano passado os alunos fizeram a oficina de Badminton, visitaram uma localidade que não conheciam em Cachoeiro [...] quando fomos participar nessa escola, fomos entrevistados pelas emissoras de rádio(três entrevistas), duas para a televisão onde foi publicada uma matéria inteira sobre Badminton(C.E.3).</p> <p>Nós não estamos mais trabalhando com as oficinas do Programa fora da escola por questão de segurança, porque do ano passado para cá houve um desinteresse dos alunos maiores pelo programa, somente os menores continuaram (C.E.4).</p>
Pedagogos	<p>A SEME escolheu duas escolas para nós levarmos os alunos nos pontos turísticos de Cachoeiro para fazermos as fotografias e elas seriam selecionadas para fazer uma agenda em nível de Município(P.E.1).</p>

Monitores	<p>Só saímos no ambiente escolar quando vamos realizar algum evento fora como uma apresentação, seminário (M.2).</p> <p>Chegamos a trabalhar fora da escola os pontos culturais de Cachoeiro de Itapemirim, com a questão da literatura, onde os alunos foram visitar a casa de Roberto Carlos e do Rubem Braga. Essa atividade tem toda uma história a se desenvolvida em uma linha de raciocínio, é onde os alunos saem do microcampo e partem pro macrocampo e conseguem assimilar várias disciplinas ao mesmo tempo (M.3).</p> <p>Todos os momentos foram concentrados dentro da escola. No ano passado teve uma apresentação teatral, dança no teatro Rubem Braga em Cachoeiro(M.4).</p> <p>Porque vemos a dificuldades dessas crianças em viver o mundo ao redor delas, por serem mais fechadas [...]quando tem uma feira cultural no município, a própria SEME, nos convida para levar as crianças do programa realizar uma apresentação nesse evento (M.5).</p> <p>As apresentações que eles realizam fora da escola, como o ano passado que eles foram onde se encontra o Gabinete do Prefeito e apresentaram a dança e com isso trouxe uma mudança para eles por estarem lá fora apresentando aquilo que aprenderam na escola (M.6).</p>
------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Com uma riqueza de experiências significativas e diversificadas do mundo, a cidade reúne um conjunto de espaços, equipamentos e instituições, tornando-se um ambiente propício para a aprendizagem. As ofertas educativas que avançam para a ocupação das ruas, avenidas, praças, centros comerciais, bairros, dentre outros espaços, possibilitam aos estudantes vivenciarem sua dinâmica e contribuem para o desenvolvimento de um olhar diferenciado, crítico e reflexivo sobre a forma e o uso desses espaços (Alderoqui, 2002; Almeida, 2008), fortalecendo o sentimento de coletividade, estreitando a relação de pertencimento e comprometimento com o território (Alderoqui, 2002; Almeida, 2008).

No entanto, podemos identificar, no discurso dos entrevistados, a forma pontual pela qual as ofertas educativas avançaram para o território, quando afirmam que "Nós só saímos na prática do esporte, onde usamos as áreas externas da escola e fechamos a rua em parceria com a comunidade, mas sempre anexada à escola" (C.E.3).

As inserções no território resultam de uma provocação e envolvimento da administração pública na promoção de programas, eventos e visitas promovidas para essa ação. Assim, as atividades propostas pelo Programa são desenvolvidas em espaços adaptados e as inserções no território, de forma assistemática, limitam-se à apresentação cultural em eventos promovidos pela gestão pública, em projetos de inclusão social desenvolvidos pelo

município e através de visitas programadas e realizadas pela SEME, conforme podemos identificar no relato de um gestor público: "Colocamos os alunos para fazerem intercâmbios entre as escolas; atividades esportivas que denominamos de Programa Mais Esporte; fizemos o Mais Cultura e o Mais Educação onde nós tivemos as atividades com maior barulho como fanfarra, banda, capoeira ao lado do Palácio do Prefeito[...]. Outras modalidades como dança, teatro fizemos três dias seguidos no Teatro Rubem Braga[...] tivemos o acompanhamento de várias Secretarias" (G.P.1).

Esse discurso é endossado pelos demais atores, quando afirmam que "Através da Secretaria de Educação [...] tivemos algumas visitas em pontos turísticos, museu tecnológico [...] Foram vários trabalhos fora da escola com apresentações dos alunos" (C.E.2) que "A SEME escolheu duas escolas para nós levarmos os alunos nos pontos turísticos de Cachoeiro para fazermos as fotografias [...] selecionadas para fazer uma agenda em nível de Município" (P.E.1), que trabalharam fora da escola "os pontos culturais de Cachoeiro de Itapemirim, [...], onde os alunos foram visitar a casa de Roberto Carlos e do Rubem Braga" (M.3). As demais inserções no território, segundo relato dos monitores, só ocorrem quando há "algum evento fora, como uma apresentação, seminário" (M.2), "apresentação teatral, dança"(M.4) ou para participar da "feira cultural no município" (M.5). Excetuando esses eventos, as demais atividades são "concentradas dentro da escola"(M.4).

Estas ações revelam como a ausência de uma cultura de interlocução com a comunidade dificulta o estabelecimento de parcerias, cria dependência do órgão governamental e, por conseguinte, perpetua o papel da centralidade educativa da escola.

Buscando compreender como essas ofertas educativas são percebidas pelos atores em cada uma das escolas investigadas, apresentamos no Quadro 58o agrupamento realizado por escola.

Quadro 58. Categoria 3.1 Relação escola-comunidade

Escolas	Subcategoria 3.1.2 Ofertas /Atividades Educativas
1	Quando há eventos da escola, envolvendo todos os alunos, os alunos do Programa Mais Educação fazem apresentação cultural (C.E.1). A SEME escolheu duas escolas para nós levarmos os alunos nos pontos turísticos de Cachoeiro para fazermos as fotografias e elas seriam selecionadas para fazer uma agenda em nível de Município (P.E.1).
2	Através da Secretaria de Educação no ano passado tivemos algumas visitas em pontos turísticos, museu tecnológico[...]Foram vários trabalhos fora da escola com apresentações dos alunos(C.E.2). Só saímos do ambiente escolar quando vamos realizar algum evento fora como uma apresentação, seminário (M.2).
3	Nós só saímos na prática do esporte, onde usamos as áreas externas da escola e fechamos a rua em parceria com a comunidade, mas sempre anexada à escola [...] Ano passado os alunos fizeram a oficina de Badminton, visitaram uma localidade que não conheciam em Cachoeiro(C.E.3). Chegamos a trabalhar fora da escola os pontos culturais de Cachoeiro de Itapemirim, com a questão da literatura, onde os alunos foram visitar a casa de Roberto Carlos e do Rubem Braga (M.3).
4	Nós não estamos mais trabalhando com as oficinas do Programa fora da escola, por questão de segurança (C.E.4). Todos os momentos foram concentrados dentro da escola. No ano passado teve uma apresentação teatral, dança no teatro Rubem Braga em Cachoeiro(M.4).
5	Ano passado a escola ia para o Ginásio do Ferração dois dias da semana, porque não tínhamos espaço suficiente e essa ida era responsabilidade dos pais e levamos um lanche e ficavam com eles um coordenador e monitora tanto no período da tarde quanto da manhã. Depois que tivemos a quadra não foi preciso mais fazer esse trajeto, pois ficou mais vantajoso para a escola. (G.E.5) Quando tem uma feira cultural no município, a própria SEME, nos convida para levar as crianças do programa realizar uma apresentação nesse evento (M.5).
6	As apresentações que eles realizam fora da escola, como o ano passado que eles foram onde se encontra o Gabinete do Prefeito e apresentaram a dança (M.6).

Os bairros representam um fragmento da cidade, aglutinando vivências e diferentes vínculos afetivos e materiais, tornando-se referência interna ou externa de localização e das concepções conscientes ou involuntárias de cada cidadão sobre a cidade, a partir desse território (Rodriguez & Lache, 2015; Tuan, 1983). Com um cenário marcado pela casa com quintal, festejos sociais e religiosos, brincadeiras das crianças, vizinhança, ruas e ruelas que preenchem principalmente o cenário das periferias, essas áreas representam no presente real, um passado vivido por seus habitantes.

São nessas áreas que o imaginário presente nas cidades se revela e transforma o espaço em lugar, à medida que adquire definição e significado (Tuan, 1983). Nesse sentido, um olhar diferenciado e interdisciplinar sobre o potencial educativo desses espaços, remete-nos à

reflexão de como a educação pode contribuir para que eles constituam fonte de informação e apropriação para seus habitantes.

As escolas estão situadas em diferentes comunidades, marcadas por um contexto rico de vivências e representações individuais e coletivas. Explorar esse território permite que compreendamos a peculiaridade presente em cada um desses espaços, com suas diferenças, seus problemas, suas magnitudes, suas histórias, suas vivências e, principalmente, permite que sintamo-nos como parte integrante no contexto desse território (Rodriguez & Lache, 2015; Tuan, 1983).

Apesar dessa importância, podemos identificar, no Quadro 58, que esse espaço ainda é pouco explorado pelas escolas estudadas, notadamente porque as ofertas educativas com inserções no território, vivenciadas pelas Escolas 1, 2, 4, 5 e 6 são pontuais, através de apresentação cultural feita pelos alunos do Programa Mais Educação, nos eventos promovidos pela gestão pública (C.E.2, M.2, M.4, M.5 e M.6).

Nas Escolas 1 e 2, essa inserção aconteceu através do concurso de fotografias promovido pela gestão pública. Por meio desse concurso, os alunos realizaram "algumas visitas em pontos turísticos" (C.E.2) de Cachoeiro e as fotografias "seriam selecionadas para fazer uma agenda em nível de Município" (P.E.1). A Escola 3, além de percorrer "os pontos culturais" (M.3), desenvolveu atividades relacionadas à "prática do esporte" (C.E.3), usando a área externa da escola e, através da oficina de Badminton, visitaram uma localidade que não conheciam" (C.E.3). Na Escola 5, as inserções no território aconteciam com a ida dos alunos para "o Ginásio [...] dois dias da semana" (G.E.5), para o desenvolvimento das oficinas, e só aconteceram enquanto a escola não tinha "espaço suficiente" (G.E.5) para o desenvolvimento das atividades, sendo que depois da construção da "quadra não foi preciso mais fazer esse trajeto" (G.E.5). Assim, os alunos só saem da escola "Quando tem uma feira cultural no município" (M.5) ou quando as crianças do Programa vão "realizar uma apresentação" (M.5).

Os alunos da Escola 6, também participam dos eventos promovidos pela gestão pública onde eles fazem "As apresentações [...] fora da escola"(M.6).

As transformações vivenciadas pela sociedade em seu espaço urbano contribuíram para que o espaço público se esvaziasse de questões coletivas e se eximisse da função de lugar de encontro e diálogo sobre problemas privados e questões públicas. Este esvaziamento, provocado pela sensação de insegurança, compartilhada pelos cidadãos, foi alterando a vida social e interferindo no comportamento e no cotidiano do cidadão. Assim, as cidades, cuja concepção envolvia segurança de seus habitantes, encontram-se hoje cada vez mais associadas ao perigo, evitando a rua (Bauman, 2009; Hansotte, 2005).

Assim, podemos compreender a justificativa apresentada pelo coordenador do Programa da Escola 4 de que não está "trabalhando com as oficinas do Programa fora da escola por questão de segurança"(C.E.4), referindo-se ao contexto da escola que, além de dispor de poucos equipamentos de uso coletivo, a insegurança vivenciada pela comunidade onde está inserida dificulta o deslocamento, a pé, dos alunos pelo bairro. Por essa razão, as atividades são desenvolvidas "dentro da escola" (M.4), cujas inserções no território são pontuais, através de "apresentação"(M.4) cultural nos eventos promovidos pela gestão pública.

Apesar de efêmeras, essas inserções demonstram a importância dos momentos de interação das pessoas entre si e com o território, dos estudantes com a cidade, no processo de aprendizagem. Um gestor público demonstra reconhecer isso, ao afirmar que "cada vez que você tira um aluno de sua cultura e leva para outra cultura, o conhecimento dele acrescenta e busca a cultura do outro, você aprende e leva esse conhecimento para a sua casa e escola" (G.P.2). São concepções que revelam a forma pela qual esses espaços, que caracterizam a dinâmica, o conteúdo e a socialização dos valores educativos, vão ganhando diferentes significados e emoções, provocando transformações socioculturais.

Neste cenário, apresentamos, a seguir, na subcategoria 3.1.3 Transformações socioculturais, as percepções dos atores entrevistados sobre os resultados observados com o desenvolvimento dos macrocampos e com a inserção dos alunos no território (Quadro 59).

Quadro 59. Categoria 3.1 Relação escola-comunidade

Atores	3.1.3 Transformações socioculturais
Gestor Público	Possibilita conhecer outras situações da cidade, ao sair no contraturno para conhecer o Centro Cultural, visitar um projeto, conhecer o funcionamento de vários órgãos públicos do município (G.P.3).
Gestor Escolar	<p>Esses alunos saem da escola com uma potencialidade muito melhor de desenvolver alguma coisa, porque é uma oportunidade para eles descobrirem o que gostam de fazer com seus talentos como, por exemplo, oficina de percussão, violão, violino, flauta que são instrumentos que nunca viram e isso despertar o desejo de se dedicar em alguma dessas artes na oficina da arte popular. Ano passado começamos a realizar uma exposição fora da escola através da Secretaria de Educação e tivemos resultados excelentes. E com isso o município só tem a ganhar, não só ele, mas também o país (G.E.2).</p> <p>A grande contribuição é o olhar diferenciado que se volta para esses meninos, percebendo suas habilidades, e melhorando a sua autoestima. A apresentação das atividades no Teatro da cidade despertou isso neles, eles se sentiram motivados (G.E.3).</p> <p>Os alunos desenvolvem muito o intelecto quando começam a participar não somente das atividades culturais, como por exemplo, quando eles vão montar uma apresentação de teatro e dança, participar de uma aula de artesanato esses alunos vão adquirindo mais conhecimento e desenvolvendo o seu lado cultural e também tendo oportunidade de conhecer novas culturas dentro dessa proposta da escola (G.E.4).</p> <p>Percebi muito a família dizer que o menino teve mudança dentro de casa e relacionamento com os colegas, sendo monitores um com o outro e referência na escola (G.E.5).</p>
Coordenador do Programa nas Escolas	<p>Quando eles fazem uma apresentação fora da escola, por exemplo, ano passado fizemos um documentário e muita gente ficou admirada com o que foi produzido. Eles ficam felizes quando se apresentam e as pessoas ficam elogiando. A escola fica também bem vista na sociedade por conta do programa (C.E.1).</p> <p>Pois quando fomos participar nessa escola, fomos entrevistados pelas emissoras de rádio (três entrevistas), duas para a televisão, onde foi publicada uma matéria inteira sobre Badminton (C.E.3).</p>
Pedagogos	Percebi que no ano passado as modalidades ofertadas proporcionaram uma abertura muito grande para as crianças se desenvolverem no teatro, na música, nas habilidades do artesanato, realizamos trabalho de visitação e a maturidade dessas crianças é bem diferente. Quando têm campeonatos os alunos se empolgam e criam métodos para poder se destacar nesses trabalhos. Eles querem fazer a diferença. Os pais da maioria das crianças se envolvem e participam desses campeonatos. Esses saberes servem para a vida pessoal da criança, coisa que não esperava que isso acontecesse e isso eu acho muito legal (P.E.1).
Monitores	É muito positivo porque ocupam as crianças com que elas vão poder levar futuramente para uma vida profissional (M.1).

Fonte: Elaboração própria

As bases conceituais do Programa Mais Educação preveem a ampliação de tempos e espaços para oferta de diferentes oportunidades educativas, desenvolvidas através da escolha dos macrocampos pelas escolas. Ofertadas no contraturno escolar, essas atividades devem considerar o contexto social do estudante, explorando suas vivências e mapeando as possibilidades educativas presentes no espaço escolar e no território (Leclerc & Moll, 2012).

Andar a pé pelas ruas, usar os meios de transporte, usufrir das áreas de lazer e espaços públicos, permite-nos observar aquilo que a cidade tem a oferecer e o que tem deixado a desejar. O viver a cidade colabora para que aqueles que nela habitam ou vivem sejam preparados para enfrentar seus desafios e para contribuir em sua transformação (Rodrigues & Lache, 2015) e, assim, de maneira sustentável, torná-la em um espaço para socialização e realização da vida em comunidade.

Podemos identificar, no Quadro 59, que as transformações socioculturais decorrentes das oficinas realizadas pelos macrocampos nas escolas despertaram talentos, aprimoraram as habilidades artísticas dos alunos e trouxeram contribuições significativas nas relações sociais e interpessoais. Os entrevistados revelam que essas atividades representam para os estudantes "uma oportunidade para eles descobrirem o que gostam de fazer com seus talentos como, por exemplo, [...] percussão, violão, violino e flauta que são instrumentos que nunca viram e isso desperta o desejo de se dedicarem em alguma dessas artes na oficina da arte popular". (G.E.2) e que "As modalidades ofertadas proporcionaram [...] as crianças se desenvolverem no teatro, na música [e desenvolver] habilidades no artesanato" (P.E.1), contribuindo ainda para "a maturidade" (P.E.1).

Segundo os entrevistados, a exposição dos trabalhos realizados pela escola, nos eventos promovidos pela SEME, agregou valores porque "A escola fica [...] bem vista na sociedade por conta do Programa" (C.E.1), trazendo "motivação pessoal para os alunos" (G.E.3) que "ficam felizes quando se apresentam e as pessoas ficam elogiando" (C.E.1), sendo

que "A grande contribuição é o olhar diferenciado que se volta para esses meninos, percebendo suas habilidades e melhorando a sua autoestima"(G.E.3). Outro resultado das dinâmicas dos macrocampos foi o envolvimento da família nessas ações, pois "Os pais da maioria das crianças se envolvem e participam"(P.E.1), principalmente nos campeonatos promovidos pelas escolas.

As experiências de participação no território permitem uma maior interação entre os indivíduos, cuja educação social e política pode contribuir para a auto-organização da sociedade, notadamente dos setores excluídos(Freire, 2006). Nesse contexto, foi possível perceber no discurso do gestor público que essas ações "Possibilita[m] conhecer outras situações da cidade" (G.P.3) e do gestor escolar que afirma ter percebido "muito a família dizer que o menino teve mudança dentro de casa e no relacionamento com os colegas, sendo monitores um com o outro [tornando-se] referência na escola" (G.E.5).

Estas inserções no território, através das dinâmicas promovidas pelos macrocampos, possibilitaram a descoberta de outras realidades para além dos limites e fronteiras da escola, do bairro e da cidade e permitiram aos envolvidos vivenciarem a lógica da vida cotidiana da cidade (Rodrigues & Lache, 2015). O relato do gestor escolar afirmando que "ao montar uma apresentação de teatro e dança, participar de uma aula de artesanato esses alunos vão adquirindo mais conhecimento e desenvolvendo o seu lado cultural e também tendo oportunidade de conhecer novas culturas" (G.E.4), revela como as possibilidades educativas existentes na cidade podem despertar o imaginário que cada um traz dentro de si, passando-se a se identificar num resgate à realidade histórica e simbólica vivenciada.

Essas situações enfatizam a importância de se promover, na cidade, um grande sistema envolvendo diferentes instituições, espaços educativos e processos interativos que possibilitem o desenvolvimento de aprendizagens cultural, social, tecnológica, acadêmica e funcional (Alderoqui, 2003; Cardona, 2006), permitindo aos estudantes vivenciarem e se

integrarem no cotidiano da cidade, percebendo suas ruas, seus movimentos, seus cheiros, seus sons, suas paisagens e seus contrastes. Que permitam, ainda, que os estudantes sintam a cidade pulsar e descortinar-se diante deles, confrontando aquilo que conhecem e que veem, com aquilo que desejam e imaginam, para que possam construir sua própria imagem de cidade.

Nesse aspecto, a cidade passa a ser compreendida e pensada de várias maneiras, pelas diferentes esferas da sociedade, tornando-se terreno adequado para a multiplicidade de percepções, concepções e interpretações que irão refletir na forma como culturalmente se entende, assume, apropria e vive o espaço geográfico e na maneira como os habitantes constroem diferentes concepções e imagens da cidade (Alderoqui, 2006; Lache, 2011).

Para maior compreensão dos aspectos tratados nessa categoria de análise, apresentamos, na Figura 17, as principais transformações socioculturais resultantes das dinâmicas desenvolvidas pelos macrocampos que se fizeram presentes nos discursos dos entrevistados.

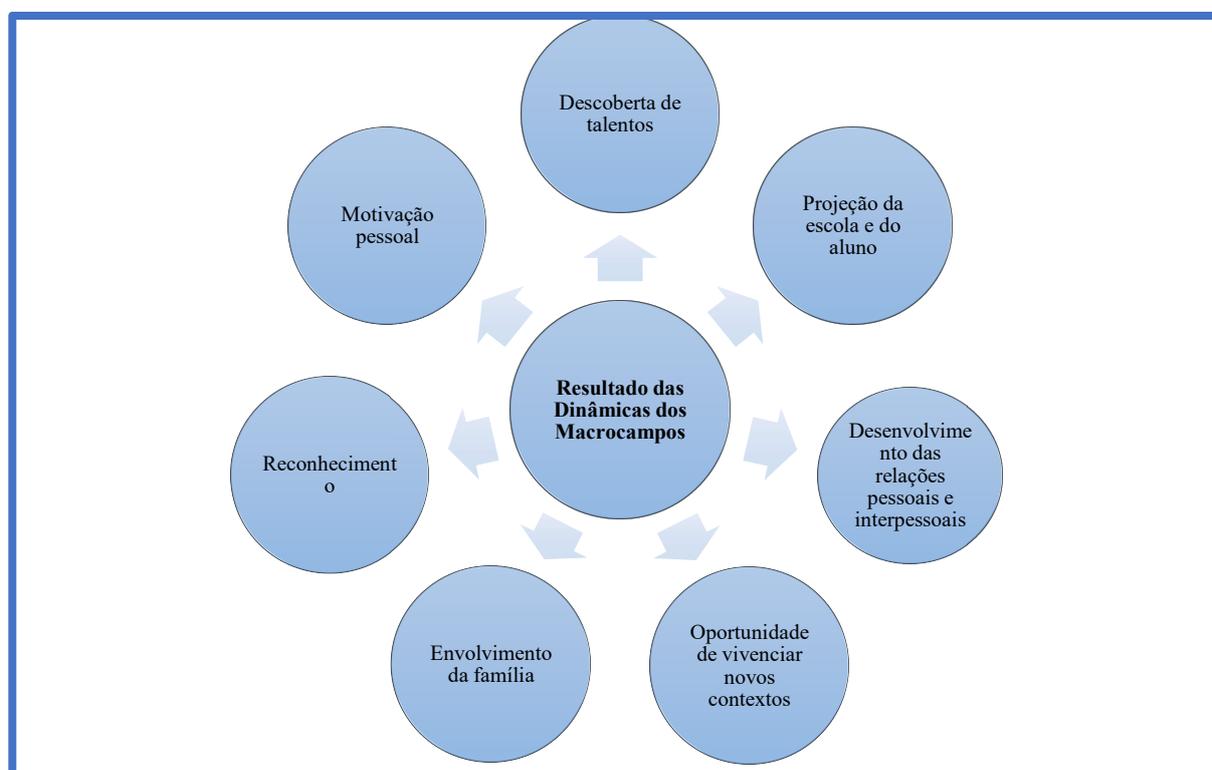


Figura 17. Resultado das dinâmicas dos macrocampos

A educação na cidade promove habilidades espaciais que permitem a formação de cidadãos, com participação ativa e responsável em projetos que visem à melhoria da qualidade de vida, especialmente porque a cidade representa um espaço simbólico da cidadania (Alderoqui, 2002). A cultura cidadã se desenvolve através da prática, do respeito à diversidade, ao pluralismo, à liberdade de expressão e por meio das atitudes vivenciadas no cotidiano (Borja, 2003). Nesta acepção, a participação ativa e responsável em projetos demanda mudanças de posturas, participação ativa e iniciativa na construção de um mundo mais justo e solidário.

Apesar da forma assistemática como ocorreu a interlocução destes estudantes com o território, as oficinas desenvolvidas nos macrocampos contribuíram para a construção do conhecimento e para sua mudança formativa. As habilidades despertadas desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento da cidadania, nomeadamente porque registraram mudanças de atitudes e comportamentos visíveis no cotidiano desses estudantes.

Considerando a importância desses resultados, revelados pelos atores entrevistados, avançamos para a Categoria 3.2 Educação para o Desenvolvimento Humano e Sustentável. Esta categoria encontra-se dividida em duas subcategorias: 3.2.1 Aprendizagem e vivência e 3.2.2 Ações individuais e coletivas.

6.4 Educando para a Sustentabilidade

A educação é um processo que está intimamente ligado à realidade, ao contexto social, devendo inserir-se sempre em uma ação transformadora, em um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural (Freire, 1996), assumindo um papel fundamental na promoção do desenvolvimento sustentável e na formação pessoal ao longo da vida. Através dela, é possível trabalhar um conjunto de saberes e valores interdependentes, necessários ao pleno desenvolvimento dos indivíduos e de suas capacidades cognitivas, motoras, de

equilíbrio, autonomia pessoal e de inserção social, numa ação transformadora em diferentes escalas e contextos, na promoção de conhecimentos, competências, habilidades, princípios e valores que possibilitem a reflexão, o surgimento de ideias novas que integrem o ensino e a vida, o conhecimento e a ética, na promoção da melhoria da qualidade de vida (Ambrósio, 1998; Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011/12; Mendes, 2011).

Investir na educação implica definir, com clareza, em modelos de desenvolvimento que se deseja para construção da identidade comum e conceber o tipo de cidadão e cidadania que a sociedade necessita para ser cada vez melhor. Isso pressupõe um conjunto de políticas públicas e iniciativas de diversos segmentos governamentais e não governamentais, que garantam oferta de oportunidades equitativas, pautadas nos princípios básicos de garantia universal dos direitos econômicos, individuais, culturais, sociais e políticos e do exercício pleno da democracia e da cidadania (Gadotti, 2005). Significa mudança de postura, de estilo de vida, de comportamento a ser assumido por todos na construção de um território estruturado e qualificado que vá permitir um bem-estar e uma qualidade de vida da geração atual e futura e possibilitar a construção, de forma democrática e coletiva, de uma sociedade mais sustentável.

Na sequência, apresentamos a subcategoria 3.2.1 Aprendizagem e Vivência (Quadro 60), onde buscamos identificar, no discurso dos atores entrevistados, se as atividades previstas e desenvolvidas pelas escolas, e para além dos muros dela, se estreitam com os princípios norteadores do Programa Mais Educação, notadamente com o conceito de desenvolvimento humano e sustentável. Seguindo o mesmo padrão, agrupamos os resultados das entrevistas por grupo de atores.

Quadro 60. Categoria 3.2. Educação para o Desenvolvimento Humano e Sustentável

Atores	Subcategoria 3.2.1 Aprendizagem e Vivência
Gestor Público	<p>Deu sustentabilidade às famílias, à comunidade através do envolvimento desses jovens e crianças nesses projetos (G.P.3).</p> <p>Trabalhamos com o projeto valores durante o ano e com projetos escola-família que é focado na questão de sustentabilidade não só do meio ambiente e sim no geral. Esse ano o foco foi a questão da água. A gente trabalhou muito com os alunos com a questão da responsabilidade e mudança de comportamento e levar esses conhecimentos para escola e família (G.P.2).</p> <p>Os alunos do Programa vêm as Coordenadoras como referencia com relação a esses cuidados, respeito ao idoso, a relação do aceite cultural está sendo trabalhado no Programa (G.P.1).</p>
Gestor Escolar	<p>Os alunos mudaram com relação ao comportamento e atitudes em todos os sentidos, principalmente nos intervalos, almoço e lanche(G.E.1).</p> <p>Depois do almoço nós encontramos um espaço para que e os alunos possam lavar seus utensílios e com isso já se tornou um hábito e também é levado isso para dentro de suas casas. Começaram, também, a preservar as coisas da escola através de muito esforço(G.E.2).</p> <p>Os alunos que estão no Programa Mais Educação têm uma conduta diferenciada como no comportamento, são disciplinados, pois eles têm que dar um exemplo e também para continuar no projeto[...] A convivência e o cuidado entre os meninos maiores e menores já são percebidas outra coisa, houve uma mudança muito favorável. Verificamos o cuidado das crianças maiores com os mais novos, cuidam e zelam pelos mais novos.(G.E.3)</p> <p>Muitas crianças que participam do projeto já tomaram gosto em participar de outros grupos culturais e sociais fora da escola. E tivemos apresentações com os alunos no Teatro Rubem Braga e acabam desinibindo esses alunos (G.E.4).</p>
Coordenador do Programa na Escola	<p>Houve uma mudança de postura das crianças como um todo, tanto no regular, quanto no Programa, como também na vida do aluno[...]Os alunos começaram a respeitar um pouco mais o espaço deles por ficarem mais tempo na escola[...] conseguimos colocar na cabeça dessas crianças que esse espaço também é deles e não é para estragar. E na hora do almoço eles respeitam o grupo do matutino almoçar e vice-versa, ficam mais quietos e organizados(C.E.3).</p>
Pedagogos	<p>Teve uma melhora muito grande na postura e no tratamento das crianças com os profissionais, pois antes era tudo muito tumultuado, gritos, desperdiço de água na hora do banho, desrespeito com os professores(P.E.1).</p> <p>Como os alunos estão dentro da escola e esse espaço tem regras para serem obedecidas e respeitadas eles acabam construindo essa questão do caráter e ideia o que seja o desenvolvimento sustentável. E como eles almoçam na escola nós orientamos a não desperdiçar a comida e se alimentar bem com alimentos saudáveis, também orientamos no comportamento do aluno de conscientizar a jogar o lixo no lixo e não na rua(P.E.3).</p> <p>As crianças estão mais asseadas, o vestuário das meninas está diferente. Elas vêm mais maquiadas, vestidas com roupas mais limpinhas e a autoestima melhorou bastante (P.E.6).</p>
Monitores	<p>Exigimos um limite para cada aluno desse Programa que seria de técnica, alimentação, comportamento e com isso a mudança é bem clara[...] (M.1.1).</p> <p>A mudança que vejo nos alunos é que eles respeitam mais as regras básicas de educação e comportamento disciplinar (M.2).</p> <p>Ano passado fizemos um cofrinho com minigarrafas pets com a ideia de um porquinho. No final do trabalho eles já pensaram em juntar o dinheiro para guardar, porque essa era a ideia mesmo eles não ganhando muito dos pais(M.4).</p>

Fonte: Elaboração própria

A incorporação de critérios de qualidade de vida e elementos que favoreçam a socialização das pessoas para uma prática sustentável, envolvendo equipamentos e recursos,

além de promover e divulgar o conhecimento público sobre as questões urbanas, amplia o debate sobre as formas sustentáveis de ser e estar no mundo. Nesse contexto, os processos pedagógicos promovidos pelo Programa Mais Educação, especificamente aqueles desenvolvidos através de projetos que envolveram não somente os alunos do Mais Educação, mas toda comunidade escolar, começaram a ganhar ênfase a partir do momento em que foram registradas "mudança de postura das crianças como um todo, tanto no regular, quanto no Programa, como também na vida do aluno" (C.E.1).

No entanto, as mudanças percebidas pelos entrevistados (G.E.1, G.E.2, G.E.3, C.E.3, P.E.1, P.E.3, P.E.6 e M.2) derivam do desenvolvimento de projetos norteadores, promovidos pelos gestores públicos e desenvolvidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino, não englobando, especificamente, as atividades desenvolvidas pelo Programa Mais Educação. O discurso de um gestor público permite esse entendimento ao afirmar que: "Trabalhamos com o projeto valores durante o ano e com projetos escola-família [...] Esse ano o foco foi a questão da água. A gente trabalhou muito com os alunos com a questão da responsabilidade e mudança de comportamento e levar esses conhecimentos para escola e família"(G.P.2).

Os resultados observados dessa aprendizagem e vivência são percebidos no cotidiano escolar e foram identificados no discurso dos atores quando estes afirmam que "Os alunos mudaram com relação ao comportamento e atitudes em todos os sentidos, principalmente nos intervalos, almoço e lanche" (G.E.1), que "Começaram[...] a preservar as coisas da escola"(G.E.2), "respeitar um pouco mais o espaço deles e[...] na hora do almoço eles [...] ficam mais quietos e organizados" (C.E.3) e que "eles respeitam mais as regras básicas de educação e comportamento disciplinar"(M.2). Além dessa mudança de comportamento, um pedagogo afirma que "as crianças estão mais asseadas, o vestuário das meninas está diferente. Elas vêm mais maquiadas, vestidas com roupas mais limpinhas e a

autoestima melhorou bastante" (P.E.6), revelando que além da mudança de comportamento disciplinar, houve melhoria na autoestima destes alunos.

Considerando que a indisciplina, a discriminação e rejeição foram problemas que marcaram sobremaneira o início do Programa, os caminhos encontrados para minimizar os conflitos gerados não só refletiram em um espaço escolar mais humano, como possibilitou, através da construção coletiva, tornar esses estudantes protagonistas e referências, por suas atitudes e comportamentos, éticos e responsáveis.

Aconvivência social, por não ser natural, requer aprendizagens básicas que devem ser ensinadas, apreendidas e desenvolvidas cotidianamente, através de acordos e combinados com os envolvidos (Toro & Werneck, 1996). Também, o direito à cidade presume regras de convivência e metas alusivas ao uso do espaço público, na busca conjunta de alternativas e de soluções para os problemas vivenciados (Alderoqui, 2006). Razão essa da importância de favorecer uma educação que agregue um sistema de valores suplementado à ética maior de respeito e de cooperação, proporcionando oportunidades para que esses estudantes, enquanto cidadãos, interajam em diferentes espaços e contextos. Podemos identificar os resultados dessa ação, quando um gestor escolar afirma que "Os alunos que estão no Programa Mais Educação têm uma conduta diferenciada no comportamento [...]. A convivência e o cuidado entre os meninos maiores e menores já são percebidas"(G.E.3).

A proposta de desenvolvimento de uma escola sustentável proporciona oportunidades de se vivenciar a relação física com a natureza e reavaliar as relações pessoais na construção de um território coeso. Favorece, ainda, a tomada de consciência diante da própria abstração e identidade pessoal e cultural, permitindo ampliar e aprofundar as possibilidades de relação com o próximo, especialmente por contribuir para a mudança de atitude das pessoas, na sua capacidade de avaliar e lidar com os problemas, viabilizando a construção de uma sociedade mais humana e justa (Trajber, 2012). Assim, a Educação Integral,

quando articulada com o mundo e com a biosfera, avança para habilitar o espaço escolar como espaço de vida, que aos poucos vai sendo percebida por toda a escola e, sendo permanente, contribui para romper com a aprendizagem tradicional e segmentada.

Tomando por base as aprendizagens e as vivências desenvolvidas nos alunos e percebidas pelos entrevistados, reunimos, na Figura 18, os principais resultados identificados em seus discursos.

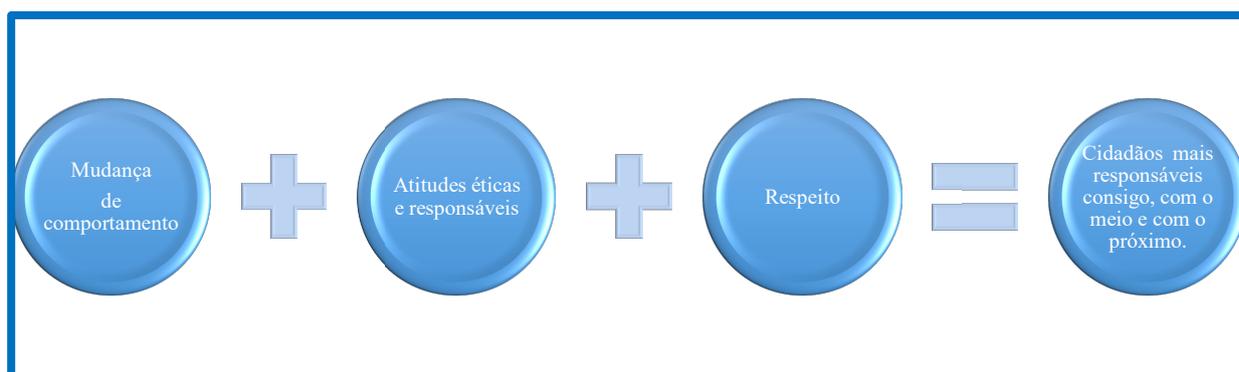


Figura 18. Categoria 4.1 Aprendizagem e vivência

Estas aprendizagens significativas incentivam novos arranjos educativos de responsabilização da Educação Integral nos territórios e invocam para o desenvolvimento de uma cultura de cidadania, de reconhecimento, de discussão, de compreensão e de busca partilhada de soluções para os problemas que vão sendo diagnosticados, contando com o envolvimento de diferentes atores, segmentos e espaços. A Educação Integral reivindica que a escola promova e vivencie esses valores éticos de responsabilidade, na construção do conhecimento. Daí, cabe ao educador o grande desafio de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes nessa nova experiência, notadamente, porque, muitas destas propostas e programas, por envolverem um caráter paternalista, limitam uma formação holística dos estudantes (D'Ambrosio, 2012).

Avançamos para a subcategoria 3.2.2 Ações Individuais e Coletivas. Buscamos, nessa subcategoria, registrar as percepções dos atores entrevistados acerca das contribuições oriundas das atividades promovidas e desenvolvidas pelas escolas investigadas, identificando,

no Quadro 61, as contribuições dessas ações para a promoção de um desenvolvimento humano e sustentável.

Quadro 61. Categoria 3.2 Educação para o Desenvolvimento Humano e Sustentável

Atores	Subcategoria 3.2.1 Ações individuais e coletivas
Gestor Público	<p>Envolvemos as nossas escolas no projeto de coleta seletiva do resíduo do lixo, as crianças estão se envolvendo diretamente nesse processo[...] Buscamos, através da educação e das campanhas de conscientização, orientar as nossas crianças sobre os cuidados que elas precisam ter em questão da água nas nascentes dos córregos, pois Cachoeiro tem feito também um trabalho envolvendo a questão dos resíduos sólidos (G.P.3).</p> <p>Trabalhamos com o projeto valores durante o ano e com projetos escola-família que é focado na questão de sustentabilidade não só do meio ambiente e sim no geral. Esse ano o foco foi a questão da água [...]. A gente trabalhou muito com os alunos com a questão da responsabilidade e mudança de comportamento e a importância de se levar esses conhecimentos para escola e família (G.P.2).</p> <p>Quando se fala de sustentabilidade seria uma parceria mais pesada da Secretaria do Meio Ambiente que está mais focada e atendida nessa questão em termos de direcionamento de palestras e pessoas que poderiam nos ajudar (G.P.1).</p>
Gestor Escolar	<p>Na escola trabalhamos muito com os alunos a questão de sustentabilidade, por exemplo, a questão da água que irá repercutir em casa e também na vida social deles. A gente observa mudança de comportamento das crianças dentro da própria escola, alertando sobre o consumo de água (G.E.3).</p>
Coordenador do Programa na Escola	<p>E o programa pode estar ao encontro para ajudar não somente na questão de plantar árvores, semear mas também com reciclagem em que nós temos escolas que trabalham com isso e o que é produzido pelos alunos eles vendem e o dinheiro arrecadado é para ajudar a escola (C.E.5).</p> <p>Muita mudança porque agora estamos trabalhando com a questão da água que é um projeto que a escola está fazendo com a Odebrecht, que é outro parceiro que temos, com a Prefeitura que forneceu a semente para plantar e distribuir para cada aluno. E os alunos realizam gincanas para ajudar na escola e eles perguntam o que a escola vai fazer, que projeto vai ser feito, os alunos questionam o projeto e se vai voltar a fazer isso, então eles questionam. Acompanham o consumo de água (C.E.6).</p>
Monitores	<p>Buscamos nas comunidades e empresas materiais recicláveis para as crianças aprenderem como podemos reaproveitar, reciclar e não somente descartá-los na natureza (M.4).</p>

Fonte: Elaboração própria

A educação para a cidadania, além de desenvolver a cultura cívica em relação aos modos de vida na cidade, revela-se como um campo de direitos e responsabilidades na construção de um novo olhar sobre esse espaço e sobre os problemas por ela vividos (Alderoqui, 2006; Cardona, 2006). As ações individuais e coletivas registradas derivam de uma ação provocada pelos problemas que afetam a cidade e foram coordenadas pela gestão pública, através de projetos, programas e campanhas de sensibilização, envolvendo temas

norteadores como a questão da água, coleta seletiva do lixo e reciclagem, com a participação da família e da comunidade.

