

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA**

LUCIMARA LEITE LAITER

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O INCENTIVO À
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
UM ESTUDO DE CASO EM OURINHOS - SP**

**JACAREZINHO
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA**

LUCIMARA LEITE LAITER

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O INCENTIVO À
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
UM ESTUDO DE CASO EM OURINHOS - SP**

**JACAREZINHO
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O INCENTIVO À EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL:
UM ESTUDO DE CASO EM OURINHOS - SP**

Dissertação apresentada por LUCIMARA LEITE LAITER, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador(a):

Prof. Dr.: MAURÍCIO DE AQUINO

JACAREZINHO

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

LL189p Laiter, Lucimara Leite
O Programa Mais Educação e o incentivo à Educação em Tempo Integral: um estudo de caso em Ourinhos - SP / Lucimara Leite Laiter; orientador Dr. Maurício de Aquino - Jacarezinho, 2021.
179 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2021.

1. Educação. 2. Educação Básica. 3. Gestão e Planejamento. 4. Políticas Públicas. 5. Programa Mais Educação. I. Aquino, Dr. Maurício de, orient. II. Título.

LUCIMARA LEITE LAITER

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O INCENTIVO À EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL:
UM ESTUDO DE CASO EM OURINHOS - SP**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maurício de Aquino (Orientador) – UENP

Prof. Dra. Cláudia da M. Darós Parente – UNESP -
Marília

Prof. Dra. Marisa Noda – UENP

Examinadores Suplentes:

Profa. Dra. Flávia W. M. Martinez – CCHE-UENP

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza – PPEd/UENP

15 de Abril de 2021

Dedico o presente trabalho a todos que fazem da educação, não apenas o seu “ganha pão”, mas também a oportunidade de transformar o mundo para que haja igualdade na participação social. Estendo essa dedicação a todos os meus professores, que entraram e saíram da minha caminhada escolar deixando um pouco de si e levando um pouco de mim, e como declara Cora Coralina em seu poema “Sou feita de retalhos”: “... penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma”.

Dedico ainda, aos meus colegas de trabalho da EMEF Professora Jandira Lacerda Zanoni, que me provam a cada dia que a parceria é a melhor forma de trabalho, pois ninguém cresce só, bem como dedico aos meus alunos, principalmente dessa escola, na qual cheguei em 2004, e cresci como pessoa e profissional, essas crianças são minha fonte de inspiração diária.

Não posso esquecer, é claro, dos meus colegas da “Primeira turma do Mestrado em Educação da UENP- Jacarezinho”. Vamos ficar na história!

Dedico aos meus pais, que mesmo de origem tão simples sempre investiram na minha educação escolar como forma de herança, pois compreendiam que somente através do estudo poderia ter uma participação em igualdade nessa sociedade tão capitalista. Às minhas irmãs, parceiras e profissionais ímpares, as quais admiro muito. Aos meus filhos, por serem minha fonte de ânimo e de amor. Enfim, a toda minha família, que me incentiva e respeita minha reclusão causada pelas horas de leitura e escrita para a finalização desse trabalho.

E por último, mas não menos importantes, aos meus amigos, os de perto ou de longe, que sempre reconheceram esse sentimento que nos une, me incentivaram e acreditaram que eu seria capaz de dar esse passo tão significativo na minha vida profissional. Teve festa de início, teve choro e lamentações no percurso, e com certeza terá a comemoração do final. E mesmo àqueles que acompanharam de tão longe, sempre estivemos ligados pelo coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo seu cuidado e oportunidades apresentadas em minha vida. “O Senhor é bom o tempo todo, o tempo todo o Senhor é bom”.

Agradeço de forma especial à minha filha Layana, não apenas por me permitir experimentar o amor materno pela primeira vez, mas por ser minha grande incentivadora nesse projeto do Mestrado, ela é minha musa inspiradora para os estudos, ela é minha fonte de força nos caminhos da vida.

Agradeço ainda aos meus professores do Mestrado que imensamente contribuíram para esse marco, principalmente ao Coordenador do curso, Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter, sempre tão solícito e presente.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Maurício de Aquino, que mesmo portador de tanto conhecimento me trouxe em cada fala de orientação uma humildade incrível, professor de palavras tão calmas e tranquilas que levarei como exemplo por onde eu for.

Enfim, gratidão a todos que me enviaram vibrações positivas durante esse tempo de estudos. Posso agora afirmar: vim, vi e venci!

“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.”

Anísio Teixeira

LAITER, Lucimara Leite. **O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O INCENTIVO À EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO EM OURINHOS - SP**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Orientador: Maurício de Aquino. Jacarezinho, 2021.

RESUMO

O presente trabalho surgiu da inquietação originada pela extinção do financiamento através do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação, para os Projetos complementares de Educação em Tempo Integral da EMEF Professora Jandira Lacerda Zanoni, situada na cidade de Ourinhos-SP, no ano de 2017. A pesquisa utiliza-se de um recorte de dados, dos anos de 2011 a 2018, obtidos junto ao órgão oficial de avaliação externa (INEP) e junto à Unidade Escolar. O objetivo principal é apresentar, no caso específico, o Programa Mais Educação e Novo Mais Educação, como forma de incentivo ao desenvolvimento da educação em tempo integral. Além da apresentação dos dados de evolução da escola selecionada, o trabalho apresenta ainda um referencial bibliográfico, que se manifesta a favor de um critério que contemple a educação integral do indivíduo, e não apenas uma avaliação quantitativa que organize as escolas num ranking, que por vezes afeta ainda mais a autoestima e o trabalho de escolas já prejudicadas por situações sociais. Reforça ainda a necessidade de contextualizar as escolas selecionadas pelos programas no momento da avaliação de evolução de cada uma delas, lembrando que a avaliação externa gera índices importantes para a criação de políticas públicas de atendimento à educação, mas não deve ser o único recurso para os investimentos. Há de se pensar em índices que analisem qualitativamente o ponto de saída da escola analisada e aonde ela chegou, estabelecendo um comparativo entre sua própria evolução e não desta com as demais escolas, por vezes com realidades totalmente diferentes. Vale salientar ainda a preocupação para a continuidade dessas atividades quando a escola deixa de ser contemplada pelo programa. Para tanto foram apresentadas análises diversas que vão desde as formas de seleção para o programa, à formação da jornada escolar chegando à avaliação e suas maneiras diversas que auxiliam na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Gestão e Planejamento. Políticas Públicas. Programa Mais Educação. Educação em Tempo Integral.

LAITER, Lucimara Leite. **THE EDUCATION PLUS PROGRAM AND THE INCENTIVE TO FULL-TIME EDUCATION: A CASE STUDY IN THE CITY OF OURINHOS - SP.** 179 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Maurício de Aquino. Jacarezinho, 2021.

ABSTRACT

This work is built on the concern caused by the extinction of funding through the program entitled “Education Plus” for the complementary full-time education projects of the school “Professor Jandira Lacerda Zanon”, located in the city of Ourinhos, State of São Paulo, in 2017. The research uses a snippet of data, from the years 2011 to 2018, obtained from the official external evaluation body (INEP) and from the School Unit. The main objective is to present a question about the ways in which the federal programs, in the specific case, the “Education Plus” program, carry out criteria for the selection and maintenance of the financed schools. In addition to presenting the evolution data of the selected school, the work also presents a bibliographic reference, which is in favor of a criterion that contemplates the individual's whole education, and not just a quantitative assessment that organizes the schools in a ranking, which sometimes affects even more the self-esteem and work of schools already affected by social situations. It also reinforces the need to contextualize the schools selected by the programs at the time of evaluating the evolution of each one, remembering that external evaluation generates important indexes for the creation of public policies to comply with education, but it should not be the only resource for investments. It is necessary to think about indexes that qualitatively analyze the point of departure of the examined school and where it arrived, establishing a comparison between its own evolution — not in relation to other schools, sometimes with totally different realities. To this end, several analyzes were presented, ranging from the forms of selection for the program to the formation of the school day, arriving at the evaluation and its different ways that help in the construction of knowledge.

Keywords: Education. Basic Education. Management and Planning. Public policies. Program “Education Plus”. Full-time Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos atendidos.	54
Tabela 2- Comparativa para obtenção dos cálculos do IDEB de acordo com os dados da EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni.....	123
Tabela 3 - Evolução do IDEB da EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni.	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo para a nota e a meta do IDEB, na EMEF. Profa Jandira Lacerda Zanoni.	122
Gráfico 2 - Comparativo para obtenção do IDEB na EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni.	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Meios para obtenção do IDEB.	121
Figura 2 - Crianças no Projeto “Horta e Jardim”.....	125
Figura 3 - Crianças no Projeto “Horta e Jardim”.....	126
Figura 4 - Feira de Apresentação dos resultados dos Projetos para a comunidade aberta.....	127
Figura 5 - Crianças no Projeto “Leitura e Comunicação”.	128
Figura 6 - Crianças no Projeto “ReciclARTE”.....	129
Figura 7 - Crianças no Projeto “ReciclARTE”.....	131
Figura 8 - Crianças no Projeto “Jogos Pedagógicos”.	132
Figura 9 - Crianças no Projeto “Jogos Pedagógicos”.	133
Figura 10 - Crianças no Projeto “Jogos Pedagógicos”.	134
Figura 11 - Praticando a organização do espaço de trabalho.	134

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FNDE – Funda Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PBF – Programa Bolsa Família

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	33
2.1 O Programa Mais Educação e equidade	41
2.2 A Educação Integral e Integrada	46
2.2.1 A prática da educação integral no viés do tempo integral	47
2.3 O ambiente escolar e a Educação Integral em Tempo Integral	50
2.4 A Jornada Escolar	53
2.5 A desigualdade social e o processo de ensino aprendizagem	64
2.6 Igualdade e equidade	68
2.7 A globalização e a influência na educação	71
2.8 Avaliação	74
2.8.1 Educação em tempo integral e as avaliações externas	78
2.8.2 Novos critérios de avaliação para além do modelo quantitativo	84
3 CONTEXTO HISTÓRICO: SAEB/IDEB, DA IMPLEMENTAÇÃO ATÉ A CONCRETIZAÇÃO	89
3.1 Avaliações externas – SAEB	99
3.1.1 A avaliação educacional e a busca pela qualidade do ensino	104
3.2 IDEB	106
4 A ESCOLA ANALISADA	108
4.1 Caracterização da escola	108
4.2 Caracterização do município no qual a escola está localizada	112
4.3 O Plano Municipal de Educação	113
4.4 A Unidade Escolar e o Programa Mais Educação	117
4.4.1 A adesão da escola no Programa Mais Educação	117

4.4.2 O Programa Mais Educação e as transformações realizadas na Unidade Escolar através dele no ambiente escolar	124
4.4.3 As mudanças do ambiente escolar analisado frente a passagem do tempo	135
5 ANÁLISE DA ESCOLA: FATORES INERENTES À ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E OS NOVOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.....	143
5.1 A Pedagogia de Projetos e métodos avaliativos	146
5.2 Avaliação na escola analisada	157
6 CONCLUSÃO	163
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE – GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO para EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	179

1 INTRODUÇÃO

Compreender a educação, como um recurso capaz de encaminhar a vida em sociedade sob as diretrizes da igualdade em participação, sempre foi um caminho vislumbrado por todos. Todavia, pensar na educação como “tábua salvadora” de uma sociedade, pode por vezes sobrecarregar a escola, bem como desfocar seu trabalho.