Com esta perspectiva, os gestores públicos apresentam em seus discursos as ações promovidas por eles, envolvendo os seguintes temas: "coleta seletiva e resíduo do lixo" (G.P.3), "campanhas de conscientização [...] sobre os cuidados [com as]nascentes"(G.P.3) e com os "resíduos sólidos" (G.P.3), "o projeto valores [...]e escola-família" (G.P.2).Esclareceu-se que no ano de 2015 se "trabalhou muito com os alunos com a questão da responsabilidade e mudança de comportamento"(G.P.2). Nessas ações, contou-se com o apoio da "Secretaria do Meio Ambiente [...] no direcionamento de palestras e pessoas que poderiam [...] ajudar"(G.P.1).

Estas ações tiveram influência no planejamento e nas atividades desenvolvidas pelas escolas investigadas, revelando a importância da mobilização e interação dos diferentes atores e segmentos, na solução de problemas que afetam a cidade, o território. “A questão da água“ (G.E.3, C.E.3 e C.E.6) contou com a parceria da “Odebrechet” (C.E.3), empresa de tratamento de água do Município e da “Prefeitura, que forneceu a semente” (C.E.3) para o reflorestamento. Essas ações contribuíram para a mudança de atitude dos alunos que passaram a acompanhar “o consumo de água” (C.E.6) da escola, comportamento esse que se estendeu “em casa e também na vida social”(G.E.3),através do consumo responsável desse recurso natural.

Outro tema gerador envolveu a coleta seletiva do lixo, que mobilizou ações nas escolas em busca "nas comunidades e empresas [de] materiais recicláveis para as crianças aprenderem como reaproveitar"(M.4) desses recursos. Para um coordenador do Programa, essa ação contribuiu "para ajudar não somente na questão de plantar árvores, semear, mas também, com reciclagem” (C.E.5), pois pode contribuir para a sustentabilidade financeira da escola, se os materiais reciclados forem comercializados.

Apesar da forma pontual como as ações se realizam, reiteram o papel catalisador de projetos elaborados com ampla participação dos agentes locais. A proposta de mudança de comportamento, quando assumida por todos envolvidos (Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011/12; Mendes, 2011), torna-se referência de integração dos diferentes públicos, na promoção de melhores condições de vida e, como consequência, para a transformação social, na construção de territórios sustentáveis. Revelam, ainda, como uma adequada convergência de ambiente e atitudes podem ser elementos facilitadores da afirmação da cidadania de cada um, segundo seus interesses e motivações, porque ao se trabalhar com os estudantes, os problemas sociais e ambientais, dentro de uma visão sistêmica, possibilitam que estes se tornem cidadãos esclarecidos sobre a qualidade de vida e sobre a responsabilidade de ser e estar no mundo.

CAPÍTULO 7

PERSPECTIVAS PARA AVANÇAR

O de que precisamos é a capacidade de ir mais além de comportamentos esperados, é contar com a curiosidade crítica do sujeito sem a qual a invenção e a reinvenção das coisas se dificultam. O de que necessitamos é o desafio à capacidade criadora e à curiosidade que nos caracterizam como seres humanos e não deixá-las entregues ou quase entregues a si mesmas. (Paulo Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, p.57)

7 PERSPECTIVAS PARA AVANÇAR

Apresentar estratégias inovadoras para o desenvolvimento de um sistema educativo que integre diferentes públicos, na promoção de melhores condições de vida e de transformação social, parece uma utopia. Mas são os sonhos que alimentam a esperança de novas conquistas, os ideais que nos fazem enfrentar novos desafios e vivenciar novas experiências e, por vezes, são os devaneios por um mundo melhor e mais justo que nos inspiram e motivam a refletir sobre que educação queremos para este mundo, em acelerada e incerta transformação.

Aprendemos com as experiências, com as lições, deixadas não só pelas conquistas, mas também pelos tropeços, que nos fortalecem e nos motivam a refletir sobre o percurso trilhado, que nos direcionam em busca de alternativas para um novo jeito de caminhar e na necessidade de uso de novas lentes para perceber o mundo.

Com um imenso território, o Brasil ainda enfrenta muitos problemas de desigualdades sociais, apesar das políticas públicas sociais desenvolvidas. Estamos convictos de que não há milagres no desenvolvimento, como não há milagres na educação, dois aspetos que entendemos mais do que interligados, como entrelaçados. Quando pensamos em desenvolvimento sustentado, pensamos em educação e pensamos em processo, pensamos em ação sistemática e em participação consistente. O desenvolvimento está em permanente construção e só faz sentido se pensarmos em futuro, a médio e longo prazo, ainda que exija projeção e ação imediatas. As políticas que atendam a um desenvolvimento sustentado devem considerar uma educação adequada à realidade existente, à projetada e à necessária, em função da sociedade que se quer.

Vivemos uma época de mudanças, com uma multiplicidade de novos territórios, interligados pela tecnologia, pela mobilidade internacional, pela globalização comercial, por relações multiculturais diversificadas. Todavia, também temos as raízes, o território e a

cultura que nos conformam uma identidade, uma região que nos amarra por afetos, sentidos e intercâmbios diversos, um local onde agimos interessados, porque esperamos nele concretizar a vida imaginada. A preocupação em estreitar o laço de pertença com esse território e garantir sua sustentabilidade (Alderoqui, 2002; Haesberg, 2004; Santos, 2011), pauta na premissa de que isso fortalece vínculos, cria identidades e constrói a base do trabalho daqueles que habitam e usufruem dos recursos que o espaço oferece (Tuan, 1983). O desenvolvimento sustentável não deve ignorar os efeitos da globalização, mas deve dar especial atenção ao território onde determinada comunidade se insere, porque é nele que as pessoas agem e podem ter protagonismo. Como é evidente, o agir local não é incompatível com o pensar global e este é mesmo relevante no modo como deve ser equacionada a ação regional e/ou local. Por sua vez, esta ação, quando multiplicada, pode contribuir para um desenvolvimento mundial que será tanto mais interessante quanto mais se conseguir contribuir para a coesão intranacional e internacional.

A educação se apresenta como uma componente essencial para o aumento sustentado do nível de vida mundial e como instrumento importante para as economias nacionais (OCDE, 2103). É ela que possibilita a articulação do conhecimento, bem assim a sua disseminação, que garante o aumento ou a melhoria da investigação e uso apropriado da tecnologia. A educação não é um fim em si mesmo, mas deve ser estratégica num desenvolvimento sustentado assente na ampliação do conhecimento e da intervenção crítica consciente. A educação deve, portanto, contemplar dispositivos que visem a aprendizagens que amplifiquem o conhecimento do mundo, das sociedades, da ciência, das culturas, das pessoas. Importa que a informação tenha sentido para a generalidade da população, que esta possa usá-la e beneficiar-se dela. Uma Educação para a Cidadania Global - ECG - contribuirá, certamente, para a formação de cidadãos mais esclarecidos, informados e conscientes acerca dos problemas que afetam o território, o que, indubitavelmente, pode contribuir para o

estabelecimento de vínculos e pertenças e resultar numa preocupação com a forma de ser e estar nesse mundo.

Gostamos de pensar num sistema educativo que possibilite tais mudanças, que possa contribuir para a transformação do mundo em que vivemos, onde os conhecimentos adquiridos possam se converterem resultados positivos para o setor produtivo de bens e serviços, para a convivência solidária, para criar responsabilidades, enfrentar desafios e que nos permita recomeçar, reconstruir e avançar sempre com bases mais sólidas. Novamente, tudo parece tão utópico, mas gostamos de pensar que as possibilidades existem e que, enquanto educadores e cidadãos, podemos fazer a diferença, abrindo espaços para exercer a nossa cidadania e promover a dos nossos alunos. Nesse sentido, entendemos que temos de pensar e agir. Temos de participar e incentivar os outros à participação. Quer consideremos o desenvolvimento das pessoas, quer consideremos o desenvolvimento da sociedade, ele não será o mesmo sem a "participação" e ela deve ser vivenciada no cotidiano das pessoas, o que engloba o sentimento comunitário e colaborativo de partilhar, conflitar aspirações e desejos em busca de uma ação coletiva (Cardematori, 2009).

Vivemos numa sociedade complexa, inserida num contexto de mudanças constantes e paradoxais. O crescimento da riqueza não tem conseguido diminuir desigualdades, a mobilidade das pessoas não tem propiciado compreensões de mundo menos xenófobo, a tecnologia nem sempre tem proporcionado uma vida mais livre. Estamos diante de enfrentamentos radicais que ora se ancoram em fundamentalismos religiosos, ora em presunções de pretéritas superioridades ráticas ou nacionais. Vemos a força transnacional caracterizada pelo enfraquecimento da soberania nacional, resultante do processo de globalização e pelo deslocamento das sedes do poder, mas também afirmações nacionalistas enquadradas por Estados fortemente autoritários ou ditatoriais. A cidadania democrática e o enfrentamento da desigualdade não estão seguindo um caminho inequívoco e não se apresenta

como consensual. Precisamos olhar e compreender o que se passa e como isso nos afeta. Precisamos agir conscientemente para criarmos dinâmicas que vençam alinhamentos ideológicos que impedem o progresso econômico, social, político e cultural, empurrando as comunidades para a aceitação de entendimentos e práticas sectárias, mobilizando medos, emoções e crenças míticas. Vencer estes e outros desafios exige políticas públicas inovadoras que possibilitem uma cidadania transnacional e cosmopolita, no reconhecimento do valor da dignidade da pessoa humana (Cardematori, 2009). Uma cidadania que vá para além do âmbito da ação do Estado, que reconheça e legitime a universalidade da participação de seus cidadãos, que ultrapasse o limite da regulação política dos indivíduos e que permita uma nova postura mais ativa e crítica na condução da sociedade.

A cidadania é mais que o direito político do indivíduo, é exercício sobre o espaço público no interesse do bem comum. A cidade representa o espaço simbólico da cidadania (Alderoqui, 2002), porque se abre inevitavelmente às trocas, aos intercâmbios, às relações institucionais, à cultura e à política. A cidade é sinônimo de diversidade de modos de vida, de tensões e entendimentos, de gestos trocados entre iguais e diferentes, de organização e poder. As possibilidades do exercício da cidadania permitem ver o grau de democraticidade e de coesão da sociedade. A definição da cidadania numa cidade diz-nos o quanto esta é mais ou menos hierarquizada, mais ou menos democrática, mais ou menos aberta.

A cidade desvela-se diante da qualidade da população que a constitui, mas esta também depende da visão e capacidade dos que determinam ou condicionam sua organização e cultura. A cidade tem a dinâmica que as forças sociais conseguem imprimir, pela consequência da sua ação e em função da sua adequação às condições naturais e tecnológicas disponíveis. De qualquer modo, é sempre um espaço antropológico onde a vivência decorre da cultura disponível. Fonte geradora de formação e socialização (Trilla, 1999), a cidade revela potencial pedagógico que decorre da compreensão do que tem sido e do que pode ser,

da consciência da sua configuração e das relações e produções que encerra. Assim, aprende-se com a cidade quando se interpreta seu espaço como categoria geográfica, social, política, cultural e histórica. É possível explorar pedagogicamente a cidade quando se estabelece uma relação estreita dos seus cidadãos para com ela (Tuan, 1983), quando os diferentes agentes e instituições existentes no território subsidiam a concepção da cidade como espaço educativo, construindo e re/descobrimo espaços (Almeida, 2008; Alferi, 2009; Villar, 2007), quando os poderes buscam uma interação responsável das pessoas com o patrimônio, quando estas interagem com o que as rodeia, tendo em vista aprender a compreender-se e a renovar a sociedade perante as novas condições e necessidades.

Como é evidente, tudo isso pressupõe uma concepção de educação mais ampla do que a que é normalmente veiculada e demasiada focada na escola. Há que explorar novas fórmulas pedagógicas que assegurem maior oferta de oportunidades educativas e possam preparar as pessoas para sociedades mais participativas e, conseqüentemente, mais democráticas, o que deve assentar no reconhecimento e na valorização do papel da cidade na construção da identidade individual, comunitária e coletiva (Nóvoa, 2009; Gadotti, 2005; Pereira, 2005; Villar, 2007).

Todavia, isso não significa rejeitar o ensino da escola. Ao longo da história da educação, a escola vem servindo um tempo determinado, configurando-se de características de determinado tempo (Ferreira, 2005). Ela tem servido, essencialmente, para assegurar uma disciplina e um saber caro às sociedades industriais e burocráticas e a um Estado Nacional (Ferreira, 2005). Mas ela continua necessária para prover saberes instrumentais, dando corpo a uma organização sistemática de saberes fundamentais. Mesmo assim, a escola de hoje não pode ignorar as conveniências das sociedades tecnológicas animadas pela constante procura de inovação, que só pode assentar na convocação à participação das pessoas. A escola tem de se inserir no projeto societal que atenda à complexidade dos desafios vindos da tecnologia e

da globalização, tem de interligar-se com a sociedade de modo a ser uma instituição educativa, comprometida com um tempo de rumo incerto.

Vivemos na contemporaneidade com questionamentos acerca de uma educação que colabore para o desenvolvimento sustentado, que sedimente a cidadania crítica e prática e que seja voltada para projetos alternativos de desenvolvimento. Nesse contexto, a educação, na contemporaneidade, tende a resgatar princípios da *paideia* grega de promover o desenvolvimento humano em todas suas dimensões. A promoção de uma educação integral tem se caracterizado por diferentes propostas que abarcam diferentes tempos, espaços e agentes educativos e avançam para o território, com intuito de permitir aos estudantes acesso a diferentes contextos que possibilitem o desenvolvimento de suas capacidades físicas, sociais, afetivas e intelectuais. A educação integral deve conceber-se também ao longo da vida, considerando diferentes idades, diferentes escalas e contextos, diversos formatos e técnicas, de modo a corresponder a interesses múltiplos e diversificados, com vistas à atualização da formação das pessoas ou à satisfação da sua curiosidade intelectual e desejo de saber ou fazer, contribuindo para a transformação do mundo em que vivemos.

Se, na Grécia Antiga, a *ágora* era o espaço onde os cidadãos atenienses discutiam assuntos ligados à vida da cidade, na contemporaneidade, o resgate do espaço público visa à formação do cidadão consciente, culto, ativo e democrático, com direito de participação ativa no espaço político comum da cidade ou da região (Hansotte, 2005). Esta é a importância da relação estreita do cidadão com o território, de se investir no espaço público para que ele possa se tornar um espaço de usufruto coletivo e de aprendizagem e, como a *pólis*, apresentar-se, também, como espaço de discussão de assuntos ligados à vida da cidade e aos interesses das comunidades que a compõem. Torna-se, assim, necessário repensar o espaço público, pois muitos dos que assim são juridicamente, tem sido usados por pessoas, grupos, entidades como

coisa sua, prejudicando eventuais dinâmicas sociais e culturais, capazes de aumentar as ocasiões de aprendizagem.

Como é óbvio, os espaços públicos podem ser mais ou menos adequados ao desenvolvimento de determinadas atividades e mais ou menos apropriados a determinados públicos. Alguns podem mesmo ser restritivos ao seu uso por parte de pessoas estranhas aos serviços que albergam, por razões específicas. Nada disso deve atentar contra a necessidade de entender o espaço público como suscetível de aprendizagem e como recurso numa estratégia de educação ao longo da vida. Por sua vez, outros espaços públicos há que devem servir à educação da população, mas que têm uma tradição de se fecharem sobre si, procurando apenas ater-se à população corporativa. A escola se encaixa bem neste tipo de instituições que se fechou sobre si, quase se alheando do ritmo de mudança que a envolve. A escola tem de abrir-se e considerar novos cenários e contextos, de modo a promover um processo educativo mais consonante com a pluralidade vivenciada pelo mundo contemporâneo e para que suas práticas educativas possibilitem trocas permanentes, facilitando aos seus estudantes aprendizagens que permitam desenvolverem-se e ascenderem a melhores condições de vida (Gadotti, 2008; Gomez; Freitas & Callejas, 2007).

7.1 Avançando para uma prática concreta

Os questionamentos acerca do papel da escola e os rumos da educação contemporânea levam-nos em busca de auxílio em paradigmas que fundamentam as possibilidades de se avançar na construção da sociedade que desejamos, e que julgamos ser possível construir, e em mudanças educativas que sejam capazes de contribuir para um desenvolvimento sustentado. O paradigma racional da educação, decorrente da sociedade industrial, depara-se com a necessidade cada vez maior de alternativas para um desenvolvimento mais humano e

menos centrado na riqueza das economias, que esteja atento às necessidades básicas e ao bem-estar coletivo (PNUD, 2015). Contudo, um sistema educativo não pode ser pensado como a promessa do paraíso. Tem de ser equacionado a partir da leitura que fazemos das possibilidades de concretizar uma educação em função das condições materiais, sociais e culturais disponíveis ou viáveis. Por outro lado, tem de se pensar a educação, considerando pressupostos em que deve assentar a sua acentuação e que podem ser os considerados por Bertrand (2001), quando procurou arrumar as teorias pedagógicas contemporâneas.

As teorias pedagógicas apresentadas por Bertrand (2001) estão agrupadas num esquema tripolar, sobre o qual elaboramos um modelo para melhor compreendermos e explicitarmos o que está em causa na definição de uma política de educação (Figura 19).



Figura 19. Configuração Tripolar

Fonte: Adaptado de Bertrand e Valois (1994)

Como é evidente, um esquema é uma simplificação da realidade e isso deve ser aqui entendido como tentativa de tornar claro que há opções a fazer e que elas decorrem da forma como vemos a pessoa diante de um contexto antropológico sujeito a condicionantes físicas,

materiais, socio-políticas e culturais. Ou seja, como se equaciona a direção a dar à educação em função de visões de mundo, de possibilidades de caminho coletivo, de convicções mais ou menos otimistas sobre as pessoas.

Assim, ampliando o esquema triangular de Bertrand, temos no vértice superior o indivíduo, o cidadão. Bertrand(2001) agrupava em torno do sujeito as teorias que dão prioridade aos aspectos espiritualistas e personalistas. A corrente espiritualista assenta na relação transcendental e espiritual entre o homem e o Universo. Nela, a educação não é segmentada, busca a unidade, através da escuta, da receptividade, da intuição, do amor e da sinergia espiritual. Por sua vez, a corrente personalista está focada na dinâmica interna da pessoa, em suas necessidades, aspirações, desejos e energia. Também valoriza a relação entre as pessoas, a compreensão do outro. Nesta concepção, o professor desempenha o papel de facilitador da aprendizagem e o processo educativo se apresenta como um conjunto estruturado e dinâmico de interações entre o educando e o meio educativo.

A educação só faz sentido porque há um coletivo humano. A educação existe porque se reconhece pertinência à passagem de conhecimento, nomeadamente o que é legado pela geração anterior. Mas também existe porque deverá proporcionar uma formação capaz de assegurar um futuro melhor a uma sociedade. Isso explica que no vértice esquerdo do triângulo apresentado apareça a sociedade, a comunidade, procurando traduzir nisso, as teorias que acentuam a função social da educação. Aqui se incluem, portanto, as teorias sociais que abordam o papel da educação na transformação da sociedade e da cultura e que defendem uma escola comprometida com as mudanças necessárias na comunidade, para que esta seja mais democrática e inclusiva e aquela se articule mais com as vivências do meio em que está inserida. Com esse enfoque, a pedagogia se volta para a valorização das experiências do indivíduo com o seu meio, que envolvem relações pessoais, organizacionais, locais e centros de interesse, ações estruturadas, caracterizadas pela ação política, com suas ideologias,

símbolos e valores, cabendo à escola, nesse contexto, a função de reproduzir, adaptar ou transformar a sociedade (Bertrand & Valois, 1994).

A movimentação do indivíduo na sociedade confronta-se com relações de poder, caracterizadas pela ação política que Arendt (2007) classifica como um gesto coletivo, que sem a participação efetiva dos cidadãos, representa controle e submissão. Considerando que as relações de poder pautam-se no princípio de liberdade, para garantir a manutenção da democracia (Bobbio, 1988), a ação política não deve se limitar a um grupo restrito e privilegiado, porque a política tem sua base na pluralidade humana e trata da convivência e da forma organizada da sociedade em alcançar objetivos comuns.

Todavia, a sociedade é uma entidade abstrata que envolve interesses e grupos diversificados. Como diz Dewey (2004), não existe o público em singular, mas públicos, grupos de diversos matizes que interatuam entre si e vão descobrindo interesses comuns e definindo formas de ação através de organizações diversas. Por isso, é preciso formar cidadãos capazes de decodificar os reais interesses que se impõem nas ações privadas e estatais e de tomarem consciência que só a participação de cada um pode garantir que as suas necessidades e interesses encontrem, de algum modo, respostas condizentes. Significa que a ação política não tem um espaço definido *à priori*. Ele tem de ser estabelecido a partir da capacidade de participação das pessoas que, por sua vez, dependem de estar preparadas para equacionarem os seus problemas, se organizarem e desenvolverem as ações tidas por convenientes.

Portanto, a participação consciente é uma componente importante para a prática democrática. A ação política só faz sentido enquanto uma ação conjunta, envolvendo o sujeito e seu coletivo, já dizia Freire (1972), notadamente porque as mudanças políticas expressivas passam pela coesão social, pelo resgate do sentimento de pertença, pela conexão e visão comum que existe entre os indivíduos e as comunidades dentro de uma sociedade e por uma

cultura de diálogo, através do exercício da palavra (Hansotte, 2005), com vistas a garantir o bem-estar coletivo. Urge romper com o conformismo que caracteriza a sociedade moderna (Arendt, 2007) com ações que possibilitem sair do espaço de aparência, de despersonalização da vida pública, para enunciar e negociar ações mais desejáveis para o futuro, numa perspectiva de mundialização, com uma educação voltada para o desenvolvimento de uma cidadania global, que prepare as pessoas para assumirem seu papel de cidadãos, promovendo mudanças de posturas que gerem iniciativas para a construção de um mundo mais justo e solidário.

No terceiro vértice está o saber técnico, o conhecimento, a cultura escrita, a valorização dos conteúdos a ensinar. Com uma estrutura sistêmica, essa vertente é marcada por uma organização lógica de recursos e meios que direciona e ordena o ensino com o auxílio das tecnologias adequadas. As teorias tecnológicas voltam sua atenção para as condições de ensino e consideram ser necessário avançar com os processos de comunicação pedagógica de forma a aperfeiçoar a aprendizagem e solucionar os problemas diagnosticados. Assim, a tecnologia da educação assume importante papel entre a teoria e a prática docente, nomeadamente por ser transdisciplinar, aplicar-se às diversas áreas do conhecimento e fazer parte do contexto das gerações implicadas. Desta forma, entre a técnica e o indivíduo, encontramos um conjunto de suportes para uma aplicação sistemática dos conhecimentos científicos de modo que sejam capazes de resolver problemas. Contudo, entre o conhecimento, a técnica e a pessoa há relações bionívocas, umas mais instrumentais e outras mais substanciais. O conhecimento e a técnica tendem a ser utilizados para responder às necessidades identificadas, mas, por outro lado, a disseminação do conhecimento favorece o desenvolvimento da pessoa, a sua capacidade de pensar e agir com mais consistência. Nesta lógica, o conhecimento e a técnica devem ser perspectivados como susceptíveis de originarem

novos entendimentos de mundo, de desencadear novas formas de se pensar e organizar as relações, de relançar transformações sociais.

Os três vértices enquadram o campo das interações entre sujeito, sociedade e conteúdos. Ao privilegiar a interação entre o sujeito e a sociedade, as teorias interacionistas relevam valores éticos e morais que constituem requisitos básicos para o saber ser e saber viver com o outro, expressando a interdependência entre a educação e a sociedade, a escola e a comunidade em que se insere, a reflexão e a prática pedagógica.

A abordagem sistêmica está associada a uma preocupação com problemas decorrentes das estruturas sociais, políticas e culturais e favorece o aparecimento de novos valores, baseados na participação, descentralização, cooperação, trabalho criativo, lógica global, pensamento inventivo, respeito pelo outro, enfim, pelo convívio, preparando a educação para o futuro, através da aquisição de conhecimentos essenciais que possibilitem que o saber adquirido colabore para a transformação da sociedade e da cultura.

As teorias psicognitivas que explicam o desenvolvimento do conhecimento por interação entre sujeito-objeto, em especial através da construção de significados, associados à apropriação do mundo por cada indivíduo, resultante das suas experiências (Piaget, 1970), e as teorias sociocognitivas que valorizam o papel mediador das interações sociais, para o desenvolvimento das capacidades de cada pessoa, têm sido centrais nas formulações da relação pedagógica dos últimos decênios. De acordo com Vigotsky (1979), o indivíduo constrói os esquemas de pensamento e faz a apropriação da realidade, assim como os referentes de comportamento, a partir da interação com os outros e, é nessa relação, que podem ser delineados os valores éticos e morais que regulam a convivência, assim como a maturidade da consciência social. Nessa linha, o conhecimento é sempre objeto de intercâmbio social e a tarefa do sujeito é mais de reconstrução que de construção (Pozo, 1996). O novo não surge do vazio nem no vazio.

Considerando a complementariedade de perspectivas, amplamente defendida por Dennick (2015), podemos conceber a aprendizagem numa lógica do conhecer, como processo individual, mas também *do fazer* e *do ser*, de modo a garantir um desenvolvimento pessoal e social mediado pela cultura como sistema convencional simbólico; por conseguinte, a aprendizagem tem assim, uma natureza contextual e, portanto, pode ser potenciada, através de experiências educativas significativas diversas e diversificadas, princípio básico para alicerçar a formulação de programas de educação mais amplos e, conseqüentemente, uma política educativa mais articulada e inovadora. Para Vygotsky (1979), a afetividade ocupa papel importante no processo de formação de conceitos, notadamente porque as relações com o outro tomam um sentido afetivo, determinando a qualidade daquilo que está sendo internalizado. O convívio com o outro possibilita estabelecer uma rede de contatos e formação de novos conceitos e, nesse caso, a intervenção escolar apresenta-se como promotora do agir coletivo. Nesse sentido, considerando que a aprendizagem não acontece de maneira isolada, devemos considerar a dinamicidade da natureza humana e sua densidade antropológica para despertar no indivíduo a vocação humana para a transcendência, que fortaleça os sentimentos de pertença, estreite os laços sociais e desenvolva valores, comportamentos e atitudes de vinculação ética, de respeito e de sensibilidade que fomentem práticas sociais, econômicas e políticas de sustentabilidade.

Mais do que optar por qualquer uma das correntes pedagógicas, polarizadas em torno do indivíduo, sociedade e conhecimentos, devemos considerar que qualquer política de educação que não considere as pessoas na sua singularidade e autonomia, não contemple a necessidade de encarar a transformação da sociedade tanto do ponto de vista das condições materiais como de justiça social e não se preocupe com a disseminação do conhecimento, não estará a contribuir para melhorar as condições de vida da população e o desenvolvimento do país.

Pensamos que só pode haver uma política educativa consistente se for adequada às exigências civilizacionais do tempo, se as pessoas se sentirem interessadas, forem ativas, buscarem aprender constantemente, souberem relacionar-se com os outros, se a sociedade tender a transformar-se por via de uma educação mais democrática, mais atenta às particularidades das culturas e à inovação, se encarar a necessidade de se buscar o sucesso de todos, garantindo condições para se evitar situações de desigualdade no acesso à informação e à cultura.

As pessoas, as comunidades e o saber têm de ser relacionados num pensamento que supere dicotomias ou radicalizações que atentem contra a harmonia da educação. A hipervalorização de um dos vértices em detrimento dos outros vai prejudicar a qualidade da educação e o desenvolvimento da sociedade. Há que garantir que a educação seja pensada de modo que as aprendizagens sejam significativas. Só estas poderão propiciar maior ligação entre pensamento e ação, entre retórica e prática, entre ideologia e política. Elas resultam da apropriação de informação num quadro de leitura de mundo condicionado pela compreensão da sociedade. O saber das pessoas não advém só delas e não é só para elas. Ele resulta de processos psicognitivos e sociocognitivos. Uma aprendizagem significativa exige compreensão da informação de modo a poder ser aplicada em situações diferentes. Ela é condição de ação consciente e consistente. Ela é importante na elaboração de novas possibilidades de saber e de organização.

A educação deve visar à realização das pessoas, mas estas não são indiferentes à sorte da sociedade. Por sua vez, a sociedade é demasiado fragmentada social e culturalmente, é composta de diversificados grupos como uma justaposição de mosaicos de diferentes materiais, cores e texturas. Nesse sentido, a educação não pode ignorar a heterogeneidade das pessoas, a diversidade dos projetos de vida, as suas condições e capacidades. Seja como for, pensamos que a realização das pessoas passa por uma sociedade equitativa, justa, inclusiva e

capaz de valorizar a ampliação do conhecimento como necessária ao bem-estar de cada um. Mas tudo isto tem de passar, também, por uma educação integral que valorize a totalidade da pessoa e atenda ao seu desenvolvimento físico, intelectual e social. Uma sociedade sendo composta de pessoas depende das suas características, das suas qualidades, da sua formação.

Querendo avançar na reflexão que perspective uma reorganização mais consistente do Programa mais Educação, importa considerar a Educação Entegral na sua essência e depois como a implementar. A educação é um campo difícil de ser equacionado fora de discussões conjunturais ou dos contextos dos que se pronunciam sobre as suas questões. É compreensível que os problemas tomem conta da controvérsia, mas há necessidade de voltar a rever, constantemente, a formulação das abordagens sobre eles para não cairmos numa discussão pela discussão. Independentemente da compreensão de Educação de Tempo Integral no Brasil fazer todo sentido em face do esforço para implementar a escola a tempo inteiro, devemos recuperar o sentido primordial de Educação Integral. Na verdade, aquela pode existir sem atender à preocupação de uma formação global e harmoniosa da pessoa. Da análise dos dados que fizemos, transpareceu muito mais uma preocupação assistencialista do que uma real vontade de propiciar condições educativas capazes de assegurar o integral desenvolvimento dos estudantes do Programa Mais Educação. Interessa, portanto, não ter por adquirido que o conceito está devidamente elucidado e que é apenas necessário reagir à inércia do sistema.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados e como resposta para ultrapassar as fragilidades do Programa, nomeadamente à sua percepção de Educação Integral, propomos um conceito mais abrangente de desenvolvimento integral (ver Figura 20) que não se discute em função da escola. Não que não a contemplemos, como se vê, mas não a colocamos como o espaço-tempo que dê a resposta desejável à amplitude do conceito. Para o bem e para o mal, há muito mais espaço e muito mais tempo para se fazerem aprendizagens, para se desenvolverem capacidades do homem e da mulher de acordo com as suas potencialidades,

para se formar cidadãos e cidadãs conscientes, responsáveis e comprometidos com a causa pública. Contudo, isso passa, inevitavelmente, pelo desenvolvimento integral da pessoa e, como tal, exige atenção às dimensões física, intelectual e social. Podemos preferir, num determinado momento, mais uma ou outra, mas a não valorização dos três aspectos prejudicará o bem-estar individual e coletivo.

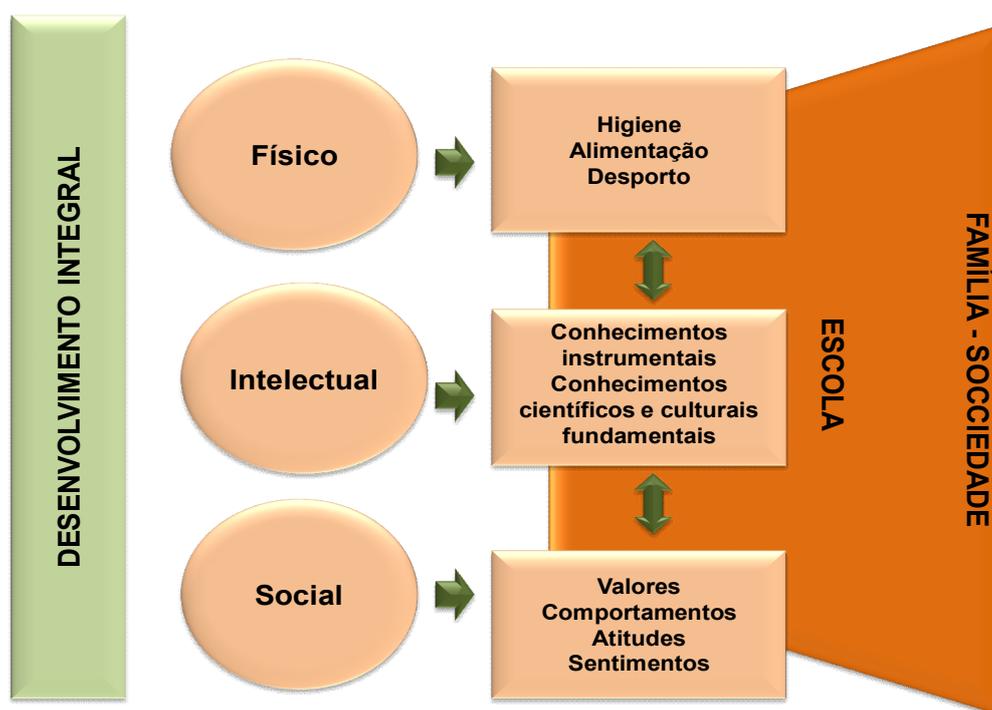


Figura 20. Desenvolvimento Integral

Quando falamos de desenvolvimento integral, pensamos na totalidade do cidadão que deve constituir a essência de um desenvolvimento sustentável. Almejamos a construção de um projeto educativo que desenvolva a consciência de que pertencemos ao universo e que o desenvolvimento humano é condição de uma cultura que regule uma sociedade democrática onde a equidade, a justiça e a sustentabilidade sejam traves organizadoras de um progresso.

Nesse sentido, a acentuação numa educação que contemple as dimensões física, intelectual e social tem em vista valorizar a uma formação global, harmônica e consistente da

pessoa, de modo que ela possa participar como cidad(ã)o esclarecido(a), compreendendo a pertinência de uma política de bem-estar para todos.

Aceitando-se uma concepção de educação integral não mais se justifica persistir numa cultura escolar fragmentada, marcada por um cotidiano escolar burocrático, rígido, coercitivo, onde se privilegia o intelecto e o movimento do corpo fica restrito ao horário do recreio ou às aulas de Educação Física. Devemos compreender que o movimento é condição de desenvolvimento e inerente à ação, possibilitando maior interação com os outros e melhor conhecimento de cada um, promove a aprendizagem que depende da experiência que acontece na ação corporal (Nóbrega, 2007). É através de um corpo saudável, equilibrado, resistente, flexível e ativo, que se pode melhor vencer as adversidades, alcançar a confiança, controlar a vontade e exprimir a capacidade de iniciativa.

Anísio Teixeira (2007) afirmava que a escola treinava o corpo de forma mecânica e instrumental, sem considerar que deveria educar os sentidos de forma ampla, considerando a condição corporal de viver. O corpo não é uma extensão do que quer que seja, não é uma máquina que se afina, não é receptáculo que se pode aumentar para receber mais informação. O corpo é condição, possibilidade e resultado de movimento. Com ele, o pensamento acontece, pelo que deve estar preparado para o praticar e o aplicar. Ao sublinhar-se a necessidade de uma educação que encare a dimensão física, deseja-se que esta esteja comprometida com o desenvolvimento global da pessoa e que tal esteja associado a uma preocupação de política de bem-estar e de cidadania responsável. Em face disso, esta concepção educativa não se contém na possibilidade de recreação ou de umas tantas aulas de Educação Física. A dimensão física da educação para o desenvolvimento humano sustentável tem de contemplar uma prática cotidiana assente em hábitos de higiene, na atenção à alimentação, na prática de desporto, no diagnóstico precoce de doenças ou problemas de saúde. Assim, há toda a necessidade de pensar uma política de educação em que a escola, com

outras instituições, intervenha de forma concertada para alterar os hábitos e comportamentos dos cidadãos e para adoção e manutenção de comportamentos e estilos de vida saudáveis (OMS, 2006).

As teorias interacionistas destacam a importância de se conceber o mundo de forma contextual, holística e multidimensional e de tratar o indivíduo de modo contextualizado, dinâmico e integrado ao mundo que o cerca e em constantes transformações. Assim, o sistema educativo se apresenta como uma maneira socialmente organizada e institucionalizada de formar, desde os primeiros anos de vida, os indivíduos da sociedade para a construção das novas identidades sociais (Bertrand, 2001). Com esta abrangência, as preocupações se voltam para o desenvolvimento cognitivo, com atividades que valorizem as diferentes ciências, em que o processo de ensino e aprendizagem possa ser pensado numa perspectiva global da educação e desenvolvido ao longo da vida, notadamente ao longo da escolaridade obrigatória, de modo que os professores possam facilitar o processo educativo, com vistas ao sucesso escolar, ao desenvolvimento das aprendizagens cognitivas, que possibilitem aos alunos teorizarem, articularem mentalmente os conteúdos, abstraírem e formarem conceitos.

Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem apresenta-se dentro de um panorama global da educação e se expande ao longo da vida, em diferentes escalas e contextos. O que faz com que seja importante desenvolver a capacidade intelectual do indivíduo com conhecimentos instrumentais, científicos e culturais que possibilitem uma maior compreensão e desenvolvimento de um pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais (UNESCO, 2016).

Apesar do crescente êxito alcançado nas políticas sociais desenvolvidas, voltadas para a erradicação da pobreza, a qualidade do ensino ofertado no Brasil ainda causa preocupação, diante dos resultados de baixo rendimento escolar apresentado, nomeadamente em

Matemática, Leitura e ciência (OCDE, 2015). A natureza política do fracasso escolar ainda está associada aos problemas sociais de desigualdade, injustiça e exclusão social que, segundo Perrenoud (1978), desempenha um papel crucial no decurso da carreira escolar, acentuando ainda mais as desigualdades de sucesso.

Ao ser criado, no ano de 2007, o Programa Mais Educação trouxe à tona o debate sobre Educação Integral e a necessidade de se promover uma educação mais democrática, participativa e equitativa. Pautado nos princípios da Carta da Cidade Educadora, com uma metodologia participativa, envolvendo escola, família e comunidade, as atividades propostas pelo Programa propõem uma educação integral em tempo inteiro, com vistas a contribuir na melhoria dos índices de aprendizagem e promover nos estudantes competências necessárias para se alcançar um desenvolvimento mais coeso e sustentado.