E educação em si, sempre foi bandeira política de muitos, mas encontra-se aí um perigo que muitas vezes pode sucatear ainda mais a escola. A sobrecarga a ela imposta e a falta de investimento financeiro acabam fazendo com que a escola não cumpra sua função básica, que é a de socializar e ampliar a troca de experiências dos alunos, proporcionando a eles o desenvolvimento de sua capacidade de expressão e participação crítica nas mais variadas situações.

O presente trabalho surgiu da inquietação gerada pela suspensão do financiamento de atividades complementares para a Educação em Tempo Integral através do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação, porém no decorrer das pesquisas foi possível identificar pontos considerados imprescindíveis para a compreensão dos objetivos do programa, como o fato de que o mesmo é apenas um indutor de financiamento para o desenvolvimento da Educação em Tempo Integral, e por esse motivo estabelece índices e critérios bem claros para a adesão e manutenção das escolas financiadas.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2001-2010), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Porém, tal Programa teve sua extinção em 2015, quando um modelo parecido foi discutido e instituído com o nome de Programa Novo Mais Educação.

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em

língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Ambos os Programas, pertencentes ao Governo Federal, buscavam a ampliação da jornada escolar, porém, o Programa Novo Mais Educação apresentava a preocupação clara da melhoria de aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, por isso, obrigatoriamente, a escola deveria selecionar a opção de 05h ou 15h para o trabalho nessas áreas específicas.

O Programa Mais Educação do MEC tem como objetivo induzir a ampliação do horário escolar e melhorar a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2018).

Essas atividades tiveram início em 2008. Em 2009, houve a ampliação das escolas atendidas. Em 2010, o Programa foi ampliado ainda mais e passou a atender os alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes.

A educação brasileira está longe de chegar ao seu objetivo que é o de se igualar ao patamar dos países desenvolvidos, mas é preciso buscar meios para ajudar e lutar afim de que as leis sejam postas em prática. Muitos programas para escola e professores estão disponíveis pelo governo, mas o acesso a eles nem sempre é tão simples, passando-se, por vezes, por burocracias desanimadoras. Ao governo cabe investir cada vez mais na educação, pois o investimento feito até agora não foi o suficiente para melhorar a qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2018).

Com as reformas educacionais é possível verificar que as crianças têm a oportunidade de estar na escola por um período maior de tempo, se socializando melhor com as outras crianças, criando maiores oportunidades de brincar e inserir-se num contexto cultural novo, mas ainda existe a sombra de que muitas escolas deixam de ser atendidas com esse intuito da equidade. Não é possível investir, por meio da mesma política, em escolas de realidades tão diferentes. É necessário que haja a luta pela igualdade, todavia ela só será possível por meio da equidade (BRASIL, 2018).

Por isso o Programa faz uso de alguns critérios para selecionar as escolas contempladas com o financiamento, sendo os mais relevantes, a participação no PDDE, a nota apontada no IDEB – devendo esta ser <4.6 nos anos iniciais e <3.9 nos anos finais – e as Escolas que possuem índices iguais ou superiores a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família, fato que reafirma o seu objetivo de incentivar as escolas com baixa produtividade a desenvolverem atividades para a Educação Integral em Tempo Integral.

Cabe inserir aqui que a pesquisadora é professora efetiva da escola analisada, pertencente à Rede Municipal de Ourinhos, desde o ano de 2004, ocupando o cargo de Coordenação Pedagógica, entre os anos de 2013 e 2014, sendo que de 2015 até 2017 passou a coordenar os Projetos do Programa Mais Educação. No ano de 2018, com o surgimento da oportunidade para ocupar o cargo de Diretora Escolar dessa mesma Unidade, assim o fez e neste se encontra até presente o momento. Dessa forma, vale salientar que a vivência nessa realidade escolar é algo significativo e latente, tendo esta pesquisadora o conhecimento das necessidades de todas as instâncias da referida Unidade Escolar, desde a sala de aula, passando pelas questões pedagógicas e pela experiência, hoje, do universo administrativo da escola. Por se fazer presente em todo o período analisado, achou-se importante registrar os vários olhares sobre uma mesma situação.

Para entender como esses critérios, e como os dados por eles produzidos, afetam o funcionamento das escolas, foi analisado um recorte dos anos de 2011 a 2018, em uma escola municipal da cidade de Ourinhos, interior de São Paulo, inserida no Programa Mais Educação no ano de 2010 e

impedida de prosseguir por não se encaixar nos critérios de seleção, deixando de ser contemplada pelo financiamento federal em 2017.

Em 2017, sob a alegação por não atender mais aos requisitos solicitados pelo Governo Federal, a escola analisada foi desligada do programa, trabalhando no ano de 2018 com uma sobra financeira dos anos anteriores que foram reconduzidas, seguindo normas e orientações do próprio programa.

O trabalho apresenta um questionamento básico, sobre as possibilidades ofertadas pelo Programa Mais Educação ao financiar o trabalho de uma escola para que a mesma desenvolva atividades de Educação em Tempo Integral e a inviabilidade de dar continuidade quando cessa esse financiamento. Sendo assim, é possível refletir sobre: “O Programa Mais Educação cumpriu o seu papel de incentivador no desenvolvimento das atividades na Educação em Tempo Integral na escola analisada?”; “Com a interrupção do recebimento do financiamento do Programa Mais Educação, por que se tornou inviável o prosseguimento de um trabalho mesmo a escola tendo apresentado resultados positivos?”

É inegável que o cenário político interfere de forma direta na organização financeira das escolas que recebem recursos públicos; para que se compreenda esse cenário e as pressões exercidas por ele sobre a escola, abre-se aqui uma lacuna com o intuito de apresentar algumas questões relevantes.

O Brasil tem travado algumas batalhas em sua agenda pública ao longo da história. O combate à fome, por exemplo, dominou os debates entre os anos 1980 e 1990. À época, era impossível pensar em qualquer outro desafio sem antes garantir que os brasileiros tivessem o que comer. Sabemos que essa reivindicação não foi plenamente resolvida, mas sua demanda foi posta de maneira irreversível e nos dias atuais, após muitos olhares se voltarem para a situação, foi apresentado grande avanço na área e, mesmo sabendo que ainda há um longo caminho a seguir, já é possível respirar pensando de forma mais igualitária.

Em 2003, sob os presságios de um novo governo, o Brasil pactuou com a sociedade o compromisso de ampliar o atendimento a segmentos da população excluídos do acesso a bens sociais e de consumo. No âmbito de um programa nacional de combate à fome (Programa Fome Zero) foram criadas

iniciativas de transferência direta de renda às camadas da população abaixo da linha mínima de pobreza. Importante medida nesse sentido foi o Programa Bolsa Família (PBF) que adotou como uma de suas condicionalidades a frequência à escola pelas crianças das famílias beneficiadas.

Na Educação, temos assistido amadurecimento semelhante. Há um consenso mínimo entre a sociedade de que muito tempo já foi desperdiçado. É inaceitável que nossos índices de aprendizagem permaneçam tão baixos e a desigualdade de oportunidades tão grande. Tal manifestação está consolidada entre a população e especialistas; ainda falta, porém, que o Poder Público tenha maior comprometimento e envolvimento com essa causa. É imprescindível apresentar as batalhas certas para fazer do Brasil um país melhor, e a batalha do momento é que se garanta a aprendizagem de crianças e jovens.

Para avançar nas discussões sobre a Educação, é preciso que os gestores conheçam profundamente os indicadores nacionais e de suas regiões e, mais do que isso, que acompanhem as estratégias eficientes para que se garanta uma Educação de qualidade e com equidade. É preciso enveredar-se pelo caminho espinhoso das desigualdades para compreender o que se busca. Fazer as escolhas erradas é permitir que tal desigualdade se perpetue também na educação.

Aprender o caminho das boas políticas públicas é primordial, do contrário, corre-se o risco de que a agenda educacional, construída pela sociedade nos últimos anos, fique engavetada e de que o desenvolvimento do país permaneça apenas na retórica. O momento exige que todos se debrucem sobre o conhecimento acumulado em décadas de debates e sobre os avanços que foram conquistados até aqui, tudo isso com o intuito de fomentar e fiscalizar os caminhos da Educação Pública de qualidade para todos.

De acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), sendo a oferta pública organizada através do “regime de colaboração” entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211) e o ensino livre à iniciativa privada (Art. 209). O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo sendo o Poder Público responsabilizado pelo não oferecimento ou oferta irregular (Art. 208, VII, § 1º). O texto escrito, de forma

tão clara, não deixa qualquer tipo de dúvida de que o direito é para todos, e ainda hoje visualizamos a extrema dificuldade de algumas regiões para fazer valer tal direito (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, situam-se as políticas educacionais, formuladas no âmbito do Estado e que resultam do movimento, de tensões, de correlação de forças sociais, de distintos projetos de sociedade, sendo, portanto, um dos componentes de luta da classe trabalhadora para ter acesso aos direitos sociais, entre eles, à educação pública e ao padrão de qualidade do ensino.

Toda a discussão que envolve a presente pesquisa se faz em meio às mais variadas pressões, sejam elas de ordem social ou política. A necessidade de cada comunidade se vê à mercê de questões que vão muito mais além do que as comprovadas através de qualquer estudo. Afinal, a escola pública ainda sofre em demasia pela descontinuidade das políticas públicas, que variam muitas vezes de acordo com a troca de gestão, seja do município, do estado ou do governo federal.