As políticas públicas têm direcionado suas ações pautadas na mensuração dos resultados, o que justifica o Programa ter preocupação com o rendimento escolar, principalmente porque, em primeira análise, os resultados alcançados no IDEB não foram os desejados. Porém, não podemos deixar de mencionar os contributos significativos que o tempo de permanência do estudante na escola e as atividades socioculturais desenvolvidas tiveram na melhoria no comportamento, na convivência coletiva e na mudança de hábitos e atitudes dos estudantes. Sem dúvida, esses elementos favorecem a aprendizagem e contribuem para a convivência na sociedade e para o desenvolvimento da cidadania. O ideal é que uma política desse gênero se mantenha a trabalhar com um conjunto de comportamentos e atitudes sem desconsiderar a componente cognitiva.

Embora o investimento nos aspectos socioemocionais seja significativo, para que o Programa alcance sucesso é preciso que ele volte sua atenção para a questão da aprendizagem também. Para desenvolver esse conjunto de competências, é necessário trabalhar tanto no âmbito de políticas públicas educacionais, quanto no uso de práticas pedagógicas que

possibilitem estruturar e explicitar essas políticas durante o processo de aprendizagem em sala de aula.

Com uma abordagem globalizante, a concepção de educação integral não é um conceito hegemônico. Ele traz consigo uma diversidade de interpretações, resultantes de um processo histórico e de matrizes político-ideológicas diversas. Os desafios vivenciados pelo Programa dão indicativos de mudanças, mas não podemos desconsiderar os contributos registrados. Se um dos problemas foi não ter alcançado o sucesso escolar desejado, o maior contributo registrado foi a transformação provocada no comportamento dos estudantes, cujas atitudes, valores e sentimentos foram visíveis na vivência individual e coletiva e que devem, portanto, ser resgatados e potenciados.

O sucesso escolar colabora para redução das desigualdades da educação, tornando mais equitativos os resultados da aprendizagem, e contribui para melhorar o desempenho geral do país em leitura (OCDE, 2011). No entanto, é preciso também que os estudantes desenvolvam capacidades que possibilitem fazer uso da informação adquirida. Estamos cientes que não há uma política suficientemente capaz de melhorar a performance dos estudantes com baixo desempenho escolar, mas acreditamos que podemos investir em um sistema educativo que favoreça o processo de ensino e aprendizagem.

Sob esta ótica, a proposta apresentada na Figura 21 visa contemplar a possibilidade de haver um sistema educativo que resgate os princípios norteadores do Programa Mais Educação, numa escola que permita que as pessoas estejam atentas às oportunidades de aprendizagem e, para isso, se preocupem com uma lógica que envolva sua articulação com o território, com a abertura para outras possibilidades educativas do contexto, abrangendo as diferentes organizações da sociedade, e que oportunize as pessoas a terem mais acesso à cultura, ao saber e ao conhecimento, para minimizar desigualdades tão visíveis que marcam o cotidiano e a trajetória escolar.

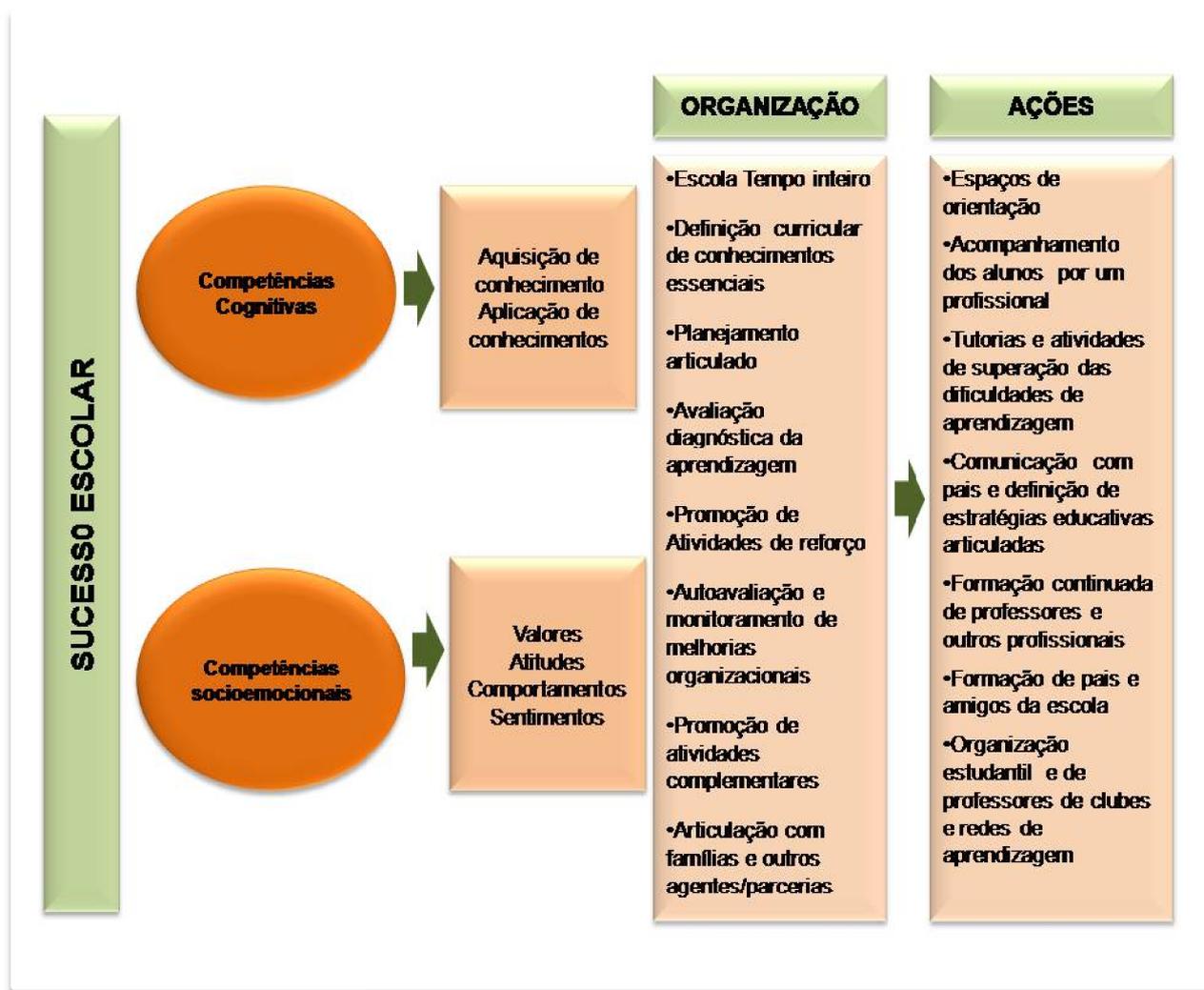


Figura 21.Sucesso Escolar

Embora não exista um sistema escolar ideal, acreditamos que as oportunidades educativas devam ser amplas, diversificadas e estendidas a todos os estudantes, independente do meio socioeconômico em que vivem, propiciando uma educação de alta qualidade ao cidadão e à cidadã e que revele igualdade na capacidade de obtenção de êxito na escola. Pode parecer um tanto utópico, mas acreditamos que podemos buscar resultados mais equitativos de aprendizagem quando as políticas sociais favorecem o empoderamento de seus cidadãos e quando o sistema educativo oferta as mesmas oportunidades de êxito na escola, independente do contexto socioeconômico onde estão situadas ou de onde vivem seus estudantes.

Nos tempos que correm é frequente pensar-se que a educação se resolve pela escola como se ela fosse uma igreja onde se procura o milagre da boa pessoa. Tal como a igreja em tempos de outrora, a escola tenderá a privilegiar aspetos que lhe conferem identidade e são especialmente requeridos pelas famílias e pela sociedade. Apesar de sua abertura disciplinar na evolução da sociedade contemporânea, a escola continua vinculada à exigência cognitiva, agora cada vez mais marcada pelo controle externo dos resultados. Quer por razões logísticas, quer por razões de tempo, quer pelas diversidades de interesses, o esforço da escola por propiciar um desenvolvimento integral, que deverá ser contemplado numa política educativa, deve ser pensado num quadro vivencial mais amplo, considerando uma educação ao longo da vida e a possibilidade das alterações de interesses, nomeadamente, os decorrentes da diversidade de experiências. No fundo, trata-se de delinear a política educativa num dado território, prosseguindo o desenvolvimento humano, sendo este um conceito amplo, que envolve a questão da formação dos recursos humanos, a satisfação das necessidades básicas da população e a promoção do bem-estar.

Esta compreensão holística implica um olhar mais integrador da intervenção da escola, de modo a assentar os processos não só na exigência cognitiva, mas também nos fatores que determinam o progresso socioemocional, no marco de uma perspectiva mais humana do sucesso escolar.

Assim, um ambiente escolar que promove o desenvolvimento de competências socioemocionais abre caminho para um aprendizado mais completo, trazendo contributos para a promoção do bem-estar ao longo de toda a vida, possibilidades de prosperar nos índices de desempenho tradicionalmente avaliados e, simultaneamente, promover novas aprendizagens. Com este processo educativo, reduz-se as desigualdades, eleva-se a qualidade do ensino e, conseqüentemente, ocorre redução dos índices de evasão escolar.

Independentemente das críticas que possam fazer-se à implementação das atividades

complementares desenvolvidas no Programa Mais Educação, os dados que temos revelam que elas contribuíram para que os estudantes adquirissem habilidades, valores, comportamentos que melhoraram o seu desempenho social, reconhecendo-se que despertaram neles sentimentos e atitudes necessárias à construção de uma vivência coletiva e comunitária mais pacífica. Essas atividades contribuíram, ainda, para o envolvimento da família com a escola, a melhora da autoestima dos estudantes, trazendo-lhes motivação pessoal e, como consequência, contribuíram para o desenvolvimento da cidadania, principalmente porque registraram mudanças de atitudes e comportamentos visíveis no ambiente escolar e fora dele.

O discurso dos atores de que "o Programa mudou a vida de muita gente" (G.P.1), que houve mudança no "comportamento e na socialização dos alunos" (P.E.6) e que "a grande contribuição [...] é o lado social" (G.E.5), além de revelarem as transformações sociais percebidas, registra um alcance pedagógico que deve ser levado em consideração. O processo de ensino e aprendizagem assegura uma interlocução entre esses dois saberes que, quando articulados, tornam o processo de aprendizagem mais humanizante e transformador, porque despertam a curiosidade dos alunos e possibilitam uma aprendizagem processual que irá estender-se ao longo da vida.

A escola é uma organização educativa sociocultural (Bertrand & Valois, 1994) e essa experiência vivenciada, associada aos desafios enfrentados, possibilita um novo olhar, com mais expertise sobre as possibilidades de avançar com as atividades já inauguradas e construir um planejamento mais contextualizado e participativo.

Precisamos apostar na manutenção dos jovens na escola e evitar a evasão. O índice de distorção idade-ano registrado no Estado do Espírito Santo é motivo de preocupação. As estatísticas apontam que 42% dos estudantes que frequentam o ensino fundamental deveriam estar matriculados no ensino médio (IJSN, 2015), gerando a necessidade de se investir na transição entre os três ciclos da educação básica: 1º ao 5º ano, 6º ao 9º ano e ensino médio.

Nos países com melhores desempenhos no PISA, os estudantes têm mais tempo de aulas regulares e passam menos tempo em aulas de reforço. Os estudos revelaram (OCDE, 2011) que isso se deve à qualidade das aulas e não a quantidade de horas de estudo. Para isso, é essencial explorar sobremaneira a qualidade dos tempos de aprendizagem, fazendo com que ela seja significativa, permitindo aos estudantes utilizarem de forma eficiente seu tempo de estudo e, conseqüentemente, aprimorarem seu desempenho. No entanto, o reforço escolar se apresenta como uma alternativa para efetivar a aprendizagem dos estudantes que não conseguiram apropriar-se das componentes cognitivas em sala de aula (Luckesi, 1995). Algumas aulas após o horário escolar são mais inclusivas que outras, nesse sentido, quando necessário, podem ser realizadas em horários no contraturno, em espaço adequado para seu funcionamento, através de um planejamento integrado com o profissional responsável por essa atividade, de maneira a garantir não apenas uma recuperação que, por vezes, reforça as desigualdades sociais, mas um aprimoramento de estudo, no qual os estudantes sejam acompanhados e avaliados e, assim, obtenham sucesso.

Trabalhar com monitores e estagiários é a proposta que se apresenta mais exequível para esse propósito, que também deve contar com um profissional, além do coordenador do Programa, mediador desse processo. Para amenizar os problemas financeiros e pedagógicos que envolvem a questão dos monitores, torna-se necessário fortalecer as parcerias com as universidades, através de convênios, e fomentar bolsas para estagiários em regime de colaboração com os entes federados. Considerando a oferta da Educação Superior no Município de Cachoeiro de Itapemirim, a parceria com essas instituições, para além daquelas que ofertam os cursos de Licenciatura, amplia o leque de possibilidades em suprir essa demanda tão emergente e contribui para envolver e potencializar diferentes atores nesse processo de parceria.

O estudante adquire uma maior independência de espírito, torna-se mais criativo e confiante quando as aprendizagens são significativas. A autoavaliação é uma aprendizagem experiencial que compromete a pessoa por inteiro, tanto nos aspectos cognitivos, quanto nos socioemocionais, por ser apreendida por mais tempo (Bertrand, 2001) e por proporcionar ao estudante condições de se questionar e de se surpreender com as aprendizagens adquiridas.

O acompanhamento efetivo dos resultados da aprendizagem nos aponta diretrizes para avançar em mudanças que colaborem para o sucesso da aprendizagem cognitiva. Para isso, é importante desenvolver um conjunto de competências necessárias para se trabalhar tanto no âmbito de políticas públicas educacionais, quanto no uso de práticas pedagógicas que favoreçam um trabalho estruturado e explícito dessas políticas durante o processo de aprendizagem em sala de aula, de forma que as práticas avaliativas visem avaliar tanto o crescimento pessoal quanto a integração e a consciência social (UNESCO, 2016).

Pelo caráter reflexivo que proporciona, a autoavaliação deve estender-se ao corpo docente, pois permite uma reflexão sobre a ação educativa desenvolvida e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, resultando em alternativas para preencher as lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem. Na instituição escolar, ela direciona decisões a serem tomadas quanto às perspectivas futuras da escola e da comunidade educativa. Associada a outros instrumentos de avaliação, fornece um panorama preciso sobre o nível de conhecimento ou desempenho, reduzindo a possibilidade de distorções, o que colabora para torná-la processual e não um instrumento de medida.

A promoção de uma educação integral ao longo da vida, implica trabalhar o conceito de território educativo, nomeadamente porque nele são ofertadas múltiplas oportunidades de aprendizagem significativa que englobam tanto a escola quanto a vida econômica, social e cultural desse território (UNESCO, 1996). Essa é a razão da necessidade de multiplicar as negociações e as parcerias com as famílias, com os segmentos produtivos, com as associações

e com os diferentes atores da vida cultural. Também é importante considerar a participação dos alunos nesse processo, mobilizá-los, envolvê-los em atividades culturais, esportivas e sociais. Os clubes e agremiações estudantis podem ser emanados com objetivos comuns para satisfação dos grupos ou para partilhar com uma sociedade mais ampla, por buscar sinergias e sinalizar que as atividades da escola não são apenas aquelas contempladas nos programas oficiais. Associada à uma gestão democrática, essas associações desenvolvem habilidades, valores e comportamentos que contribuem para uma relação mais paritária de poder, minimizam os conflitos presentes no cotidiano escolar e possibilitam uma convivência mais harmoniosa e de respeito mútuo.

Isso nos remete para uma tarefa educativa compartilhada entre a escola, a família e a comunidade, viabilizada por meio de práticas intersetoriais. O quadro atual, pelo relato dos atores entrevistados, revela que falta uma integração maior entre as secretarias e outras entidades associativas.

A participação, como dispositivo de responsabilização e comprometimento coletivo, apresenta-se como ferramenta que propicia a assimilação dos participantes de uma comunidade à condição de cidadãos ativos. No entanto, há carência de aprendizagens necessárias para construção de projetos capazes de motivar e criar sinergias entre os envolvidos, notadamente porque as parcerias ajudam a equacionar o problema que as escolas vivenciaram com a monitoria. Apenas um pedagogo afirmou que tem "muitos parceiros porque [...] como sempre trabalhei com projeto eu sei como temos que realizá-lo, detalhando o objetivo, justificativa, métodos e isso mostra uma segurança para a parceria continuar conosco" (P.E.1). Sob esse prisma, o investimento na formação dos profissionais que intervêm no Programa ou nos constrangimentos diagnosticados favorece a busca por alternativas viáveis para se avançar. Desde os primeiros registros de escola integral no Brasil que as experiências vivenciadas por vários municípios brasileiros vêm sendo remodeladas,

apoiadas na necessidade de superar as fragilidades vivenciadas. Assim, não estamos falando em invenção da roda, mas em mecanismos que a façam girar para trilhar novos caminhos.

No levantamento que apresentamos no quadro 62, podemos identificar o direcionamento dado por alguns municípios brasileiros para minimizarem o problema enfrentado com a monitoria.

Quadro 62. Experiências vivenciadas com monitorias

Município	Situação funcional	Experiências desenvolvidas	Fonte
Bonito	Voluntariado-graduandos	Contratação dos monitores pela Secretaria de Educação, a partir de um cadastro e seleção dos currículos e compartilhada com a escola.	Itaú Social (2015)
Bairro-Escola Nova Iguaçu	Voluntariado Bolsa-auxílio universitário,	O monitor é selecionado diretamente pela escola, a partir do Banco de Projetos pré-aprovados pelo Sistema Municipal de Editais para Parcerias do Bairro-Escola. Participação dos universitários nas oficinas, como parte do Programa da universidade na qual estuda.	Silva (2012)
Escola Integrada de Belo Horizonte	Estagiários bolsistas, recrutados pela coordenação executiva do programa e contratados através da Associação Municipal de Assistência Social (AMAS)	Monitores- estudantes universitários; As instituições de ensino superior, parceiras do programa, são responsáveis pela operacionalização das demandas das oficinas e dos bolsistas junto aos coordenadores de áreas/oficinas. Para as atividades de lazer e esportes, o programa conta com professores e estagiários do Programa Segundo Tempo, contratados através da Secretaria Municipal de Esportes, Auxiliares de informática, contratados através do Programa Jovem Aprendiz.	Macedo et al (2012); Silva (2013)
Diadema	Educadores (não definido)	Estudantes universitários, dos últimos anos das áreas relacionadas aos macrocampos.	Couto, Sanches e Ramos (2012)
São Bernardo do Campo	Contratado pela Secretaria Municipal de Educação	O educador recebe o mesmo salário que outros educadores do programa municipal via contratação pela organização parceira.	Itaú Social (2015)
CIEPs	Docentes bolsistas	Professores jovens, recém-formados eram selecionados e tornavam-se docentes bolsistas, com regime de trabalho em tempo integral para realizar atividade docente com uma turma, durante uma parte do dia, e, na outra parte, realizar atividades de estudo orientado por um professor experiente.	Cavaliere (2003)

Fonte: Elaboração própria

O problema relativo ao desenvolvimento das atividades extracurriculares já fora registrado na implantação dos CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro (Cavaliere, 2003) e se tornou evidente no desenvolvimento do Programa Mais Educação, diante das limitações financeiras dos municípios para contratação de profissionais para atuarem nessas atividades.

O fato de os monitores contarem apenas com ajuda de custo do recurso financeiro repassado para as escolas, através do governo federal, comprometeu a escolha das oficinas e a qualidade das atividades ofertadas.

Podemos identificar, no Quadro 64, que somente em São Bernardo do Campo o município assume, através da Secretaria Municipal de Educação, a contratação dos educadores sociais por meio de parceria com organizações sociais (Itaú Social & Banco Mundial, 2015). No entanto, a maioria dos municípios não dispõe dessas alternativas, subsistindo a opção pelo sistema de voluntariado e de bolsistas, numa parceria junto às universidades, como foi o caso da Escola Integrada de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e dos CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro.

Uma das alternativas apresentadas pelo MEC, em março de 2016, para minimizar essa situação, foi integrar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID⁷ ao conjunto de ações desenvolvidas por esse Ministério, objetivando intensificar a alfabetização no país. Para atuação desses bolsistas no Programa Mais Educação, visando ao fortalecimento do Programa, foi acrescentada à sua carga horária, através da Resolução FNDE nº 2, de 14 de abril de 2016, mais três horas de atividades semanais, destinadas à oficina de acompanhamento pedagógico, com ênfase nas atividades de alfabetização e letramento (sítio do MEC, 2016). No entanto, a insegurança política e financeira tem limitado novas adesões, o que requer um posicionamento estratégico por parte da administração local.

Para minimizar os problemas com as monitorias, um dos atores entrevistados sugeriu que a Secretaria de Educação "poderia reunir industriais, comerciantes [...] agregando e formalizando parceiros" (G.E.3), semelhante às experiências vivenciadas pela Escola Integrada de Belo Horizonte (Macedo, Evaristo, Godoy & Ribeiro, 2012) e as da Escola-Bairro de Nova Iguaçu (Silva, 2012). Acrescentados a essa alternativa apresentada, os

⁷ Pibid - programa de valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação-Tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira

diversos programas sociais existentes no Município, desenvolvidos por diferentes instituições públicas e privadas e demais atores sociais, se forem alinhados, re/avaliados e definidas as intenções pedagógicas da cidade, representam uma das possibilidades de qualificar as oportunidades de aprendizagem e ampliar o repertório educativo da cidade, para uma ação efetiva no território. Esse trabalho, articulado e integrado, fortalece a política social e evita que ocorra a fragmentação provocada por ações isoladas pertencentes a grupos e/ou segmentos, nomeadamente porque a participação passa a ser compreendida como mecanismo de responsabilização e envolvimento coletivo.

A introdução de uma cultura de sustentabilidade, com formas cooperativas de produção e reprodução da existência humana, coordenadas com as diferentes políticas setoriais, contribui para o reconhecimento da nossa vinculação ao território. Isso permite um enfoque de desenvolvimento regional contextualizado com o local e contribui para solução dos problemas, principalmente das regiões atrasadas, colaborando para que elas saiam da pobreza de forma mais sustentada.

Nesse contexto, as estratégias formativas, tais como formação de pais e amigos da escola, qualificam e potencializam os envolvidos nesse processo, porque permitem o aprofundamento necessário para consolidar a concepção sobre educação integral e alinham o discurso em torno de objetivos comuns. Além disso, vêm ao encontro do desejo dos entrevistados que manifestaram a intenção de "trazer mais as pessoas pensantes" e "ter profissional qualificado para [...] ajudar" (G.E.5), "Mais cursos para capacitação e trocas de experiências" (C.E.4) e de que é preciso promover "seminários e palestras" (C.E.5).

Além de garantir uma educação integral para os professores e monitores, através da formação continuada, torna-se relevante que essa formação se estenda para as equipes centrais da Secretaria de Educação, de forma que sustente não somente o discurso, mas garanta um assessoramento técnico mais coeso. A concepção assistencialista sobre Educação Integral e

sobre o Programa Mais Educação, presente no discurso dos diferentes atores entrevistados (G.P.2, G.E.2, G.E.4, C.E.2, C.E.3, C.E.4, C.E.6, P.E.1, M.1.1, M.4, M.5 e M.6.1), revela a necessidade de elucidar conceitos que permitam a adoção de políticas públicas em prol do desenvolvimento e do bem-estar da coletividade e que contribuam para a geração de novos valores, conhecimentos e habilidades na organização e na estrutura necessária para implementar essa política pública. A formação continuada e a criação de um sistema de divulgação das experiências realizadas, além de qualificarem e potencializarem os atores envolvidos com o aprofundamento necessário para consolidar a concepção sobre Educação Integral, embasam o discurso e as ações necessárias ao seu desenvolvimento.

Na década de 1990, o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD - e a publicação do Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996), trouxe à tona o debate sobre a necessidade de uma educação plena, que considerasse o ser humano em sua integralidade, de forma que permitisse a todos, de maneira equitativa, desenvolver talentos e potencialidades criativas que possibilitassem assumir sua própria responsabilidade de realizar seu projeto pessoal. Porque vivemos num mundo marcado por muitas desigualdades sociais, há que se procurar encontrar formas de superar os problemas educativos que daí resultam e, com as soluções encontradas, diminuir as clivagens derivadas da condição social das pessoas. Nesse sentido, importar especial atenção à dimensão social num projeto educativo, tanto no que toca à igualdade de oportunidades como no que diz respeito à partilha de referenciais socioculturais, de modo que todos sejam capazes de promover o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, compartilhando valores, responsabilidades, empatia e que possam colaborar, através de uma atuação efetiva e responsável, em diferentes escalas e contextos, na construção de um mundo mais pacífico e sustentável (UNESCO, 2016).

Se temos como fundamental uma ideia tão consensualizada, é porque devemos tirar dela mais consequências para uma política educativa do que tem sido feito, mesmo considerando a produção acadêmica. Tomada na sua amplitude conceitual, ela exige redefinir o modo de conceber o sistema educativo. Em geral, podemos dizer que se trata de trazer para a política educativapráticas que estão ao alcance de famílias bem situadas na sociedade. Ou seja, há que ampliar os dispositivos necessários para que toda a população tenha idênticas possibilidades de desenvolvimento. Isso implica considerar outras instituições para além da escola, outros atores para além dos professores, outras articulações disciplinares, outras opções educativas. A formação da pessoa não deve estar sujeita a uma só forma, ao privilegiar de alguns aspectos, a uma só instituição.

É a partir deste quadro conceitual que entendemos dever-se avançar. Nesse sentido, apresentamos na Figura 22 a proposta de um projeto educativo que possa colaborar para a promoção e construção de um desenvolvimento sustentável.



Figura 22 Projeto Educativo para o Desenvolvimento Humano Sustentável

Estamos conscientes das dificuldades e que as resistências surgirão de vários lados, mas isso não deve impedir-nos de projetar caminhos que levem as pessoas a sentirem-se mais preparadas para enfrentarem os desafios da aceleração da tecnologia, da globalização e da desigualdade. Nem sempre é possível encontrar opiniões muito fundadas entre as pessoas que têm responsabilidades educativas. Muitas delas estão presas às circunstâncias em que se inserem e procuram, apenas, tentar resolver os problemas conjunturais. Vimos isso bem na análise que fizemos das entrevistas. Em geral, os atores não têm ideias precisas sobre o caminho a trilhar fora do que a conjuntura permite pensar. Estando bastante envolvidos no Programa, pensam, sobretudo, nos públicos mais desfavorecidos/problemáticos e no quadro da oferta escolar existente no Município. Sendo compreensível essa ênfase mais conjuntural e assistencial, tal preocupação não deixa, no entanto, de dificultar o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre a educação e sobre uma política pública mais ambiciosa que assente numa intencionalidade educativa, que atenda a uma verdadeira educação integral para a generalidade da população em idade escolar.

Para os atores entrevistados (G.E.2,G.E.4, C.E.2 e M.3), a ampliação parece estar mais relacionada com os espaços e infraestruturas do que com a população abrangida. Seja como for, os atores mais relacionados com a gestão tendem a ter uma perspectiva mais abrangente e política do problema da educação. Independentemente da forma como esses gestores pensam sobre como fazer numa política educativa, eles não podem abstrair-se do que são solicitados a implementar. No ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação, na perspectiva de possibilitar maior comprometimento entre todas as escolas envolvidas no Programa, propôs desenvolver as atividades realizadas nas oficinas em eixos temáticos, divididos em trimestres, envolvendo os temas Cidadania, Esporte e Cultura (PME, 2015).

Embora a meta 6 do Plano Municipal de Educação do Município- PME –proponha-se a "estruturar a oferta de educação em tempo integral mediante edição de instrumento

normativo adequado, com definição de critérios, objetivos e forma de sua implementação, na educação básica[...]" (PME, 2015, p. 117), identificamos no discurso dos entrevistados que "deveria ter uma política pública que promovesse a ligação desse Programa entre as escolas e a comunidade" (G.E.3), que para isso "tem que estar no plano do Governo" (C.E.3), que é necessário "estruturar as escolas [...] adequar [...] para implantar o projeto" (G.E.2, G.E.4, C.E.2, M.3) e até mesmo "preparar os nossos políticos" (G.P.2). Estas falas reforçam a necessidade de se criar estratégias que elucidem a vertente educativa do Município, com medidas que regulamentem as ações necessárias para uma oferta educativa mais ampla.

O PME foi aprovado no ano de 2015 e as estratégias apresentadas por esse documento (Quadro 63) propõem a ampliação gradativa da Educação em Tempo Integral e deixa implícita a intenção de construir um território educativo.

Quadro 63. Estratégias da Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim

	Estratégias	Ideias principais
1.	Criar Comitê Municipal de Educação Integral no primeiro ano de vigência do PME para identificar potencialidades e fragilidades quanto à educação em tempo integral, determinando objetivos e ações;	Criação de um comitê para identificar potencialidades e fragilidades
2.	Mapear, em regime de colaboração, entre rede municipal e rede estadual, a reorganização dos espaços para atender alunos da educação básica em jornada ampliada;	Mapeamento e reorganização de espaços
3.	Instituir política pública de educação integral progressiva nas escolas de educação básica no município, a partir do primeiro ano de vigência do PME, inclusive nas escolas do campo e quilombolas, garantindo condições humanas, financeiras, pedagógicas, logística e de natureza físico-estrutural;	Instituir política pública de educação integral progressiva
4.	Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas compadrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente, em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;	Construção de escolas compadrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral
5.	Aderir ao programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio de instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;	Aderir ao programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas
6.	Promover em 01 (um) ano, a partir da publicação do PME, em 100% das escolas que ofertam educação integral, a reestruturação do projeto político pedagógico, de forma coletiva e compartilhada, rompendo a lógica fragmentada e compartimentada do conhecimento para um	Reestruturação do projeto político pedagógico, currículo integrado

	currículo integrado;	
7.	Promover a formação continuada de gestores, educadores e equipes técnicas das secretarias e das escolas, para que os objetivos da política de educação integral sejam partilhados e trabalhados por todos os envolvidos, inclusive por aqueles que atuam fora do ambiente escolar;	Promover a formação continuada
8.	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;	Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos
9.	Elaborar, organizar e disponibilizar materiais teórico-metodológicos específicos para a organização do trabalho pedagógico na educação em tempo integral, inclusive para as populações do campo e comunidades quilombolas;	Materiais teórico-metodológicos específicos
10.	Estabelecer procedimentos logísticos de atendimento aos estudantes em estabelecimentos de educação, mediante iniciativas que agreguem ações da sociedade civil e da iniciativa privada;	Apoio logístico e parcerias
11.	Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais;	Otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola.
12.	Propor eventos para reunir os parceiros e realizar a troca de experiências, visando ao alinhamento e ao monitoramento das ações;	Promoção de eventos
13.	Possibilitar o acesso à educação em tempo integral para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na faixa etária de 04 a 17 anos, assegurando o atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.	Educação inclusiva

Fonte: Elaboração própria in PME, 2015.

O PME foi uma construção coletiva, portanto contou com participação de diferentes segmentos e atores em sua construção. As estratégias estabelecidas, além de estarem alinhadas com o Plano Nacional de Educação, visam superar as dificuldades vivenciadas pelos diferentes atores com o desenvolvimento do Programa Mais Educação no Município, especialmente com relação à infraestrutura das escolas (estratégias 2, 3, 4, 5), à carência de parceiros (estratégias 8 e 10) e à necessidade de formação continuada (estratégias 7 e 9) para todos os envolvidos.

O documento, ao propor o "mapeamento e reorganização de espaços" (estratégia 2) e "Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos" (estratégia 8),

expressa a intenção em se avançar para uma educação que se aproxime dos princípios básicos da Carta das Cidades Educadoras.

A meta 6 do PME é ofertar educação em tempo integral e isso implica em ampliação da jornada escolar. O documento prevê que essa política seja instituída de forma "progressiva" (estratégia 3), propondo, para isso, a "reestruturação do projeto político pedagógico"(estratégia 6) e elaboração de "Materiais teórico-metodológicos específicos" (estratégia 9), que permitam "Otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola" (estratégia 11) com atividades diversificadas e, com isso, romper com a segmentação do ensino e, conseqüentemente, do conhecimento.

O documento propõe, ainda, criar um "Comitê Municipal de Educação Integral no primeiro ano de vigência do PME, para identificar potencialidades e fragilidades quanto à educação em tempo integral, determinando objetivos e ações". A formação desse Comitê está prevista no Manual Operacional e Educação Integral (Brasil, 2013), com registro em vários Estados brasileiros, inclusive no Espírito Santo. No município, a criação desse comitê, além de integrar diferentes agentes territoriais, contribuirá para fortalecer ações para efetivação da política pública de educação integral.

Tomando por base esse documento oficial, norteador da política educacional do Município, é interessante que ele não fique no âmbito teórico e que os contributos deixados pelos entrevistados, embasados pelos estudos presentes na literatura, possam consolidar uma ação mais concreta e efetiva que possibilite sustentar o discurso e a ampliação de uma oferta educativa mais coesa.

Algumas experiências desenvolvidas em diversas cidades e, sobretudo o pensamento que se tem desenvolvido em torno das Cidades Educadoras, revelam a importância da intencionalidade educativa da cidade e de um modelo organizativo de intervenção política que assuma sua filosofia. Em seu preâmbulo, a Carta da Cidade Educadora (2004), reporta o

papel das cidades do mundo globalizado na promoção de políticas que possibilitem a consolidação de uma plena cidadania democrática, estimulando mecanismos que permitam a participação e representação da sociedade. Aborda, em seus princípios, o papel da gestão pública- de posse de informações precisas sobre a situação e a necessidade de seus habitantes - na definição e regulamentação de políticas locais eficazes e possíveis de serem avaliadas e na adoção de medidas necessárias à configuração e à organização da oferta educativa de caráter amplo, inspiradas nos princípios da justiça social, de civismo democrático e na promoção da qualidade de vida de seus habitantes.

As perspectivas para avançar nessa construção envolvem o fortalecimento de parcerias, através do desenvolvimento de uma política intersetorial e de um trabalho em rede, envolvendo as diferentes secretarias. Fundamentos esses já previstos no Programa Mais Educação, que precisam ser potenciados, nomeadamente porque essa foi uma das fragilidades registradas pelos próprios gestores públicos entrevistados que reconhecem a "dificuldade" (G.P.2) de estabelecer "parcerias com [...] as diversas Secretarias" (G.P.1), que deveria ter uma maior articulação, sistematizada, com as Secretarias de "Cultura [...] com a Educação e a Saúde [...]" (G.P.2) e "que o Programa Mais Educação [...] não é só da SEME, envolve outras secretarias[...]" (G.P.1). Nesse contexto, reiteramos a importância da gestão municipal em assumir uma política pública mais ambiciosa, assentada numa intencionalidade educativa que atenda a uma verdadeira educação integral para a generalidade da população em idade escolar.

A proposta que apresentamos remete a uma tarefa educativa compartilhada entre a escola, a família e a comunidade, viabilizada por meio de práticas intersetoriais. O quadro atual, pelo que vimos no relato dos atores entrevistados, revela que falta uma integração maior entre as secretarias e outras entidades associativas. As atividades registradas não apontam para um período de duração, não estão inseridas num projeto educativo municipal, o que

explica as parcerias serem esporádicas, episódicas e, muitas das vezes, direcionadas pelos parceiros proponentes. Apesar do compartilhamento da responsabilidade educativa entre escola, famílias e poder público ainda ser restrito, percebemos uma preocupação e esforço incontestável na execução do Programa. No entanto, a integração entre os atores envolvidos é um conceito que ainda precisa ser construído, porque não identificamos, nessas ações, um envolvimento que caracterize o território como dimensão educativa.

Em seu preâmbulo, a Carta da Cidade Educadora (2004) reporta ao papel das cidades do mundo globalizado na promoção de políticas que possibilitem a consolidação de uma plena cidadania democrática, estimulando mecanismos que permitam a participação e a representação da sociedade. Mais que um evento ou uma campanha, essa mobilização deve estar orientada com informações necessárias para a construção de um projeto de futuro, que permita a partilha e a concretização de sonhos comuns, mantendo acesa a chama do entusiasmo daqueles que estão participando (Toro & Werneck, 1996). Assim, os diversos segmentos sociais passam a ser sujeitos das soluções que afetam a cidade através de um processo de intervenção em rede, caracterizada pela interdependência e complementariedade das ações. Isso permite um enfoque de desenvolvimento regional contextualizado com o local e contribui para solução dos problemas, notadamente das regiões atrasadas, colaborando para que elas possam melhorar sua situação de forma mais sustentada.

A Carta das Cidades Educadoras prevê a adoção de políticas públicas inclusivas, através de um planejamento do espaço urbano acessível que garanta à população equidade nos direitos sociais e políticos, de forma que permita ao cidadão olhar para o território e, ao diagnosticar as desigualdades existentes, buscar alternativas que as minimizem (DelPozo, 2013). A proposta de re/conquistar os espaços públicos, utilizar de maneira inovadora as escolas, equipamentos e serviços, de forma a tornar a cidade acessível, legível e atuante, intenta para adoção de políticas públicas inclusivas, que aproximem os habitantes da cidade e

possibilitem que eles possam ter um olhar crítico e reflexivo sobre seus espaços e uma ação transformadora sobre eles. Nessa perspectiva, a partir da realidade vivenciada, é possível construir juntos aquela com que se sonha, que se deseja.

Assim, a cidade que se desenha, enquanto educadora, passa a ser concebida para criar e possibilitar condições de diálogo e compromisso com os seus interlocutores, organizando e proporcionando a estrutura necessária para implantação das propostas coletivamente desenhadas. Para isso, a participação como dispositivo de responsabilização e comprometimento coletivo precisa ser potenciada, notadamente porque o diálogo social, além de ajudar na solução das questões econômicas e sociais, incentiva uma boa governança e estabelece relações de trabalho sólidas que impulsionam o desenvolvimento (UNDP, 2015).

As possibilidades de se educar para além da escola se manifestam através do diálogo entre os diversos segmentos da sociedade, através do envolvimento e comprometimento de todos agentes e segmentos na revitalização e na ocupação dos equipamentos e espaços públicos, nas parcerias realizadas e na ação conjunta entre família, comunidade e poder público, de forma a permitir que todos possam participar, colaborando e usufruindo desse processo educativo, de forma equitativa (Villar, 2007).

As parcerias com iniciativas de diversos segmentos governamentais e não governamentais propiciam ampliar a oferta de oportunidades de formação e participação coletiva do cidadão, pela capacidade que têm de reunir e potencializar os recursos existentes e por constituir e representarem uma rede permanente de apoio ao acesso e à circulação de informações. Esta é a importância de se sistematizar essa articulação, através da sensibilização, desenvolvendo estratégias de comunicação que motivem a participação e que permitam que cada um perceba a importância que tem naquilo que se almeja e está a construir.

O problema relativo ao desenvolvimento das atividades que avançam para o território, vivenciado pelas políticas de educação de tempo integral implantadas no país, como foi o caso dos CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro (Cavaliere, 2003), e se tornou evidente com o desenvolvimento do Programa Mais Educação, reforça a necessidade de desenvolvimento de uma cultura de parceria, de reciprocidade entre os atores envolvidos para que eles, de forma ativa e organizada, possam perceber, coletivamente, os problemas comuns e a possibilidade de resolvê-los (Inojosa, 2001; Junqueira, 1998).

Convém voltar a sublinhar que a escola tem de ser pensada como uma instituição importante nessa política educativa, voltada ao desenvolvimento sustentável. Ela ainda não é substituível por nenhuma outra, enquanto resposta a uma formação inicial massificada inerente às sociedades industrializadas. Em geral, as sociedades atuais ainda estão sujeitas a uma dinâmica social condizente com o processo de modernidade e o imaginário do Estado Nação e isso envolve a necessidade de uma política centrada na instituição escolar. A escola é, em grande parte, a instituição da pretensa homogeneização educacional. Ela é mesmo relevante na formação de um imaginário coletivo e na relação com a família. Por ela se dá um diálogo entre o Estado Educador e a família e, por sua vez, esta tem vindo a ser valorizada como forma de se inserir num sistema educativo mais eficaz. Todavia, a escola de hoje está longe de assegurar uma igualdade de oportunidades na educação, quando esta é cada vez mais sensível às condições tecnológicas e às diferenças culturais. Se a escola é ainda necessária, tem de se organizar de forma diferente e inserir-se num sistema educativo pensado de forma mais ampla, com mais ofertas educativas, com mais possibilidades de cada um refazer percursos.

O papel da escola na cidade que educa é contribuir para a formação de sujeitos capazes de produzirem um conhecimento relevante para si e para o mundo, criando condições que viabilizem o exercício da cidadania e um desenvolvimento sustentado. Os saberes e

poderes transversais que a cidade oferece podem contribuir para que a escola reveja os paradigmas e os ritos empregados no processo de ensino/aprendizagem, o que favorece o desenvolvimento de um processo educativo mais contextualizado e consonante com a diversidade vivenciada pelo mundo contemporâneo (Canário, 2005).

Sob esta ótica, a Proposta Pedagógica, documento que estabelece as diretrizes norteadoras das escolas, deve estar voltada a para promoção de uma educação inclusiva, mais contextualizada, que reúna saberes oriundos dos espaços e das vivências, buscando a superação da fragmentação da aprendizagem e das desigualdades sociais. Pela análise que fizemos desse documento nas escolas investigadas, vimos que, apesar da abordagem globalizante dada à educação integral, a sua concepção ainda se encontra associada à ampliação da jornada escolar e à alternativa para minimizar a vulnerabilidade social, revelando que elas ainda continuam sendo orientadas para as missões sociais, voltadas sobremaneira para os mais desvalidos da sociedade (Nóvoa, 2009). Desse ponto, vê-se a importância de se promover a integração da escola com o território, com o contexto no qual está inserida, tencionando promover uma maior participação da família e de representantes da comunidade na construção e na execução do seu Projeto Político Pedagógico. Ao envolver a comunidade no projeto educativo, as escolas contribuem para que essa assuma a corresponsabilidade pelo desenvolvimento integral de seus habitantes e colabore para promover o empoderamento do cidadão, através de uma concepção democrática e emancipadora de educação.

Um projeto educativo deve ser promotor de atividades escolares que favoreçam o desenvolvimento das aptidões e capacidades individuais, que trabalhem tanto a instrução, restrita à dimensão cognitiva quanto uma educação voltada para a formação do caráter, da cidadania e para o desenvolvimento social. Para isso, as oportunidades educativas devem ser diversificadas e integradas, devem incluir a re/organização de tempos e espaços (Arroyo,

2012; Cavaliere, 2012), as estratégias e metodologias de aprendizagem, as formas de valorização da cultura, a inclusão das novas mídias e, ao integrar os diferentes públicos no processo educativo, contribuir para a transformação social e o desenvolvimento da cidadania.

Assim, também a escola é convocada a rever seus currículos, suas metodologias e o seu papel no processo de aprendizagem, de partilhar responsabilidades e missões, historicamente assumidas, com outras esferas sociais, com vistas à construção de um espaço público de educação (Nóvoa, 2009). A escola tem sido desafiada a criar outras formas de utilização do tempo e do espaço, a usar diferentes equipamentos e serviços, integrar diferentes públicos no processo educativo e, principalmente, a promover a interação do indivíduo com o território, na produção de um conhecimento significativo que colabore nas relações individuais e coletivas e que garanta maior equidade de oportunidades e desenvolvimento, notadamente porque o currículo já não comporta mais conhecimentos fragmentados, com disciplinas sem vínculos que inviabilizam uma visão holística da realidade. Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem apresenta-se dentro de um panorama global da educação e se expande ao longo da vida, em diferentes escalas e contextos. Vimos que essa é uma construção que a escola não consegue fazer sozinha. Ela deve contar com atores que agem e interagem uns com os outros e que possibilitem *feedbacks* contínuos sobre onde e como avançar (Bertrand & Valois, 1994). Ela deve organizar-se de forma multicultural, contar com a intervenção dos pais e da comunidade e de outros agentes exteriores, através de um ambiente favorável à diversidade, à participação coletiva, onde os currículos, as interações e as estratégias contemplem todos os alunos, proporcionando de forma igualitária as oportunidades educativas.

Uma política assim requer avaliação permanente. A contratualização de responsabilidades, com metas e estratégias, possibilita mudanças significativas na qualidade dos serviços públicos ofertados, notadamente porque as pactuações, feitas internamente

dentro das secretarias e aquelas feitas com os diferentes agentes externos, garantem uma participação mais efetiva dos diferentes atores que, envolvidos, sentem-se corresponsabilizados com o que está sendo construído (Villar, 2007). O contrato de gestão, nesse caso, apresenta-se como um mecanismo de base para o planejamento, monitoração e avaliação, devendo a gestão pública investir em políticas que fortaleçam essa responsabilização, em qualidade e quantidade, habilitando os envolvidos com suficiente formação e informação para que subsidiem e encorajem esse processo colaborativo (Carta das Cidades Educadoras, 2004; Villar, 2007) a fim de haver participação ativa e corresponsabilidade cívica, favorável à promoção do desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas, com vistas a construir um desenvolvimento humano sustentável.

Na opinião de um gestor público "a meta do município tem que ser para a oferta em tempo integral de maneira integral para todos os alunos da rede" (G.P.3). Os demais atores entrevistados consideram que para isso acontecer "Tem que estar no plano do Governo" (C.E.3), que isso "requer um olhar diferenciado" (G.E.3), "estudar cada passo, os pontos fracos e os pontos positivos [com] todos juntos trabalhando" (C.E.6) para que os estudantes "estejam realmente aprendendo na escola" (M.5), portanto "Deveria ser uma coisa mesclada e não separada [...] devia ser a escola toda no integral" (M.1.3).

Essas falas contribuíram significativamente na elaboração deste estudo e no desenho desta proposta que busca a generalização da oferta de Educação Integral em tempo integral no Município de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil. Todas as escolas podem ofertar a educação integral e assim avançar para a escola de tempo inteiro. Acreditamos na generalização da escola de tempo inteiro ofertando uma educação integral. O Programa Mais Educação suscitou a ideia de ofertar oportunidades às crianças mais desprotegidas e de, com isso, servir à coesão social. Isto o credibiliza e o torna politicamente mais desejável. Apesar das fragilidades, dos desafios vivenciados pelos atores na execução do Programa e,

consequentemente, das limitações apresentadas, há um caminho a percorrer. A experiência vivenciada pelo Município foi significativa, portanto, dá indícios que as possibilidades existem, bastando, para isso, que haja vontade política, mobilização e, sobretudo, visão estratégica esclarecida e capacidade de organização que inclua a responsabilização das parcerias necessárias.

CONCLUSÃO

A investigação desenvolvida, ao longo destes três anos, não encerra as discussões sobre o tema e os resultados ora apresentados poderão constituir desafios para novas abordagens, ampliando as fronteiras da compreensão e discussões vindouras. Neste momento de reflexões finais, reiteramos o nosso posicionamento sobre a importância de se conceber um sistema educativo articulado com o território e com diferentes públicos, de modo a possibilitar novas e mais consequentes aprendizagens, novas vivências, maior equidade e mais oportunidades educativas, ampliando o conhecimento e a visão de mundo. Tal como Dewey (2004), acreditamos na educação como instrumento da democracia, pelo que tem de promover o conhecimento técnico e a cidadania crítica e prática, indispensáveis ao bom funcionamento de uma sociedade moderna em constante mudança.

As transformações que vivenciamos neste mundo global têm sido marcadas por uma crise das instituições, das estruturas e dos valores éticos e morais. Acreditamos na educação como força motriz capaz de fornecer elementos para que façamos escolhas seguras e sustentadas, tanto para viver o presente, como para prever e prover o futuro. Nesse sentido, a ampliação do conhecimento do mundo, das sociedades, das culturas e das pessoas, contribui para uma intervenção crítica e consciente inerente a um desenvolvimento humano sustentado.

O entendimento de desenvolvimento sustentável comporta a ideia de território e a contribuição dos cidadãos para um desenvolvimento global e harmonioso. Isso envolve mudança de postura, de estilo de vida, de atitudes éticas e responsáveis com a qualidade de vida da geração atual e futura. Assim, ao falarmos de desenvolvimento integral, pensamos na plenitude do cidadão que deve constituir o âmago desse processo. Pensamos em uma educação que seja capaz de propiciar e desenvolver a consciência de que não estamos sozinhos, que fazemos parte de um cosmo e que o desenvolvimento humano é premissa para a construção de

uma sociedade mais democrática, justa, equitativa e, conseqüentemente, onde a sustentabilidade representa a meta norteadora de um progresso menos materialista.

Evidenciamos a importância da cidade na organização e no modo de vida das pessoas, em diferentes épocas e contextos (Benevolo, 1983; Delfante, 2000; Morris, 1995; Pelletier & Delfante, 2000) e como a influência dos fatores sociais, políticos e econômicos que marcaram sua configuração, conferiram-lhe unidade e referência identitária. No entanto, as transformações políticas, econômicas e sociais sofridas por esse espaço ao longo da história expressam a necessidade de reconstruir a imagem de cidade, que se encontra dilacerada, e resgatar seus preceitos básicos, pelos contributos que oferecem ao processo educativo e, como consequência, à unidade global. A riqueza de sua história e de seus espaços nos remete para a construção de alternativas sustentáveis sobre a forma de ser e estar neste mundo. Nesse sentido, é preciso que esse espaço seja re/construído por políticas públicas mais ambiciosas, inclusivas, agregadoras e participativas, assentadas numa intencionalidade educativa voltada para a essência da educação integral, que elevem as competências sociais e sejam capazes de reduzir a vulnerabilidade estrutural que vivenciamos (Alderoqui, 2006; Gadotti, 2005; Santos, 2006; Trilla, 1999; Villar, 2007). Precisamos avançar em ações concretas, ver além da aparência (Arendt, 2007), sair do individualismo, para que possamos legitimar nossas ações enquanto cidadãos locais, num mundo cada vez mais globalizado.

Assim, o educar na cidade representa a nova fronteira educativa (Freire, 1995), notadamente porque sinaliza uma aptidão pedagógica decorrente de sua configuração e das relações e produções que esse território incorpora (Alderoqui, 2006; Gadotti, 2005; Santos, 2006; Trilla, 1999; Villar, 2007). Fonte geradora de formação e socialização (Trilla, 1999), a cidade revela um potencial pedagógico que se encontra presente nas diferentes instituições, espaços e equipamentos existentes em seu território e que, portanto, representa um espaço democrático e inclusivo a ser usufruído equitativamente por todos aqueles que a habitam e

vivem o seu cotidiano. Por esse motivo, a reflexão em torno da necessidade de uma concepção mais alargada de educação, menos centrada na escola, com metodologias que assegurem a oferta de oportunidades educativas mais amplas e contextualizadas (Arroyo, 2012; PNUD, 2015), que possam preparar as pessoas para o exercício pleno da cidadania e para enfrentar os desafios decorrentes da sociedade da informação, da globalização e, não menos, da desigualdade social que vivenciamos.

O princípio básico que norteia a concepção de Educação Integral é o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões - intelectual, física e sociocultural - consequentemente, das competências cognitivas e socioemocionais, para a promoção de uma aprendizagem holística e uma educação mais equitativa. Sem dúvida, este é um conceito inclusivo e desafiador porque transcende tempos e espaços escolares, propõe revisão curricular, envolve a participação da família e da comunidade e convoca a escola a rever sua configuração (Arroyo, 2012; Freire, 2000; Carta das Cidades Educadoras, 2004).

Quando voltamos nosso olhar para a estrutura e a configuração da escola ao longo da história, vemos como as variáveis tempo e espaço estiveram presentes no cotidiano escolar (Arroyo, 2012; Boto, 2002, 2003, 2007 e 2014; Castro & Regattieri, 2009; Ferreira, 2005) e a forma pela qual se relacionaram com as experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil. Foram experiências que estiveram associadas ao tempo de permanência do aluno na escola e se apresentaram como alternativa para minimizar as desigualdades sociais, garantir a democratização do ensino e atender às necessidades relativas ao mundo do trabalho (Cavaliere, 2012; Giolo, 2012). Ancoradas por uma estrutura normativa da proteção integral, associaram o conceito de educação integral à escola de tempo integral, trazendo consigo os resquícios da divisão temporal e espacial do ensino. Se, por um lado, a ampliação da jornada escolar preconiza a ruptura com a fragmentação do ensino, visando promover o desenvolvimento integral do estudante, a premência de ampliar os

tempos escolares está associada ao potencial educativo existente nos diferentes espaços da cidade (Arroyo, 2012; Freire, 1989) que, integrados à escola, garantem uma oferta mais equitativa da educação.

Embora o Programa Mais Educação tenha sido criado apregoando uma oferta mais democrática e equitativa de educação, com vistas a promover o desenvolvimento integral do estudante, através da análise feita em nosso estudo de caso, verificamos que, apesar de ter um alto nível de consistência, relativamente aos seus princípios norteadores e à sua estrutura, a sua concepção precisa ser apropriada pelos responsáveis por sua implementação e execução, nas dinâmicas de articulação da política local. A falta de uma maior compreensão sobre os princípios norteadores do Programa, pelos diferentes atores, especialmente os gestores públicos, além de limitar as parcerias e as práticas intersetoriais, inviabilizam a construção de uma convivência democrática, com mecanismos que favoreçam a participação e a representatividade dos diferentes agentes no processo educativo.

No Município de Cachoeiro de Itapemirim, embora a educação integral com ampliação da jornada escolar tenha se iniciado a partir de uma provocação do governo federal, através do Programa Mais Educação, e não de uma iniciativa da comunidade ou em parceria com ela, tentou-se garantir a sua execução. No entanto, percebemos a necessidade de uma maior compreensão referente aos aspectos conceituais que envolvem a educação integral, notadamente porque a concepção de uma educação assistencialista e redentora (Luckesi, 1994; Nóvoa, 2009) encontra-se ainda muito impregnada no discurso dos atores entrevistados.

Nesse contexto, compreendemos que um dos problemas centrais do Programa Mais Educação deve-se à ausência de uma melhor compreensão de seus princípios norteadores. A pretensão de se olhar quase tão só aqueles que estão em situação de risco social e de se procurar o sucesso escolar deles parece demonstrar um intuito generoso, mas encerra um problema de base, já que não considera uma política educativa interessante para todos e,

portanto, não será capaz de mobilizar o interesse generalizado da sociedade. Por outro lado, não se vê um desenho claro na mobilização das atividades para uma oferta educativa que atenda a uma educação integral, que possa garantir, como visto nos resultados escolares, um desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, de modo a considerá-los bem sucedidos. O assistencialismo e a preocupação com a centralidade educativa do espaço escolar denotam que a concepção de Educação Integral ainda precisa ser apropriada para se avançar numa educação mais harmoniosa e eficiente e sustentar uma política pública mais eficaz e democrática, que propicie um viver mais digno e justo (Arroyo, 2012). Assim, as fragilidades evidenciadas no decorrer da investigação, através da análise do Programa, enfatizam a importância de ser necessário que se pense num conceito mais abrangente de desenvolvimento integral, para que se possa delinear e organizar um sistema educativo que considere tempos e espaços diferentes dos que têm marcado a escola e explore a diversidade de relações nela e entre ela e a comunidade para atender à sustentabilidade educativa, que requer esta sociedade moderna em que nos inserimos.

A Educação, como já se referiu Dewey (2004), não é um fim em si e nem pode ser desligada das condições da sociedade. Ela é indispensável para se transmitir o conhecimento necessário às novas gerações, mas esse conhecimento está sujeito a reelaborações que só podem ser atendidas se se providenciar uma educação que prepare para uma aprendizagem sustentável, ou seja, que garanta o domínio do processo da aprendizagem e as condições para que esta se realize ao longo da vida. A necessidade de aprendizagem sustentada exige atenção sobre o modo como se ensina e requer colaboração, engajamento da comunidade, de atores sociais e segmentos produtivos, num esforço conjunto voltado para a educação ao longo da vida. Só uma política educativa que tenha esta preocupação com a atualização do conhecimento e com a motivação para a aprendizagem poderá servir à construção de um território mais equilibrado, de uma sociedade mais coesa, de uma democracia mais dinâmica.

Contudo, apesar da preocupação e empenho inequívoco na execução do Programa, o compartilhamento da responsabilidade educativa com a família, com a comunidade e com os demais segmentos da sociedade, ainda é exíguo. Isto resulta da carência de uma cultura democrática de diálogo e de participação entre os diferentes agentes, nomeadamente, entre a escola e a comunidade. Na verdade, continua-se preso a entendimentos liberais e a concepções que vêm dos processos de industrialização e da cultura de massas. A escola pode ser para todos, mas não é para todos alcançarem o sucesso. A escola pode estruturar atividades que assegurem o conhecimento básico num determinado tempo, mas não tem sido capaz de propiciar uma educação ao longo da vida. Sendo a escola ainda central na política educativa, ela deve abrir-se ao território e interagir com as forças vivas da cidade. Por sua vez, os diferentes agentes que tanto podem lucrar com a educação dos cidadãos precisam articular-se para que a comunidade possa beneficiar-se dos contributos de todos os que forem sentindo a necessidade de aprenderem. Não há dúvidas de que o Programa Mais Educação buscou apoio fora da escola, mas nunca integrou a preocupação da educação ao longo da vida. Na verdade, foi pensado para melhorar o sucesso escolar, mas sem que se estabelecesse as condições que assegurassem esse objetivo.

O Programa Mais Educação partilha de princípios educacionais generosos e dificilmente pode deixar de ser consensual na sua formulação genérica. Ele pretende ser inclusivo e abrir a possibilidade de mais estudantes completarem o percurso da escolaridade obrigatória. Esse Programa divide-se entre a ideia das sociedades industrializadas, que requerem pessoas capazes de cumprir objetivos definidos por outrém e normas definidas por um Estado burocrático, e a possibilidade de se definirem percursos de aprendizagem mais condizentes com os reais interesses das pessoas e a formação de verdadeiras comunidades de ação. Assim, a sua implementação hesita entre a escola e o recurso a parcerias, entre um profissionalismo docente e a ação de monitores, entre a valorização do conhecimento escolar

e a cultura comunitária e juvenil. No tempo em que estamos, precisamos ter clareza entre o que se pretende da escola e da comunidade, entre o que devemos esperar das famílias e como a escola deve relacionar-se com elas. De qualquer modo, temos de procurar o envolvimento da família na implementação do Programa, pois, além de englobar as vivências dos alunos, ela integra saberes que têm de ser considerados no diálogo com a escola, possibilitando uma atuação mais convergente e sistêmica. A família, a escola e a comunidade devem ter funções diferentes, mas ser pensadas em conjunto. Nenhum desses espaços, por si só, será capaz de proporcionar uma educação integral e uma educação pensada como reconstrução de aprendizagens, numa procura do conhecimento reconhecido pelo coletivo e apostado no bem comum.

Registramos, no discurso dos atores entrevistados, que a maior potencialidade do Programa Mais Educação foi a mudança de comportamento e de atitudes dos estudantes envolvidos, o que reforça a relevância da promoção de atividades de impacto socioemocional para o desenvolvimento integral. A compreensão da aquisição de conhecimento não pode estar limitada apenas aos resultados acadêmicos, especialmente os que são medidos pelos exames. Menos ainda, deve-se avaliar o desenvolvimento dos estudantes por tais provas ou, apenas, pelo desempenho em aspetos cognitivos relacionados com os conteúdos escolares. Há muito mais a se considerar no desenvolvimento dos estudantes, mesmo que se queira obter melhores resultados acadêmicos. O persistir em atividades que levam os estudantes a permanecerem na escola ou a envolverem-se em situações de resolução de problemas, muito pode fazer pelo desenvolvimento cognitivo do aluno, ainda que possa não se traduzir em resultados escolares imediatos. Como as condições de partida são diferentes de aluno para aluno, deve-se contemplar a possibilidade de abertura a formas alternativas de procurar as experiências que se traduzem em desenvolvimento pessoal dos estudantes, pelo que há que continuar investindo em atividades que abram caminho para um aprendizado mais dedicado,

possibilitando avançar, ainda que não necessariamente, nos resultados tradicionalmente avaliados, em aprendizagens significativas e necessárias à melhoria da qualidade da ação e da participação na comunidade. Nesse sentido, refletimos o quão significativos podem ser os arranjos educativos para o desenvolvimento de uma cultura de cidadania, de participação na promoção de melhores condições de vida e de transformação social.

A necessidade de reestruturação do Programa Mais Educação é uma retórica evidente. Os relatórios de avaliação econômica (Itaú Social & Banco Mundial, 2015) e estudos qualitativos (Brasil, 2013) reforçam, oficialmente, essa premência, apresentando indicativos de mudanças para os problemas diagnosticados. Na avaliação econômica (Itaú Social & Banco Mundial, 2015), as propostas se voltam para as questões envolvendo o financiamento para o desenvolvimento do Programa, o regime de contratação e remuneração de monitores, os investimentos na infraestrutura, a capacidade efetiva de mobilização de todos os comitês locais e territoriais, a contrapartida técnica esperada da Secretaria Municipal de Educação e o monitoramento da participação/frequência nas atividades promovidas. Por sua vez, a avaliação qualitativa (MEC, 2013), destaca a influência positiva do Programa Mais Educação no planejamento, normatização no quadro organizacional de algumas redes de ensino, ao mesmo tempo em que apresenta a necessidade de uma maior compreensão do Programa, destacando a necessidade de uma agenda pública intersetorial e uma relação mais estreita com a comunidade. Essas avaliações destacam o papel relevante que o Programa Mais Educação teve na difusão da Educação Integral, enquanto escola a tempo inteiro no país, e expressam a preocupação com o processo de aprendizagem dos estudantes. Enquanto o primeiro aspecto se volta para os resultados mensuráveis, o segundo, converge para a necessidade de aprendizagens mais significativas na formação integral das novas gerações.

Em nosso estudo, também evidenciamos essas fragilidades no relato dos atores entrevistados, notadamente aquelas relacionadas à execução do Programa, no que se refere à

infraestrutura física precária das escolas, à ausência de acompanhamento familiar, à exigência de um trabalho pedagógico diferenciado, à falta de divulgação do Programa, à limitação de recursos financeiros, às questões não resolvidas que envolvem a monitoria e às exíguas parcerias. Estas questões, com exceção das relacionadas à monitoria e à parceria, já são problemas vivenciados pela escola e que se agravaram com a nova configuração proposta pelo Programa. Portanto, há tempos que a escola dá indícios de mudanças necessárias à sua reconfiguração. Na docência, percebemos o anseio por mudanças no discurso dos profissionais. Estamos diante da reprodução de velhos costumes frente aos novos modelos, distanciando ainda mais o discurso da prática, seja pela forma como as políticas são implementadas, seja pela carência de formação e conhecimentos necessários para construir e desenvolver projetos e programas.

Registramos, em nosso estudo, o quão relevante foram as ações que propiciaram avançar para os espaços e agendas sociais e culturais da cidade. As inserções no território, embora assistemáticas, estreitaram as relações sociais, revelaram talentos e habilidades dos estudantes e contribuíram para um olhar diferenciado sobre eles e o Programa, conferindo-lhes mais credibilidade, tanto na comunidade escolar, quanto no Município. No entanto, percebemos que há necessidade de fortalecimento das bases conceituais que envolvem a Educação integral e a construção de um território educativo (Cavaliere & Vilela, 2011). Apesar de positiva, a intervenção na rede física das escolas, dado as condições precárias apresentadas por muitos prédios, não é vista como uma dinâmica educativa inovadora e articuladora com os diferentes espaços e equipamentos do território.

Contudo, na escola, o trabalho pedagógico diferenciado e a sensibilização sobre a dinâmica do Programa através do diálogo, despertou novos entendimentos, recriando, na comunidade e no cotidiano escolar multifacetado, sentimentos mais integradores, resultando num ambiente escolar mais humanizado, onde professor – aluno e aluno - professor passaram

a ter novos olhares um sobre o outro, tornando-os responsáveis pelo processo de construção do conhecimento. Nesse enfoque, realçamos quão importantes e necessárias são as interlocuções na administração de conflitos. Elas legitimam ações propostas, seja através da colaboração dinâmica e corresponsável dos envolvidos, seja gerando novas condutas, atitudes e entendimentos, tão necessários à formação de uma população crítica e participativa.

Na Secretaria de Educação, apesar das mudanças registradas no atendimento prestado, que passou a contar com uma equipe técnica de apoio logístico e pedagógico, registramos no discurso dos atores entrevistados uma manifestação clara de que as mudanças não estão a ser suficientes, notadamente no que se refere a uma ação estreita com escolas, com visitas e ofertas de cursos que direcionem as ações desenvolvidas, considerando que há uma perspectiva de dever a ação educativa ampliada. Essa é a meta 6 do Plano Nacional e do Plano Municipal de Educação, exigindo, portanto, maior estrutura para alcançar a meta proposta. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de uma maior articulação com outras secretarias, com outros segmentos sociais e produtivos, com o acompanhamento pedagógico e a formação continuada que potencializem tanto as estratégias que resultem num planejamento integrado, quanto uma concepção mais ampla de desenvolvimento integral. É preciso, ainda, avançar com o monitoramento (Itaú Social & Banco Mundial, 2015; MEC, 2013) para termos a desejada consistência das atividades.

Apesar de que as alterações registradas na mudança de comportamento e atitudes dos alunos tenham nos dado o tom do sucesso da dinâmica em análise, é preciso que o resultado dessas conquistas alcançadas seja sistematizado, não apenas como um protocolo a ser seguido, mas como referência para ações significativas a serem desenvolvidas dentro da escola, buscando compreender porque alguns estudantes obtêm êxito e outros não.

A experiência vivenciada pelo Programa Mais Educação no Brasil reavivou o debate sobre os caminhos e variáveis para se alcançar uma educação de qualidade e avançar com a

educação integral, com vistas a promover um desenvolvimento humano mais sustentado.

Assim, esperamos que as discussões e reflexões feitas nesta investigação possam representar um contributo para o fortalecimento do Programa e que os encaminhamentos que apresentamos possam despertar, na gestão pública local, a organização e desenvolvimento de estratégias que possibilitem incrementar políticas que agreguem maior número de parceiros comprometidos com uma intencionalidade educativa, que sirva a uma sociedade democrática mais justa e centrada no desenvolvimento humano sustentável.

Desejamos que este trabalho possa ser discutido nas escolas, para que elas possam organizarem-se de modo mais consistente, revendo seus currículos e suas práticas, pensando em novas propostas pedagógicas que devem estar voltadas à oferta de uma educação mais equitativa, abrindo a sua colaboração para a construção de um sistema educativo que implique o maior envolvimento da família e da comunidade, favorecendo o exercício da cidadania crítica e participativa. Interessa-nos suscitar a reflexão nos professores, para que reconheçam a necessidade de aprofundar a ideia de desenvolvimento integral, delineando uma educação que atenda a todas as dimensões da formação da pessoa, à relação da teoria com a prática e à exigência cognitiva, mas, também, à socioemocional dos estudantes.

Pensamos que a Educação Integral é assunto que deve interessar aos cidadãos em geral, porque entendemos a educação como uma condição de desenvolvimento da sociedade, como necessária ao progresso técnico e cívico de uma vida mais equilibrada social e ambientalmente. Assim sendo, queremos que atores diversos, fora do ambiente escolar, sintam que devem participar desta discussão, que eles confrontem-se com todos aqueles que têm vindo a ser os tradicionais interlocutores na evolução da educação, porquanto há necessidade de repensar os sistemas educativos em face de desafios desta sociedade tecnológica e global.

Como é evidente, queremos suscitar o interesse da comunidade acadêmica e científica

por esta temática, de modo especial à componente relacionada com o campo da educação. A esta se deve pedir que desenvolva investigação sistemática que elucide a relação da educação com o desenvolvimento social e sobre as implicações das transformações tecnológicas e culturais para o sistema educativo. Dentro do espírito de abertura que entendemos necessário à definição do conhecimento, sujeitamos este estudo àqueles que o considerarem desafiante e instigador de novas formas de se organizar a educação, para responder a um desenvolvimento humano sustentado e ao aprofundamento de uma política democrática de participação e de organização comunitária.

Porque foi do Programa Mais Educação que partimos para o estudo que aqui damos conta, desejamos que este não se esgote no que foi e que possa ser equacionado a partir do espírito generoso que o anima, de forma a traduzir-se numa política mais ampla e consistente, para que todos estudantes brasileiros possam ter oportunidades de conseguir alcançar as capacidades inerentes a cada um e que a futura sociedade brasileira possa usufruir de cidadãos mais qualificados, mais conscientes, mais participativos na dinâmica das comunidades, mais empenhados na paz e na justiça social.

REFERÊNCIAS

- Abramo, P. (2011). A cidade COM-FUSA: a mão inoxidável do mercado e a produção da estrutura urbana nas grandes metrópoles latino-americanas. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 9(2), 25-54. doi:10.13061/rbeur.v9i2.181
- Agersa (2014). Edital de concorrência pública nº 009/2014. Concessão do serviço público de transporte coletivo municipal de passageiros de Cachoeiro de Itapemirim, ES.
- Disponível em:
- http://novotrans.com.br/licitacoes/CP_n_009_2014_Edital_do_Transporte_Coletivo_FINAL_Revisado2_WORD%2097.pdf
- Alderoqui, S. (2003). La ciudad: Un territorio que educa. *Caderno CRH*, Salvador(38) 153-176, jan./jun. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=147>
- Alderoqui, S. (2006). Enseñar a pensar la ciudad. In Alderoqui, S. e Penchansky (comp.)(pp. 33-66). *Ciudad y ciudadanos: Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- Alfieri, F. (1990). El papel de las Instituciones Locales en el Sistema Formativo Integrado, In *Ajuntament de Barcelona, la ciudad educadora*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, (163-174) Disponível em:
- http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/PapelInstituicoesLocais_Alfieri.pdf
- Alves, R. P. de S. (2012). Implantação da educação integral em Palmas, Estado do Tocantins: Algumas reflexões sobre a experiência da rede municipal de ensino. *Em Aberto*, Brasília, 25(88) 125-134, jul./dez.
- Amado, J, e Vieira, C. C. (2013). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em Educação* (pp. 357-369). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, J. & Vieira, C. C. (2013). Apresentação dos dados: interpretação e teorização. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 377-417). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra: Gráfica de Coimbra, PT.
- Amado, J. e Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-290). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (8th Ed.). Washington, DC: APA.
- Ander-Egg, E. (2006). *La ciudad educadora como forma de fortalecimiento de la democracia y una ciudadanía activa y convivencial*. (1.e.) Córdoba: Brujas.
- Arendt, H. (2007). *A condição humana*. (10.ed.), Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Aristóteles (1989). *Política*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Arroyo, M. (2012). O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In Moll, Jaqueline et al. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos* (pp.33-45). Porto Alegre: Penso.
- Arroyo, M. (2000). Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, 17, 33-40, jan.
- Associação Internacional de Cidades Educadoras (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. Génova, nov. Disponível em <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA.
- Bauman, Z. (2009). *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

- Bauman, Z. (2013). Espaço público. In. *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*(pp. 51-62).Torres Novas: Almondina.
- Bellot, P. F. (2013). Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras* (pp. 17-22) Torres Novas: Almondina.
- Benevolo, L.(1993). *História da Cidade*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da Educação*.(2ª ed.), Lisboa Portugal: Instituto Piaget
- Bertrand, Y. e Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: Escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bobbio, N. (1988). *O futuro da democracia*.Lisboa:Publicações Dom Quixote.
- Bonato, N. M. C.; Coelho, L. M. C.C. Menezes, J. S. S.(2011). Educação Integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa. *Revista HISTEDBRO on-line*, Campinas (44) 275-292, dez. Disponível em:http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art18_44.pdf
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- Boto, C. (2002). Por uma ética em profissão: Rumo a uma nova paideia. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 6(10), 9-25. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832002000100002>
- Boto, C.(2003). A civilização escolar como projeto Político e pedagógico da modernidade: Cultura em classes, por escrito. *Cad. Cedes*, Campinas,23(61), 378-397, dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Boto, C. (2007). A civilização escolar nas letras de um roteiro de Pedagogia: Formação impressa de professores. *Seminário do 16º COLE* vinculado ao III Seminário “Leitura, Escola, História” Coordenadores - Luiz Carlos Barreira & Marta Maria Chagas de

- Carvalho (UNISO). Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss14_01.pdf
- Boto, C. (2010). A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: Das primeiras letras à universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 282-299, maio/ago. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a06.pdf>
- Boto, C.(2014). A liturgia da escola moderna: Saberes, valores, atitudes e exemplos. *História da Educação [on line]*, (18) 99-127. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/45765>
- Branco, V. (2012). A política de formação continuada de professores para educação integral. In Jaqueline Moll e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil* (pp.246-257). Porto Alegre: Penso.
- Brasil (1996).Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil (2001). 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/leis_2001/110172.htm
- Brasil (2002). Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Brasil (2006).*Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil (2007). Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em

http://portal.MEC.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2446&Itemid=

Brasil (2007). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Brasil (2010). Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.ht

Brasil (2011). Resolução nº 20 de 6 de maio de 2011. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. Disponível em <http://sintse.tse.jus.br/documentos/2011/Out/7/portaria-normativa-no-20-de-6-de-outubro-de-2011>

Brasil (2011) *Programa Mais Educação: Passo-a-passo*. Brasília: SEB/MEC.

Brasil (2013). *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília/DF. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Brasil (2013). Resolução CD/FNDE N. 18 de 21 de maio de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade sócio ambiental nas unidades escolares. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4542-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-21-de-maio-de-2013>

Brasil (2014). Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 20 out.2015.

Brasil (2016). Resolução nº 2, de 14 de abril de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. Disponível em

https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000002&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC

- Cabezudo, A. (2004): Cidade educadora: uma proposta para os governos locais, in: *Cidade educadora, princípios e experiências* (pp. 11-14). São Paulo: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora.
- Cachoeiro de Itapemirim (2014). Parecer 06/2013. Legalização das unidades escolares de educação infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Cachoeiro de Itapemirim. Disponível em <http://www.cachoeiro.es.gov.br/transparencia/diario/arq/Diario4616-20.pdf>
- Cachoeiro de Itapemirim (2014). Portaria 726/2014. Normatiza o processo de rematrícula e matrículas novas nas unidades de educação Básica da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim, para o ano de 2015. Disponível em <http://www.cachoeiro.es.gov.br/transparencia/diario/arq/Diario4722-20.pdf>
- Cachoeiro de Itapemirim (2015). Lei nº 7217. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Cachoeiro de Itapemirim* 07 jul. 2015. Disponível em: www.cachoeiro.es.gov.br/transparencia/diario/arq/Diario4889-07.pdf
- Cachoeiro de Itapemirim (2016). Decreto nº 26.556 de 08 de novembro de 2016. Reorganiza a estrutura da Secretaria Municipal de Educação – SEME, regulamenta o funcionamento das suas unidades internas, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Cachoeiro de Itapemirim*. 08 nov.2016. Disponível em <http://cachoeiro.es.gov.br/transparencia/diario/arq/Diario5215-08.pdf>
- Canário, R. (2005). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. São Paulo: Artmed.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cappelletti, I. F. (2015). Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. *Educar em Revista*, (spe), 93-107. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41464>

- Cararo, M. F.(2015). O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.
- Cardona, R. M. (2006). Ciudad, educación y escuela relaciones y acciones en la ciudad educadora.http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/foro_educ/MONCADA-CIUDAD-EDUCACION-ESCUELA.pdf
- Carlos, A. F. A.(2001). *Espaço-tempo na metrópole: A fragmentação da vida cotidiana*. São Paulo: Contexto.
- Carlos, Ana Fani. (2007). *A cidade*. São Paulo: Contexto.
- Castells, M. (2005) A sociedade em rede: Do conhecimento à política.In Manuel Castells e Gustavo Cardoso (Orgs.). *A sociedade em rede:Do conhecimento à acção política* (pp.17-30). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Castells, M e Borja, J (1996). As cidades como atores políticos. *Novos estudos*. (45) 152-166. Disponível em <http://www.acsmce.com.br/wp-content/uploads/2012/10/AS-CIDADES-COMO-ATORES-POL%C3%8DTICOS.pdf>
- Castro, M. e Regattieri, M.(Org). (2009). *Interação escola-família: Subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC.
- Cavaliere, A. M. (2001) Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro. (CIEPs): Documentos protagonistas. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf
- Cavaliere, A. M.(2002). Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, 23 (81), 247-270, dez. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>><http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>

- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1015-1035. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>
- Cavaliere, A. M (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, 22 (80) 51-63. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>
- Cavaliere, A. M. (2010). Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. *Anais Espaço Público da Educação: Emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional*, 9. 1-11.
- Cavaliere, A. N. e Coelho, L. M. (2003). Para onde caminham os Cieps? *Cadernos de Pesquisa*, (119) 147-174.
- Cavaliere, a. M. V.; Maurício, L. V.(2011). As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades. In: *Reunião anual da Anped*, 34 (2) Natal. Anais. Natal. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-163%20int.pdf>
- Cavaliere, A. M e Mauricio, L. V. (2012). A ampliação da jornada escolar nas regiões: Sobre modelos e realidades. *Revista Educação em Questão*, Natal, 42 (28), 251-273, jan./abr. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060/3327>
- Cenpec, C. (2006). Carta das Cidades Educadoras. *Cadernos Cenpec | Nova série*, 1(1). doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.165>
- Certeau, M. de. (1998). *Invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Trad. Ephraim
- Coelho, L. M. C. da C e Hora, D. M.(2011). *Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho*. Disponível

- <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>
- Coelho, L. M. da C. (2009). Educação integral no Brasil: História(s) da educação integral. *Em aberto*, Brasília (22) 80, p. 83-96, abril.
emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/243/82
- Coimbra, C. M. B. (1989). As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, 9 (3), 14-16. Disponível em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006&lng=en&nrm=iso
- Comerlato, Dunia; Matiello, Alexandre; Colliselli, Liane; Renk, Elisônia Carin, & Kleba, Maria Elizabeth. (2007). Gestão de políticas públicas e intersetorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais. *Revista Katálysis*, 10(2), 265-271.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000200015>
- Coppini, R. B. (2006). *Los proyectos educativos de ciudad gestión estratégica de las políticas educativas locales*. Centro iberoamericano de desarrollo estratégico urbano-CIDEU. Disponível em
http://www.kreanta.org/programas/pdf/Los_Proyectos_Educativos_de_Ciudad_.pdf
- CONAE (2013). Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta. Fórum Nacional de Educação (Org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva. Disponível em
<http://conae2014.MEC.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf>
- Cordeiro, A. M.R; Alcoforado, L. e Ferreira, A. G. (2011/12). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, Coimbra, FLUC-30/31, 305-315.