Essa descontinuidade pode ser comprovada pela demasiada troca de Ministros da Educação no curto recorte de tempo estabelecido pela pesquisa, 2011 a 2018. Em um rápido levantamento, é possível constatar a passagem do Ministro Fernando Haddad, no período de 29/07/2005a 24/01/2012; Ministro Aloizio Mercadante, no período de 24/01/2012a 02/02/2014; Ministro Henrique Paim, no período de 03/02/2014 a 01/01/2015; Ministro Cid Gomes, no período de 02/01/2015 a 19/03/2015; Ministro Renato Janine Ribeiro, no período de 06/04/2015 a 04/10/2015; novamente, Ministro Aloizio Mercadante, no período de 05/10/2015 a 11/05/2016; Ministro José Mendonça Bezerra Filho, no período de 12/05/2016 a 06/04/2018; Ministro Rossieli Soares da Silva, no período de 06/04/2018 a 31/12/2018. Totaliza-se, portanto, 9 ministros em 8 anos de governo, fato que não se modificou após a mudança de presidente em 2019, pois já passaram 3 ministros em menos de 2 anos de governo¹. Não há como dar continuidade a qualquer tipo de política séria, pois se compreende que para que isso ocorra são demandados estudos e análises sobre as realidades encontradas.

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>.

É inegável que a luta, travada há algumas décadas em busca da manutenção do direito apresentado pela Constituição Federal, apresentou pequenos progressos. Também datado do mesmo período, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi elaborado com significativa pressão da sociedade, que se fez presente no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e esteve representada pela população em geral, por educadores, pais de alunos, estudantes e demais profissionais da educação. O plano consolidou no Projeto de Lei nº 4.155/98. O PNE foi aprovado pelo Governo Federal em 2000 e regulamentado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Descrevendo metas para a Educação no Brasil e com tempo determinado de até dez anos para que todas elas se realizassem, o PNE destacava, entre as principais, a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo.

Diante desse cenário desafiador, que se mantém a educação brasileira, uma das principais tarefas no cenário educacional brasileiro é o resgate e o fortalecimento do segundo Plano Nacional de Educação (PNE), que completou seis anos em 2020, mas que ainda não se consolidou em muitas de suas metas.

Nesse retrato, destaca-se um dos principais focos desta produção, que é jogar luzes sobre a grande desigualdade de oportunidades no acesso à educação de qualidade. Apesar de uma forte mobilização da sociedade civil, a Educação brasileira teve pouco espaço entre as prioridades nacionais desde a aprovação do PNE, que entre outras conquistas, reconheceu e deu contornos legais à enorme urgência dos desafios brasileiros em suas 20 metas, da Primeira Infância à universidade, da gestão ao financiamento.

Pode-se abrir aqui um breve parêntese para realizar uma comparação entre as Metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no PNE de 2014-2024 em relação ao PNE de 2001-2010. A investigação sobre quais conceitos/argumentos foram “[...] construídos, ressignificados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes” (MORAES, 2003, p. 158), está sustentada na concepção de que “todo documento é história”, não sendo “possível qualquer investigação que passe ao largo dos projetos históricos que expressa” (EVANGELISTA, 2012, p. 3).

Na política educacional brasileira, no início da década de 1990, ficou claro um olhar economicista, sustentado por conceitos de qualidade,

competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. Dessa forma, pode-se perceber que, em parte, essa década é uma resposta ao processo de transição democrática, sustentada por um discurso de que a Educação seria uma das variáveis fundamentais para administrar a pobreza, resultado do processo de implementação das políticas neoliberais de ajuste econômico. Ou seja, volta-se para a escola a intencionalidade de que ela seja a ferramenta necessária para transpor essa fase de mudança. No final dessa década, o olhar economicista cedeu espaço para uma face mais humanitária com conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, etc.

Essa mudança do olhar economicista para o humanitário pode ser constatada por meio das categorias do PNE 2001-2010 e com projeção no PNE 2014-2024, quais sejam: preconceito; violência; discriminação; erradicação de todas as formas de discriminação; vulnerabilidade social; desigualdade étnico-racial; direitos humanos; proteção à infância, adolescência e juventude.

Pode-se dizer que o movimento de construção de um novo vocabulário ressignificou os conceitos por meio das categorias e termos incorporados ao texto do PNE 2014-2024, dentre eles, a categoria clientela que foi suprimida, bem como as categorias de repetência; cidadão; pobreza; desenvolvimento humano; desigualdade social econômica; proteção social contra o desemprego; proteção social para os índios e erradicação da pobreza.

Sendo assim, à escola, a partir da década de 1990, cabe a responsabilidade de se adaptar ao conjunto de reformas que visam aos objetivos econômicos e político-ideológicos para demarcar a possibilidade de sobrevivência no mercado de trabalho, ou seja, de potencialmente inserir o indivíduo na vida produtiva. A responsabilidade da escola de elevar os vulneráveis à condição de cidadãos, categoria recorrente nos documentos de política educacional brasileira, constitui um requisito indispensável ao sucesso profissional e pessoal do cidadão socialmente ativo, voluntário e responsável.

A educação, ao responder às demandas crescentes de maior integração social das populações vulneráveis e às demandas dos novos processos produtivos, também contribui para a construção de Políticas Sociais, ou seja, o princípio do direito enunciado que, no caso, pode constituir, ao mesmo tempo, a expressão do ordenamento normativo e que, na dinâmica das relações

sociais de exploração e dominação capitalistas, regulamenta as relações fundamentais para a convivência e sobrevivência humana e um “[...] instrumento, através do qual as forças políticas, que têm nas mãos o poder dominante em uma determinada sociedade, exercem o próprio domínio” (BOBBIO, 2000, p. 349). Na análise dos documentos de Política Educacional, portanto, é imprescindível refletir sobre o tensionamento do direito à educação que vai além da descrição do que foi modificado e/ou permaneceu nas legislações vigentes e, ao mesmo tempo, de suas intencionalidades enquanto projeto de sociedade.

Contudo, os direitos exibidos nas metas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dos Planos Nacionais de Educação por exemplo, tornaram-se possibilidades de reivindicação dos grupos socialmente excluídos, através da analogia de forças com o Estado, ao exigirem os direitos anunciados em lei.

Nesta analogia de forças com o Estado, entre o atendimento da demanda e a oferta, as políticas educacionais, de acordo com Oliveira (2014, p. 236), passam a “considerar a diversidade, ampliar as formas de ingresso e preocupar-se com dispositivos que também garantam a permanência do cidadão que apresenta maior dificuldade de inclusão e adaptação ao modelo de sociedade vigente”.

Vale ressaltar que um dos entraves ao cumprimento do primeiro Plano Nacional de Educação foi a falta de um projeto estratégico para sua concretização. Porém, o segundo Plano Nacional também não apresentou o êxito esperado, pois embora seja uma das políticas que mais possa contribuir para um desenvolvimento sustentável do país, a Educação como um todo (e ainda menos o PNE, em particular) não teve o protagonismo esperado nos debates que marcaram a corrida presidencial e de governos estaduais em 2018. Os candidatos, com raras exceções, não apresentaram propostas concretas e evitaram afirmar seu compromisso com um plano cuja maior virtude é – justamente – ter se construído como uma agenda de Estado, acima de uma única bandeira partidária.

O centro dos debates sobre o desenvolvimento do país deve estar, então, na elaboração e na implementação de políticas públicas que possam promover um salto na qualidade educacional. É preciso que as novas gestões

do Poder Executivo, e as lideranças políticas no legislativo, compreendam que ignorar os desafios reais da Educação Básica significa fechar os olhos à grave realidade socioeconômica, de falta de competitividade tecnológica, científica e produtiva, e da qual não há escapatória sem que antes seja alcançada a Educação de qualidade para todos. Essa urgência precisa ser assumida pelos três âmbitos de governo (federal, estadual e municipal), com a priorização de políticas públicas focadas em acabar com a crise de aprendizagem que atinge nossos alunos.

É preciso reconhecer a urgência dos problemas educacionais, buscar aprender com as iniciativas de sucesso, entender os grandes números e contextualizá-los na realidade de cada localidade. Por fim, há que se valorizar também os avanços, pois sempre existe o risco do retrocesso na descontinuidade de políticas públicas.

Faz-se necessário estabelecer continuidade para experiências de sucesso, deixar claro quem segue financiando as Unidades Escolares que atingirem seus objetivos.

O presente trabalho leva ao aprofundamento das reflexões acerca da Educação em Tempo Integral, hoje implantada em muitas cidades, como ferramenta para o aumento da qualidade da educação e não apenas como um programa que trancafe as crianças na escola com o intuito de afastá-las das vulnerabilidades existentes nas ruas da periferia, local onde atuam em sua grande maioria, apesar deste ser também um objetivo claro para o programa, porém, não único.

Pensar na Educação Integral vai muito além de assinar documentos e ampliar a permanência das crianças nos ambientes escolares, requer uma nova visão para esses ambientes, valorizando-os como locais capazes de gerar conhecimento, como elementos ativos no processo de ensino/aprendizagem e como ferramentas de acesso à educação, de forma a proporcionar ao educando uma realidade que possibilite situações enriquecedoras de experiências, instrumentos e conceitos, levando-o à construção de seu conhecimento.

Dessa forma, se faz necessário pensar na estruturação e reestruturação de propostas didático-metodológicas educacionais, que acontecem no período contrário ao turno regular das atividades escolares, através das ações da

educação integral, que oriente e mobilize todos os seus atores (estudantes, educadores, professores, pais e comunidade) sobre o real valor social da educação, por meio de atitudes de conscientização destes em relação à importância da formação do educando como um todo, bem como mobilizações que apresentem a educação como possibilidade de transformação social.

Todavia, é preciso atentar-se para a necessidade de um bom planejamento e avaliação dessa ampliação de tempo na escola, para que esta não seja um fim em si mesmo e nem isole a escola de outras instituições, apresentando-a como o único espaço possível capaz de formar crianças e jovens. Há três décadas, Arroyo (1988) já apresentava uma das constatações mais importantes nos dias atuais, que é a confirmação da tese de que a socialização, causada pela ampliação do tempo na escola, é fato fundamental na construção de práticas educativas.

Há de se pensar, ainda, em um planejamento que não torne a educação em tempo integral uma mera ferramenta assistencialista. Para Libâneo (2012), esse caráter tem se acentuado. De acordo com o autor, fica claro que, de um lado, está uma escola direcionada para a aprendizagem em consonância com o conhecimento científico e tecnológico, a serviço dos filhos dos mais afortunados e, do outro lado, encontra-se uma escola voltada, principalmente, às questões sociais, que visam o apoio às crianças carentes e suas famílias, reforçando que não há mal nesse fato, mas passar para a escola essa função pode causar uma sobrecarga e isso desfocar o trabalho escolar.