- Cordeiro, C. M. F. (2001). Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estudos Avançados*, 15(42), 241-258. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200012>
- Costa, N. (2012). Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral. In Moll e colaboradores *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros espaços tempos e espaços educativos* (pp.477-483). Porto Alegre: Penso.
- D'Ambrosio, U. (2012). Formação e valores: um enfoque transdisciplinar. In Moll, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos*(pp.106-117). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Dávila, J. D (comp.) (2012). *Mobilidad urbana y pobreza: Aprendizajes de Medellín y Soacha, Colômbia*(pp.9-15). Medellin: Universidad Nacional de Colombia.
- Dayrell, J. Carvalho, L. D e Geber, S. (2012). Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In Moll e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros espaços tempos e espaços educativos*(pp.157-172). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Del Pozo (2013). O conceito de cidade educadora, hoje. In *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras* (pp.23-34). Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina.
- Delfante, C.(2000). *A grande história da cidade - da Mesopotâmia aos Estados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dennick, R. (2015). Theories of learning: Constructive experience. In: D. Matheson. (ed.) *An introduction to the study of education* (pp 36-63). New York: Routledge. Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York: Basic Books.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Educacion*. New York: Dover Publitions. Inc.

- Dowbor, L. (2007). Educação e apropriação da realidade local. *Estudos Avançados*, 21(60), 75-90. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200006>
- Durkheim, E. (1999). *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Engels, F. (1975). *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Porto: Edições Afrontamento.
- Espírito Santo (2013). *Plano de desenvolvimento Espírito Santo 2030*. s.l .GSA Gráfica e Editora. Disponível em http://www.es-acao.org.br/_midias/pdf/es2030-1778-52cd4ffd3a564.pdf
- Faria Filho, L. M. e Vidal, D. V.(2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 19-34. Mai/Jun./Jul./Ago. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>
- Faria, A. L. G.(1999). A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, XX (69), dez. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf>
- Faure, E.(1973) e outros. *Aprender a ser: laeducacióndefuturo*.Alianza Editorial S.A. disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>
- Fernandes, A. S.; Sarmiento, T. e Ferreira (2007). *Cidade educadora: Novas perspectivas das políticaseducativas*.Disponívelem http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/42.pdf
- Fernandez, R. F. (2009). A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens, *Revista Eletrônica de Educação*, 3 (1) maio. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/30>
- Ferreira, A. G. (1999).Percurso da educação comparada: Evolução e construção de identidades. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (1), 123-155.

- Ferreira, A. G. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 9jan./jun. Disponível em:
<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/185/193>
- Ferreira, A. G. e Mota, L.(2010). Educação e formação de professores do ensino secundário na Primeira República. *Exedra*, (4) 33-48, 2010. Disponível em:
http://www.exedrajournal.com/docs/N4/04A-luis_mota_pp_33-48.pdf
- Ferreira, P. M. (2015). *A agenda pós-2015 para o desenvolvimento: Da redução da pobreza ao desenvolvimento inclusivo?* Lisboa: Publicações IMVF. Disponível em:
[file:///C:/Users/global1/Downloads/Agenda%20para%20o%20desenvolvimento%20pos2015\(1\).pdf](file:///C:/Users/global1/Downloads/Agenda%20para%20o%20desenvolvimento%20pos2015(1).pdf)
- Fiori, J. K; Riley, E. & Ramirez, R. (2000). *Urban poverty alleviation through environmental upgrading in Rio de Janeiro: Favela-Bairro*. Londres, Development Planning Unit/University College London.
- Fonseca, J. M. F (2011). *A cidadania como projecto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Tese apresentada à Universidade dos Açores. Disponível em:
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2501/1/TeseDoutoramentoJoseliaMafaldaRibeiroFonseca2012.pdf>
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. (15. ed.), Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1989). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.(1995). *Educação na cidade*. (2.ed.), São Paulo: Cortez Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (13. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P.(2001). *Política e educação: Ensaios*. (5.ed.), São Paulo, Cortez.

- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. (43. ed.), Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Gabriel, C. t. e Cavaliere, A. M. (2012). Educação integral e currículo. In Jaqueline Moll e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil* (pp.277-294).Porto Alegre: Penso.
- Gadotti, M. (2005). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*. 1, 133-139. Disponível em [cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/.../189](http://emcadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/.../189)
- Gadotti, M.(2008). *Educar para a sustentabilidade:Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. (Série Unifreire; 2)
- Gadotti, M.; Padilha, P. R. Cabezero, A. (Orgs.) (2004). *Cidade Educadora – princípios e experiências*. São Paulo: Cortez Editora.
- Giolo, J. (2012). Educação de tempo integral: Cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In Moll e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros espaços tempos e espaços educativos* (pp.82-93). Porto Alegre: Penso.
- Goitia, F. C.(1992). *Breve história do urbanismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gomez, J. A. C.; Freitas, M. O e Callejas (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Governo do Estado do Espírito Santo (2009). Programa Estadual Mais Tempo na Escola.Disponível em <http://www.sedu.es.gov.br/download/MaisTempo2009.pdf>
- Grostein, M. D. (2001). MetrÓpole e expansão urbana: A persistência de processos "insustentáveis". *São Paulo, Em Perspectiva*, 15(1), 13-19.
<https://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392001000100003>
- Guará, I. M F. R.(2009). Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola.*Em Aberto*, Brasília, 22,(80), 65-81, abr.
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2221/2188>

- Guará, I. M. F. R.(2006). É imprescindível educar integralmente. *Caderno CENPEC*, 2, 15-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>
- Guerra, I. C.(2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Parede: Príncipia.
- Hansotte, M. (2005). *As inteligências cidadãs: como se adquire e inventa a palavra coletiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Harvey, D. (1996). *A condição pós-moderna*. Trad. Adail Ubirajara e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola.
- Harvey,D.(2013). Utopias dialéticas. In *Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras* (pp. 43-50). Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina.
- Henz, C. I (2012). Paulo Freire e a educação integral: Cinco dimensões de (re) humanizar a educação. In Jaqueline Moll e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil*(pp.82-93). Porto Alegre: Penso.
- IBGE (2015). *Síntese de indicadores sociais:Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <http://loja.ibge.gov.br/sintese-de-indicadores-sociais-2014-uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populac-o-brasileira.html>
- IJSN (2012). *Relatório técnico da palestra: Diagnóstico e situação educacional no Espírito Santo*.Vitória. Disponível em <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/1378-nt-31-relatorio-tecnico-da-palestra-qdiagnostico-da-situacao-educacional-no-espírito-santoq>
- IJSN (2012). Panorama do Ensino Superior no Espírito Santo.Vitória. Disponível em: www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/1731
- IJNS (2013). Síntese dos indicadores sociais do Espírito Santo. Vitória, ES.
- IJSN (2015).*Desempenho educacional no Espírito Santo: Análise dos dados do SAEB*. Vitória, ES

- Inojosa, R. (2011). Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. In: *Cadernos Fundap*, 22, 102-110.
- Inojosa, R. M. (1998). Intersectorialidade e a configuração de um novo paradigma organizacional. *Revista de Administração Pública-RAP*, Rio de Janeiro, 32 (2), 35-48, mar./abr. Disponível em bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/7698/627
- Inojosa, R. M. (1999). Redes de compromisso social. *Revista de Administração Pública -RAP*, Rio de Janeiro, 33(5), 115-141, set./out.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo Demográfico*. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=32&search=espírito-santo>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Informações completas*. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=320120&search=espírito-santo|cachoeiro-de-itapemirim>
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). IDEB: Resultados e Metas. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>
- Junqueira L. A. P. (1999). Descentralização, intersectorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade. In: *Revista FEA-PUC-SP*, São Paulo, 1, 57-72, nov.
- Junqueira L.A.; Inojosa, R. M.; Komatsu, S. (1998). *Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza*. Caracas: UNESCO/CLAD, Série Concurso de Ensayos CLAD.
- Junqueira, L. A. P. (2004). A gestão intersectorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Saúde e Sociedade*, 13(1), 25-36. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902004000100004>
- Lache, N. M. (2011). Enseñar la ciudad, alternativa espacial para la formación 16 (1) 53-71, enero - junio <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40256/1/articulo3.pdf>
- Marconi, M. A e Lakatos, E. M. (2010). *Técnicas de pesquisa*. (5 ed.) São Paulo: Atlas.

- Lecione, S. (2008). Observações sobre o conceito de cidade e urbano. *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, 24, 109 - 123. Disponível em http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp24/Artigo_Sandra.pdf
- Leclerc, G. F. E. & Moll (2012). Educação integral em jornada diária ampliada: Universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*. Brasília, 25, (88) 17-49, jul./dez. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2868/1881>
- Leclerc, G. F. E. & Moll (2012). Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral - *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, 45, 91-110, jul./set. Editora UFPR. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci_arttext
- Lefevre, H.(2001). *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro.
- Leite, L. H. A (2012). Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, 45,57-72. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300005
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38 (1) 13-28.
- Lomonaco, B. P. e Silva, L. A. M. (2013). *Percursos da educação integral: Em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef. Disponível http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/05/CENPEC_PercursosEducIntegral-1.pdf Acesso em 20 maio 2014.

- Lopes, E. M. T; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G.(2000). *500 anos de educação no Brasil*.
Belo Horizonte: Autêntica.
- Luckesi, C. C.(1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C.(2005).*Avaliação da aprendizagem escolar*. (17ª ed.), São Paulo: Cortez.
- Macedo, N.M.S; Evaristo, M. M; Godoy, M. F e Ribeiro, T. R. (2012). A experiência da escola integrada em Belo Horizonte. In: Jaqueline Moll e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil* (pp.413-423), Porto Alegre: Penso.
- Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Cidades, Campos e Territórios*. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf
- Machado, J. (2005). Cidade Educadora e coordenação local da educação. In António Sousa Fernandes; Fernando Ilídio Ferreira; João Formosinho; Joaquim Machado (orgs.). *Administração da educação-lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 225-264). Porto: Edições Asa.
- Maquiavel, N. (2007).*Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio*. São Paulo: Martins Fontes.
- Marx, K (2003). *O capital: Crítica da economia política: o processo de produção do Capital*. Livro I, vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MEC (2011). Educação Integral/Educação Integrada E(m) Tempo Integral:Concepções e Práticas na Educação Brasileira – Mapeamento das experiências de Jornada Escolar Ampliada no Brasil.
http://portal.MEC.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192

MEC (2012). Educação integral conta com a contribuição de universidades. Disponível em http://portal.MEC.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18158:educacao-integral-conta-com-a-contribuicao-de-universidades&catid=222h

MEC (2013). *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília/DF. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Disponível em http://portal.MEC.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192

MEC (2013). Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e integrada. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/RELATO%CC%81RIO-FINAL-ENVIADO.pdf>> Acesso em 20 jul. 2015.

MEC (2014). Municípios por faixas percentuais de abrangência das escolas do Ensino Fundamental no PME e do Ensino Médio no PROEMI em 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/global1/Documents/CAPÍTULOS%20DA%20TESE/PROGRAMA%20MAIS%20EDUCAÇÃO/PME%20EM%20NUMEROS.pdf>

MEC(2015). Avaliação Econômica: Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf

MEC (2015). *Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação*. São Paulo – SP: Fundação Itaú Social. Disponível em: http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf

- MEC (2009). *Educação integral: Texto referência para o debate nacional*. Brasília : MEC, Secad, Série Mais Educação). Disponível em http://portal.MEC.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf
- MEC.(2009).Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília. Disponível em: https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf
- MEC/Sepespe(1994). *Programa nacional de atenção integral à criança e ao adolescente- Pronaica, concepção geral*. Brasília. (Série Documentos Básicos,2)
- Mendes, J. F. G. (2011).*O futuro das cidades*. Coimbra: Minerva.
- Mendonça, A. W. P e Cardoso, T. M.L (2007). A gênese de uma profissão fragmentada. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3 (15), 30-49. Disponível em <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/119>
- Mendonça, A. W. P e Cardoso, T. M.L (2007). A gênese de uma profissão fragmentada. *Revista Brasileira de História da Educação*, 15, 30-49.
- Mendonça, M. P. C; Lobato, I. M. e Faria, C. B. R.(2013). Educação integral e os espaços educativos: Um diálogo necessário. *Conjectura: Filosofia e Educação*, (18) 2, 42-52. Disponível em http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1374/pdf_129
- Menezes, J. S. S. (2012).Educação em tempo integral: Direito e financiamento.*Educar em Revista*, Curitiba, 45, 137-152, jul/set. . Disponível em <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-em-tempo-integral-direito-e-financiamento.pdf>

- Mignot, A. C. V. (2001). Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos Avançados*, 15(42), 153-168. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200005>
- Minayo, M. C de S. (2008). *O desafio do conhecimento*. (11 ed.), São Paulo: Hucitec, 2008.
- Miranda, G. V. D. (2007). Escola Plural. *Estudos Avançados*, 21(60), 61-74. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005>.
- Moll, J. (2012). A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In Moll, J. e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros espaços tempos e espaços educativos*(pp. 129-148). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Montesquieu, C. (2000). *O espírito das leis*. São Paulo: Martins Fontes.
- Morris, A. E. L (1995). *Historia de la forma urbana desde sus origenes hasta la Revolución Industrial*. 5.ed. Barcelona, Gustavo Gili.
- Mumford, L. (1998). *A cidade na História: Suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Nóbrega, T. P. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educ. Soc.*, Campinas, 26 (91), 599-615, Maio/Ago. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
<http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2009) Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf

- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Ibero-Americana de Educación*.(49)181-199. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Organização Mundial da Saúde (2006). *Trabalhando juntos pela saúde*. Organização Mundial da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em http://www.who.int/whr/2006/06_overview_pr.pdf
- OCDE (2013). *Relatório Territorial da OCDE: Brasil 2013*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264189058-pt>
- OECD (2013). PISA in Focus is a series of concise monthly education policy-oriented notes designed to describe a PISA topic. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus.htm>
- OECD (2016). *OECD Regions at a Glance 2016*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/reg_glance-2016-en
- Parente, C. M. D. (2010). A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*, 26(2), 135-156. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200007>
- Paro, V. e outros (1988). A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 65, 11-20. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1192>
- Pelletier, J. & Delfante C. (2000). *Cidades e urbanismo no mundo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pereira, E. W. & Rocha, L. M. F (2011). Escola Parque de Brasília: Uma experiência de educação integral. (5002- 5012). Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf
- Pereira, S. (2005). *Á procura da cidade educadora: a organização do espaço e dos recursos na promoção da cidadania em Leiria*. Universidade da Beira Interior. Portugal. Dissertação de Mestrado.

- Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*. II, 1:133-165. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1930/1/1978_1_133.pdf.
- Perrenoud, P.(2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (119) 9-27.
- Piaget, J. (2007). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Plamob: Estudos Socioeconômicos Cachoeiro de Itapemirim- ES (2013). Planos de mobilidade urbana sustentável e projetos estruturantes para cidades-polo e as Regiões Centro-Sul e Centro-Norte do Estado do Espírito Santo. Vitória: Secretaria de Saneamento, Habitação e Desenvolvimento Urbano do Estado do Espírito Santo. Disponível em: http://www.cachoeiro.es.gov.br/pdm/anexos/PROD%203.5.%20Estudos%20SEcon%20-%20Cachoeiro_rev1.pdf
- Pozo, J.I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- UNDP (2015). *Human Development Report 2015 Team*. United Nations Development Programme, New York, USA.
- Pinheiro, M.D. S. L.; Pinheiro, A. B. M. e Ferreira, A. G. (2013). Possibilidades educativas para um território sustentável: Programa Mais Educação no município de Cachoeiro de Itapemirim no Espírito Santo-Brasil (pp.82-90). In CORDEIRO, A. M. Rochette; ALCOFORADO, Luís; FERREIRA, A. Gomes (Coords.). *Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável*, Coimbra: DG-FLUC.
- Pinheiro, M.D. S. L; Pinheiro, A. B. e Ferreira, A. G (2015). Programa Mais Educação - Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil: Desafios e possibilidades. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr.(5). DOI: 10.17979/reipe.2015.0.05.284

Pinto, F. C. (2004). *Cidadania- Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ribeiro, D. (2014). *CIEPs e GPS - Balanço crítico de uma experiência profissional*. Fundar-online. Disponível em <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/RIBEIRO-D.-CIEPse-GPS-Balan%C3%A7o-cr%C3%ADtico-de-uma-experi%C3%Aancia-profissional.pdf>

Ribeiro, D. (s.d) . *Educação no Brasil*. Disponível em [gttp://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/-propostas/reforma/educacao-no-brasil-por-darcy-ribeiro](http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/-propostas/reforma/educacao-no-brasil-por-darcy-ribeiro). Acesso em 08 nov. 2013.

Rodriguez, A. C. e Lache, N. M.(2015). *Concepciones e imágenes de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

Rousseau, J. (1999). *O contrato social: princípios do direito político*. São Paulo: Martins Fontes.

Sacristán, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed.

Sampaio, C. S.(2002). Educação brasileira e(m) tempo integral. In: Coelho, Lígia M. C. C.; Cavaliere, A. M. (Org.). *Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola*. (p. 182-196). Petrópolis: Vozes.

Santos, M. (1959). *A cidade como centro de região: Definições e métodos de avaliação*. Salvador. Lger/Universidade da Bahia.

Santos, M.(1988). *Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. Hucitec. São Paulo.

Santos, M.(2002). O tempo nas cidades. *Cienc. Cult.*, São Paulo, 54 (2), out. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000200020&lng=en&nrm=iso.

Santos, M. (2006). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

- Santos, M. (2011). *O espaço da cidadania e outras reflexões*. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3).
- Saviani, D. et al. (2004). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (1991). Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola *Estudos avançados*. São Paulo, 5 (13), Set./Dez. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300004
- Shigunov Neto, A. e Maciel, L. S. B. (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar, Curitiba, 31, 169-189, Editora UFPR*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003
- Silva, C. A. O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR). In Moll, Jaqueline e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 368-379). Porto Alegre: Penso.
- Silva, M. A. G. (2012), Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ). In Moll, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos* (pp.380-412). Porto Alegre: Penso.
- Silva, N.D. S. (2013). Programa Escola Integrada: desafios e possibilidades para gestão escolar. Dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Sobrinho, J. A; Parente, M.M.A (1995). CAIC: Solução ou Problema? Texto para discussão nº 363. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf.

- Souza, D. M. (2012). A experiência de Palmas (TO). In: Jaqueline Moll e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil* (pp.359-367). Porto Alegre: Penso.
- Souza, R. F. (2000). Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. Cad. CEDES [online]. 20(51). 9-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000200002>.
- Sperandio, A. e Castro, J. M. P. de (2012). Mais Tempo na Escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual de ensino do Espírito Santo. In: Moll, Jaqueline e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos*(pp.319-335).Porto Alegre: Penso.
- Stake, R. E.(2007). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Subirats, J. (2013). Governança e Educação. In: *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras* (p.235-248). Torres Novas: Almondina.
- Tavares, C.(2009). Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, 31(2) 141-150. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/index>.
- Teixeira (2007). *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ
- Tendências para a educação integral (2011). São Paulo: Fundação Itaú Social-CENPEC. Disponível em http://ww2.itaú.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf
- Thiesen, J. S.(2011). Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares.*Educ. rev.*[online]. 27 (1) 241-260. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100011>

- Toro, J. B. e Werneck, M. N. D. (1996). Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação. Unicef, Brasil.
- Trajber, R.(2012). Educação integral em escolas sustentáveis: Políticas públicas para os desafios da contemporaneidade.In: Moll, Jaqueline e colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos* (pp.172-188).Porto Alegre: Penso.
- Trevisan, A. P. eBellen, H. M. (2008) Avaliação de políticas públicas: Uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, 42 (3) 529-550.
Disponível em www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf
- Trilla, J. (1988). Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa.*Educación*, Barcelona, 13, 17-41. Disponível em www.raco.cat/index.php/Educación/article/download/42201/90143
- Trilla, J. A. (1999). Educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizada) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, 24(Especial). http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/docs/a_educacion_non_formal.pdf
- Trindade, S. A. e Menezes, I. R. (2009). A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: Século XIX e início do século XX. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas (36), 124-135, dez.
- Tuan, Yi-Fu(1983). *Espaço e lugar*. São Paulo: Diefel S. A.
- UNDP (2015). *Human Development Report 2015 Team*.United Nations Development Programme, New York, USA.
- UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO. Disponível em [file:///C:/Users/global1/Downloads/244826POR\(4\).pdf](file:///C:/Users/global1/Downloads/244826POR(4).pdf)

- Vasconcelos, M. C.C. C.(2007). A educação doméstica no Brasil de oitocentos. *Revista Educação em Questão*. Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, 28(14), 1-15, jan./jun.
- Vasconcelos, R. D. de(2012). As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral. 278 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em <http://hdl.handle.net/10482/12926>
- Veiga-Neto, A.(2002). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e sociedade*. XXIII, (79),ago. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>
- Villar, M. B. C. (2007). *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. (2.ed.), Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L.S.(2002). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigostsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weber, M. (2009). *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*. 4. ed. Brasília, DF: Ed. UnB.
- Yin, R. K. (2006). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO 01 - SOLICITAÇÃO DE ENTREVISTAS

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISAS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM

Cachoeiro de Itapemirim, 17 de dezembro de 2014.

À
Secretária Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim

Eu, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro, responsável principal pelo projeto de investigação de nível de doutorado, o qual pertence ao curso de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - Portugal, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar pesquisa com os técnicos desta Secretaria e os docentes, coordenadores, pedagogos, oficinairos, alunos e pais de alunos das seguintes unidades de ensino: EMEB “Anacleto Ramos”, EMEB “Julieta Deps Tallon”, EMEB “Luiz Marques Pinto”, EMEB “Professor Deusdedit Baptista”, EMEB “Professor Florisbello Neves” e EMEB “Professora Gércia Ferreira Guimarães” para o trabalho de investigação em nível de doutorado, sob o tema **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: Desafios na Implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.**

Este trabalho tem como objetivos gerais analisar o Programa Mais Educação, tendo por base o conceito de educação integral e sua relação com o território como espaço de aprendizagem e apresentar uma proposta de possibilidade de oferta educativa local que supere as fragilidades dos programas anteriores, recuperando suas potencialidades, trazendo inovações ao Programa Mais Educação e maior consistência educativa, sendo orientado pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira (antonio@fpce.uc.pt).

Após vossa aprovação, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas dessa Secretaria.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro

ANEXO 02- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, do Projeto de Investigação sob o título “Educação e Desenvolvimento Sustentável: Desafios na Implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação”.

Meu nome é Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro e sou a investigadora responsável do mencionado projeto da área de Ciências da Educação - Formação de Professores. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da investigadora responsável.

Em caso de dúvida sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a investigadora através do telefone: (28) 99905-6776 e com o orientador da pesquisa através do e-mail antonio@fpce.uc.pt. Em caso de dúvidas sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim, ES, Brasil.

A dimensão central desta investigação é a análise de um programa de educação integral e a sua interpelação a partir da educação como pressuposto de desenvolvimento sustentável.

Busca-se, assim, não só analisar a implementação do Programa Mais Educação nas escolas que implantaram o Programa no município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil, destacando as potencialidades e fragilidades presentes na sua concretização, na tentativa de verificar quanto ele assegura uma educação de qualidade que garanta capacidade profissional e cívica, de atuação dos cidadãos mas, também, de elucidar quanto será conveniente avançar em alterações que sustentem uma possível proposta de oferta educativa que, consolidando iniciativas anteriores, potencialize a construção de um Projeto Educativo Local que assegure um território com mais igualdade de oportunidades e mais consistente no seu desenvolvimento.

A presente investigação se dará através de questionários e entrevistas, preferencialmente, realizadas nas dependências da escola e/ou da Secretaria Municipal de Educação, garantindo e privilegiando, desde já, o caráter sigiloso das respostas e o anonimato dos participantes.

Além do caráter de aprendizado por parte do investigador, reveste-se de cabal importância que os resultados apresentados se tornem visíveis para as unidades de ensino e para a comunidade acadêmica, gerando resultados benéficos ao Programa Mais Educação no município de Cachoeiro de Itapemirim, ES.


Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____ n° de matrícula _____,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**Educação e Desenvolvimento
Sutentável: Desafios na Implementação de uma política pública intersetorial do
Programa Mais Educação**”, tendo sido devidamente informado /a e esclarecido /a
pelai nvestigadora Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro sobre a pesquisa e os
procedimentos nela envolvidos. É-me garantido que posso retirar meu consentimento a
qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Cachoeiro de Itapemirim , ES, _____ de _____ de 2015.

Assinatura

Eu, Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro, obtive de forma voluntária o
Consentimento Livre e Esclarecido para a realização da entrevista.

Assinatura do investigador responsável

ANEXO 03-GUIÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM OS GESTORES PÚBLICOS PREFEITO, SUBSECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E COORDENADORA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e envolve, muitas vezes, uma questão conceitual. Sendo assim, qual a concepção de Educação Integral que vem sendo adotada pela Secretaria Municipal de Educação?
2. Em se tratando do Programa Mais Educação, como ele é desenvolvido na rede municipal?
3. De que forma se organizam e se desenvolvem as práticas previstas pelo Programa?
 - 3.1 Que apreciação faz dessas práticas?
4. O que mudou na escola com o Programa Mais Educação?
 - 4.1 Que implicações o Programa Mais Educação teve para a escola?
 - 4.2 O que mudou no planejamento pedagógico?
 - 4.3 O que mudou no cotidiano escolar?
 - 4.4 Como vê o Programa Mais Educação na relação com o sucesso dos alunos?
 - 4.5 Em que medida que o Programa tem melhorado as aprendizagens escolares?
 - 4.6 O que está a inibir para que o Programa Mais Educação alcance melhores resultados?
5. Como se posiciona diante da escolha dos macrocampos pela sua escola?
 - 5.1 Como vê os saberes privilegiados nos macrocampos definidos pela sua escola?
 - 5.2 O que pensa sobre os resultados que têm sido alcançados/esperados com a operacionalização desses macrocampos?
6. Quais as principais dificuldades/problemas na execução do Programa Mais Educação?
 - 6.1 Que desafios foram provocados pelo Programa Mais Educação para a política pública educacional do município?
7. O que mudou no município com o Programa Mais Educação?
 - 7.1 Que implicações que o Programa teve para a Secretaria de Educação?
 - 7.2 Em que medida as atividades do Programa Mais Educação têm contribuído para o desenvolvimento sustentável do município?
8. Como tem visto a participação de outros segmentos/instituições/setores e secretarias no desenvolvimento do Programa?
9. Como vê a conveniência e a possibilidade de expansão do Programa Mais Educação no município?
10. Como você percebe as mudanças advindas do Programa Mais Educação, com relação aos cuidados com:
 - 10.1 o ambiente
 - 10.2 a cultura
 - 10.3 a educação
 - 10.4 o bem-estar físico e social
11. Como vê a generalização da Escola Integral no município?
12. Que indícios, ou elementos; formas ou conteúdos testemunham a preocupação com o desenvolvimento do município com o Programa Mais Educação?
13. O que é preciso fazer, no âmbito do Programa Mais Educação, para que as ações individuais e coletivas contribuam para o desenvolvimento sustentável?

ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DO PROGRAMA NA ESCOLA

1. A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e envolve, muitas vezes, uma questão conceitual. Sendo assim, qual a concepção de Educação Integral que vem sendo adotada pela Secretaria Municipal de Educação?
2. Em se tratando do Programa Mais Educação, como ele é desenvolvido na rede municipal?
3. De que forma se organizam e se desenvolvem as práticas previstas pelo Programa?
 - 3.1 Que apreciação faz dessas práticas?
4. O que mudou na escola com o Programa Mais Educação?
 - 4.1 Que implicações o Programa Mais Educação teve para a escola?
 - 4.2 O que mudou no planejamento pedagógico?
 - 4.3 O que mudou no cotidiano escolar?
 - 4.4 Como vê o Programa Mais Educação na relação com o sucesso dos alunos?
 - 4.5 Em que medida que o Programa tem melhorado as aprendizagens escolares?
 - 4.6 O que está a inibir para que o Programa Mais Educação alcance melhores resultados?
5. Como se posiciona diante da escolha dos macrocampos pela sua escola?
 - 5.1 Como vê os saberes privilegiados nos macrocampos definidos pela sua escola?
 - 5.2 O que pensa sobre os resultados que têm sido alcançados/esperados com a operacionalização desses macrocampos?
6. Quais as principais dificuldades/problemas na execução do Programa Mais Educação?
 - 6.1 Que desafios foram provocados pelo Programa Mais Educação para a política pública educacional do município?
7. O que mudou no município com o Programa Mais Educação?
 - 7.1 Que implicações que o Programa teve para a Secretaria de Educação?
 - 7.2 Em que medida as atividades do Programa Mais Educação têm contribuído para o desenvolvimento sustentável do município?
8. Como tem visto a participação de outros segmentos/instituições/setores e secretarias no desenvolvimento do Programa?
9. Como vê a conveniência e a possibilidade de expansão do Programa Mais Educação no município?
10. Como você percebe as mudanças advindas do Programa Mais Educação, com relação aos cuidados com:
 - 10.1 o ambiente
 - 10.2 a cultura
 - 10.3 a educação
 - 10.4 o bem-estar físico e social
11. Como vê a generalização da Escola Integral no município?
12. Que indícios, ou elementos; formas ou conteúdos testemunham a preocupação com o desenvolvimento do município com o Programa Mais Educação?
13. O que é preciso fazer, no âmbito do Programa Mais Educação, para que as ações individuais e coletivas contribuam para o desenvolvimento sustentável?

ENTREVISTA COM OS GESTORES ESCOLARES

1. A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e envolve, muitas vezes, uma questão conceitual. Sendo assim, qual a concepção de Educação Integral que vem sendo adotada pela Secretaria Municipal de Educação?
2. Em se tratando do Programa Mais Educação, como ele é desenvolvido na rede municipal?
3. De que forma se organizam e se desenvolvem as práticas previstas pelo Programa?
 - 3.1 Que apreciação faz dessas práticas?
4. O que mudou na escola com o Programa Mais Educação?
 - 4.1 Que implicações o Programa Mais Educação teve para a escola?
 - 4.2 O que mudou no planejamento pedagógico?
 - 4.3 O que mudou no cotidiano escolar?
 - 4.4 Como vê o Programa Mais Educação na relação com o sucesso dos alunos?
 - 4.5 Em que medida o Programa tem melhorado as aprendizagens escolares?
 - 4.6 O que está a inibir para que o Programa Mais Educação alcance melhores resultados?
5. Como se posiciona diante da escolha dos macrocampos pela sua escola?
 - 5.1 Como vê os saberes privilegiados nos macrocampos definidos pela sua escola?
 - 5.2 O que pensa sobre os resultados que têm sido alcançados/esperados com a operacionalização desses macrocampos?
6. Quais as principais dificuldades/problemas na execução do Programa Mais Educação?
 - 6.1 Que desafios foram provocados pelo Programa Mais Educação para a política pública educacional do município?
7. O que mudou no município com o Programa Mais Educação?
 - 7.1 Que implicações o Programa teve para a Secretaria de Educação?
 - 7.2 Em que medida as atividades do Programa Mais Educação têm contribuído para o desenvolvimento sustentável do município?
8. Como tem visto a participação de outros segmentos/instituições/setores e secretarias no desenvolvimento do Programa?
9. Como vê a conveniência e a possibilidade de expansão do Programa Mais Educação no município?
10. Como você percebe as mudanças advindas do Programa Mais Educação, com relação aos cuidados com:
 - 10.1 o ambiente
 - 10.2 a cultura
 - 10.3 a educação
 - 10.4 o bem-estar físico e social
11. Como vê a generalização da Escola Integral no município?
12. Que indícios, ou elementos; formas, ou conteúdos, testemunham a preocupação com o desenvolvimento do município com o Programa Mais Educação?
13. O que é preciso fazer, no âmbito do Programa Mais Educação, para que as ações individuais e coletivas contribuam para desenvolvimento sustentável?

ENTREVISTA COM OS SUPERVISORES ESCOLARES (PEDAGOGOS)

1. A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e envolve, muitas vezes, uma questão conceitual. Sendo assim, qual a concepção de Educação Integral que vem sendo adotada pela Secretaria Municipal de Educação?
2. Em se tratando do Programa Mais Educação, como ele é desenvolvido na rede municipal?
3. De que forma se organizam e se desenvolvem as práticas previstas pelo Programa?
 - 3.1 Que apreciação faz dessas práticas?
4. O que mudou na escola com o Programa Mais Educação?
 - 4.1 Que implicações o Programa Mais Educação teve para a escola?
 - 4.2 O que mudou no planejamento pedagógico?
 - 4.3 O que mudou no cotidiano escolar?
 - 4.4 Como vê o Programa Mais Educação na relação com o sucesso dos alunos?
 - 4.5 Em que medida o Programa tem melhorado as aprendizagens escolares?
 - 4.6 O que está a inibir para que o Programa Mais Educação alcance melhores resultados?
5. Como se posiciona diante da escolha dos macrocampos pela sua escola?
 - 5.1 Como vê os saberes privilegiados nos macrocampos definidos pela sua escola?
 - 5.2 O que pensa sobre os resultados que têm sido alcançados/esperados com a operacionalização desses macrocampos?
6. Quais as principais dificuldades/problemas na execução do Programa Mais Educação?
 - 6.1 Que desafios foram provocados pelo Programa Mais Educação para a política pública educacional do município?
7. O que mudou no município com o Programa Mais Educação?
 - 7.1 Que implicações o Programa teve para a Secretaria de Educação?
 - 7.2 Em que medida as atividades do Programa Mais Educação têm contribuído para o desenvolvimento sustentável do município?
8. Como tem visto a participação de outros segmentos/instituições/setores e secretarias no desenvolvimento do Programa?
9. Como vê a conveniência e a possibilidade de expansão do Programa Mais Educação no município?
10. Como você percebe as mudanças advindas do Programa Mais Educação, com relação aos cuidados com:
 - 10.1 o ambiente
 - 10.2 a cultura
 - 10.3 a educação
 - 10.4 o bem-estar físico e social
11. Como vê a generalização da Escola Integral no município?
12. Que indícios, ou elementos; formas ou conteúdos, testemunham a preocupação com o desenvolvimento do município com o Programa Mais Educação?
13. O que é preciso fazer, no âmbito do Programa Mais Educação, para que as ações individuais e coletivas contribuam para desenvolvimento sustentável?

ENTREVISTA COM OS MONITORES

Formação:

Macrocampos ministrados:

Quando e como começou a ministrar esses macrocampos:

1. A discussão sobre a proposta de Educação Integral não é simples e envolve, muitas vezes, uma questão conceitual. Sendo assim, qual a concepção de Educação Integral que vem sendo adotada pela Secretaria Municipal de Educação?

2. Em se tratando do Programa Mais Educação, como ele é desenvolvido na rede municipal?

3. De que forma se organizam e se desenvolvem as práticas previstas pelo Programa?

3.1 Que apreciação faz dessas práticas?

4. O que mudou na escola com o Programa Mais Educação?

4.1 Que implicações o Programa Mais Educação teve para a escola?

4.2 O que mudou no planejamento pedagógico?

4.3 O que mudou no cotidiano escolar?

4.4 Como vê o Programa Mais Educação na relação com o sucesso dos alunos?

4.5 Em que medida o Programa tem melhorado as aprendizagens escolares?

4.6 O que está a inibir para que o Programa Mais Educação alcance melhores resultados?

5. Como se posiciona diante da escolha dos macrocampos pela sua escola?

5.1 Como vê os saberes privilegiados nos macrocampos definidos pela sua escola?

5.2 O que pensa sobre os resultados que têm sido alcançados/esperados com a operacionalização desses macrocampos?

5.3 Quais as principais dificuldades/problemas na execução dos macrocampos?

6. Quais as principais dificuldades/problemas na execução do Programa Mais Educação?

6.1 Que desafios foram provocados pelo Programa Mais Educação para a política pública educacional do município?

7. O que mudou no município com o Programa Mais Educação?

7.1 Que implicações o Programa teve para a Secretaria de Educação?

7.2 Em que medida as atividades do Programa Mais Educação têm contribuído para o desenvolvimento sustentável do município?

8. Como tem visto a participação de outros segmentos/instituições/setores e secretarias no desenvolvimento do Programa?

9. Como vê a conveniência e a possibilidade de expansão do Programa Mais Educação no município?

10. Como você percebe as mudanças advindas do Programa Mais Educação, com relação aos cuidados com:

10.1 o ambiente

10.2 a cultura

10.3 a educação

10.4 o bem-estar físico e social

11 Como vê a generalização da Escola Integral no município?

12. Que indícios, ou elementos; formas ou conteúdos, testemunham a preocupação com o desenvolvimento do município com o Programa Mais Educação?

13. O que é preciso fazer, no âmbito do Programa Mais Educação, para que as ações individuais e coletivas contribuam para o desenvolvimento sustentável?

ANEXO 04- MATRIZ DE REDUÇÃO DAS ENTREVISTAS

DIMENSÃO 1- EDUCAÇÃO INTEGRAL		
Categoria	subcategoria	Unidades de Registro
1.1 Questão conceitual	1.1.1 Concepção	<p>[...]A nossa concepção central é exatamente dar à criança a possibilidade de que ela tenha garantia de sua proteção social [...]E também olhando para a educação infantil, nós adotamos uma metodologia de buscar incluir as crianças na creche, segundo a pré-escola por um tempo maior dentro da escola em função das necessidades que a mãe e família têm de estar buscando um mercado de trabalho e com isso tendo melhores condições de ofertar mais recursos dentro da família e isso, certamente, vai melhorando a vida daquela família. Então são essas duas questões que a gente trabalha como concepção básica para ofertar a Educação em tempo Integral. Eu penso que esse é o grande objetivo da oferta da educação em tempo integral, é exatamente dar ao estudante a condição que eles precisam para melhorar o rendimento escolar, porque a gente acredita, eu acredito, que se nós formarmos bem os nossos alunos dessa face da educação infantil e fundamental nós teremos uma menor evasão no ensino médio e com certeza teremos aí cidadãos muito mais focados, inclusive na sua atividade profissional futura (GP3)</p> <p>[...] Pensamos na criança como um todo[...]Um trabalho de aprendizado. Que a criança [...]Tenha outras aprendizagens que seja artística, esportivas, mas que vai ajuda-lo nesse crescimento pedagogicamente falando</p> <p>O Mais Educação no contraturno.[...]O objetivo é tirar a criança da rua e trazer para a escola para que ele tenha um melhor aprendizado, esse aprendizado tenha realmente um retorno para a criança (GP2)</p> <p>A nossa concepção de Educação Integral ainda está engatinhando, porque nós precisamos encontrar parceiros para que a gente deixe de fazer todas as atividades dentro da escola.Os alunos que chegam à escola permanecem três horas além daquele período regular que ele tem. (GP1)</p> <p>Vemos o aluno na questão do ensino e na aprendizagem, mas isso tudo engloba muito mais, como a participação desse aluno como cidadão dentro da sociedade e diante das propostas e atividades o aluno quando participa do programa tem uma mudança de comportamento. E possibilidade de levar esses alunos além da escola . Tem objetivo principal atender as crianças de grande vulnerabilidade social tirando esses meninos das ruas trazendo para a escola oportunizando outras coisas que não sejam as disciplinas convencionais que são trabalhadas com os módulos da matemática e letramento, arte, esporte, lazer e a cultura.(G. E. 2)</p> <p>É a concepção de estar ao mesmo tempo dando oportunidade de um reforço a mais para esses alunos que às vezes estão até meio defasados dentro da escola referente à série/ano e vem, também, oportunizar esses alunos de estarem interagindo mais, ou seja, aprendendo algo a mais em que o próprio projeto oferece e ajudando os próprios pais estarem mais tranquilos sabendo que seus filhos estão dentro da escola protegidos e aprendendo alguma coisa a mais. Essa concepção é estar reforçando e ajudando os alunos no geral tanto no aprendizado quanto na questão social também.(G.E.4)</p> <p>Educação Integral seria a educação da criança como um todo tanto na parte cognitiva, esportiva, relacionamento social e formação do ser como um todo.(C.E.1)A intenção é tirar os alunos da vulnerabilidade social, aqueles que ficavam sozinhas dentro de casa nos bairros mais carentes e trazer para dentro da escola a fim de aprimorar mais os seus estudos[...]</p> <p>O objetivo da Educação Integral ligado com o Programa Mais Educação é principalmente tirar a criança com defasagem escolar da rua, ajudar mais sua socialização na escola(C.E.3)</p>

		<p>[...]Além de resgatar essas crianças que tem dificuldades e ficam nas ruas conseguimos realizar um trabalho unido com a escola, comunidades e professores. [...] Trabalhar na formação do cidadão como um todo(C.E.5)</p> <p>O bom desse projeto é que a escola toda se mobiliza[...]Esse programa está tirando esses alunos da rua e essa realidade mudou[...]Os pais hoje infelizmente não têm tempo e hoje a responsabilidade do aluno é do professor e da escola, pois a escola não é só para estudar e sim para darmos carinho, amor e tirando os alunos da realidade que vem de fora da escola (C.E.6).</p> <p>Manter os alunos mais tempo na escola, usufruindo das atividades que oferecemos para eles, evitando que eles fiquem nas ruas e vulneráveis das situações que tem nesses lugares(P.E.3)</p> <p>Objetivo do programa é desenvolver mais projetos na escola.[...] Nós vamos proporcionar a formação, supostamente, de um cidadão melhor e tirando esse menino das ruas. Inclusive estou trabalhando com um que todo o dia o chamo para conversar, pois ele já está envolvido com drogas, então, o programa é uma válvula de escape para esses meninos, ou seja, uma oportunidade de mudança de vida. (P.E.5)</p> <p>[...] Mais tempo na escola(P.E.6)</p> <p>A Educação Integral que vem sendo trabalhada oferece maiores oportunidades aos alunos[...]Para que o aluno possa ter mais contato com a escola e com as modalidades para que eles tenham um futuro com elas[...]A educação é a base do ser humano. É nela que a gente encontra meios de poder estar vivendo cada dia melhor.(M.1)</p> <p>[...]Uma boa forma de estar eliminando uma parte da sociedade de veículos como drogas, prostituições ou alguma coisa com relação a isso(M.1.1)</p> <p>[...]O estudo e leitura ajudam os alunos com as atividades realizadas em sala(M.1.2)</p> <p>Além de ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades e rendimento [...]Para os pais desses alunos não tem que preocupar com seus filhos nas ruas [...] (M.2)</p> <p>Como eu, muita gente fica sem entender qual é a proposta do programa.(M.3)</p> <p>[...] A visão da escola é ajudar as crianças o máximo possível e a visão dos pais seria para “se livrar” de seus filhos [...] Porque é tirar as crianças nas ruas(M.4)</p> <p>Trabalhamos com a filosofia de manter as crianças ocupadas com atividades que possam fazer com que elas cresçam de maneira de estarem fora do mundo do crime como, por exemplo, das drogas, serem abandonados, presos e dar para essas crianças uma educação de qualidade e por acharem que o tempo é curto damos a Educação Integral no contraturno (M.5)</p> <p>Para as crianças carentes que não tem tanto o acesso à cultura e conhecimentos que uma criança de alta renda teria condições a ir[...]. De uma forma que eles tenham um conhecimento geral sem que eles fiquem na rua e sem um amparo (M.6)</p> <p>[...] É para as crianças mais carentes que precisam de acompanhamento e, não tem orientação dos pais em casa, trazer essas crianças para a escola a fim de realizar tarefas, ter um momento de descontração e mostrar que não precisam ficar na rua.(M.6.1)</p>
	<p>1.1.2 Perspectivas futuras</p>	<p>A generalização é a meta, um foco que com certeza qualquer gestor assim como eu pude fazer essa experiência [...] a meta do município tem que ser para a oferta em tempo integral de maneira integral para todos os alunos da rede[...]especialmente para os gestores futuros que precisam de espaço para se preparar para alcançar essa meta e tenho certeza que se a cidade estiver essa oportunidade nós teremos uma cidade muito melhor(GP3).</p> <p>A gente precisa trazer mais as pessoas pensantes [...] para cá para</p>

		<p>conhecer mais as nossas crianças e mostrar para as nossas crianças os novos caminhos. (GP2).</p> <p>Eu penso que o poder público em nível de união precisa entender que esse programa e os demais programas sociais é uma questão de continuidade e precisamos acreditar que esse poder público vai entender que esses tipos de programas não podem acabar.(GP1)</p> <p>precisamos ter estrutura porque não é só trazer o menino para a escola e sim dá condições e qualidades deles estarem aproveitando esse tempo que eles estão aqui.(G.E.2)</p> <p>Deveria ter uma política pública que promovesse a ligação desse programa entre as escolas, unindo os talentos desses meninos, promovendo esses alunos. Fazer um trabalho integrado, mais unificada. Talvez um espaço centralizado para o desenvolvimento dessas atividades, onde as crianças pudesse participar de diferentes espaços:espaço esportivo, espaço literário, integrando as crianças do Programa. Ao mesmo tempo, teria que ter uma estrutura que garantisse o deslocamento dos alunos para esse espaço.O olhar tem que ser diferenciado, apesar da proposta de se aumentar o número de escolas com o programa. Agora que o Programa parou porque ficou mais difícil, sem o recurso, é preciso um olhar diferenciado da Secretaria para esses meninos em situação de risco (vulnerabilidade social), fazer uma avaliação se eles estão melhorando, fazer um monitoramento. [...]Precisa propagar mais o programa. Deveria ter uma política pública que promovesse a ligação desse programa entre as escolas, unindo os talentos desses meninos, promovendo esses alunos. Fazer um trabalho integrado, mais unificada. Talvez um espaço centralizado para o desenvolvimento dessas atividades, onde as crianças pudesse participar de diferentes espaços:espaço esportivo, espaço literário, integrando as crianças do Programa. Ao mesmo tempo, teria que ter uma estrutura que garantisse o deslocamento dos alunos para esse espaço. (G.E.3)</p> <p>Deveríamos ter um suporte maior em termo de estruturar as escolas para que esse projeto seja desenvolvido na melhor forma possível.[...] Acredito que primeiro deveria adequar a escola para implantar o projeto e haver um maior treinamento, apoio e um maior ponto de informação aos próprios instrutores que participam do projeto [...]. Acredito que o projeto tem que ser revisto até na questão do apoio financeiro, pois as vezes lá tem um valor que daria para atender o projeto tranquilamente em todos os aspectos, mas infelizmente só atende um e fica travado em outro. (G.E.4)</p> <p>Na questão pedagógica podia ter oficinas mais voltadas, [...] para outra disciplina com a matemática, história, o inglês, a geografia ou ficar somente na leitura. Essa parte poderia ser mais ampla, pois não é um reforço e sim onde vai atender a realidade pedagógica da escola e do aluno.(G.E.5)</p> <p>Além do espaço e do financeiro seria um encontro com os profissionais, servidores todos em geral na capacitação desses profissionais e mostrar o que é o programa Mais Educação porque ainda hoje muitos não reconhecem o programa e pesam que seja uma questão política[...]Um encontro de todas as escolas com uma apresentação cultural na cidade para divulgar o programa com depoimentos dos alunos para poder divulgar o lado positivo. (G.E.5).</p> <p>Não consigo imaginar, por exemplo, todos os alunos da nossa estudando o dia inteiro[...] É preciso ter mais parceiros para desenvolver as atividades e estrutura física e logística para funcionar e resolver a questão dos monitores. Acho que teria que começar em algumas escolas, um piloto, e depois ir expandindo. Deveria iniciar com os alunos, desde pequeno, e dar continuidade, criando uma cultura de escola integral, de tempo inteiro.(C.E.1)</p> <p>Seria bom demais se for expandido para o município. Mas a parte física da escola teria que avançar, porque a estrutura não comporta atender</p>
--	--	--

	<p>todos esses futuros alunos.(C.E.2)</p> <p>Tem que estar no plano do Governo e não pode deixar de perder esse programa. E o maior desafio é o financiamento, pois está ficando um programa caro. Para mim, é uma falta de planejamento do Governo, pois o fato de ter várias oficinas escolhidas traz vários gastos. Podemos citar como exemplo: se hoje eu tenho um mosaico porque ano que vem eu tenho que mudar esse mosaico se eu posso continuar? Vai ter uma hora que o círculo vai fechar e temos que repetir. Se o programa for modificado pode diminuir o gasto dos programas com relação às compras, pois hoje é um planejamento em excesso. Esse ano teve uma mudança do manual de 2014 que flexibilizou muito, mas para política pública se diminuir um pouco os gastos mudando menos as oficinas poderá ampliar esse programa para mais escolas.(C.E.3)</p> <p>[...]; interação entre os monitores para saber o que está dando certo em outras escolas que poderia dar certo na nossa, pois eu tenho essa interação com as outras escolas; mais cursos para captação; trocas de experiências; investir nos monitores; melhores salários aos monitores que acaba desmotivando.(C.E.4)</p> <p>Acredito muito em seminários e palestras abertas de forma geral, porque as coisas têm que ser divulgadas e às vezes a gente faz dentro da escola e fica muito nesse meio escolar.(C.E.5)</p> <p>[...]mas precisamos estudar cada passo, os pontos fracos e os pontos positivos, todos estão juntos trabalhando para isso(C.E.6)</p> <p>Precisamos adaptar as oficinas nos bairros. E essa troca de atividades é muito bom para divulgação do programa entre as escolas, mas falta a divulgação desses trabalhos na TV, rádios e implementação do programa nos bairros para que a comunidades vejam a importância e o objetivo desse programa para esses alunos.(P.E.3)</p> <p>Em relação à assistência social ter as crianças dentro da escola ajuda os pais verem o processo de desenvolvimento dos filhos[...]Seria muito bom se fosse aplicada para todas as crianças. Seria muito bom porque a crianças estariam o dia inteiro dentro da escola. (M.1)</p> <p>Nós necessitamos de uma sobressaída melhor de desenvolvimento, viagem, cultura, esporte, ou seja, fazer um laço com todas as escolas que tenham o Programa Mais Educação para estarmos fazendo gincanas, campeonatos esses atendimentos entre os alunos (M.1.1)</p> <p>Penso que deveria ser o dia inteiro. Deveria ser uma coisa mesclada e não separada, por exemplo, na parte da manhã o regular e a tarde o Integral, devia ser a escola toda no integral(M.1.3)</p> <p>A expansão do programa para todos vai acarretar mais responsabilidade para o professor, coordenador e direção porque quanto maior o número de alunos mais responsabilidade temos que ter. Deveria aumentar o número de monitores para ajudar nas modalidades, melhorar na estrutura da escola(M.2)</p> <p>[...] O programa poderia ser visto como agregação de valores [...]E o primeiro ponto para que isso dê certo é mudando a estrutura. Isso deixaria o programa mais abrangente e com capacidade de suportar mais alunos, porque a escola não tem esse espaço para suportar o programa, como teria se fosse fora da escola. (M.3)</p> <p>Tem que ter mais divulgação para a comunidade e na cidade (M.4)</p> <p>Matriculei essa semana na pós-graduação sobre Educação Integral, pois gosto muito de trabalhar sobre isso e acredito que isso vai acontecer, não tenho dúvidas que a Educação Integral irá surgir efeito no Brasil[...]O programa tem tudo para dar certo, pois as crianças merecem estar mais horas na escola com atividade na qualidade, pois a escola não é um depósito para as crianças e temos que cuidar para que elas estejam realmente aprendendo na escola. (M.5)</p> <p>Para chegar o programa em todas as escolas precisaria de uma mudança com ótimos professores e um grupo escolar bem reunido auxiliando esses professores.(M.6)</p>
--	--

DIMENSÃO 2 - DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO		
2.1 Percepção geral do Programa	2.1.1 Potencialidade	<p>[...]Tivemos a gratificação de observar a melhoria do rendimento escolar[...] (GP3)</p> <p>O Mais Educação está dando resultado, está se mostrando[...]As pessoas começaram a enxergar os alunos como um ser importante e de direito. (GP2)</p> <p>Hoje a Secretaria encara o programa como algo que vem enriquecer no processo também de ensino e aprendizado. Tem tido uma mudança significativa no rendimento dos alunos, mas acredito que poderia ser bem melhor. O grande avanço do programa são mil e seiscentos alunos que temos dentro das escolas no horário de extensão além do regular. Alunos orientados e sentindo pertencentes daquela comunidade escolar, alunos que se não tivessem aqui estariam em situação de vulnerabilidade.[...] O programa já está incorporado nos alunos enquanto algo que vem facilitar e aprimorar esse conhecimento de prática esportiva, estudo, disciplina nos contraturnos. O programa mudou a vida de muita gente.(GP1)</p> <p>A grande contribuição [...] São as saídas dos alunos no aprendizado e melhoras no desenvolvimento(G.E.1)</p> <p>Infelizmente nós não conseguimos ver uma mudança significativa na questão do aprendizado e cobramos muito os monitores de letramento e matemática para trabalharem mais esses assuntos com os alunos(G.E.2)</p> <p>A retirada desses meninos das ruas, tirando a questão das mães deixarem os alunos na escola por ajudá-las a descansar e trabalhar. E tem pouca evasão do programa por aqueles alunos que optam por realizar outro programa e aqueles que têm muita dificuldade em cumprir as regras, que não conseguem se adaptar a tempo e espaço fechado. (G.E.2)</p> <p>Os alunos gostam de ficar na escola, por vezes não gostam de estudar, mas gostam de participar das atividades promovidas pela escola.[...] , percebemos que os alunos querem ficar no Programa porque eles são tratados bem, tem uma alimentação boa, estão com um grupo que eles querem ficar. Outro ponto positivo é que esse tempo de permanência permite que a gente vá conhecendo mais esses alunos, o que fica mais fácil de trabalhar com eles, permitindo que se faça intervenção em favor dele na sala regular, com o professor.E com isso nós conhecemos mais os aluno. (G.E.3)</p> <p>Muda a relação professor -aluno. O aluno fica o dia todo na escola, o aluno fica mais familiarizado com a escola e recebem uma alimentação adequada, almoço e lanche, para esses alunos que ficam o dia inteiro na escola. É um reforço alimentar também. (G.E.4)</p> <p>Hoje a grande contribuição além do pedagógico é o lado social dos alunos principalmente na realidade que estou inserida que é tirar esses meninos das ruas [...]Os pais ficam mais tranquilos e também por ficarem surpresos em poder conhecer novos lugares e culturas. (G.E.5)</p> <p>O monitor ano passado era muito criativo, permanecia mais tempo na escola, promovia atividades diferenciadas e ajudava muito, pois ele frequentava a sala dos professores, se entrosava mais com os professores do turno regular. Fizemos um musical, apresentamos no Teatro.(C.E.1)</p> <p>A grande contribuição que eu vejo[...]Foi que por conta das atividades promovidas pelo Programa, quando há eventos da escola, envolvendo todos os alunos, os alunos do Programa Mais Educação sempre se apresentam e isso contribui para que os professores e outros profissionais fiquem admirados. Isso faz com que eles tenham uma visão positiva desses alunos e isso melhora a autoestima deles, eles se sentem orgulhosos e os pais também (C.E.1)</p>

		<p>Os alunos mudam progressivamente, o comportamento, o emocional deles é explorado pelo programa e conseqüentemente o rendimento escolar melhora.(C.E.2)</p> <p>Já descobrimos talentos da época do grafite[...] Alguns alunos conseguiram emprego na gráfica a partir dessa oficina.(C.E.3)</p> <p>[...]Em minha opinião o mais importante é realmente resgatar esse menino da criminalidade(C.E.5)</p> <p>A grande contribuição foi tirar os alunos da rua, das drogas.(C.E.6)</p> <p>Os alunos estão mais interessados e não querem sair da escola e sim continuar dentro dela, um ponto muito marcante para o ensino da criança.(P.E.1)</p> <p>O que percebo que os meninos gostam de participar desse programa e alguns tinham preguiça. E hoje os alunos indisciplinados estão dentro da escola e não nas ruas, e sabem que temos regras e disciplinas a cumprir.(P.E.3)</p> <p>Muda o comportamento e a socialização dos alunos.(P.E.6)</p> <p>Percebi que os alunos do Programa Mais Educação tem uma sintonia melhor entre eles e não há inveja dos alunos do regular com os do programa[...]É muito positivo porque ocupam as crianças com coisas que elas vão poder levar futuramente para uma vida profissional[...] As crianças sentem muita vontade de ficar na escola, elas criaram um meio social com os colegas do tempo integral, passaram a ter uma vivência que antes elas não tinham, que foi moldado na vida delas. (M.1)</p> <p>A gente que trabalha nesse campo vê como eles ficam deslumbrados ao ver um kimono ou o professor vestindo essa roupa [...]Então os resultados são bem amplos como perda de peso, o bullying, nós temos uma parte da disciplina a questão alimentar e o que me surpreendeu é que os pais da nossa rede pública começaram a se entrosar com os professores e com os outros pais também, mostrando que querem que os filhos continuem estudando na escola [...]Estamos colhendo bons frutos e já temos campeões estaduais.[...] Os alunos ganham a bolsa e os uniformes (M.1.1)</p> <p>O aluno está se sentindo mais parte da escola, vendo a escola com uma família. (M.1.2)</p> <p>Considero importante para a escola e para os alunos e como pode mudar a vida desses alunos.[...] O bacana do programa é isso de proporcionar ao aluno a realização de atividades diferentes [...]Um aluno que enfrenta um problema na vida pessoal, mas consegue esquecer esse problema aqui dentro da escola através dessas oficinas e do estudo que está desenvolvido com ele. (M.3)</p> <p>A mudança que vejo é com relação à disciplina e vejo que elas conseguem receber melhor a proposta da sala de aula, [...]Com isso se comportam melhor da aula do regular, porque quando estas crianças estão na sala de aula no regular elas fazem tudo que é proposto pelo professor por saber que no contraturno é mais divertido. Então elas têm o horário da diversão e o horário de fazer atividades que são divertidas e voltadas pelo aprendizado, porém de forma lúdica.(M.5)</p> <p>Uma grande contribuição é o respeito[...] (M.6)</p>
	<p>2.1.2 Fragilidades</p>	<p>[...]A falta de repasse de recurso financeiro[...]. (GP3)</p> <p>A rotina da escola virou uma confusão, porque às vezes a escola quis aderir um espaço físico o que não tinha. A preocupação é que desse qualidade ao serviço prestado obtendo uma sala adequada quando tivesse um momento do conhecimento matemático, linguístico e que tivesse o espaço físico e eles tivessem o mínimo de valor para se fazer (GP2)</p> <p>Vejo a questão dos nossos monitores que são tratados como serviço de voluntariado que não exige que tenha formação e sim habilidade com aquilo que vai trabalhar enquanto oficinheiro. Falta esse conhecimento ao monitor para ampliar as diversas facetas do Programa (GP1)</p> <p>Falta uma maior divulgação no que está sendo feito de positivo no</p>

	<p>programa com esses alunos.(G.E.1)</p> <p>O entrave que seria melhores salários e profissionais capacitados para serem monitores.(G.E.1)</p> <p>Se tivéssemos uma estrutura mais adequada obviamente funcionaria muito melhor, pois custamos muito para receber o recurso e muitas vezes as oficinas iniciam sem recurso para comprar o material para essas oficinas, não temos espaço físico adequada e acaba embolando com as outras oficinas.(G. E. 2)</p> <p>Uma dificuldade[os monitores] por não serem professores e sim estudantes que estão no iniciando os estudos e por causa disso não conseguimos ver um resultado consistente.(G.E.2)</p> <p>No início houve uma interpretação equivocada sobre a continuidade dos macrocampos, então mudava-se de oficinas em cada semestre e aí as escolas começaram a ter muito material, não ter onde guardar e não dar continuidade as oficinas iniciadas.Nós temos material excelentes de percursão e fanfarra que encontram-se guardados. (G.E.2)</p> <p>Temos que dividir os espaços dos laboratórios, da quadra com as aulas regulares, deslocando alunos, apesar de o Programa propor parceria com a comunidade. Essa é uma situação complexa, mas é mais fácil de administrar as atividades dentro da escola, que longe dela, com a pouca experiência dos monitores. Então disponibilizamos uma sala para o desenvolvimento das atividades Não conseguimos atender a todos por ter muitos alunos com series diferentes e precisamos focar algo que melhora esse atendimento. É preciso desenvolver um trabalho mais focado. Por mais que o monitor seja criativo, é muito difícil atender alunos de diferentes turmas e idades. Deslocar o aluno de um lado para outro dentro ou fora da escola, acaba tirando a identidade da escola. (G.E.3)</p> <p>[...]Falta de conhecimento e experiência dos monitores em trabalhar com diferentes alunos, de diferentes turmas, na promoção de uma educação integral que permita a aquisição de conhecimento. (G.E.3)</p> <p>A nossa escola sofre muito na questão da estrutura física para adequar os alunos nas oficinas. Estamos sempre improvisando os lugares para trabalhar as atividades[...]</p> <p>Falta uma divulgação maior, falta uma estrutura e conscientização, pois tem muitos pais que não sabem como funciona e qual o objetivo do programa(G.E.4)</p> <p>A nossa primeira dificuldade foi com os monitores.Eles percebem a necessidade financeira e pelo fato de a escola cobrar um retorno das atividades, muitos deles desistem. Vejo um pouco a falta de apoio e se estruturar melhor no aspecto físico (G.E.5)</p> <p>Às vezes não conseguimos um bom monitor para ensinar [...]Mesmo realizando um planejamento com os monitores é difícil cobrá-los para que os alunos sejam disciplinados.(C.E.1)</p> <p>[...] Temos alunos que iniciaram no decorrer do programa principalmente os alunos do 6º ano que reclamam muito por ser cansativo. E acontece também dos alunos não saberem administrar as atividades do regular e quando chega em casa ficam cansados e acabam descansando sem terminar essas atividades. A evasão que acontece é por causa dos cansaços e também por ter muitas regras. (C.E.1)</p> <p>Acredito que ainda tem pai que pensa assim: ali só tem aluno marginal, então como vou deixar meu filho, que é bom, se envolver com esses alunos? Tivemos e ainda temos problemas com a indisciplina, mas nunca tivemos problemas com drogas. Então penso que se os pais e a sociedade visualizam o produto final desses alunos, a visão muda com relação a esses alunos que estão no programa e do programa também em si[...]O maior problema seria a questão do espaço físico que as escolas não são estruturadas para receber o programa.(C.E.1)</p> <p>[...]Mas ainda temos grande dificuldade no acompanhamento familiar. A escola procura e a família não dá o retorno que precisávamos ter. Os</p>
--	--

		<p>alunos do regular notam que alguns gostariam de participar outros já dizem “Deus me livre ficar o dia inteiro na escola”. Então isso balança um pouco.(C.E.2)</p> <p>[...]A maior dificuldade que temos esse ano é a falta de verba e por isso o programa ainda não iniciou.(C.E.2).</p> <p>O motivo da saída, cerca de 90%, deve-se à questões familiares,os alunos precisam cuidar do irmão ou da avó porque a mãe e o pai começaram a trabalhar ou tem que cozinhar porque o pai foi preso. Os outros 10% deve-se ao cansaço que o programa traz, segundo os pais e isso ocorre mais com os alunos do primário.[...]O que inibe é a escola ter que educar os pais na questão social de manter os alunos na escola. (C.E.3)</p> <p>De todos os problemas, o maior é a questão de espaço físico [...]E a questão da liberação de verba que é uma questão de o programa até o momento não começar [...]Tem pais que ainda não entendem como funciona o programa por pensar que é como se fosse uma creche. (C.E.4)</p> <p>Uma carência muito grande com monitores devido ao valor que simbólico para ajuda de custo[...] Procurar os monitores com qualidade (C.E.5)</p> <p>A grande dificuldade está nos pagamentos para os monitores que deveriam ser mais valorizados e capacitados.(C.E.6)</p> <p>Apesar de acontecer varias reuniões mostrando a família sobre o programa e rendimento escolar, alguns pais veem o programa como “depósito”.Vejo isso como obstáculo. A escola tenta quebrar esse paradigma que nós não somos o “depósito” dos filhos. (P.E.3)</p> <p>O grande entrave é o financeiro.(P.E.6)</p> <p>Existe ainda uma barreira [...] Como a despesa, recursos[...] Outra barreira com relação aos pais, pois tem pais que não concordam que o filho vá treinar fora da escola (M.1.1)</p> <p>No início tivemos dificuldade muito grande com todos os alunos da escola tanto no regular quanto no programa, porque eles vinham para cá com intenção de brincar [...]No princípio eles cansavam muito por ficar o dia inteiro na escola e ter que ser corrigido pelos professores toda hora, (M.2)</p> <p>Precisamos da verba para poder iniciar os trabalhos[...] (M.2)</p> <p>O espaço é pequeno, então há uma dificuldade de estar trabalhando com as crianças por conta de não ter uma estrutura bacana para trabalhar (M.3)</p> <p>[...] É muito bonito no papel, mas não funciona de acordo por conta da estrutura das escolas que não são adaptadas para receberem o programa Educação Integral e também a questão da cultura familiar que ainda não entendem o que seja o programa em tempo integral[...]As oficinas têm seu espaço improvisado para realizar suas atividades (M.4)</p> <p>Tivemos muita dificuldade com os professores por não entenderam o funcionamento do programa e fazem que nós os monitores fiquemos com a responsabilidade da educação na área do professor.(M.5)</p> <p>Penso assim, se é um híbrido da Educação Integral no Brasil, um experimento para que depois conseguíssemos fazer uma Educação Integral de qualidade devemos por obrigação colocar pessoas qualificadas para as oficinas, porque as maiores queixas que vemos das crianças e pelo desinteresse delas na área de educação e leitura é justamente de não ter pessoal qualificado para poder dar aula e realizar uma análise que eles estão precisando, o que é melhor para essas crianças e o que eles vão se interessar. (M.5)</p> <p>O quantitativo de alunos por monitor, pois no manual de instrução dizem serem 15 alunos e na realidade não acontece. Temos 35 a 40 alunos e é bem dificultoso, porque realmente estamos sozinho e o coordenador não tem condições de estar junto com a turma e o pedagogo também (M.5)</p>
--	--	---

		<p>O espaço físico que hoje não é agradável para as crianças desenvolverem as atividades, pois é tudo improvisado (M.5) Acredito que a infraestrutura das escolas colabora para o fracasso do programa e das pessoas não qualificadas trabalharem no programa [...]O único problema gerado é o cansaço daqueles alunos que tem uma dispersão maior com problema de disciplina e fica cansaço por estar no Educação Integral (M.5)</p> <p>[...]Um grande problema seria falta de planejamento[...]Falta investimento de bolsas, cursos e o financeiro para os professores que muitos deles vêm despreparos para essas oficinas. (M.6)</p> <p>[...]Às vezes não tem espaço para acolher todas as crianças que os pais procuram para participar do programa (M.6.1)</p>
	<p>2.1.3 Desafios</p>	<p>O município não tem capacidade financeira e orçamentária ofertar com recursos próprios ou com o recurso depositado através do FUNDEB, porque grande parte desse recurso já está comprometida com o funcionamento regular da rede de serviço de educação.</p> <p>, a parceria ainda falta com Igrejas, líderes comunitários, com o entorno daquela família onde mora (GP3)</p> <p>A maior dificuldade do programa hoje é o financeiro.O que tem que mudar é a questão do monitor. (GP2).</p> <p>Vejo a questão dos nossos monitores que são tratados como serviço de voluntariado[...] (GP1)</p> <p>A questão das monitoras que são pessoas voluntárias e a escola teria que lidar de forma diferente com esses monitores(G.E.1)</p> <p>O desafio maior é pensar escola e sua estrutura para atender essa nova modalidade de educação, porque precisamos de cozinhas mais adaptadas, refeitórios mais adequados, espaço para descanso para os alunos nos intervalos das aulas poderem descansar e assistir uma televisão. E também pensar na questão pessoal a quem contratar, será que essa política de termos estagiários ou colaboradores, porque na verdade os monitores não são funcionários eles não recebem uma bolsa como se fosse auxílio transporte e ticket alimentação, mas não é um salário. Então, pensar em funcionários, mais preparados para orientar esses meninos, ficar com eles e contar mais com eles, pois por eles serem monitores e não terem vínculos eles ligam dizendo que não vão mais trabalhar e está deixando o programa, daí temos que procurar novos monitores e até conseguir o programa fica desfalcado. Isso é um grande desafio e muito válido, mas precisamos ter essa estrutura porque não é só trazer o menino para a escola e sim dá condições e qualidades deles estarem aproveitando esse tempo que eles estão aqui.[...]No início teve muita confusão na interpretação do programa.</p> <p>O horário do almoço é outro desafio: o coordenador é o único com quem podemos contar. Não dispomos de outros profissionais para auxiliar nesse horário. (G.E.2)</p> <p>Tudo que é novo é sempre mais difícil, então falta uma estrutura maior para trabalhar com o programa, demanda verba, pessoas especializadas na Secretaria de Educação para orientar a questão financeira e para trabalhar na questão burocrática. (G.E.3)</p> <p>Os desafio são muitos, tem em a questão dos monitores não capacitados, a verba que é pouca para os monitores, trabalhar com a clientela do programa é muito difícil por causa das famílias e ambos precisam de um atendimento específico que não cabe à escola, por ser uma questão psicológica e uma assistência social para essas famílias(G.E.3)</p> <p>É uma estratégia muito grande porque temos o pedagogo que é do programa, porém, os demais pedagogos têm que saber de tudo que acontece no programa porque eles têm alunos de todas as séries.(G.P.4)</p> <p>Os alunos têm que fazer todas as atividades e quando um aluno não gosta, por exemplo da dança, esse aluno tem que ficar nessa aula e às vezes é difícil manter esse aluno.[...] E acontece também dos alunos</p>

		<p>não saberem administrar as atividades do turno regular e quando chega em casa ficam cansados e acabam descansando sem terminar essas atividades. A evasão que acontece é por causa dos cansaços e também por ter muitas regras. (C.E.1)</p> <p>É a questão de drogas e a comunidade aceitar mais o programa, o social desses alunos. Trabalhar mais com a questão do recurso e um olhar para dentro da escola, perceber como ela funciona(C.E.6)</p> <p>Os professores tem que entender que o Mais Educação vai ser usado para todo mundo, que todas as escolas vão aderir o programa e respeitar o aluno. Mas podemos contornar um pouco esse problema (P.E.1)</p> <p>E o desafio que vejo do município envolve a questão de verba e administração é a questão do espaço, pois tem escolas que tem espaço para poder realizar essas atividades bem como uma quadra que seja mais distante da escola para que não atrapalhe os estudos daqueles que estão no regular.(P.E.3)</p> <p>O maior desafio é estar valorizando mais os profissionais como financeiramente(P.E.6)</p> <p>Eu necessito de um valor financeiro para estar levando esses alunos para um pólo para desenvolvimento dos mesmos[...] (M.1.1)</p> <p>Tenho que ser criativo no máximo para não ficar aquela coisa repetitiva para os alunos.(M.1.3)</p> <p>No papel tudo é perfeito e funciona como deveria funcionar, mas na realidade nem sempre é como no conceito[...]O professor tem que se adaptar com esse estilo de trabalho e trazer “n” alternativas para poder chamar a atenção do aluno (M.3)</p> <p>E podíamos ter mais o apoio das comunidades e empresas na questão de verba(M.4)</p> <p>As turmas são muito diversificadas e tivemos uma dificuldade tremenda porque até um ano atrás nós trabalhávamos com crianças de 3º ao 9º ano do ensino fundamental 2. E esse ano nós pegamos as crianças do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e dividimos em duas turmas de manhã e a tarde, turma A e B e turma C e D, e tive crianças do 1º ao 6º ano e 6º ao 9º ano, então a dificuldade de se encontrar atividades que possam fazer com que todas essas crianças participem é muito grandeas turmas são muito diversificadas e tivemos uma dificuldade tremenda porque até um ano atrás nós trabalhávamos com crianças de 3º ao 9º ano do ensino fundamental 2. E esse ano nós pegamos as crianças do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e dividimos em duas turmas de manhã e a tarde, turma A e B e turma C e D, e tive crianças do 1º ao 6º ano e 6º ao 9º ano, então a dificuldade de se encontrar atividades que possam fazer com que todas essas crianças participem é muito grande (M.5)</p> <p>Eu acho que o grande desafio do programa Mais Educação em si é renumerar melhor os monitores, que em minha opinião não deveria existir a palavra monitor, porque a educação de forma em geral tem que ser feita por um profissional e não acredito ser feita por uma pessoa que não é especializada (M.5)</p> <p>Deveria supervisionar mais isso, porque a oficina é muito nova e o embasamento que eles deram para começar a oficina foi muito pouco, deixa muito vago, tem uma interpretação errada das oficinas e com isso eu entendi que a importância da oficina de música não é só criar músicos e sim cidadãos para a sociedade (M.6)</p> <p>Precisa mudar o financeiro[...] (M.6.1)</p>
<p>2.2 Mudança registrada</p>	<p>2.2.1 No município</p>	<p>[...]Estrutura física de nossas escolas [...], construímos novas escolas e adaptamos os espaços escolares para que eles pudessem ter o espaço adequado de oferta da Educação em tempo Integral[...] Pavimentação das ruas e cuidados para que a criança possa, também, chegar na escola de uma maneira mais adequada. (GP03)</p> <p>No município eu não sei dizer. Mas nas pessoas mudam muita coisa e todos querem acompanhar o Mais Educação, os Prefeitos e Vereadores,</p>

	<p>porque o Mais Educação está dando resultado, está se mostrando e quando eles vão fazer uma apresentação musical, teatral e eles se interessam em participar porque esses alunos estão trazendo resultados e se traz resultados para a escola, traz para o município. Porque diminuindo a nossa fragilidade na educação diminui o problema do Governo, porque se eu tenho um aluno mais educado eu tenho um Governo mais tranquilo. As pessoas começaram a enxergar os alunos como um ser importante e de direito.(GP2)</p> <p>[...] Dar mais visibilidade o programa por ter mais cultura e isso dá credibilidade ao programa. Porque os pais e a sociedade quando visualizam o produto final desses alunos, a visão muda com relação a esses alunos que estão no programa e do programa também em si.(C.M.1)</p> <p>Uma é do monitor por não ser o profissional formado. Há uma cobrança muito grande dele. Às vezes o professor do turno regular não consegue avançar com os alunos em termo de desempenho e cobra do monitor um resultado. O que falta é a escolas abraçar num todo o Programa. Outra situação é a própria coordenação do turno, que é cobrada como sendo responsável pelo aluno do Programa. Não é o aluno da escola, o aluno é visto como pertencente ao Programa, ao coordenador.</p> <p>E a dificuldade é que precisa avançar na questão dos funcionários da escola, para que compreenda mais o programa, percebendo que os alunos que estão participando fazem parte da escola. É preciso divulgar mais os avanços, que os alunos do turno regular também são contemplados com os recursos investidos na escola com o desenvolvimento do Programa. É preciso divulgar mais para a família, para a comunidade escolar. Tem o professor que ainda não consegue ver que aquele aluno que participa do Programa é aluno dele no turno regular. É preciso também pensar numa outra estrutura para os monitores, principalmente no que se refere às verbas para o pagamento deles. (C.M.1)</p> <p>Vejo no sentido em que o município está procurando se adequar a proposta do próprio projeto dando maior assistência, eventos focados só para o Mais Educação e também incentivando o lado cultural, como por exemplo, envolvendo todas as unidades de ensino do município e nós acabamos aprendendo algo mais com o outro.(G.E.4)</p> <p>Depois [...] Do primeiro encontro que teve, o programa tomou uma proporção muito positiva, porque as escolas entenderam melhor, diminuindo o preconceito existente no início do programa.(C.E.3)</p> <p>Pelo que eu vejo as crianças estão sendo mais reconhecidas e valorizadas juntamente com o programa Mais Educação.(C.E.4)</p> <p>Muda a mentalidade das pessoas, porque as mães que tem os filhos no programa Mais Educação ficam mais tranquilas porque sabem que seus filhos estão seguros dentro da escola fazendo alguma coisa útil e não perambulando pelas ruas, mudança a visão das famílias e da população em geral. (C.E.5)</p> <p>Não vejo muita mudança em Cachoeiro de Itapemirim/ES, ainda não. Pois nós tivemos pela primeira vez um Encontro de Práticas do Mais Educação, no ano passado, sendo que cada escola levava seus monitores para apresentar o que estava sendo desenvolvidos nas escolas. E teve escolas de outros Municípios que desenvolveram melhor o programa e também teve escolas que ainda está muito presa com relação a isso. Nesse simpósio percebemos que ainda falta uma maior abertura no Mais Educação aqui no Município de Cachoeiro de Itapemirim.(P.E.1)</p> <p>Hoje tem muita divulgação entre as escolas, nas comunidades para mostrar o que é o Programa mais Educação.(P.E.3)</p> <p>Antes víamos essas crianças perambulando pelas cidades, soltos na rua e hoje com o programa a criança está mais envolvida na escola, e quando ela não está na escola está mais em casa(P.E.6)</p>
--	--

		<p>Nós percebemos que, nesse momento, enquanto o programa não começa, como os alunos e os pais sentem falta.(M.1) [...]Estamos trabalhando para isso, para que o município veja o crescimento e fortalecimento que o trabalho está sendo feito dentro da escola possa dar bons frutos e não só para uma determinada família, mas para o município[...]Deixando de formar um marginal e sim um atleta. (M.1.1) As mães estão mais tranquilas por saberem que os meninos estão na escola e a partir do momento em que elas veem o resultado, ficam super satisfeitas.(M.1.3) É um programa muito recente e somente agora que está tomando uma proporção maior e as pessoas estão conhecendo.(M.3) Em questão de benefício à cidade ganharia muito se ela realmente abraçasse e apoiasse o programa porque é tirar as crianças nas ruas, ter pessoas capacitadas e envolvidas em querer trabalhar com essas crianças(M.4) As crianças não ficavam mais largadas nas ruas e agora eles têm uma ocupação.(M.6)</p>
	<p>2.2.2 Na secretaria</p>	<p>[...] Tudo que é novo pensamos se vai ou não dar certo, até para as pessoas acreditarem no projeto dentro da própria secretaria e os próprios colegas, porque aqui a gente trabalha por departamento, e a criança do Mais Educação também é uma criança do fundamental, então fazer essa integração também é complicado porque cada um quer trabalhar dentro da sua área de conhecimento. [...]O programa quando ele veio, ele não veio com aquela credibilidade que para você atender as pessoas do Mais Educação você dobra o seu orçamento, o Governo Federal dá o seu apoio, mas dobramos o orçamento do município também. E tudo isso é despesa e as pessoas se preocupam se vai diminuir o salário. (GP2) Na Secretaria temos pessoas específicas para o programa Mais Educação que nos acompanham tanto na prática pedagógica quanto na financeira na questão burocrática.(G.E.5) Viabilizar e disponibilizar servidores, a infraestrutura da escola e o meio de transporte para o grupo Mais Educação sair, porque muitas das vezes a verba ainda está em andamento e já temos o projeto em andamento que precisamos participar. Então muitas das vezes a Prefeitura tem que disponibilizar um carro para o projeto e ano passado nós fomos atendidos diversas vezes antes de utilizar o dinheiro. Hoje é ter profissional qualificado para nos ajudar.(G.E.5) Na Secretaria mudou a visão e confiança no programa, porque nem eles tinham essa confiança e sabiam que podia surgir tanto efeito como está acontecendo. (C.E.1) Além dos planejamentos mudou o objetivo da escola(C.E.3) Está mudando muita coisa. Há cada ano tem havido melhoria, mas a equipe da Secretaria tem que visitar mais as escolas, oferecer mais cursos, ouvir mais os monitores, eles tem que vir mais na escola e participar mais(C.E.6)</p>
	<p>2.2.3 Nas Escolas</p>	<p>[...] Implementação de laboratórios de informática, melhoria na merenda escolar, a própria conquista de oferta do uniforme escolar[...] (GP3) A rotina da escola virou uma confusão [...] A escola quis aderir e não tinha um espaço físico para isso[...]. A preocupação é que se desse qualidade ao serviço prestado, obtendo uma sala adequada. E tivemos que conversar com os professores que essas crianças estariam o dia inteiro, que iríamos realizar um trabalho diferenciado com eles, que eles sejam respeitados e que realmente chegasse a idade série correta. E tudo isso foi um crescimento de trabalho junto com a escola.(GP2) A escola na época não encarava muito bem o programa porque alunos com baixo rendimento, com risco social, de bolsa família, desassistido pela família e essa clientela vai ser basicamente indisciplinada e então</p>