Baseado nisso, a presente pesquisa justifica-se pela busca de formas para que haja continuidade do trabalho da Educação em Tempo Integral, já implantada em muitas cidades como ferramenta auxiliar no desenvolvimento do conhecimento. Releva, também, a importância desta pesquisa, a fim de demonstrar a (in)viabilidade e as dificuldades da Educação em Tempo Integral no que tange a questões orçamentárias, estruturais e pedagógicas, levando-se em conta o contexto social no qual está inserida, bem como nos leva à reflexão acerca de como as escolas inseridas e avaliadas pelos programas federais, perdem com a falta de continuidade do investimento, cabendo ressaltar que o objetivo inicial do programa federal é o de inserir a escola na nova realidade de ampliação da jornada escolar, todavia que a continuidade deverá ser de

responsabilidade das demais esferas (estadual e municipal), fato que não ocorreu na realidade analisada.

Como contribuição para a educação, a presente pesquisa traz à tona a imensa valorização das avaliações externas, conduzidas para dentro das escolas e dos trabalhos por elas desenvolvidos. Há de se pensar numa forma coerente de compreender que realidades diferentes requerem formas de avaliações diferentes, a padronização dessas avaliações, fazem com que se tornem cruéis e distantes do que prega a educação integral. É preciso repensar as formas de compreender as avaliações internas e externas, lembrando sempre que a criação de índices se faz importante para que possam ser desenvolvidas políticas públicas de investimento na educação, mas que tais índices não devem se tornar os únicos caminhos analisados para inserir ou rescindir investimentos em uma ou outra Unidade Escolar.

De acordo com a escola analisada, sua inserção no Programa Mais Educação trouxe investimentos e, através deles, ânimo para transformar a escola, que mesmo sem compreender inicialmente do que se tratava o programa, realizou experimentações que levaram ao sucesso dos projetos desenvolvidos e, a partir deles, não apenas ao acolhimento dos menores em situação de vulnerabilidade, mas a uma política de incentivo à participação escolar, com o aumento de condições de igualdade para a vida em sociedade através da cultura, do esporte, do lazer e da socialização.

Através dessas análises e reflexões, percebe-se que o momento necessita de uma retomada de decisões que olhe não apenas para os índices numéricos, mas, principalmente, para o aproveitamento das atividades desenvolvidas no período contrário das atividades escolares, na chamada Educação em Tempo Integral. É preciso estabelecer novas formas de avaliações que compreendam as verdadeiras necessidades de cada comunidade, que valorizem o crescimento de cada escola, partindo, primeiramente, de sua realidade, tendo como comparativo os seus próprios índices.

Faz-se necessário criar formas de análises mais individualizadas, que fomentem o trabalho desenvolvido por cada instituição, valorizando o esforço conjunto de comunidade e escola, para que haja um ambiente seguro e de troca de experiências para os menores. Essas novas formas de avaliações

devem ser calcadas nas discussões e análises de gestores educacionais e líderes comunitários, que se atentem para a escola como um ambiente capaz de criar oportunidades, tudo isso sem afastar-se da necessidade de investimento financeiro.

Uma vez que o estudo parte da análise de dados de um caso concreto, que é a implementação do Programa Mais Educação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Jandira Lacerda Zanoni, em Ourinhos-SP, o método adotado foi o indutivo. Observando os resultados da política adotada pela escola, através das orientações realizadas pelo programa, estabeleceu-se por premissa verdadeira a de que o aumento do período de tempo em que as crianças permaneciam na escola serviu para aumentar também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, tal qual era – de fato – seu objetivo, subentendido pelo uso do critério das notas do IDEB. Porém, na renovação do Programa pelo Governo Federal, os resultados gerais obtidos foram desconsiderados, levando a conclusão que apresentavam a necessidade de clareza quanto à continuidade de financiamento de demais esferas, bem como a importância de buscar parcerias governamentais ou não, para dar sequência ao trabalho com resultado positivo. Ou seja, que há a necessidade de uma comunicação entre as demais esferas, além da federal, para que discutam a continuidade de programas lançados pela última.

Durante a investigação e construção da pesquisa, a técnica aplicada foi a de revisão bibliográfica, pesquisa documental, de forma geral com foco na legislação, nos documentos e dados relativos ao Programa Mais Educação e, de forma específica, à documentação da escola em análise, tornando esta pesquisa um estudo de caso.

Como objetivos específicos, compreendem-se a necessidade de analisar as principais características do Programa Mais Educação, como política de educação em tempo integral; pesquisar os principais aspectos das políticas de avaliação em larga escala e seu papel na orientação das políticas educacionais e, em particular, no Programa Mais Educação; analisar a implementação do Programa Mais Educação numa escola municipal de Ourinhos, e a sistematização de suas contribuições para o desenvolvimento socioeducativo dos alunos.

No primeiro capítulo, ocupou-se de partir da globalização para a compreensão da competitividade no mundo escolar. Tratou-se, ainda, de abordar questões como a desigualdade social e sua influência na aprendizagem escolar, buscando, não apenas apresentar dados já conhecidos, como, de fato, refletir sobre de que maneira essa situação está mais ligada à aprendizagem do que muitos imaginam. Pensando a partir da igualdade e equidade, foi estabelecido, também nesse capítulo, o trabalho desenvolvido através do Programa Mais Educação, que possui o viés de proporcionar a equidade nas escolas brasileiras em suas diversas realidades.

Ademais, foram esplanadas também questões como a composição da jornada escolar e as formas de avaliação no contexto escolar brasileiro, por entender que tais questões estão intrinsecamente ligadas ao cotidiano escolar e suas experiências. E, finalizando o trabalho do capítulo, foram trazidos à discussão, novos critérios de avaliação que vão além do modelo quantitativo, que se preocupa apenas em fornecer dados numéricos capazes de criar índices. Essa reflexão tem como objetivo principal demonstrar que cada unidade escolar tem sua realidade, sua historicidade, que deve ser levada em conta nas mais diversas situações avaliativas. É necessário conhecer o ponto de partida de cada escola e valorizar cada evolução, não apenas colocando-a em um ranking comparativo que pouco diz de seu crescimento dentro de sua comunidade.

Ao se tratar de Educação Integral e Educação em Tempo Integral há grandes equívocos. Vale lembrar que uma se distingue da outra, porém, permanecem articuladas. Por ser um assunto bastante relevante, o segundo capítulo trouxe a preocupação de explicar cada uma delas. Nesse espaço foi discutido o conceito de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, apresentando a informação de que, na escola analisada, a Educação Integral passou a ser trabalhada por meio do Programa Mais Educação, que financiou a Educação em Tempo Integral nessa Unidade Escolar.

O segundo capítulo traz, portanto, de forma mais detalhada, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) / IDEB, partindo de seu contexto histórico e sua implementação no ano de 2007. Tal ação tem como objetivo compreender a maneira com que tal mecanismo adentrou a educação e em que momento atingiu extrema importância para o contexto escolar. O capítulo

faz, ainda, um comparativo entre as avaliações externas e a escola analisada, buscando explicitar os impactos positivos e negativos que elas trazem para dentro da sala de aula; além disso, apresenta a forma de trabalho através da Pedagogia de Projetos, utilizada pela Unidade Escolar observada, para compreender a forma de avaliação naquele cotidiano escolar. Abordou-se, também, a avaliação educacional como forma de buscar o avanço na qualidade do ensino, em contrapartida, apresentou-se o SAEB e as avaliações externas com suas metodologias e técnicas para obter índices, que organizam as escolas numa forma de ranking.

No terceiro capítulo foi apresentada a caracterização da escola e sua constituição física. Vale ressaltar aqui, que a EMEF Professora Jandira Lacerda Zanoni foi uma das primeiras escolas municipais de Ourinhos a fazer parte do financiamento do Programa Mais Educação e a última a deixar de ser contemplada pelo investimento, visto que as demais escolas trabalharam até 2017 e a mesma teve seu funcionamento estendido até 2018, por possuir recursos reprogramados do ano anterior. Apresentamos, ainda, o município ao qual pertence a Unidade Escolar, desde sua localização, população e formação econômica, lembrando que tal informação é bastante relevante, visto que a escola é municipal. Esse capítulo mostra, também, como foi realizada a adesão da Unidade Escolar no Programa Mais Educação, que mais tarde se transformou no Programa Novo Mais Educação. Ainda nesse espaço foram apresentados registros fotográficos de situações vivenciadas pelos projetos financiados pelo programa, com o intuito de comprovar as mudanças estabelecidas durante os anos de financiamento e as formas positivas com que a comunidade aberta começou a enxergar a escola.

Apontar a participação da comunidade aberta na escola e dos alunos nela é muito relevante. Muitas vezes, os alunos residem num bairro, numa vila, num município, e não conhecem o local ou a região. As saídas da escola para estudo têm por principal objetivo levar os alunos a conhecerem e se identificarem com o lugar em que vivem. Sendo assim, os alunos vivenciam os conteúdos fazendo uma relação com os aspectos geográficos, políticos, culturais e econômicos da sua comunidade. Ao contrário do que se busca, é muito comum que a escola seja um “mundo isolado” onde não ocorre a relação

entre os assuntos trabalhados em sala de aula e a realidade do meio social em que vivem os estudantes.

Da mesma forma que a escola, para realizar eficazmente seu trabalho, precisa estar na comunidade, esta não pode estar ausente da escola. Faz-se necessário que estejam sempre em parceria, buscando, assim, usufruir o que a comunidade tem de melhor para beneficiar a instituição de ensino, tal como a prestação de serviços voluntários, auxiliando a equipe pedagógica com aulas de culinária, artesanato, informática, contação de história ou mesmo na manutenção do espaço físico do prédio; desse modo, a comunidade pode ver que é possível melhorar a qualidade do ensino.

Na visão de PILETTI (2004), a escola é uma das instituições sociais que tem um grande poder de transformação. É através dela que tanto o homem quanto a sociedade (comunidade) podem ser modificados por meio da interação entre eles. Mas, para que isto aconteça, é preciso que haja uma aproximação da escola com a comunidade, e o primeiro passo para uma interação positiva entre escola e comunidade é, sem dúvida, o conhecimento da própria comunidade por parte da escola, bem como a abertura do espaço escolar para essa comunidade.