		<p>não havia um aceite dos professores e um trabalho árduo, de formiguinha, de conscientização textos, de estudos, conversas, planejamento e reunião diária porque os professores são mais intolerantes e hoje avaliação é quase que geral em todas as 19 escolas que temos o programa funcionando e encarando o programa de maneira tranquila e crescer no dia-a-dia da escola. (GP1)</p> <p>Antes o programa era mal visto. Acreditava-se (na escola) que não ia funcionar. Hoje já houve uma melhoria com relação ao comportamento e uma visão melhor dos alunos com relação o que era o programa. (G.E.1)</p> <p>Tivemos que vencer as resistências do professor(G.E.2)[...]</p> <p>Em questão de patrimônio à escola mudou muito porque o material que adquirimos com o recurso do programa é muito rico, principalmente os materiais que não são de consumo que vão se somando com o patrimônio da escola, é muito bom, e a gente utiliza esses materiais para outras atividades quando acaba a oficina que utilizava esses materiais. Houve uma mudança muito lenta na questão disciplinar dos alunos (G. E. 2)</p> <p>Hoje nós observamos que ouve um avanço muito grande até mesmo pela essa quebra do preconceito da escola e alunos visto como parte da escola e disciplinados. Os alunos começam a ser identificados como aluno da escola e não alunos do Programa. Muitos dos nossos problemas partem da questão disciplinar, da cooperação, na necessidade de todos abraçarem a ideia (G.E.3)</p> <p>O que mudou foi tentar adequar esses alunos dentro do espaço físico da escola oferecendo a eles condições de estarem tendo um reforço a mais dentro da aprendizagem[...] É muito difícil atender alunos de diferentes turmas e idades. Deslocar o aluno de um lado para outro dentro ou fora da escola, acaba tirando a identidade da escola. (G.E.3)</p> <p>Controlamos a saída e entrada dos alunos das oficinas e dos alunos do ensino do regular, há reclamação de funcionários por conta do tumulto de muitos alunos, mas aos poucos eles viram à meninos que tem feito com o programa na escola. Há uma reclamação com relação à merenda dos alunos que aumentou porque eles pensam que não precisam dar lanche para os alunos do programa, mas estamos conquistando a cada dia.(G.E.5)</p> <p>Os pedagogos não conseguem sentar com os monitores e a nossa estratégia foi no dia da reunião delas a pedagoga do programa repassa tudo que está acontecendo. (G.E.5)</p> <p>Muda todo, porque a escola passa a ter aluno trocando de turma o tempo todo, porque para alguns, ao ver os alunos o dia inteiro na escola é novidade e pra outros já faz parte do cotidiano [...]Hoje a comunidade escolar aceita muito bem o programa.Tudo que é mudança, no início há uma resistência (C. E.2).</p> <p>Os investimentos do programa são altos e pensando na forma de investimentos a escola tornou-se mais rica com relação ao material didático, porque o material que fica do programa acaba renovando e os antigos ficam na escola como patrimônio e são utilizados pelos professores, principalmente os aqueles que trabalham com a alfabetização. E em relação ao espaço acaba que ocupa sim, a escola fica um pouco menor, pois querendo ou não são 50 alunos a mais na parte da manhã e 50 alunos a mais na parte da tarde, mas a escola tem a ganhar com o programa (C.E.3)</p> <p>[...] No início tivemos muitas dificuldades com a questão da indisciplina[...]Muda a estrutura física da escola que estamos adaptando e com o preconceito dos professores do regular tratando os alunos como somente participantes do programa Mais Educação e não também um aluno da escola (C.E.4)</p> <p>Semanalmente faço sempre meus planejamentos com um monitor e junto com a pedagoga e procuramos colocar dentro do planejamento</p>
--	--	---

	<p>pedagógico o que podemos sanar e o que o professor está trabalhando dentro da sala de aula para poder estar trabalhando também aqui no programa, como por exemplo, o dever de casa(C.E.4)</p> <p>No primeiro momento os professores tinham uma certa de rejeição porque eles acharam que iam ser mais alunos dentro da escola dando muito trabalho e alguns nomeavam como Sem Educação. (C.E.5)</p> <p>Os alunos mudaram muito, se envolvendo mais nas atividades, participando dos eventos. A escola mudou e ainda está mudando. E quem não está no programa nos procura para participar. Aqui trabalhamos em equipe para trabalhar na melhoria dos alunos.Toda comunidade escolar está envolvida. (C.E.6)</p> <p>No início a Escola teve uma resistência muito grande dos professores com relação ao programa Mais Educação. Fora isso, os alunos estão mais interagidos e sentindo mais pertencentes a escola e os pais estão participando e interagindo, querendo saber mais sobre o programa e as atividades que seus filhos estão realizando(P.E.1)</p> <p>As crianças sentem muita vontade de ficar na escola[...]A dificuldade que enfrentamos no começo foi que as crianças não entendiam que o programa Mais Educação não é só o lazer que existe a teoria e essas crianças não queriam aceitar e até chamavam o programa de Menos Educação, mas isso foi mudando e até hoje estamos tentando reverter esse preconceito, mas houve um crescimento muito grande. (M.1)</p> <p>Tentamos falar a mesma linguagem do aluno regular com o aluno do programa do tempo integral para que todos entendam que são a mesma coisa, que tudo mundo está indo no mesmo caminho (M.1.3)</p> <p>Principalmente nas salas de aula os alunos estão mais competentes e educados. (M.2)</p> <p>[...]Os professores e pedagogos ficam envolvidos com as crianças por estarem o dia inteiro e essas crianças ficam com autoestima muito elevada, eles se sentem importantes.(M.6.1)</p>
<p>2.2.4 Na relação com o sucesso dos alunos</p>	<p>[...] Tivemos a gratificação de observar a melhoria do rendimento escolar (GP3)</p> <p>Todo trimestre enviamos um relatório com as notas para a Secretaria e ano parece que esse ano, não tenho estatística, mas parece que os alunos do programa Mais Educação a aprovação foi muito maior sem reprovação (C.E.1).</p> <p>Em relação ao sucesso dos alunos,isso é uma coisa que precisa avançar e isso foi debatido em reuniões com a coordenação e pedagogos, que estamos sem no momento, pois o Mais Educação não é somente o reforço. Tem as oficinas que podem contribuir no processo de aprendizagem do aluno (G.E.1)</p> <p>Infelizmente nós não conseguimos ver uma mudança significativa na questão do aprendizado e cobramos muito os monitores de letramento e matemática para trabalharem mais esses assuntos com os alunos (G.E.2)</p> <p>Os alunos estão com mais vontade de permanecer na escola, mas estamos caminhando para uma melhora de rendimento desses alunos que têm muita dificuldade em aprender.As vezes nos questionamos sobre as causas dessa dificuldade toda (G.E.3)</p> <p>Em alguns alunos conseguimos perceber um avanço muito bom, mas tudo isso depende muito do trabalho da coordenadora junto com a pedagoga e acompanhar mais próximo o monitor e mostrar para o aluno que ele tem que estar produzindo na sala de aula para permanecer no programa.(G.E.5)</p> <p>Todo trimestre enviamos um relatório com as notas para a Secretaria e esse ano parece que os alunos do programa Mais Educação a aprovação foi muito maior sem reprovação.(C.E.1)</p> <p>O rendimento escolar melhora, embora alguns obtêm o sucesso, outros não (C.E.2)</p> <p>A gente tenta acompanhar em relação às notas. Realizamos as tabelas e mandamos para a SEME, que ela faz esse controle (C.E.3)</p>

		<p>Percebemos que alguns(alunos) melhoraram nas notas (C.E.4) Para grande maioria sim e para alguns que são mais desinteressados não, porque depende muito de cada criança[...](C.E.5) Aqueles alunos que estão no programa Mais Educação têm uma visão diferente do aluno que não participa do programa (C.E.6) Houve sim um sucesso, os alunos se destacaram no esporte pelas campanhas que foram feitas[...]. Houve uma melhora, pois estou sempre acompanhando realizando conselhos de classes, acompanhando os planejamentos dos professores, sempre perguntando aos professores como estão os rendimentos (P.E.1) Teve uma melhora desses alunos porque participam dessas oficinas, cumprem com as atividades extraclasse e chegam na sala de aula com essas atividades realizadas.(P.E.3) Para grande maioria sim e para alguns que são mais desinteressados não, porque depende muito de cada criança(M.1) Os melhores alunos que temos estão no programa Mais Educação e como temos muitos alunos, os professores do regular não conseguem enxergar os alunos que tem outras habilidades (M.1.3) Hoje percebo que tanto no programa quanto no regular os alunos melhoraram muito mesmo o desempenho.(M.2) A mudança foi as crianças querem estar participando do programa ao invés de estar largado na rua. Já outras não querem mais ficar no programa por quererem ficar assistindo televisão em casa, brincar com os amigos por ficar o dia inteiro na escola. Mas na escola em si, foi muito pequena.[...] Eu não vi nada acontecer essa interação dos monitores programa e professor. (M.4)</p>
<p>DIMENSÃO 3- CIDADE/TERRITÓRIO EDUCADOR</p>		
<p>3.1 Relação escola- comunidade</p>	<p>3.1.1 Parcerias</p>	<p>O Mais Educação possibilitou a oportunidade de parcerias da Educação, por exemplo, com área do esporte, da cultura, a questão do turismo e outras parcerias internas[...].com as instituições OAB, Ministério Público, Fórum da cidade, PROERD e a ronda escolar (GP3) Ainda temos uma dificuldade e o sonho seria que a cultura tivesse um trabalho com a educação e a saúde também e por aí vai. A cultura ainda conseguimos realizar um trabalho bem ligado com a Secretaria da Cultura e do Esporte, estes são sempre vinculados. A Secretaria de Esporte, por exemplo, ele pensa em fazer um evento esportivo na cidade e a gente fala que tem que quer os alunos do Mais Educação, porque eles estão preparados para isso e tem professores preparados. E conseguimos dialogar bem com a comunidade, principalmente com a comunidade escolar, com as famílias, as igrejas são muito abertas a ouvir e aceitar a nossa participação (GP2) nós que vamos a busca de parcerias[...] se tivesse já essas parcerias com os próprios secretários das diversas Secretarias[...] elas devem estar antenadas que o programa Mais Educação de Cachoeiro de Itapemirim não é só da SEME, envolve outras secretarias, enfim para que a gente consiga um trabalho mais dentro de uma linha de coletividade. (GP1) Percebo que principalmente nesse concurso de fotografias que envolveram várias Secretarias do Município e acredito que eles tenham dado suporte com relação ao programa.(G.E.1) Muito difícil, a parceria ainda é uma utopia por não encontrarmos parceiros principalmente pelas iniciativas privadas por eles saberem que recebemos verba do governo, mas a prefeitura precisa dar esse recurso. Então aquilo que não conseguimos fazer via recursos do programa ou próprio é muito difícil nós conseguimos fazer. A Secretaria de Educação dá um apoio com relação a ônibus, eventos que eles promovem dão prioridades para os alunos do Mais Educação(G.E.2) As parcerias ainda são muito pequenas, por falta de tempo dos profissionais da escola, provocada pela demanda das atividades. E para atrair mais parceiros a Secretaria de Educação, que já tem um grupo</p>

	<p>formado, poderia reunir industriais, comerciantes e nos ajudar, agregando e formalizando parceiros (G.E.3)</p> <p>Parcerias têm. A Secretaria do Meio Ambiente que traz algumas atividades para serem desenvolvidas no programa Mais Educação como, por exemplo, a questão da reciclagem. Mas parceria mesmo com a escola é a Secretaria de Educação(G.E.4)</p> <p>Na nossa escola não tivemos parcerias ano passado até porque estávamos tranquilos com relação à verba do programa deu para trabalhar o que queríamos sem parceria (G.E.5)</p> <p>Acho muito difícil conseguir parceria para os atletas, para as atividades musicais do Programa. É muito difícil arranjar um espaço para fazer as atividades da repercussão, então precisamos de parcerias para poder resolver essas situações. Não conseguimos espaço adequado para ensaiar os alunos da percussão, e depois, quando há possibilidade de um espaço, há a dificuldade de deslocamento dos alunos e dos instrumento[...]. O único parceiro que tivemos foi no Judô Clube de Cachoeiro que tivemos o destaque com o judô e agora Academia que também tem um retorno para o monitor, sendo dono da Academia[...]</p> <p>Talvez isso seja até culpa da gente por não sair por aí batendo em busca de mais parcerias (C.E.1).</p> <p>Não temos parceiros (C.E.2)</p> <p>Hoje não temos parceiros e as atividades são desenvolvidas dentro da escola e no Terreirão, um sonho nosso ali, onde acontecem algumas oficinas (C.E.3).</p> <p>A comunidade não se envolve muito como parceiro e só no ano passado que a Secretaria começou a nos apoiar por questões de visitas agendadas que os alunos saíram (C.E.4)</p> <p>[...]tivemos muita dificuldade, não com a Secretaria de Educação que deu total suporte, com parceria de acordo com a comunidade que está inserida,[...]dificuldade com a parceria por motivo salão comunitário precário e preocupação dos alunos não preservar os lugares disponibilizados pela Igreja (C.E.5)</p> <p>A nossa escola procura muita parceria. A escola escolheu ano passado a modalidade de vídeo, porque queríamos abrir um Cine Club na escola. E fomos no Cine Club de Cachoeiro e realizamos uma parceria com eles, a gente corremos atrás. Nós temos uma parceria muito grande com o Hospital Evangélico de Cachoeiro de Itapemirim, corremos atrás de empresas. Conseguimos fazer carnaval, nós vamos para os blocos carnavalescos, secretaria da cultura. Temos muitos parceiros porque eu e a Coordenadora corremos muito atrás, pois como sempre trabalhei com projeto eu sei como temos que realizá-lo, detalhando o objetivo, justificativa, métodos e isso mostra uma segurança para a parceria continuar conosco. Então não tivemos dificuldade com nada que realizamos no ano passado, e fizemos muita coisa bonita(P.E.1)</p> <p>Temos como parceiros o Lions e a Odebrecht que suprem bastante as nossas necessidades.(P.E.6)</p> <p>Temos só a Secretaria de Educação como parceira.(M.1)</p> <p>nós desenvolvemos um pólo com os alunos, buscando apoio com uma entidade particular, com os professores da academia, com os pais e até mesmo através de rifas.(M.1.1)</p> <p>[...] não há parceiros.(M.1.3)</p> <p>Não temos parcerias. As atividades são desenvolvidas somente dentro da escola mesmo.(M.2)</p> <p>Fora a nossa parceria com a Secretaria de Educação a maior parceira hoje é a nossa comunidade que cedem os espaços.(M.3)</p> <p>E aqui na escola acredito que não tenha uma ajuda de parcerias (M.5).</p> <p>O Lions é um grande parceiro, ajudava e motivava muito. (M.6)</p> <p>O Lions tem sido um parceiro muito contribuinte para a nossa escola fornecendo cesta básica, cobertor, shampoo, sabonete, tudo que as crianças precisam[...] (M.6.1)</p>
--	--

	3.1.2 Ofertas/ Atividades Educativas	<p>Cada vez que você tira um aluno de sua cultura e leva para uma outra cultura o conhecimento dele acrescenta e busca a cultura do outro e você aprende e leva esse conhecimento para a sua casa e escola.(G.P.2)</p> <p>Colocamos os alunos para fazerem intercâmbios entre as escolas; atividades esportivas que denominamos de Programa Mais Esporte; fizemos o Mais Cultura e o Mais Educação onde nós tivemos as atividades com maior barulho como fanfarra, banda, capoeira e ali ao lado do Palácio do Prefeito e as outras modalidades como dança, teatro fizemos três dias seguidos no Teatro Rubem Braga sendo muito prazeroso e proveitoso, tivemos o acompanhamento de várias Secretarias(G.P.1).</p> <p>Ano passado a escola ia para o Ginásio do Ferração dois dias da semana, porque não tínhamos espaço suficiente e essa ida era responsabilidade dos pais e levamos um lanche e ficavam com eles um coordenador e monitora tanto no período da tarde quanto da manhã. Depois que tivemos a quadra não foi preciso mais fazer esse trajeto, pois ficou mais vantajoso para a escola. (G.E.5)</p> <p>Quando há eventos da escola, envolvendo todos os alunos, os alunos do Programa Mais Educação (C.E.1)</p> <p>Através da Secretaria de Educação no ano passado tivemos algumas visitas em pontos turísticos, museu tecnológico[...]Foram vários trabalhos fora da escola com apresentações dos alunos. Isso é bom, porque as pessoas e os pais nem imaginam o que acontece dentro da escola com o programa! Isso também mostra aos pais e para a sociedade como esses alunos são talentosos e o que são capazes de fazer. (C.E.2)</p> <p>Nós só saímos na prática do esporte, onde usamos as áreas externas da escola e fechamos a rua em parceria com a comunidade, mas sempre anexada à escola. Tentamos desenvolver atividades no centro comunitário, mas não deu certo por questão de logística e horários.Ano passado os alunos fizeram a oficina de Badminton, visitaram uma localidade que não conheciam em Cachoeiro [...] quando fomos participar nessa escola, fomos entrevistados pelas emissoras de rádio(três entrevistas), duas para a televisão onde foi publicada uma matéria inteira sobre Badminton.(C.E.3)</p> <p>Nós não estamos mais trabalhando com as oficinas do Programa fora da escola por questão de segurança, porque do ano passado para cá houve um desinteresse dos alunos maiores pelo programa, somente os menores continuaram (C.E.4)</p> <p>A SEME escolheu duas escolas para nós levarmos os alunos nos pontos turísticos de Cachoeiro para fazermos as fotografias e elas seriam selecionadas para fazer uma agenda em nível de Município (P.E.1)</p> <p>Só saímos no ambiente escolar quando vamos realizar algum evento fora como uma apresentação, seminário (M.2)</p> <p>Chegamos a trabalhar fora da escola os pontos culturais de Cachoeiro de Itapemirim, com a questão da literatura, onde os alunos foram visitar a casa de Roberto Carlos e do Rubem Braga. Essa atividade tem toda uma história a se desenvolvida em uma linha de raciocínio, é onde os alunos saem do microcampo e partem pro macrocampo e conseguem assimilar várias disciplinas ao mesmo tempo (M.3)</p> <p>Todos os momentos foram concentrados dentro da escola. No ano passado teve uma apresentação teatral, dança no teatro Rubem Braga em Cachoeiro.(M.4)</p>
--	---	--

		<p>Porque vemos a dificuldades dessas crianças em viver o mundo ao redor delas, por serem mais fechadas [...]quando tem uma feira cultural no município, a própria SEME, nos convida para levar as crianças do programa realizar uma apresentação nesse evento (M.5)</p> <p>as apresentações que eles realizam fora da escola, como o ano passado que eles foram onde se encontra o Gabinete do Prefeito e apresentaram a dança e com isso trouxe uma mudança para eles por estarem lá fora apresentando aquilo que aprenderam na escola (M.6)</p> <p>Quando há eventos da escola, envolvendo todos os alunos, os alunos do Programa Mais Educação faz apresentação cultural (C.E.1)</p> <p>A SEME escolheu duas escolas para nós levarmos os alunos nos pontos turísticos de Cachoeiro para fazermos as fotografias e elas seriam selecionadas para fazer uma agenda em nível de Município (P.E.1)</p> <p>Através da Secretaria de Educação no ano passado tivemos algumas visitas em pontos turísticos, museu tecnológico[...]Foram vários trabalhos fora da escola com apresentações dos alunos. (C.E.2)</p> <p>Só saímos no ambiente escolar quando vamos realizar algum evento fora como uma apresentação, seminário (M.2)</p> <p>Nós só saímos na prática do esporte, onde usamos as áreas externas da escola e fechamos a rua em parceria com a comunidade, mas sempre anexada à escola [...] Ano passado os alunos fizeram a oficina de Badminton, visitaram uma localidade que não conheciam em Cachoeiro.(C.E.3).</p> <p>Chegamos a trabalhar fora da escola os pontos culturais de Cachoeiro de Itapemirim, com a questão da literatura, onde os alunos foram visitar a casa de Roberto Carlos e do Rubem Braga (M.3)</p> <p>Nós não estamos mais trabalhando com as oficinas do Programa fora da escola por questão de segurança, (C.E.4)</p> <p>Todos os momentos foram concentrados dentro da escola. No ano passado teve uma apresentação teatral, dança no teatro Rubem Braga em Cachoeiro.(M.4)</p> <p>Ano passado a escola ia para o Ginásio do Ferração dois dias da semana, porque não tínhamos espaço suficiente e essa ida era responsabilidade dos pais e levamos um lanche e ficavam com eles um coordenador e monitora tanto no período da tarde quanto da manhã.</p> <p>Depois que tivemos a quadra não foi preciso mais fazer esse trajeto, pois ficou mais vantajoso para a escola. (G.E.5)</p> <p>Quando tem uma feira cultural no município, a própria SEME, nos convida para levar as crianças do programa realizar uma apresentação nesse evento (M.5)</p> <p>As apresentações que eles realizam fora da escola, como o ano passado que eles foram onde se encontra o Gabinete do Prefeito e apresentaram a dança (M.6).</p>
	<p>3.1.3 Transformações socioculturais</p>	<p>Possibilita conhecer outras situações da cidade, ao sair no contraturno para conhecer o Centro Cultural, visitar um projeto, conhecer o funcionamento de vários órgãos públicos do município(G.P.3).</p> <p>Esses alunos saem da escola com uma potencialidade muito melhor de desenvolver alguma coisa, porque é uma oportunidade para eles descobrirem o que gostam de fazer com seus talentos como, por exemplo, oficina de repercussão, violão, violino, flauta que são instrumentos que nunca viram e isso despertar o desejo de se dedicar em alguma dessas artes na oficina da arte popular. Ano passado começamos a realizar uma exposição fora da escola através da</p>

		<p>Secretaria de Educação e tivemos resultados excelentes. E com isso o município só tem a ganhar, não só ele, mas também o país (G.E.2).</p> <p>A grande contribuição é o olhar diferenciado que se volta para esses meninos, percebendo suas habilidades, e melhorando a sua autoestima. A apresentação das atividades no Teatro da cidade despertou isso neles, eles se sentiram motivados (G.E.3).</p> <p>Os alunos desenvolvem muito o intelecto quando começam a participar não somente das atividades culturais, como por exemplo, quando eles vão montar uma apresentação de teatro e dança, participar de uma aula de artesanato esses alunos vão adquirindo mais conhecimento e desenvolvendo o seu lado cultural e também tendo oportunidade de conhecer novas culturas dentro dessa proposta da escola(G.E.4).</p> <p>Percebi muito a família dizer que o menino teve mudança dentro de casa e relacionamento com os colegas, sendo monitores um com o outro e referencia na escola(G.E.5).</p> <p>Quando eles fazem uma apresentação fora da escola, por exemplo, ano passado fizemos um documentário e muita gente ficou admirada com o que foi produzido. Eles ficam felizes quando se apresentam e as pessoas ficam elogiando. A escola fica também bem vista na sociedade por conta do programa (C.E.1).</p> <p>Pois quando fomos participar nessa escola, fomos entrevistados pelas emissoras de rádio(três entrevistas), duas para a televisão, onde foi publicada uma matéria inteira sobre Badminton.(C.E.3).</p> <p>Percebi que no ano passado as modalidades ofertadas proporcionaram uma abertura muito grande para as crianças se desenvolverem no teatro, na música, nas habilidades do artesanato, realizamos trabalho de visitação e a maturidade dessas crianças é bem diferentes. Quando têm campeonatos os alunos se empolgam e criam métodos para poder se destacar nesses trabalhos. Eles querem fazer a diferença. Os pais da maioria das crianças se envolvem e participam desses campeonatos. Esses saberes servem para a vida pessoal da criança, coisa que não esperava que isso acontecesse e isso eu acho muito legal(P.E.1).</p> <p>É muito positivo porque ocupam as crianças com que elas vão poder levar futuramente para uma vida profissional (M.1).</p>
<p>3.2 Educação para o Desenvolvimento Humano e Sustentável</p>	<p>3.2.1 Aprendizagem e Vivência</p>	<p>Deu sustentabilidade às famílias, à comunidade através do envolvimento desses jovens e crianças nesses projetos (G.P.3).</p> <p>Trabalhamos com o projeto valores durante o ano e com projetos escola-família que é focado na questão de sustentabilidade não só do meio ambiente e sim no geral. Esse ano o foco foi a questão da água. A gente trabalhou muito com os alunos com a questão da responsabilidade e mudança de comportamento e levar esses conhecimentos para escola e família (G.P.2).</p> <p>Os alunos do Programa vêm as Coordenadoras como referencia com relação a esses cuidados, respeito ao idoso, a relação do aceite cultural está sendo trabalhado no Programa (G.P.1).</p> <p>Os alunos mudaram com relação ao comportamento e atitudes em todos os sentidos principalmente nos intervalos, almoço e lanche(G.E.1).</p> <p>Depois do almoço nós encontramos um espaço para que e os alunos possam lavar seus utensílios e com isso já se tornou um hábito e também é levado isso para dentro de suas casas. Começaram, também, a preservar as coisas da escola através de muito esforço(G.E.2).</p>

		<p>Os alunos que estão no Programa Mais Educação têm uma conduta diferenciada como no comportamento, são disciplinados, pois eles têm que dar um exemplo e também para continuar no projeto[...] A convivência e o cuidado entre os meninos maiores e menores já são percebidas outra coisa, houve uma mudança muito favorável. Verificamos o cuidado das crianças maiores com os mais novos, cuidam e zelam pelos mais novos.(G.E.3)</p> <p>Muitas crianças que participam do projeto já tomaram gosto em participar de outros grupos culturais e sociais fora da escola. E tivemos apresentações com os alunos no Teatro Rubem Braga e acabam desinibindo esses alunos (G.E.4).</p> <p>Houve uma mudança de postura das crianças como um todo tanto no regular, quanto no Programa, como também na vida do aluno[...]Os alunos começaram a respeitar um pouco mais o espaço deles por ficarem mais tempo na escola[...] conseguimos colocar na cabeça dessas crianças que esse espaço também é deles e não é para estragar. E na hora do almoço eles respeitam o grupo do matutino almoçar e vice versa, ficam mais quietos e organizados(C.E.3).</p> <p>Teve uma melhora muito grande na postura e no tratamento das crianças com os profissionais, pois antes era tudo muito tumultuado, gritos, desperdiço de água na hora do banho, desrespeito com os professores.(P.E.1).</p> <p>Como os alunos estão dentro da escola e esse espaço tem regras para serem obedecidas e respeitadas eles acabam construindo essa questão do caráter e ideia o que seja o desenvolvimento sustentável. E como eles almoçam na escola nós orientamos a não desperdiçar a comida e se alimentar bem com alimentos saudáveis, também orientamos no comportamento do aluno de conscientizar a jogar o lixo no lixo e não na rua .(P.E.3).</p> <p>As crianças estão mais asseadas, o vestuário das meninas está diferente. Elas vêm mais maquiadas, vestidas com roupas mais limpinhas e a auto-estima melhorou bastante (P.E.6).</p> <p>Exigimos um limite para cada aluno desse Programa que seria de técnica, alimentação, comportamento e com isso a mudança é bem clara[...] (M.1.1).</p> <p>A mudança que vejo nos alunos é que eles respeitam mais as regras básicas de educação e comportamento disciplinar (M.2).</p> <p>Ano passado fizemos um cofrinho com minigarrafas pets com a ideia de um porquinho. No final do trabalho eles já pensaram em juntar o dinheiro para guardar, porque essa era a ideia mesmo eles não ganhando muito dos pais(M.4).</p>
145	<p>3.2.2 Ações individuais e coletivas</p>	<p>Envolvemos as nossas escolas no projeto de coleta seletiva do resíduo do lixo, as crianças estão se envolvendo diretamente nesse processo [...] Buscamos, através da educação e das campanhas de conscientização, orientar as nossas crianças sobre os cuidados que elas precisam ter em questão da água nas nascentes e córregos pois Cachoeiro tem feito também um trabalho envolvendo a questão dos resíduos sólidos (G.P.3)</p> <p>Trabalhamos com o projeto valores durante o ano e com projetos escola-família que é focado na questão de sustentabilidade não só do meio ambiente e sim no geral. Esse ano o foco foi a questão da água [...]. A gente trabalhou muito com os alunos com a questão da responsabilidade e mudança de comportamento e a importância de se</p>

		<p>levar esses conhecimentos para escola e família. (G.P.2)</p> <p>Quando se fala de sustentabilidade seria uma parceria mais pesada da Secretaria do Meio Ambiente que está mais focada e atendida nessa questão em termos de direcionamento de palestras e pessoas que poderiam nos ajudar(G.P.1)</p> <p>Na escola trabalhamos muito com os alunos a questão de sustentabilidade, por exemplo, a questão da água que irá repercutir em casa e também na vida social deles. A gente observa mudança de comportamento das crianças dentro da própria escola, alertando sobre o consumo de água.(G.E.3)</p> <p>E o programa pode estar de encontro para ajudar não somente na questão de plantar árvores, semear mas também com reciclagem em que nós temos escolas que trabalham com isso e o que é produzido pelos alunos eles vendem e o dinheiro arrecadado é para ajudar a escola.(C.E.5)</p> <p>Muita mudança porque agora estamos trabalhando com a questão da água que é um projeto que a escola está fazendo com a Odebrecht, que é outro parceiro que temos, com a Prefeitura que forneceu a semente para plantar e distribuir para cada aluno. E os alunos realizam gincanas para ajudar na escola e eles perguntam o que a escola vai fazer, que projeto vai ser feito, os alunos questionam o projeto e se vai voltar a fazer isso, então eles questionam. Acompanham o consumo de água. (C.E.6)</p> <p>Buscamos nas comunidades e empresas materiais recicláveis para as crianças aprenderem como podemos reaproveitar, reciclar e não somente descartá-los na natureza (M.4)</p>
--	--	--

ANEXO 05- PLANO DE ATENDIMENTO GERAL CONSOLIDADO

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

MEC - Ministério da Educação	-	Ministério da Educação	Impresso por: PATRICIA ARAUJO DOS SANTOS
SIMEC - Sistema Integrado do Ministério da Educação			Data/Hora da Impressão: 24/04/2014 - 09:59:55
PDDE EDUCAÇÃO INTEGRAL			

PLANO DE ATENDIMENTO GERAL CONSOLIDADO - 2010

ENTIDADE EXECUTORA			
CNPJ 27165588000190	NOME DA ENTIDADE PREF MUN DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	MUNICÍPIO Cachoeiro de Itapemirim	UF ES
DIRIGENTE DA ENTIDADE			
CPF 71050701704	NOME DO DIRIGENTE CARLOS ROBERTO CASTEGLIONE DIAS		

LISTAGEM DAS ESCOLAS						ALUNADO PARTICIPANTE												
REGISTRO #1	COD.	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
	32069685		EMEB PROF GERCIA FERREIRA GUIMARAES	2010		0	0	0	14	14	24	30	10	8	-	-	-	100
MACROCAMPO						QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE												
MEIO AMBIENTE (ensino fundamental e médio)						VALOR KIT (capital)												
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						VALOR KIT (custeio)												
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)						100					70,00							1.500,00
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						100					0							1.134,00
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)						100					590,00							600,00
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						100					320,00							1.857,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)						100					0							1.770,60
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)						100					0							2.567,50
TOTAL DE ATIVIDADES: 6											980,00							9.429,10

***Ressarc. Monitores: 14.400,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 26.829,10 | Total Capital: 1.980,00 | Total Geral: 28.809,10 | Saldo: 0,00 | *Repasse (custeio): 26.829,10
 | **Repasse (capital): 1.980,00 | Total do Repasse: 28.809,10

REGISTRO #2	COD.	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
	32064926		EMEB PROF DEUSDEDIT BAPTISTA	2010		0	1	1	3	2	51	20	14	8	-	-	-	100
MACROCAMPO						QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE												
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						VALOR KIT (capital)												
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)						VALOR KIT (custeio)												
CULTURA DIGITAL (Ensino Fundamental e médio)						97					0							1.134,00
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						100					0							1.790,00
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						100					0							0
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						69					0							1.134,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)						100					0							2.567,50
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)						100					0							1.770,60
TOTAL DE ATIVIDADES: 6											0,00							8.396,10

***Ressarc. Monitores: 13.800,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 25.196,10 | Total Capital: 1.000,00 | Total Geral: 26.196,10 | Saldo: 0,00 | *Repasse (custeio): 25.196,10
 | **Repasse (capital): 1.000,00 | Total do Repasse: 26.196,10

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

REGISTRO #3	COD. 32052383	INEP	NOME DA EMEB JULIETA DEPS TALLON	ESCOLA	ANO 2010	ALUNADO PARTICIPANTE												
						1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
MACROCAMPO						QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE						VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)			
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)						100					15	20	10	10				600,00
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)						100					960,00						800,00	
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						100					0						5.000,00	
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						100					320,00						1.857,00	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)						100					0						1.770,60	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)						100					0						2.567,50	
TOTAL DE ATIVIDADES: 6											1.870,00						12.595,10	
***Ressarc. Monitores: 14.400,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 29.995,10 Total Capital: 2.870,00 Total Geral: 32.865,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 29.995,10 **Repasse (capital): 2.870,00 Total do Repasse: 32.865,10																		
REGISTRO #4	COD. 32052200	INEP	NOME DA EMEB ANACLETO RAMOS	ESCOLA	ANO 2010	ALUNADO PARTICIPANTE												
MACROCAMPO						QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE						VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)			
CULTURA DIGITAL (Ensino Fundamental e médio)						100					0							0
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)						100					0						0	
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						100					0						1.134,00	
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)						100					0						1.134,00	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)						100					0						1.770,60	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)						100					0						2.567,50	
TOTAL DE ATIVIDADES: 6											0,00						6.606,10	
***Ressarc. Monitores: 14.400,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 24.006,10 Total Capital: 1.000,00 Total Geral: 25.006,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 24.006,10 **Repasse (capital): 1.000,00 Total do Repasse: 25.006,10																		

* Fórmula para cálculo do Repasse (custeio): (Total do Repasse x Total Custeio) / Total Geral
 ** Fórmula para cálculo do Repasse (capital): (Total do Repasse x Total Capital) / Total Geral
 *** Fórmula para cálculo de Ressarc. de Monitores: (nº de alunos / 30 = nº de turmas) x (nº atividades) x (6 meses) x (R\$ 80,00)
 **** Apenas para as escolas que participam pela 1ª vez
 O cálculo para a atividade 'Orientação de Estudos e Leitura' deve ser feito separadamente e somado ao cálculo de Ressarc. de Monitores: (nº de alunos/15 = nº de turmas)x(6 meses)x(R\$ 80,00)

TOTAIS GERAIS						
Nº de Escolas: 4	Quantidade de Alunos: 400	Total (custeio): 106.026,40	Total (capital): 6.850,00	Total Geral: 112.876,40	Saldo a Deduzir: 0,00	Total do Repasse: 112.876,40

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

MEC SIMEC PDDE EDUCAÇÃO INTEGRAL		- Sistema Integrado do Ministério da
--	--	--------------------------------------

PLANO DE ATENDIMENTO GERAL CONSOLIDADO - 2011

ENTIDADE EXECUTORA		NOME DA ENTIDADE		MUNICÍPIO	UF
CNPJ 27165588000190		PREF MUN DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM		Cachoeiro de Itapemirim	ES
DIRIGENTE DA ENTIDADE		NOME DO DIRIGENTE			
CPF 71050701704		CARLOS ROBERTO CASTEGLIONE DIAS			

LISTAGEM DAS ESCOLAS						ALUNADO PARTICIPANTE													
REGISTRO #1	COD.	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL	
#1	32069685		EMEB PROF GERCIA FERREIRA GUIMARAES	2011 (participou em 2010)		0	0	15	15	20	20	15	15	0	-	-	-	100	
MACROCAMPO		ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE		VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)										
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)		Basquete		100		0			1.134,00										
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)		Letramento (ensino fundamental)		100		0			1.770,60										
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)		Banda Fanfarra		100		0			0										
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)		Judô		100		0			8.000,00										
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)		Hip Hop		100		0			0										
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)		Matemática (ensino fundamental)		100		0			2.567,50										
TOTAL DE ATIVIDADES: 6						0,00			13.472,10										
***Ressarc. Monitores: 8.640,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 25.112,10 Total Capital: 1.000,00 Total Geral: 26.112,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 25.112,10 **Repasse (capital): 1.000,00 Total do Repasse: 26.112,10																			
REGISTRO #2	COD.	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL	
#2	32070217		EMEB LUIZ MARQUES PINTO	2011		0	0	10	10	10	20	20	20	10	-	-	-	100	
MACROCAMPO		ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE		VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)										
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)		Capoeira		100		590,00			2.100,00										
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)		Futsal		100		0			1.134,00										
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)		Banda Fanfarra		100		0			0										
MEIO AMBIENTE (ensino fundamental e médio)		Horta Escolar e/ou Comunitária		100		70,00			1.500,00										
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)		Matemática (ensino fundamental)		100		0			2.567,50										
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)		Letramento (ensino fundamental)		100		0			1.770,60										
TOTAL DE ATIVIDADES: 6						660,00			9.072,10										
***Ressarc. Monitores: 8.640,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 20.712,10 Total Capital: 1.660,00 Total Geral: 22.372,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 20.712,10 **Repasse (capital): 1.660,00 Total do Repasse: 22.372,10																			

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

REGISTRO #3	COD. 32064926	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
					1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
					0	0	10	5	5	46	12	12	10	-	-	-	100
MACROCAMPLO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE								VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)	
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS (ensino fundamental e médio)					Fotografia					2.340,00			0				
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)					Danças					960,00			800,00				
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)					Hip Hop					0			0				
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)					Recreação/Lazer					320,00			1.857,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Matemática (ensino fundamental)					0			2.567,50				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Letramento (ensino fundamental)					0			1.770,60				
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										3.620,00			6.995,10				
***Ressarc. Monitores: 8.640,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 18.635,10 Total Capital: 4.620,00 Total Geral: 23.255,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 18.635,10 **Repasse (capital): 4.620,00 Total do Repasse: 23.255,10																	
REGISTRO #4	COD. 32052200	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
					1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
					0	0	0	0	0	25	25	25	25	-	-	-	100
MACROCAMPLO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE								VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)	
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)					Judô					0			8.000,00				
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)					Grafite					0			1.790,00				
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)					Futsal					0			1.134,00				
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)					Percussão					6.658,72			0				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Matemática (ensino fundamental)					0			2.567,50				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Letramento (ensino fundamental)					0			1.770,60				
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										6.658,72			15.262,10				
***Ressarc. Monitores: 8.640,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 26.902,10 Total Capital: 7.658,72 Total Geral: 34.560,82 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 26.902,10 **Repasse (capital): 7.658,72 Total do Repasse: 34.560,82																	
REGISTRO #5	COD. 32052383	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
					1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
					0	10	15	15	10	15	20	15	0	-	-	-	100
MACROCAMPLO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE								VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Tecnologia da Alfabetização					0			7.000,00				
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)					Hip Hop					0			0				
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)					Banda Fanfarra					0			0				
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)					Basquete					0			1.134,00				
MEIO AMBIENTE (ensino fundamental e médio)					Horta Escolar e/ou Comunitária					70,00			1.500,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Matemática (ensino fundamental)					0			2.567,50				
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										70,00			12.201,50				