Ouve-se muito a expressão “Gestão Democrática”, e muitas escolas buscam essa ação nos dias atuais, porém, a gestão, para ser democrática e participativa, tem de incluir a participação de todos os envolvidos no processo educacional, do contrário, ela não pode ser intitulada desta forma. Libâneo (2004) deixa claro que a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de professores e demais autores do processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

Para que esta aproximação aconteça, a escola é quem tem de tomar a iniciativa de promover meios para atrair a comunidade para dentro da instituição. É importante lembrar que o primeiro passo para uma interação positiva entre escola e comunidade é, sem dúvida, o conhecimento da própria comunidade por parte escola. Isso vai fazer com que esta possa elaborar um plano ou projeto político-pedagógico que contemple as reais necessidades do bairro em que está inserida e dessa forma, sem dúvida, a comunidade se sentirá mais responsável pela escola, afinal, uma está inserida na outra. Cabe

lembrar que o fortalecimento da relação comunidade/escola é capaz de subsidiar potencialidades para que projetos de sucesso não sejam cessados por falta de investimento, pois a comunidade sempre terá a força de busca para apoiar a escola nos mais diferentes setores. Sendo assim, houve necessidade de exibir as fotos dos trabalhos desenvolvidos pelos projetos com o apoio e participação da comunidade. Também foi apresentado o Plano Municipal de Educação vigente para a cidade de Ourinhos e suas colocações sobre a Educação em Tempo Integral.

2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

São necessárias reflexões para que a Educação em Tempo Integral vá além de um ambiente seguro, capaz de fornecer abrigo e alimentação para crianças carentes. A Educação em Tempo Integral sempre foi vista como exclusividade do ensino fundamental, todavia, há uma percepção de que hoje este olhar foi ampliado e seu escopo tem atingido, assim, as mais variadas idades e séries.

Em termos de legislação, a lei do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) é uma das mais importantes, pois, através dela, especificam-se investimentos financeiros maiores para as matrículas em tempo integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino: creche-10%; pré-escola-15%; educação fundamental-25%; ensino médio-30%. Sendo assim, foi a lei do Fundeb que regulamentou o repasse de recursos com base em fatores de ponderação, entre os quais, o tipo de jornada – parcial ou integral (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2001-2010), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, tendo como objetivo claro contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições em relação ao rendimento e ao aproveitamento escolar.

Porém, vale reforçar que a maneira com que o programa seleciona as escolas para investir nesse segmento ainda segrega a população contemplada, pois avalia IDEB e matrícula no Programa Bolsa Família. De acordo com o Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, no Art. 5º, está previsto que o Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às

situações de vulnerabilidade social dos estudantes (BRASIL, 2007).

De acordo com PARO (1988), a implantação de projetos que favoreçam a Educação em Tempo Integral por parte do governo, vem ao encontro das reivindicações de classes populares por escolas nesse molde, todavia, tal fato tem natureza voltada mais para o social do que propriamente para o pedagógico. É possível perceber que as iniciativas hoje em curso, para a ampliação da jornada escolar, podem transformar os caminhos e naturalizar o desvio das intenções pedagógicas da educação pública, maximizando apenas o olhar social, justamente num momento em que se faz necessário o fortalecimento da escola em sua totalidade.

Entretanto observando essas iniciativas de investimento através de políticas públicas, é possível perceber o esforço para construção de uma rede de vários setores, entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

A implementação do Programa Mais Educação buscou promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Já se apresentava aí a preocupação com uma Educação Integral, que fosse associada ao processo de escolarização, acreditando que a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens, seria capaz de desenvolver o indivíduo em sua integralidade.

Cabe aqui uma pausa para a importante reflexão sobre a diferenciação entre Educação em Tempo Integral e Educação Integral. Tais expressões ganharam força e poder dentro da educação, mas possuem significados diferentes, apesar de estarem atreladas uma à outra, ambas não se subsistem, necessariamente. A Educação Integral é aquela que busca o desenvolvimento da integralidade do indivíduo, por meio de um equilíbrio de sua dimensão social, emocional, intelectual, física e cultural; ademais, pode e “deve” ocorrer, seja em uma Escola com jornada parcial ou integral, e esta, por sua vez, tendo em mãos a ampliação da jornada escolar do aluno, possuirá maiores condições

de tempo e espaço para que a educação Integral seja praticada.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, assim como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Portanto, compreender que a “educação integral” difere da “educação em tempo integral” é um ponto bastante relevante. É preciso levar em conta que a formação integral do indivíduo pode ocorrer numa jornada reduzida ou ampliada, pois ela está mais ligada às metodologias de trabalho e seus objetivos. Já a educação em tempo integral trabalha na perspectiva de manter o aluno mais tempo na escola, e através dessa ação oferecer a ele situações de vivência que o mesmo não teria acesso fora do ambiente escolar, sejam elas ligadas a cultura, ao lazer ou ao esporte, tendo-as como práticas de desenvolvimento integral do aluno.

É possível perceber a preocupação com a integralidade do indivíduo na legislação educacional brasileira, o que pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996); no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001); no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007); através do financiamento diferenciado às matrículas em tempo integral no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); no Programa Mais Educação e no Plano Nacional de Educação proposto para o período 2014 - 2024.

A busca por uma escola que traga mais do que proteção e cuidados com crianças e adolescentes é clara na sociedade brasileira atual. Não é possível satisfazer-se apenas com o saber ler, escrever e contar, apropriado “também” no ambiente escolar, mas não limitado a ele. A princípio, a ampliação da jornada escolar, por meio de um turno adicional ou um "contraturno", entendido como "complementar", fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado

a apenas alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira. Deve-se, portanto, atentar para que semelhante atitude não atenda apenas às necessidades sociais de tais indivíduos e suas famílias, que necessitam de um espaço para “deixar” seus filhos assistidos enquanto trabalham; não que haja algum mal nisso, porém, limitar a ampliação a este aspecto pode empobrecer um tempo rico para o aumento de oportunidades.

Essa solução organizacional do tempo integral, que não tem a preocupação de construir uma Educação em Tempo Integral com condições para o desenvolvimento da chamada "educação integral", mas apenas oferecer um regime escolar diferenciado para os alunos "mais necessitados", gera uma modificação de objetivos, pois acaba atendendo a parcialidade deles, traz a criança para a escola, mas não é capaz de oferecer atividades que a desenvolva na integralidade. O olhar deve estar muito além: é preciso perceber que se não há recurso para atender a todos, os critérios de seleção fazem-se necessários, mas limitar apenas a esse atendimento é uma ação latente, portanto, há a necessidade da busca de parcerias com as demais áreas da sociedade com o intuito de igualar as condições sociais dentro da educação.

É preciso lembrar que as escolas são instituições complexas, e uma escola que funcione em tempo integral é ainda mais complexa, pois exige um olhar diferenciado para sua organização. É necessário pensar que, primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e, na maioria das escolas, os espaços já estão ocupados por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia, manhã e tarde. Construir e reformar as escolas são condições primordiais para o desenvolvimento de um projeto de médio e longo prazo para a implantação das escolas que trabalhem a Educação em Tempo Integral.

Vale lembrar, ainda, que não existem conceitos ou práticas firmados sobre o que seja Educação Integral Escolar, o que existe são esforços para que tal prática seja aprimorada e aplicada ao cotidiano escolar. Dessa forma, são necessárias discussões aprofundadas sobre o currículo, com o objetivo de articular meios de trabalho que integrem áreas disciplinares e temáticas, que cheguem ao consenso do que são condições mínimas para o bom funcionamento de uma escola. Ademais, outra condição necessária seria

aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação oferece um recurso financeiro, que segue as regras de aplicabilidade do Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e que deve ser investido como “capital” (compra de bens duráveis) e “custeio” (compra de bens de materiais de consumo), bem como para o pagamento de auxílio de alimentação e transporte para os “monitores” – reconhecidos como “voluntários” da própria comunidade, que dominem a área de trabalho, não necessitando de formação específica. Lembrando que deve ser prestado conta de tudo no mesmo molde do PDDE.

Através do estudo é possível perceber, ainda, que os dois Planos Nacionais de Educação, estabelecidos para os períodos 2001-2010 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014) trazem diretrizes relacionadas à Educação de Tempo Integral. Vale ressaltar que, nesse momento, tomamos os Planos como um comparativo para reflexões do pensamento vigente na sociedade sobre o assunto nas diferentes épocas, sem perder de vista as diferentes naturezas e funções desses documentos para o planejamento e regulação da educação.

No primeiro Plano Nacional da Educação, aprovado em 2001, a prioridade para a Educação de Tempo Integral, foi estabelecida apenas para as crianças das camadas sociais mais baixas, para crianças menores, com famílias de baixa renda, cujos pais trabalham fora de casa (BRASIL, 2001). Nesse plano, a Educação de Tempo Integral é bastante superficial e não aparece como um item específico. Ainda é clara a sua abertura apenas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Porém, desde o PNE (2001) apresenta-se a preocupação de não se articular a Educação de Tempo Integral a uma prática ligada à população carente como um dispositivo de filantropia, ou de medidas paliativas para o fim da pobreza. É possível perceber essa preocupação nas Diretrizes do Plano, quando afirma que

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação

adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001).

Percebe-se que o foco de aproveitamento, desse tempo extra no espaço escolar, deve estar voltado às boas práticas pedagógicas, culturais e esportivas. Ocupar o tempo com atividades de qualidade é claro nas intenções do Plano, todavia, o caráter compensatório da escola ainda é acentuado.

Quando passamos para a análise do texto do PNE, aprovado em 2014, é possível perceber que o assunto se torna mais importante no debate educacional. O sentido compensatório ainda está presente, especialmente pela clara priorização das camadas sociais mais vulneráveis da população. Entretanto, neste documento, a Educação de Tempo Integral torna-se uma meta específica – a meta 6 (composta por 9 estratégias) – para todos os níveis da educação básica, no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino fundamental ou a garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes. Dessa forma, há uma evidente mudança de estatura do tema na linha temporal que vai da LDB ao PNE-2014.

O que não apresenta dúvida, é que a maior necessidade de ampliação da jornada escolar advém da dificuldade das famílias, de terem suas crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais. Partindo desse pressuposto, compreende-se a aprovação de qualquer ato que propague a ideia de que esses menores têm tal espaço dentro das escolas, mas em nenhum momento há a exposição clara de que a ampliação da jornada escolar é fator preponderante para que se atinjam bons resultados pedagógicos; não basta ampliar o tempo de permanência dos menores na escola, é preciso trabalhar com essa ampliação de forma com que ela propicie oportunidades de socialização e aprendizagem.

O avanço nos Planos de Educação, para que a Educação em Tempo Integral seja um espaço de desenvolvimento global do indivíduo é claro, porém, a maneira como as Políticas Públicas selecionam as escolas para investir nesse segmento ainda segrega a população contemplada, pois ao avaliar IDEB e a matrícula no Programa Bolsa Família, acaba excluindo muitas escolas com condições de desenvolver bons trabalhos com a Educação em Tempo Integral,

que ficam sem os recursos investidos pelo Governo Federal, como o investimento do Programa Mais Educação e Novo Mais Educação; reforçando, é claro, que esse é o objetivo do Programa, portanto, não há nada de errado nessa seleção, o que preocupa é ausência de outros programas que atendam essas escolas e a falta de continuidade nos trabalhos pelas demais esferas, que acabam não investindo num segundo momento, quando as escolas selecionadas atendem as condições mínimas de trabalho, ou seja, após findado os investimentos do governo federal, as escolas acabam ficando sozinhas e sem recursos, perdendo todo o trabalho realizado até ali.

Paro evidencia ainda o fato de que a formação integral na história da educação brasileira antecede a escola pública, pois teve seu surgimento nos internatos particulares que atendiam os filhos dos mais afortunados (PARO, 1988). É perceptível que esse tipo de escola, elitizada, deixou de atender aos anseios da classe mantenedora, talvez direcionadas pela crescente urbanização e industrialização. Desse modo, “ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados” (PARO, 1988, p. 207). Essa proposta de segregação da “ameaça social”, pode ser vista nos “reformatórios de menores e as entidades ‘filantrópicas’ subvencionadas pelos órgãos oficiais” que, além de separar essa população do corpo social, têm a função de reintegrá-las à sociedade (PARO, 1988, p. 207). De acordo com o autor, portanto:

[...] se as entidades assistenciais, por incapacidade de assumir o papel de instituições educativas, não conseguiram “ressocializar” as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de “reintegrá-las” à sociedade, então cabe à escola de tempo integral, assumindo essas crianças, cumprir esse papel (PARO, 1988, p. 206-207).

Atente-se para a necessidade de que esse modelo de escola seja forçado a assumir o papel não apenas pedagógico, mas também de fundo social, uma vez que assume o dever de reintegração dos menores carentes na sociedade.

Sobre a oposição em que se encontra a Educação em Tempo Integral atual e em sua origem, Lunkes (2004, p. 6) observa que esta “se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela

como à mantenedora”, pois, antes, as escolas que trabalhavam com jornada Integral eram particulares e visavam a educação das elites, sendo por elas mantidas; agora, há a possibilidade de escolas públicas que trabalhem nesse molde, visando a educação das classes populares. Todavia, cabe lembrar que tanto a função educativa como a de guarda, do projeto Educação em Tempo Integral, são frutos de políticas públicas sociais, advindas do Estado capitalista democrático.

Pensar qualidade de ensino ou qualidade da educação nos conduz a uma amplitude inimaginável, para a qual não temos condições de realizar análises ou reflexões. Parte-se, então, de um recorte específico para conduzir o presente trabalho: o que pode ser considerado “sucesso” dentro do contexto escolar? O que se busca para a escola atual? Apenas índices e dados que apontem o aumento numérico? Como avaliar se o objetivo do Programa foi atendido?

Para pensar a escola deve-se considerar que ler, escrever, quantificar, relacionar, são ações extremamente ligadas à escola, porém, não são exclusivas dela. A criança lê o mundo, escreve de maneira informal quando faz uso de símbolos, quantifica cotidianamente, relaciona informações diariamente, enfim, a realidade escolar não deve se ater apenas a isso. Há um olhar muito maior sobre o desenvolvimento do indivíduo.

Imaginar uma escola que tenha o desenvolvimento global do indivíduo como principal objetivo, é visualizar uma escola de sucesso, todavia, para atingir tal objetivo, é necessária uma estrutura diferenciada, que atenda as demandas específicas dessa escola. Portanto, esbarra-se na importância de investimento para que se obtenha o espaço e materiais adequados, bem como para o pagamento de pessoal especializado para a realização desse trabalho. Surge então, um Programa Federal que tinha como objetivo o investimento em escolas de baixo rendimento, sobre o qual serão voltadas algumas reflexões, o Programa Mais Educação.

Na sociedade brasileira atual, onde as famílias possuem estruturas variadas e tempo escasso para educação dos filhos, a busca por uma escola que traga mais cuidado, proteção e oportunidades para crianças e adolescentes, chega a ser uma necessidade primordial. Nesse contexto, uma escola tradicional, que se preocupe apenas com sua função pedagógica, não

seria suficiente para atender as necessidades primárias dessa sociedade carente de conexões com as oportunidades e possibilidades para o desenvolvimento integral do indivíduo, nesse sentido o Programa Mais Educação vem ao encontro das necessidades reais da comunidade.

Por meio dessa leitura é possível perceber que as iniciativas hoje em curso para a ampliação da jornada escolar podem desviar caminhos e naturalizar o desvio das intenções pedagógicas da educação pública, maximizando apenas as questões sociais, justamente quando se faz necessário o fortalecimento da escola em sua totalidade.

2.1 O Programa Mais Educação e equidade

Parte-se agora para uma análise mais direta acerca dos investimentos do Programa Mais Educação. Segundo Silva e Silva (2012), ampliar a jornada diária da criança e do adolescente na escola significa considerar esse espaço, no qual estes sujeitos podem ser protegidos de situações que ofereçam riscos aos mesmos, buscando minimizar a condição de vulnerabilidade e evitar a exclusão.

No âmbito das políticas públicas educacionais, o Programa Mais Educação, criado em 2007, busca induzir a ampliação do tempo de crianças e adolescentes na escola, oferecendo atividades no contraturno, ou seja, no turno oposto ao das aulas do currículo obrigatório, que permitam tanto experienciar os conhecimentos escolares numa perspectiva mais prática como valorizar os saberes e a cultura locais. Buscando atender, prioritariamente, escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, dentro escolas, alunos em defasagem idade-série e com risco de evasão, o que representa, com certeza, uma ação também voltada para a busca da equidade educacional.

O Manual do Programa Mais Educação define que a educação integral deve se conectar com a vida do aprendiz, a fim de se efetivar o processo de ensino/aprendizagem:

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas,

as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada a vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 01).

Há, nesse texto, uma forma clara e direta de ligação entre a Educação Integral com a ampliação do tempo do educando na escola, mas, vale lembrar, que para que haja efetivação dos objetivos da Educação Integral, não basta ampliar o tempo, é preciso planejar, refletir e propiciar situações que privilegiem o desenvolvimento amplo do indivíduo, bem como adequar os espaços já existentes e utilizar os espaços comunitários para que potencialize qualquer tipo de aprendizado.

Sobre o assunto, Paulo Roberto Padilha (2012) apresenta a ideia de que:

Se educamos sem dialogar com os saberes e experiências que os alunos trazem para a escola, estaremos contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e para aumentar os índices de exclusão escolar. Portanto, inviabilizamos a inclusão educacional, cultural social e política, dificultamos a superação da desigualdade social, da violência que hoje ganha fôlego na sociedade mundial, e a manutenção e a conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. E uma das maneiras de enfrentarmos esses desafios é investirmos mais tempo e energia, com rigor, seriedade e sempre com muita música e alegria, no que temos chamado de educação integral. Isso se faz tanto no cotidiano de nossas atividades escolares/comunitárias, como no âmbito de nossa participação e acompanhamento das diferentes políticas públicas em nossa sociedade (PADILHA, 2012, p. 361).

Dessa forma, fica claro que não há a efetivação de qualquer aprendizado se não houver a contextualização do assunto exposto, partindo sempre dos conhecimentos prévios.

O Programa Mais Educação, apresenta para o desenvolvimento de suas

atividades, uma organização em macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Diante disso, toda organização do trabalho deve valorizar experiências, vivências, competências, habilidades, conceitos, concepções e saberes, não limitando a prática pedagógica à mera transmissão de um conhecimento pronto, mas alinhando pesquisas, análises, desenvolvimentos de hipóteses, observação, criação, questionamentos e descobertas.

Toda atividade desenvolvida nos projetos deve buscar questionar as diversas possibilidades e habilidades desenvolvidas nela, que poderão ser utilizadas no cotidiano escolar, por mais distante que isso pareça, pode citar como exemplo que a concentração necessária para uma atividade física também é necessária para o exercício da matemática. As noções de espaço, lateralidade e equilíbrio comuns a essa prática certamente serão necessárias ao desenvolvimento psicomotor do educando. Lembrando, ainda, que o conhecimento de uma nova cultura pode propiciar ao aprendente a curiosidade da história e geografia de outros povos.

Reforça-se: ao homem plural, múltiplas realidades de aprendizado. Nessa dimensão de integralização, as diversas práticas de atividades pertencentes aos macrocampos não podem mais ser vistas como atividades extraclasses, pois, pelo seu princípio, objetivo e método, explorando competências e habilidades, todas as atividades ali realizadas são educativas, no amplo sentido do termo, na contextualização e socialização efetivada na prática de ensino/aprendizagem. Tempos e espaços convergem a novas oportunidades de realização da aprendizagem.

Ao analisarem as propostas curriculares do Programa Mais Educação do Governo Federal, apresentado como uma proposta para a ampliação de jornada escolar, Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Cavaliere (2012), afirmam que:

Interessa-nos perceber como os sentidos fixados para esse universo semântico que gira em torno da ideia de um “currículo integrado”, nesse documento [Manual do Programa Mais Educação], reatualizam os sentidos de “currículo”, “conhecimento”, “cultura”, “disciplina/disciplinarização” e

“escola”, em disputa no campo educacional, intervindo, desse modo, nas lutas hegemônicas pela democratização da educação básica (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 288-289).

Visto assim, percebe-se que o Programa Mais Educação tem como base em seus ideais a afirmação de que a experiência educacional se constrói em um processo que ocorre dentro e fora da escola, de forma dialética, entre abstrato e concreto, na efetivação de conceitos. Porém, reconhece-se a efetividade das disciplinas e dos métodos de ensino tradicionais, fato antagônico diante da situação que apresenta as atividades que serão realizadas na educação integral e que devem se alicerçar por oficinas, que terão por principal intuito demonstrar a aplicabilidade na vida do educando do que se aprende em sala; ou seja, contextualizando escola e vida real, não se tratando de reforços, mas de uma forma específica de se construir conhecimento, estreitando, assim, os laços entre escola e vida.

Para fins de operacionalização, faz-se necessário reforçar a ideia de que a educação integral não visa à institucionalização do chamado “mais do mesmo” (PAPERT, 2009), ampliando assim, apenas os mesmos conteúdos e as mesmas metodologias, mas uma ação que busque fomentar novas propostas educacionais que possibilitem ao educando construir conhecimentos em situações reais de prática e educação, seguindo preceitos metodológicos sócio-interacionistas. Cavaliere (2007), sobre a aplicação do maior tempo na educação integral, afirma que:

Em alguns casos, pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado. Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e ao seu consequente esvaziamento (CAVALIERE, 2007, p. 119).