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

***Ressarc. Monitores: 8.640,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 23.841,50 Total Capital: 1.070,00 Total Geral: 24.911,50 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 23.841,50																	
**Repasse (capital): 1.070,00 Total do Repasse: 24.911,50																	
REGISTRO #6	COD. 32052561	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
			EMEB PROF FLORISBELO NEVES	2011	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
					5	20	8	9	13	11	11	14	9	-	-	-	100
MACROCAMP		ATIVIDADE			QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)				
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS (ensino fundamental e médio)		Jornal Escolar			100					400,00			2.650,00				
CULTURA E ARTES (ensino fundamental e médio)		Banda Fanfarra			100					0			0				
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)		Ginástica Rítmica			100					2.260,00			1.240,00				
ESPORTE E LAZER (ensino fundamental e médio)		Judô			100					0			8.000,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)		Letramento (ensino fundamental)			100					0			1.770,60				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)		Matemática (ensino fundamental)			100					0			2.567,50				
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										2.660,00			16.228,10				
***Ressarc. Monitores: 8.640,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 27.868,10 Total Capital: 3.660,00 Total Geral: 31.528,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 27.868,10																	
**Repasse (capital): 3.660,00 Total do Repasse: 31.528,10																	

* Fórmula para cálculo do Repasse (custeio): $(\text{Total do Repasse} \times \text{Total Custeio}) / \text{Total Geral}$
 ** Fórmula para cálculo do Repasse (capital): $(\text{Total do Repasse} \times \text{Total Capital}) / \text{Total Geral}$
 *** Fórmula para cálculo de Ressarc. de Monitores: $(n^\circ \text{ de alunos} / 30 = n^\circ \text{ de turmas}) \times (n^\circ \text{ atividades}) \times (6 \text{ meses}) \times (\text{R\$ } 80,00)$
 **** Apenas para as escolas que participam pela 1ª vez
 O cálculo para a atividade 'Orientação de Estudos e Leitura' deve ser feito separadamente e somado ao cálculo de Ressarc. de Monitores: $(n^\circ \text{ de alunos} / 15 = n^\circ \text{ de turmas}) \times (6 \text{ meses}) \times (\text{R\$ } 80,00)$

TOTAIS GERAIS							
Nº de Escolas: 6	Quantidade de Alunos: 600	Total (custeio): 143.071,00	Total (capital): 19.668,72	Total Geral: 162.739,72	Saldo a Deduzir: 0,00	Total do Repasse: 162.739,72	

MEC - Ministério da Educação	-	Ministério da Educação	Impresso por: PATRICIA ARAUJO DOS SANTOS
SIMEC - Sistema Integrado do Ministério da Educação			Data/Hora da Impressão: 24/04/2014 - 09:55:25
PDDE EDUCAÇÃO INTEGRAL			

PLANO DE ATENDIMENTO GERAL CONSOLIDADO - 2012

ENTIDADE EXECUTORA			
CNPJ 27165588000190	NOME DA ENTIDADE PREF MUN DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	MUNICÍPIO Cachoeiro de Itapemirim	UF ES
DIRIGENTE DA ENTIDADE			
CPF 71050701704	NOME DO DIRIGENTE CARLOS ROBERTO CASTEGLIONE DIAS		

LISTAGEM DAS ESCOLAS						ALUNADO PARTICIPANTE														
REGISTRO #1	COD.	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO		1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL		
	32052219		EMEB ANISIO VIEIRA DE ALMEIDA RAMOS	2012		0	0	0	0	0	35	35	30	0	-	-	-	100		
MACROCAMPO			ATIVIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)					VALOR KIT (custeio)						
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Canto Coral	100					3.025,00					0						
ESPORTE E LAZER			Judô	100					0					8.000,00						
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática	100					0					2.567,50						
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Danças	100					760,00					800,00						
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Percussão	100					6.658,72					0						
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento	100					0					1.770,60						
TOTAL DE ATIVIDADES: 6											10.443,72					13.138,10				

***Ressarc. Monitores: 11.520,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 27.658,10 | Total Capital: 11.443,72 | Total Geral: 39.101,82 | Saldo: 0,00 | *Repasse (custeio): 27.658,10
 | **Repasse (capital): 11.443,72 | Total do Repasse: 39.101,82

REGISTRO #2	COD.	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO		1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL		
	32052707		EMEB ZILAH LIMA DE MOURA	2012		15	15	20	20	20	0	0	0	0	-	-	-	90		
MACROCAMPO			ATIVIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)					VALOR KIT (custeio)						
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Leitura e Produção Textual	90					940,00					2.010,00						
PREVENÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE			Prevenção e Promoção da Saúde	90					0					0						
ESPORTE E LAZER			Recreação e Lazer/ Brinquedoteca	90					320,00					1.857,00						
ESPORTE E LAZER			Tênis de Mesa	90					1.200,00					1.240,00						
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática	90					0					2.567,50						
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento	90					0					1.770,60						
TOTAL DE ATIVIDADES: 6											2.460,00					9.445,10				

***Ressarc. Monitores: 8.640,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 21.085,10 | Total Capital: 3.460,00 | Total Geral: 24.545,10 | Saldo: 0,00 | *Repasse (custeio): 21.085,10
 | **Repasse (capital): 3.460,00 | Total do Repasse: 24.545,10

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

REGISTRO #3	COD. 32069685	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
					1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
			EMEB PROF GERCI FERREIRA GUIMARAES	2012 (participou em 2011)	0	0	10	15	15	20	15	15	10	-	-	-	100
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)					VALOR KIT (custeio)		
INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA			Robótica Educacional		100					7.870,00							90,00
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Mosaico		100					0							1.764,35
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Canto Coral		100					3.025,00							0
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Percussão		100					6.658,72							0
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		100					0							2.567,50
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		100					0							1.770,60
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										17.553,72							6.192,45
***Ressarc. Monitores: 11.520,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 20.712,45 Total Capital: 18.553,72 Total Geral: 39.266,17 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 20.712,45 **Repasse (capital): 18.553,72 Total do Repasse: 39.266,17																	
REGISTRO #4	COD. 32052430	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
					1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
			EMEB M STAEL DE MEDEIROS TEIXEIRA	2012	0	0	27	40	26	0	0	0	0	-	-	-	93
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)					VALOR KIT (custeio)		
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Danças		93					760,00							800,00
ESPORTE E LAZER			Xadrez Tradicional		93					0							1.000,00
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL			Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável		93					1.810,00							3.494,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		93					0							2.567,50
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		93					0							1.770,60
TOTAL DE ATIVIDADES: 5										2.570,00							9.632,10
***Ressarc. Monitores: 9.600,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 22.232,10 Total Capital: 3.570,00 Total Geral: 25.802,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 22.232,10 **Repasse (capital): 3.570,00 Total do Repasse: 25.802,10																	
REGISTRO #5	COD. 32052383	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
					1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
			EMEB JULIETA DEPS TALLON	2012 (participou em 2011)	0	0	16	16	15	15	18	10	10	-	-	-	100
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)					VALOR KIT (custeio)		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		100					0							2.567,50
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		100					0							1.770,60
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Grafite		100					0							1.790,00
ESPORTE E LAZER			Karatê		100					0							8.000,00
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Percussão		100					6.658,72							0
ESPORTE E LAZER			Handebol		100					0							1.134,00
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										6.658,72							15.262,10

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

***Ressarc. Monitores: 11.520,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 29.782,10 Total Capital: 7.658,72 Total Geral: 37.440,82 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 29.782,10																	
**Repasse (capital): 7.658,72 Total do Repasse: 37.440,82																	
REGISTRO #6	COD. 32053690	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
			EMEB MONTE ALEGRE	2012	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
					10	8	13	11	0	0	0	0	0	-	-	-	42
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)				
MEMÓRIA E HISTÓRIA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS			Danças		42					760,00							800,00
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Teatro		42					900,00							1.590,00
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Brinquedos e Artesanato Regional		42					1.000,00							1.000,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Campos do Conhecimento		42					3.470,90							4.452,70
TOTAL DE ATIVIDADES: 4										6.130,90							7.842,70
***Ressarc. Monitores: 5.760,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 16.602,70 Total Capital: 7.130,90 Total Geral: 23.733,60 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 16.602,70																	
**Repasse (capital): 7.130,90 Total do Repasse: 23.733,60																	
REGISTRO #7	COD. 32077807	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
			EMEB PE GINO ZATELLI	2012	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
					0	0	46	34	20	0	0	0	0	-	-	-	100
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Ensino Coletivo de Cordas		100					5.530,00							505,00
ESPORTE E LAZER			Ginástica Rítmica		100					2.360,00							1.240,00
ESPORTE E LAZER			Recreação e Lazer/ Brinquedoteca		100					320,00							1.857,00
ESPORTE E LAZER			Xadrez Tradicional		100					0							1.000,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		100					0							2.567,50
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		100					0							1.770,60
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										8.210,00							8.940,10
***Ressarc. Monitores: 11.520,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 23.460,10 Total Capital: 9.210,00 Total Geral: 32.670,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 23.460,10																	
**Repasse (capital): 9.210,00 Total do Repasse: 32.670,10																	
REGISTRO #8	COD. 32052570	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
			EMEB PROF PEDRO ESTELLITA HERKENHOFF	2012	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
					0	0	0	27	23	0	2	25	23	-	-	-	100
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)				
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS			Jornal Escolar		100					400,00							5.170,00
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS			Histórias em Quadrinhos		100					0							1.128,00
ESPORTE E LAZER			Futsal		100					0							1.134,00
ESPORTE E LAZER			Xadrez Tradicional		100					0							1.000,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		100					0							1.770,60
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		100					0							2.567,50
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										400,00							12.770,10
***Ressarc. Monitores: 11.520,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 27.290,10 Total Capital: 1.400,00 Total Geral: 28.690,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 27.290,10																	
**Repasse (capital): 1.400,00 Total do Repasse: 28.690,10																	

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

REGISTRO #9	COD. 32064926	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO 2012 (participou em 2011)	ALUNADO PARTICIPANTE												
					1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
			EMEB PROF DEUSDEDIT BAPTISTA		0	0	0	14	14	16	16	20	20	-	-	-	100
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)			
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Artesanato Popular		100					1.000,00				1.000,00			
ESPORTE E LAZER			Programa Segundo Tempo - PST		100					0				0			
ESPORTE E LAZER			Xadrez Tradicional		100					0				1.000,00			
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS			Jornal Escolar		100					400,00				5.170,00			
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		100					0				1.770,60			
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		100					0				2.567,50			
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										1.400,00				11.508,10			
***Ressarc. Monitores: 11.520,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 26.028,10 Total Capital: 2.400,00 Total Geral: 28.428,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 26.028,10 **Repasse (capital): 2.400,00 Total do Repasse: 28.428,10																	
REGISTRO #10	COD. 32052677	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO 2012	ALUNADO PARTICIPANTE												
			EMEB PROFª JURACY CRUZ		0	0	12	24	24	0	0	0	0	-	-	-	60
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)			
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Teatro		60					900,00				1.590,00			
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Danças		60					760,00				800,00			
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Capoeira		60					590,00				2.100,00			
ESPORTE E LAZER			Futsal		60					0				1.134,00			
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		60					0				1.770,60			
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		60					0				2.567,50			
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										2.250,00				9.962,10			
***Ressarc. Monitores: 5.760,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 18.722,10 Total Capital: 3.250,00 Total Geral: 21.972,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 18.722,10 **Repasse (capital): 3.250,00 Total do Repasse: 21.972,10																	
REGISTRO #11	COD. 32053720	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO 2012	ALUNADO PARTICIPANTE												
			EMEB LUIZ SEMPRINI		0	0	0	0	12	15	22	9	14	-	-	-	72
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)			
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Pintura		72					0				2.383,00			
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Percussão		72					6.658,72				0			
ESPORTE E LAZER			Futsal		72					0				1.134,00			
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Campos do Conhecimento		72					3.470,90				4.452,70			
TOTAL DE ATIVIDADES: 4										10.129,62				7.969,70			
***Ressarc. Monitores: 8.640,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 19.609,70 Total Capital: 11.129,62 Total Geral: 30.739,32 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 19.609,70 **Repasse (capital): 11.129,62 Total do Repasse: 30.739,32																	

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

REGISTRO #12	COD. 32076681	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO 2012	ALUNADO PARTICIPANTE													
					1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL	
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE									VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)	60
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL					Percussão									6.658,72			0	
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL					Danças									760,00			800,00	
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL					Canto Coral									3.025,00			0	
ESPORTE E LAZER					Recreação e Lazer/ Brinquedoteca									320,00			1.857,00	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Letramento									0			1.770,60	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Matemática									0			2.567,50	
TOTAL DE ATIVIDADES: 6														10.763,72			6.995,10	
***Ressarc. Monitores: 5.760,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 15.755,10 Total Capital: 11.763,72 Total Geral: 27.518,82 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 15.755,10													**Repasse (capital): 11.763,72			Total do Repasse: 27.518,82		
REGISTRO #13	COD. 32052200	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO 2012 (participou em 2011)	ALUNADO PARTICIPANTE													
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE									VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)	100
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL					Ensino Coletivo de Cordas									5.530,00			505,00	
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS					Rádio Escolar									0			0	
ESPORTE E LAZER					Judô									0			8.000,00	
ESPORTE E LAZER					Basquete de Rua									2.569,00			1.526,00	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Matemática									0			2.567,50	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Letramento									0			1.770,60	
TOTAL DE ATIVIDADES: 6														8.099,00			14.369,10	
***Ressarc. Monitores: 11.520,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 28.889,10 Total Capital: 9.099,00 Total Geral: 37.988,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 28.889,10													**Repasse (capital): 9.099,00			Total do Repasse: 37.988,10		
REGISTRO #14	COD. 32052456	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO 2012	ALUNADO PARTICIPANTE													
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE									VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)	60
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL					Hip Hop									0			0	
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL					Iniciação Musical por meio da Flauta Doce									1.400,00			200,00	
ESPORTE E LAZER					Xadrez Tradicional									0			1.000,00	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Matemática									0			2.567,50	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)					Letramento									0			1.770,60	
TOTAL DE ATIVIDADES: 5														1.400,00			5.538,10	

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

***Ressarc. Monitores: 4.800,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 13.338,10 Total Capital: 2.400,00 Total Geral: 15.738,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 13.338,10																		
**Repasse (capital): 2.400,00 Total do Repasse: 15.738,10																		
REGISTRO #15	COD. 32123060	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE													
			EMEB PROF ATHAYR CAGNIN	2012	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL	
					0	0	0	0	0	40	30	20	10	-	-	-	100	
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE								VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Campos do Conhecimento		100								3.470,90			4.452,70		
ESPORTE E LAZER			Basquete		100								0			1.134,00		
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Danças		100								760,00			800,00		
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Música		100								5.530,00			505,00		
TOTAL DE ATIVIDADES: 4													9.760,90			6.891,70		
***Ressarc. Monitores: 11.520,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 21.411,70 Total Capital: 10.760,90 Total Geral: 32.172,60 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 21.411,70																		
**Repasse (capital): 10.760,90 Total do Repasse: 32.172,60																		
REGISTRO #16	COD. 32070217	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE													
			EMEB LUIZ MARQUES PINTO	2012 (participou em 2011)	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL	
					0	0	20	20	15	15	10	10	10	-	-	-	100	
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE								VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)		
ESPORTE E LAZER			Programa Segundo Tempo - PST		100								0			0		
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL			Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável		100								1.810,00			3.494,00		
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Capoeira		100								590,00			2.100,00		
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Banda Fanfarra		100								0			0		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		100								0			2.567,50		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		100								0			1.770,60		
TOTAL DE ATIVIDADES: 6													2.400,00			9.932,10		
***Ressarc. Monitores: 11.520,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 24.452,10 Total Capital: 3.400,00 Total Geral: 27.852,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 24.452,10																		
**Repasse (capital): 3.400,00 Total do Repasse: 27.852,10																		
REGISTRO #17	COD. 32052510	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE													
			EMEB OSWALDO MACHADO	2012	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL	
					0	0	0	30	30	0	0	0	0	-	-	-	60	
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE								VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)		
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Iniciação Musical por meio da Flauta Doce		60								1.400,00			200,00		
ESPORTE E LAZER			Futsal		60								0			1.134,00		
CULTURA , ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Danças		60								760,00			800,00		
ESPORTE E LAZER			Xadrez Tradicional		60								0			1.000,00		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		60								0			1.770,60		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		60								0			2.567,50		

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

TOTAL DE ATIVIDADES: 6										2.160,00				7.472,10				
***Ressarc. Monitores: 5.760,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 16.232,10 Total Capital: 3.160,00 Total Geral: 19.392,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 16.232,10 **Repasse (capital): 3.160,00 Total do Repasse: 19.392,10																		
REGISTRO #18	COD. 32052359	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE													
			EMEB JENNY GUARDIA	2012	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL	
					10	15	15	10	10	10	20	10	20	-	-	-	120	
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)					
ESPORTE E LAZER			Natação		120				0				6.620,00					
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS			Rádio Escolar		120				0				0					
ESPORTE E LAZER			Xadrez Tradicional		120				0				1.000,00					
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		120				0				1.770,60					
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		120				0				2.567,50					
TOTAL DE ATIVIDADES: 5										0,00				11.958,10				
***Ressarc. Monitores: 9.600,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 24.558,10 Total Capital: 1.000,00 Total Geral: 25.558,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 24.558,10 **Repasse (capital): 1.000,00 Total do Repasse: 25.558,10																		
REGISTRO #19	COD. 32052561	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE													
			EMEB PROF FLORISBELO NEVES	2012 (participou em 2011)	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL	
					0	0	10	16	20	12	11	3	2	-	-	-	74	
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)					
ESPORTE E LAZER			Ginástica Rítmica		20				2.360,00				1.240,00					
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Banda Fanfarra		74				0				0					
COMUNICAÇÃO E USO DE MÍDIAS			Jornal Escolar		74				400,00				5.170,00					
ESPORTE E LAZER			Judô		74				0				8.000,00					
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Letramento		74				0				1.770,60					
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)			Matemática		74				0				2.567,50					
TOTAL DE ATIVIDADES: 6										2.760,00				18.748,10				
***Ressarc. Monitores: 7.680,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 29.428,10 Total Capital: 3.760,00 Total Geral: 33.188,10 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 29.428,10 **Repasse (capital): 3.760,00 Total do Repasse: 33.188,10																		
REGISTRO #20	COD. 32052413	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE													
			EMEB LUIZ PINHEIRO	2012	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL	
					5	5	20	20	25	0	0	0	0	-	-	-	75	
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE				VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)					
ESPORTE E LAZER			Xadrez Tradicional		75				0				1.000,00					
ESPORTE E LAZER			Futebol		75				0				1.134,00					
ESPORTE E LAZER			Recreação e Lazer/ Brinquedoteca		75				320,00				1.857,00					
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL			Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável		75				1.810,00				3.494,00					

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA PELO MENOS UMA ATIVIDADE)	Matemática	75	0	2.567,50
TOTAL DE ATIVIDADES: 5			2.130,00	10.052,50
***Ressarc. Monitores: 7.200,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 20.252,50 Total Capital: 3.130,00 Total Geral: 23.382,50 Saldo: 0,00 *Repasse (custeio): 20.252,50 **Repasse (capital): 3.130,00 Total do Repasse: 23.382,50				

* Fórmula para cálculo do Repasse (custeio): $(\text{Total do Repasse} \times \text{Total Custeio}) / \text{Total Geral}$
 ** Fórmula para cálculo do Repasse (capital): $(\text{Total do Repasse} \times \text{Total Capital}) / \text{Total Geral}$
 *** Fórmula para cálculo de Ressarc. de Monitores: $(n^\circ \text{ de alunos} / 30 = n^\circ \text{ de turmas}) \times (n^\circ \text{ atividades}) \times (6 \text{ meses}) \times (\text{R\$ } 80,00)$
 **** Apenas para as escolas que participam pela 1ª vez
 O cálculo para a atividade 'Orientação de Estudos e Leitura' deve ser feito separadamente e somado ao cálculo de Ressarc. de Monitores: $(n^\circ \text{ de alunos} / 15 = n^\circ \text{ de turmas}) \times (6 \text{ meses}) \times (\text{R\$ } 80,00)$

TOTAIS GERAIS						
Nº de Escolas: 20	Quantidade de Alunos: 1.706	Total (custeio): 447.499,55	Total (capital): 127.680,30	Total Geral: 575.179,85	Saldo a Deduzir: 0,00	Total do Repasse: 575.179,85

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

MEC - Ministério da Educação	-	Ministério da Educação	Impresso por: PATRICIA ARAUJO DOS SANTOS
SIMEC - Sistema Integrado do Ministério da Educação			Data/Hora da Impressão: 24/04/2014 - 09:50:18
PDDE EDUCAÇÃO INTEGRAL			

PLANO DE ATENDIMENTO GERAL CONSOLIDADO - 2013

ENTIDADE EXECUTORA			
CNPJ 27165588000190	NOME DA ENTIDADE PREF MUN DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM	MUNICÍPIO Cachoeiro de Itapemirim	UF ES
DIRIGENTE DA ENTIDADE			
CPF 71050701704	NOME DO DIRIGENTE CARLOS ROBERTO CASTEGLIONE DIAS		

LISTAGEM DAS ESCOLAS																	
REGISTRO	COD.	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
#1	32076681		EMEB MARIA DAS DORES PINHEIRO AMARAL	2013 (participou em 2012)	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
					0	0	20	21	22	18	15	3	1	-	-	-	100
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)				
ESPORTE E LAZER			Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)		100					0,00			7.900,00				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Teatro		100					900,00			1.600,00				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Capoeira		100					600,00			2.100,00				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Percussão		100					6.700,00			0,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)			Orientação de Estudos e Leitura		100					1.300,00			2.300,00				
TOTAL DE ATIVIDADES: 5										9.500,00			13.900,00				

*****Ressarc. Monitores: 11.040,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 27.940,00 | Total Capital: 10.500,00 | Total Geral: 38.440,00 | Saldo: 5.256,26 | *Repasse (custeio): 24.119,50 | **Repasse (capital): 9.064,24 | Total do Repasse: 33.183,74**

REGISTRO	COD.	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
#2	32053690		EMEB MONTE ALEGRE	2013 (participou em 2012)	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
					0	0	13	22	0	0	0	0	0	-	-	-	35
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Brinquedos e Artesanato Regional		35					1.000,00			1.000,00				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Teatro		35					900,00			1.600,00				
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Danças		35					800,00			800,00				
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)			Campos do Conhecimento		35					2.500,00			4.500,00				
TOTAL DE ATIVIDADES: 4										5.200,00			7.900,00				

*****Ressarc. Monitores: 5.760,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 16.660,00 | Total Capital: 6.200,00 | Total Geral: 22.860,00 | Saldo: 6.090,48 | *Repasse (custeio): 12.221,36 | **Repasse (capital): 4.548,16 | Total do Repasse: 16.769,52**

REGISTRO	COD.	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
#3	32052456		EMEB MONTEIRO LOBATO	2013 (participou em 2012)	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
					0	11	15	15	15	15	14	15	0	-	-	-	100
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)				
ESPORTE E LAZER			Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)		100					0,00			7.900,00				

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOCIEDADE SUSTENTÁVEL	Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (Horta) e ou Jardinagem escolar	100			500,00		2.400,00													
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Canto Coral	100				3.100,00		0,00												
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Danças	100				800,00		800,00												
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Orientação de Estudos e Leitura	100				1.300,00		2.300,00												
TOTAL DE ATIVIDADES: 5						5.700,00		13.400,00												
***Ressarc. Monitores: 11.040,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 27.440,00 Total Capital: 6.700,00 Total Geral: 34.140,00 Saldo: 5.161,62 *Repasso (custeio): 23.291,35 **Repasso (capital): 5.687,03 Total do Repasse: 28.978,38																				
REGISTRO #4	COD. 32052430	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE															
			EMEB M STAEL DE MEDEIROS TEIXEIRA	2013 (participou em 2012)	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL			
					0	0	27	40	26	0	0	0	0	-	-	-	93			
MACROCAMPO	ATIVIDADE				QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE								VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)			
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)				93								0,00				7.900,00			
ESPORTE E LAZER	Recreação e Lazer/ Brinquedoteca				93								400,00				1.900,00			
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Artesanato Popular				93								1.000,00				1.000,00			
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA	Rádio Escolar				93								3.500,00				0,00			
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Orientação de Estudos e Leitura				93								1.300,00				2.300,00			
TOTAL DE ATIVIDADES: 5										6.200,00				13.100,00						
***Ressarc. Monitores: 11.040,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 27.140,00 Total Capital: 7.200,00 Total Geral: 34.340,00 Saldo: 5.572,44 *Repasso (custeio): 22.735,92 **Repasso (capital): 6.031,64 Total do Repasse: 28.767,56																				
REGISTRO #5	COD. 32052359	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE															
			EMEB JENNY GUARDIA	2013 (participou em 2012)	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL			
					0	0	15	18	15	21	14	13	4	-	-	-	100			
MACROCAMPO	ATIVIDADE				QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE								VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)			
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA	Rádio Escolar				100								3.500,00				0,00			
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Hip Hop				100								4.500,00				0,00			
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)				100								0,00				7.900,00			
ESPORTE E LAZER	Badminton				100								0,00				2.400,00			
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Orientação de Estudos e Leitura				100								1.300,00				2.300,00			
TOTAL DE ATIVIDADES: 5										9.300,00				12.600,00						
***Ressarc. Monitores: 11.040,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 26.640,00 Total Capital: 10.300,00 Total Geral: 36.940,00 Saldo: 4.802,22 *Repasso (custeio): 23.176,79 **Repasso (capital): 8.960,99 Total do Repasse: 32.137,78																				
REGISTRO #6	COD. 32053720	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE															
			EMEB LUIZ SEMPRINI	2013 (participou em 2012)	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL			
					0	0	0	9	13	14	15	8	3	-	-	-	62			
MACROCAMPO	ATIVIDADE				QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE								VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)			
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete,				62								0,00				7.900,00			

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

	futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)																					
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Danças	62																			800,00	800,00
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Capoeira	62																			600,00	2.100,00
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Canto Coral	62																			3.100,00	0,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Orientação de Estudos e Leitura	62																			1.300,00	2.300,00
TOTAL DE ATIVIDADES: 5																					5.800,00	13.100,00

*****Ressarc. Monitores: 8.160,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 24.260,00 | Total Capital: 6.800,00 | Total Geral: 31.060,00 | Saldo: 10.961,78 | *Repasse (custeio): 15.698,09 | **Repasse (capital): 4.400,13 | Total do Repasse: 20.098,22**

REGISTRO #7	COD. 32052510	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE																	
					1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL					
			EMEB OSWALDO MACHADO	2013 (participou em 2012)	0	0	40	10	10	0	0	0	0	-	-	-	60					
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)								
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOCIEDADE SUSTENTÁVEL			ATIVIDADE	Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica	60																700,00	1.600,00
ESPORTE E LAZER			Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)		60																0,00	7.900,00
ESPORTE E LAZER			Recreação e Lazer/ Brinquedoteca		60																400,00	1.900,00
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA			Ambiente de Redes Sociais		60																3.000,00	500,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)			Orientação de Estudos e Leitura		60																1.300,00	2.300,00
TOTAL DE ATIVIDADES: 5																					5.400,00	14.200,00

*****Ressarc. Monitores: 5.760,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 22.960,00 | Total Capital: 6.400,00 | Total Geral: 29.360,00 | Saldo: 5.392,16 | *Repasse (custeio): 18.743,24 | **Repasse (capital): 5.224,60 | Total do Repasse: 23.967,84**

REGISTRO #8	COD. 32052570	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE																	
					1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL					
			EMEB PROF PEDRO ESTELLITA HERKENHOFF	2013 (participou em 2012)	0	0	20	20	20	20	10	10	0	-	-	-	100					
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)								
ESPORTE E LAZER			Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)		100																0,00	7.900,00
ESPORTE E LAZER			Judô		100																0,00	8.000,00
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Banda		100																8.000,00	0,00
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA			Ambiente de Redes Sociais		100																3.000,00	500,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)			Orientação de Estudos e Leitura		100																1.300,00	2.300,00
TOTAL DE ATIVIDADES: 5																					12.300,00	18.700,00

*****Ressarc. Monitores: 11.040,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 32.740,00 | Total Capital: 13.300,00 | Total Geral: 46.040,00 | Saldo: 6.508,39 | *Repasse (custeio): 28.111,75 | **Repasse (capital): 11.419,86 | Total do Repasse: 39.531,61**

REGISTRO #9	COD. 32070217	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
					1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL
			EMEB LUIZ MARQUES PINTO	2013 (participou em 2012)	5	5	20	15	15	15	10	10	5	-	-	-	100
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)			

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Capoeira	100	600,00	2.100,00
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)	100	0,00	7.900,00
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOCIEDADE SUSTENTÁVEL	Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (Horta) e ou Jardinagem escolar	100	500,00	2.400,00
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Iniciação Musical por meio da Flauta Doce	100	1.400,00	200,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Orientação de Estudos e Leitura	100	1.300,00	2.300,00
TOTAL DE ATIVIDADES: 5			3.800,00	14.900,00

*****Ressarc. Monitores: 11.040,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 28.940,00 | Total Capital: 4.800,00 | Total Geral: 33.740,00 | Saldo: 17.405,09 | *Repasso (custeio): 14.011,03 | **Repasso (capital): 2.323,88 | Total do Repasse: 16.334,91**

REGISTRO #10	COD. 32123060	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE														
					1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL		
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE									VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)		
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Danças				100										800,00				800,00
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Percussão				100										6.700,00				0,00
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)				100										0,00				7.900,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Orientação de Estudos e Leitura				100										1.300,00				2.300,00
TOTAL DE ATIVIDADES: 4															8.800,00				11.000,00

*****Ressarc. Monitores: 9.120,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 23.120,00 | Total Capital: 9.800,00 | Total Geral: 32.920,00 | Saldo: 0,00 | *Repasso (custeio): 23.120,00 | **Repasso (capital): 9.800,00 | Total do Repasse: 32.920,00**

REGISTRO #11	COD. 32052200	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE														
					1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL		
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE									VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)		
ESPORTE E LAZER	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)				100										0,00				7.900,00
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA	Fotografia				100										2.400,00				0,00
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Percussão				100										6.700,00				0,00
ESPORTE E LAZER	Judô				100										0,00				8.000,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Orientação de Estudos e Leitura				100										1.300,00				2.300,00
TOTAL DE ATIVIDADES: 5															10.400,00				18.200,00

*****Ressarc. Monitores: 11.040,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 32.240,00 | Total Capital: 11.400,00 | Total Geral: 43.640,00 | Saldo: 21.177,06 | *Repasso (custeio): 16.594,99 | **Repasso (capital): 5.867,95 | Total do Repasse: 22.462,94**

REGISTRO #12	COD. 32052707	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE														
					1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL		
MACROCAMPO					QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE									VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)		
PROMOÇÃO DA SAÚDE	Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde				90	20	15	20	15	20	0	0	0	0	-	-	-	90	
															1.000,00				2.300,00

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SOCIEDADE SUSTENTÁVEL	Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica	90	700,00	1.600,00
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	Teatro	90	900,00	1.600,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Orientação de Estudos e Leitura	90	1.300,00	2.300,00
TOTAL DE ATIVIDADES: 4			3.900,00	7.800,00

*****Ressarc. Monitores: 7.200,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 18.000,00 | Total Capital: 4.900,00 | Total Geral: 22.900,00 | Saldo: 5.008,58 | *Repasse (custeio): 14.063,12**
| **Repasse (capital): 3.828,30 | Total do Repasse: 17.891,42

REGISTRO #13	COD. 32052219	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE														
					1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL		
			EMEB ANISIO VIEIRA DE ALMEIDA RAMOS		0	0	0	0	0	25	25	25	25	-	-	-	100		
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE									VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)		
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Danças		100						800,00						800,00		
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Artesanato Popular		100						1.000,00						1.000,00		
ESPORTE E LAZER			Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)		100						0,00						7.900,00		
ESPORTE E LAZER			Judô		100						0,00						8.000,00		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)			Orientação de Estudos e Leitura		100						1.300,00						2.300,00		
TOTAL DE ATIVIDADES: 5											3.100,00						20.000,00		

*****Ressarc. Monitores: 11.040,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 34.040,00 | Total Capital: 4.100,00 | Total Geral: 38.140,00 | Saldo: 4.752,51 | *Repasse (custeio): 29.798,38 | **Repasse (capital): 3.589,11 | Total do Repasse: 33.387,49**

REGISTRO #14	COD. 32053452	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO 2013	ALUNADO PARTICIPANTE														
					1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL		
			EMEB SAO VICENTE		0	0	15	10	20	15	10	15	0	-	-	-	85		
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE									VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)			Alfabetização/Letramento		85						0,00						1.800,00		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)			Matemática		85						0,00						3.000,00		
ESPORTE E LAZER			Xadrez Tradicional		85						0,00						1.000,00		
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA			Jornal Escolar		85						400,00						5.200,00		
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Capoeira		85						600,00						2.100,00		
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E CRIATIVA/ EDUCAÇÃO ECONÔMICA			Horta Escolar e/ou Comunitária		85						500,00						2.400,00		
TOTAL DE ATIVIDADES: 6											1.500,00						15.500,00		

*****Ressarc. Monitores: 8.640,00 | Serviços/Materiais: 4.000,00 | Total Custeio: 27.140,00 | Total Capital: 2.500,00 | Total Geral: 29.640,00 | Saldo: 0,00 | *Repasse (custeio): 27.140,00**
| **Repasse (capital): 2.500,00 | Total do Repasse: 29.640,00

REGISTRO #15	COD. 32052677	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO 2013 (participou em 2012)	ALUNADO PARTICIPANTE														
					1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL		
			EMEB PROFª JURACY CRUZ		0	10	28	31	31	0	0	0	0	-	-	-	100		
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE									VALOR KIT (capital)			VALOR KIT (custeio)		
ESPORTE E LAZER			Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete,		100						0,00						7.900,00		

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

		futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)															
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL		Danças		100				800,00				800,00					
COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA		Fotografia		100				2.400,00				0,00					
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)		Orientação de Estudos e Leitura		100				1.300,00				2.300,00					
TOTAL DE ATIVIDADES: 5								5.500,00				12.000,00					
***Ressarc. Monitores: 11.040,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 26.040,00 Total Capital: 6.500,00 Total Geral: 32.540,00 Saldo: 34.380,39 *Repassse (custeio): 0,00 **Repassse (capital): 0,00 Total do Repasse: 0,00																	
REGISTRO #19	COD. 32052413	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
			EMEB LUIZ PINHEIRO	2013 (participou em 2012)	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL
					10	13	11	18	12	0	0	0	0	-	-	-	64
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)			
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Pintura		64					0,00				2.400,00			
ESPORTE E LAZER			Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)		64					0,00				7.900,00			
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Iniciação Musical por meio da Flauta Doce		64					1.400,00				200,00			
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)			Orientação de Estudos e Leitura		64					1.300,00				2.300,00			
TOTAL DE ATIVIDADES: 4										2.700,00				12.800,00			
***Ressarc. Monitores: 6.720,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 22.520,00 Total Capital: 3.700,00 Total Geral: 26.220,00 Saldo: 3.006,59 *Repassse (custeio): 19.937,68 **Repassse (capital): 3.275,73 Total do Repasse: 23.213,41																	
REGISTRO #20	COD. 32064926	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
			EMEB PROF DEUSDEDIT BAPTISTA	2013 (participou em 2012)	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL
					10	10	10	10	10	15	15	10	10	-	-	-	100
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)			
ESPORTE E LAZER			Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)		100					0,00				7.900,00			
ESPORTE E LAZER			Badminton		100					0,00				2.400,00			
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Mosaico		100					0,00				1.800,00			
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Danças		100					800,00				800,00			
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)			Orientação de Estudos e Leitura		100					1.300,00				2.300,00			
TOTAL DE ATIVIDADES: 5										2.100,00				15.200,00			
***Ressarc. Monitores: 11.040,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 29.240,00 Total Capital: 3.100,00 Total Geral: 32.340,00 Saldo: 31.985,57 *Repassse (custeio): 320,46 **Repassse (capital): 33,97 Total do Repasse: 354,43																	
REGISTRO #21	COD. 32052561	INEP	NOME DA ESCOLA	ANO	ALUNADO PARTICIPANTE												
			EMEB PROF FLORISBELO NEVES	2013 (participou em 2012)	1° ANO	2° ANO	3° ANO	4° ANO	5° ANO	6° ANO	7° ANO	8° ANO	9° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	TOTAL
					0	0	20	15	13	15	10	6	1	-	-	-	80
MACROCAMPO			ATIVIDADE		QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATIVIDADE					VALOR KIT (capital)				VALOR KIT (custeio)			
ESPORTE E LAZER			Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol,futsal,handebol,voleibol,xadrez)		80					0,00				7.900,00			
ESPORTE E LAZER			Judô		80					0,00				8.000,00			
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL			Percussão		80					6.700,00				0,00			

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: desafios na implementação de uma política pública intersetorial do Programa Mais Educação.

COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA	Tecnologias Educacionais	80	2.500,00	1.000,00
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA)	Orientação de Estudos e Leitura	80	1.300,00	2.300,00
TOTAL DE ATIVIDADES: 5			10.500,00	19.200,00
***Ressarc. Monitores: 8.640,00 Serviços/Materiais: 4.000,00 Total Custeio: 30.840,00 Total Capital: 11.500,00 Total Geral: 42.340,00 Saldo: 35.929,73 *Repasse (custeio): 4.669,17 **Repasse (capital): 1.741,10 Total do Repasse: 6.410,27				

<p>* Fórmula para cálculo do Repasse (custeio): $(\text{Total do Repasse} \times \text{Total Custeio}) / \text{Total Geral}$ ** Fórmula para cálculo do Repasse (capital): $(\text{Total do Repasse} \times \text{Total Capital}) / \text{Total Geral}$ *** Fórmula para cálculo de Ressarc. de Monitores: $(\text{n}^\circ \text{ de alunos} / 30 = \text{n}^\circ \text{ de turmas}) \times (\text{n}^\circ \text{ atividades}) \times (6 \text{ meses}) \times (\text{R\\$ } 80,00)$ **** Apenas para as escolas que participam pela 1ª vez O cálculo para a atividade 'Orientação de Estudos e Leitura' deve ser feito separadamente e somado ao cálculo de Ressarc. de Monitores: $(\text{n}^\circ \text{ de alunos} / 15 = \text{n}^\circ \text{ de turmas}) \times (6 \text{ meses}) \times (\text{R\\$ } 80,00)$</p>
--

TOTAIS GERAIS						
Nº de Escolas: 21	Quantidade de Alunos: 1.869	Total (custeio): 560.920,00	Total (capital): 149.800,00	Total Geral: 710.720,00	Saldo a Deduzir: 234.604,64	Total do Repasse: 477.955,75