Percebe-se, portanto, que não se trata apenas de estabelecer maior quantidade de tempo, mas viabilizar a real prática escolar, qualitativamente diferente e integralizada, que proporcione aos educandos o reconhecimento de si e de seu universo.

Se tratando do Programa Mais Educação, especificamente, este se apresenta como indutor da educação integral em tempo integral, entendendo que para uma proposta significativa e efetiva de educação integral induz-se à ideia de que é necessária a ampliação da jornada escolar diária da criança de forma que não haja prejuízos ao currículo formal, mas a complementação do mesmo com atividades diversificadas que abordem outros conhecimentos e que permitam outra relação com o saber escolar e a relação entre ambos.

Além disso, o Programa Mais Educação traz em seus textos legais a preocupação com o combate ao fracasso escolar, uma característica da população escolar marcante nas populações de baixa renda, e a proteção de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade, defendendo que esses sujeitos, quando protegidos, têm seu desenvolvimento favorecido. Compreende-se, assim, a inserção no programa, em 2010, da escola analisada, pois a mesma atendia a todos os pré-requisitos colocados pelo programa, o que nos leva, mais uma vez, a questionar sobre a importância de avaliar os resultados obtidos através deste dentro dessa comunidade escolar, dando continuidade ao trabalho, pelas demais esferas.

Especificamente em relação aos princípios da equidade educacional, percebemos que o Programa Mais Educação se configura como um programa que busca valorizar as diferenças entre os alunos, atendendo-as com a oferta de atividades diversificadas, as quais podem ser escolhidas com a participação dos mesmos; ademais, compreende-se que os diversos problemas que cercam o fracasso escolar não são inerentes e de responsabilidade dos alunos, buscando atender, prioritariamente, escolas com baixo IDEB e, nas escolas, alunos em situações escolares mais complicadas, permitindo aos mesmos a manifestação de seus interesses e habilidades, a construção de conhecimentos diversificados e a melhoria de seus resultados escolares; assim como a construção de competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que permitam uma atuação responsável, crítica e contribuinte em sua sociedade. Dessa forma, é inegável a intenção de promover equidade entre as escolas por parte do programa.

2.2 A Educação Integral e Integrada

Ao se tratar de Educação Integral, seja ela em tempo integral ou não, o que se busca desenvolver, na construção de aprendizagens do educando durante as ações, é a prática de atividades criadoras mediadas pelo entorno histórico, social e cultural, sem afastar-se dos conhecimentos prévios do educando, das relações que se efetivarão entre aprendizagem e experiências e dos conhecimentos que se construirão e que se tornarão as bases da organização de comunidades de compreensão, de estações de conhecimento contextualizados, fatos estes, já comentados. Podemos, então, retomar as colocações feitas por Vigotsky (1998):

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm sua própria aritmética pré-escolar, que somente os psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKY, 1998, p. 110).

Sendo essa, portanto, a principal necessidade de se tornar possível construir conhecimentos, partindo do diálogo com as práticas de ensino/aprendizagem no desenvolvimento daquilo que conhecemos como práxis pedagógica. É crucial construir situações educacionais que possibilitem ao educando criar aprendizagem partindo de análises, sínteses e informações capazes de gerar variadas conexões entre conceitos, do abstrato ao concreto, de forma a contextualizar saberes, esse é o caminho a ser trilhado. Visualizar a origem e a importância dos contextos sociais, e sua relação com as práticas escolares, estabelecendo relações entre as competências e as habilidades através de articulação de saberes são os objetivos do papel de sujeito ativo da aprendizagem ao educando.

2.2.1A prática da educação integral no viés do tempo integral

Sob os ideais de que a capacidade de conhecer e aprender se constroem a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio, o espaço escolar deve ser pensado a favorecer o desenvolvimento do aprendente, não como objetos do processo de ensino/aprendizagem, não como forma decorativa e, muito menos, como simples receptores de informações que estão à sua volta, mas como sujeitos ativos na recepção, criação, incorporação e desenvolvimento de saberes, conceitos e conhecimentos durante o processo de aprendizagem.

Fato explícito que inquietou e que foi um dos geradores da presente pesquisa, a mera avaliação por índices e resultados de avaliações externas, é algo que deve ser repensado na realidade das políticas públicas que financiam atividades educacionais, reforçando que tão importante quanto investir em políticas públicas para o desenvolvimento da educação, é garantir a continuidade das boas experiências. Não há trabalho que possa sobreviver, dentro da educação, se visto apenas pelo âmbito exclusivo dos índices apontados pelas avaliações externas. Reforçando, é claro, que estes são importantes, mas que não devem ser fins em si mesmos. Há de se pensar que tais índices devem gerar os investimentos na forma das Políticas Públicas, mas também devem ser a forma de estudo para encontrar um caminho de mudança na avaliação interna de uma escola.

Se a escola for analisada como um “negócio” – no sentido capitalista do termo – que leva em conta uma educação de qualidade baseada, principalmente, em índices e resultados de avaliações externas, então se encaminhou ao fracasso o desenvolvimento do educando como cidadão crítico e emancipado (FREIRE, 2000), pois se podou as oportunidades de desenvolvimento pleno do educando. Edgar Morin (2001) esclarece que

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o homem do jogo. O homem empírico é também o homem imaginário. O homem da economia é também o homem do consumismo (MORIN, 2001, p. 58).

Há muito mais dentro da realidade escolar para ser analisado, do que

apenas notas estabelecidas com base numa avaliação escrita, pois o homem possui múltiplas realidades de aprendizado. Em relação a isso, Magda Soares (1999), em “A Escolarização da Literatura Infantil”, estabelece a escola como:

[...] instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, processos de avaliação e seleção, etc.). É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos– é a esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 1999, p. 201).

É inevitável que a escola traga essa concretização de saberes e conhecimentos, práticas e atividades, artes e expressões no que chamamos de escolarização, pois essa é a finalidade da escola, instituindo-se contextos que dialogam entre os saberes escolares (apresentados pelos currículos e naquilo que lhes são inerentes: conteúdos, disciplinas, programas e metodologias) e os saberes comunitários em três pilares: currículo, conhecimento e cultura, praticando o processo de ensino/aprendizagem em áreas de conhecimento escolar que associem esses saberes plurais com objetivos educacionais que reconheçam as necessidades do educando:

Nesse contexto de trocas materiais e culturais, de busca pela informação e posterior utilização desta para construção do conhecimento, a linguagem se inscreve como sistema mediador de todos os discursos. Em função dessa potencialidade de mediar nossa ação sobre o mundo (declarando e negociando), de levar outros a agir (persuadindo), de construir mundos possíveis (representando e avaliando), aumenta a necessidade e a relevância de novas práticas educacionais relativas ao uso de diferentes gêneros textuais e aos requisitos de um letramento adequado ao contexto atual (MEURER, 2002, p. 10).

As práticas pedagógicas, buscadas na educação integral, devem estar de acordo com a constituição complexa e multifacetada do ser humano, de forma integralizada, mantendo as práticas pedagógicas da escola às diversas

situações em que as dimensões de conhecimento plurais e sequenciais se dão, utilizando-se linguagens e saberes para atendê-las. A intervenção didática no processo de aprendizagem, que traz o professor no papel de mediador, à proporção que se reconheça a escola como ambiente de conhecimento, deve seguir o caminho da mediação de saberes escolares e comunitários em vivências de ensino/aprendizagem que contextualizem conhecimentos, buscando-se a aplicabilidade destes em situações significativas de aprendizagem ao educando; fato apresentado a todo o momento como objetivo presente nos projetos desenvolvidos dentro do Programa Mais Educação na Unidade Escolar observada.

Sobre o assunto, Amália Simonetti (2007) afirma que:

Entender a intervenção didática significa situar a sala de aula como microssistema visto de forma dinâmica e conectada com o planejamento, a ação e a avaliação do processo didático. A análise da prática educativa servirá de alicerce para o sucesso da intervenção pedagógica que vai mostrar a eficácia do ensino e da aprendizagem, sobretudo quando a professora assume o compromisso de realizar com competência seu ofício, visando atingir os objetivos didáticos e compreendendo como as aprendizagens se produzem (SIMONETTI, 2007, p.57).

Essa integralização se dá, também, mediante a articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não-governamentais, fato também apresentado como objetivo do Programa Mais Educação, porém, não atingido pela Unidade Escolar, devido à grande distância física do bairro e demais áreas da cidade onde se encontram maiores núcleos que poderiam ser utilizados; dessa forma, pela falta de transporte, tornou-se inviável a ação, mas potencializou a necessidade e o uso dos espaços comunitários do bairro, que mesmo escassos auxiliaram no objetivo de se destituir a imagem comum de que as escolas são os únicos núcleos capazes de apresentar e desenvolver aprendizagem, sendo todo ambiente capaz de criar situações propícias para o resgate histórico, cultural e social que integrem a escola, a comunidade e seu entorno, por meio de projetos e programas.

Equívoco recorrente no ato de planejar de nossos educadores é ter o conteúdo como ponto de partida, apontando-o como peça principal do ato de

ensinar, quando, na verdade, não é a ele que cabe esse papel. Pensar o processo de ensino/aprendizagem sem que antes se reflita sobre as reais necessidades que os educandos apresentam, é descuidá-lo de sentido, de motivos e objetivos. Sobre esta questão, é possível perceber que:

O conhecimento escolar é um conhecimento selecionado a partir de uma cultura social mais ampla, associado diretamente ao que se entende como conhecimento socialmente válido e legítimo. Porém, os processos de seleção e de legitimação desse conhecimento não são construídos a partir de critérios exclusivamente epistemológicos ou referenciados em princípios de ensino-aprendizagem, mas a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade como um todo em dado momento histórico. Dessa forma, atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores e professoras, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em Educação (LOPES, 1998, p. 2-3).

Nesse ponto de vista, o conteúdo é uma consequência da troca de experiências. Planejar está sob uma ótica de percorrer um caminho, onde o mais importante é o ganho obtido no percurso dele e não o ponto de chegada. Essa seleção, que acontece naturalmente no convívio escolar diário, é a forma enriquecida do ensino/aprendizagem.

2.3 O ambiente escolar e a Educação Integral em Tempo Integral

O papel da escola deve ser a todo instante revisitado e repensado como local de conhecimento, baseado em ações que incluam conhecimentos subjetivo-interativos, cognitivos e éticos, educacionais e culturais. Seguindo as ideias estabelecidas por Papert (2009), para que a educação integral possa ser, de fato, integrada, faz-se necessário que se desvencilhe do paradigma fabril (e sua interferência na cultura escolar) e que se desenvolva o aprender em que a criança é um ser ativo que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, em uma ação interiorizada ou formulando suas hipóteses, numa dinâmica educacional que rompa com o paradigma da mera divulgação de conteúdos em prol de uma prática de vivência.

A sala de aula, além de ser um espaço agradável, acolhedor e seguro que traga aos educandos a sensação de bem-estar, deve ser planejada didaticamente a fim de se organizar por meio de situações de aprendizagem e desenvolvimento, que capacitem aos educandos compreender e expressar o mundo utilizando as diferentes linguagens (verbal, matemática, artística, corporal etc.), à medida que se reconheça o processo de ensino/aprendizagem como uma realidade tanto cognitiva quanto afetiva.

A Educação Integral tem como objetivo práticas de vivência de aprendizagem desenvolvidas em ambientes e situações educacionais, por meio de realidades mediadoras, que estimulem o pensamento e a expressão de ideias, a fim de que o estudante possa sentir-se motivado e interessado para solucionar problemas e os resolver de maneira autônoma, procurando e selecionando informações. Práticas pedagógicas de aprendizagem que busquem aguçar a curiosidade dos educandos. A construção de realidades multidisciplinares de educação, que busque contextualizar saberes com os conhecimentos prévios e vivências, deve ser priorizada no planejamento de práticas didático-pedagógicas. Levar o indivíduo a compreender que a capacidade de obter informação e gerar conhecimento são os alicerces do processo de aprendizagem e de formação, é uma ideia clara apresentada pela educação integral, dando ao educando a autonomia de aprendizado.

Pensar nas práticas educacionais que farão do espaço escolar uma estação de conhecimento contextualizado faz necessário, e é preciso ainda que se pense a aprendizagem como prática contextualizada às necessidades educacionais do educando, diminuindo as distâncias entre o concreto e o abstrato. O espaço escolar também compõe a educação, a partir da percepção e do uso da infraestrutura planejada para atender o intuito de aprendizado do educando é possível obter a ideia de pertencimento, de identidade, mediante reconhecimento e valorização, promovendo experiências e vivências transdisciplinares; sobre o assunto, Paulo Freire afirma que

O espaço retrata a relação pedagógica. Nele é que nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é o retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação [...] e organização [...] a nossa maneira de viver esta relação (FREIRE, 1996, p. 94).

Dessa forma, observa-se que o espaço transforma o homem e o homem transforma o espaço, logo tal processo reflete a cultura das pessoas que nele vivem. A história e a cultura de cada educando, deve ser observada na organização das escolas, com o objetivo de atender às necessidades de seus aprendentes através de um lugar composto por equipamentos e ritmos de vida. O espaço físico e social das instituições escolares, respeitando símbolos, ludicidade, aspectos sensoriais e psicomotores, sob os olhares da educação integral, tornam-se essenciais para o desenvolvimento dos aprendentes. Frago (1998) afirma que:

Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica (FRAGO, 1998, p. 78).

Diferentes dimensões (física, funcional, temporal e relacional) podem definir o espaço, quando buscam experiências e vivências transdisciplinares e essas são articuladas às relações simbólicas de aprendizagem. Para a Educação Integral, é necessária uma pluralidade de situações que legitimem a adequação dos espaços escolares aos elementos curriculares, durante o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, pois o espaço escolar nunca é neutro: se refletimos pedagogicamente, ele poderá ser estimulante; caso contrário, será limitador, e poderá precocemente o surgimento de aprendizagens. A organização do espaço, nesta perspectiva, proporciona interações sociais que ampliarão o universo do aprendente, contextualizando saberes e conhecimentos.

A escola, como um pequeno espaço da sociedade na qual se insere, deve ser compreendida na complexidade do processo educativo, numa visão que seja capaz de promover o diálogo entre o espaço social e a formação cultural, adequando o agir à realidade local, devendo organizar seus espaços de modo a propiciar tudo isso.

2.4 A Jornada Escolar

Perceber que a jornada escolar é fator preponderante na organização dos espaços escolares é primordial, mas compreender que é necessário discutir ainda mais o assunto para que caminhe é algo latente. Tal fato é mencionado no próximo texto, quando este aponta que:

No entanto são políticas que não mais se restringem aos âmbitos da escolarização obrigatória e que vêm resultando em articulações junto a outros setores da sociedade. São ações embasadas em argumentos de equidade e atreladas aos interesses e necessidades dos alunos e de suas famílias. Nesse cenário, do ponto de vista da educação comparada, a “des/reconstrução” da jornada escolar propicia um espaço fértil para novos estudos e sugere a revisão de conceitos e classificações que tragam à tona diferentes modos, olhares e proposições em termos de políticas públicas no contexto internacional (PARENTE, 2020b, p.93).

Quando se analisa o desempenho escolar de determinada escola, muitos fatores devem ser levados em conta, entre eles e talvez um dos mais importantes é a jornada, que deve ser analisada entre os vários aspectos temporais que atuam na organização escolar.

Nesse contexto, disseminou-se a ideia de que mais tempo na escola poderia resultar em maior rendimento escolar. Apesar desta não ser uma ideia unânime, tal assunto continua sendo apresentado e percebido nas discussões educacionais em âmbito nacional e internacional, inclusive, impulsionando a formulação e a implementação de políticas capazes de ampliar a permanência das crianças e adolescentes no ambiente escola. Dessa forma, cada vez mais é possível encontrar discussões em torno de métodos capazes de auxiliar na ampliação do tempo escolar.

Sobre o Programa Mais Educação, os autores analisados observam que

A ampliação da jornada escolar por meio da oferta de atividades complementares foi o foco do Programa Mais Educação do governo federal, programa que financiou, principalmente, recursos humanos e materiais destinados às escolas públicas que dele participaram. As escolas que integravam o Programa ofereciam um rol diversificado de

atividades na área esportiva, artística e cultural. (PARENTE; HERRERO, 2019, p.38)

Essa prática foi percebida ao analisar a organização da Unidade Escolar, enquanto ela trabalhou em parceria com o programa através das atividades complementares oferecidas.

Não foi encontrada, entre os registros oficiais da Unidade Escolar analisada, uma tabela que aponte a quantidade exata de alunos atendidos pelos projetos financiados pelo programa, contudo, nos computadores de trabalho foram identificados registros que apontavam as turmas atendidas, com seus respectivos números, o que ofereceu subsídio para a construção do quadro abaixo:

Ano	Alunos atendidos
2011	672 alunos inscritos
2012	625 alunos inscritos
2013	654 alunos inscritos
2014	296 alunos inscritos
2015	317 alunos inscritos
2016	328 alunos inscritos
2017	289 alunos inscritos
2018	278 alunos inscritos

Tabela 1 - Número de alunos atendidos.
Fonte: Documentos extraoficiais da Unidade Escolar.

Retomamos aqui a importância de analisar que à escola não cabe somente o cumprimento dos conteúdos curriculares, há ainda as questões sociais da mesma, ou seja, o que se espera dela em cada momento histórico e em cada sociedade. Assim, a função social da escola hoje é fornecer um currículo mínimo de acesso a todos, universal, gratuito e isso tem se apresentado de maneira crescente nos dias atuais. Portanto, o momento histórico atual sugere uma ampliação de seus tempos, pois cada vez mais funções são demandadas à escola e por isso requerem mais tempo para cumpri-las.

De acordo com Claudia da Mota Darós Parente e Luján Lázaro Herrero (2019), “a depender das intencionalidades de cada sistema educativo, esse tempo ampliado terá determinada configuração e diferentes combinações no tempo escolar do aluno, promovendo um tempo de cuidado com maior ou menor qualidade” (PARENTE; HERRERO, 2019, p.47).

Dessa forma, é possível compreender a importância da ampliação da jornada do aluno no ambiente escolar, pois, através dela, é imaginável um investimento de ações capazes de oferecer capital cultural ao aluno pertencente a uma comunidade periférica e de condições financeiras limitadas, onde o acesso à cultura e ao lazer é limitado e, por vezes, inexistente, onde a escola seja talvez a única “janela” pela qual poderá vislumbrar novos horizontes. Assim, fica claro o objetivo de atingir a equidade, pois a grande maioria dos alunos da escola pública não possui acesso à ampliação desse capital cultural pelo apoio familiar, por isso necessitam da intervenção escolar para que possam ampliar também suas oportunidades e vivências. Historicamente, é possível perceber que

No Brasil, devido à generalização dos turnos escolares no início do século XX, proliferou-se em todo o território nacional uma jornada escolar curta, denominada meia jornada ou de meio dia. Nesse cenário, surgiram inúmeras tentativas históricas de romper com essa escola reduzida que não atendia minimamente aos anseios de uma formação básica e, menos ainda, de uma formação integral. Ao longo do século XX, propagaram-se ideias e algumas práticas que fortaleceram a busca de articulação entre dois aspectos: “educação integral” e “tempo integral”. O primeiro aspecto tem relação direta com a noção de “formação integral” e o segundo está associado à noção de “mais tempo de escola” (PARENTE; HERRERO, 2019, p. 48).

Nota-se, portanto, que a ideia entre uma jornada integral, nada mais é do que um contraponto de uma jornada reduzida, criada pela necessidade de atender um maior número de elementos através de um mesmo espaço.

Para os mesmos autores, na busca pela articulação entre “educação integral” e “tempo integral”, diante da realidade dos turnos escolares, algumas experiências brasileiras investiram fortemente na “construção da escola em tempo integral”, ou seja, focalizaram em projetos arquitetônicos que se

sobressaíam diante do cenário de precariedade das escolas públicas (PARENTE; HERRERO, 2019, p.49).

Vale reforçar que estas ações foram raras, pois a maioria, que trataram da ampliação do tempo do aluno na escola, buscou o aproveitamento do espaço já existente ou a parceria de instituições públicas e privadas já existentes.

É importante ressaltar que o foco na estrutura física tinha como finalidade a garantia de recursos físicos e materiais básicos, possibilitando a melhoria das oportunidades formativas dos alunos nos mais diferentes aspectos, ou seja, seria necessário contar com condições mínimas necessárias para que o aluno permanecesse mais tempo na escola.

Para Parente e Herrero (2019), eram ações que buscavam articular uma formação integral (mais oportunidades educativas num contexto de currículo escolar compulsório restrito) a mais tempo de escola. Aliás, é importante ressaltar que muitas dessas políticas foram dirigidas para públicos em situações sócio-econômicas desfavorecidas; mais tempo na escola significava, portanto, menos tempo de exposição a situações de vulnerabilidade social. Todavia, tenha sido nesse ponto a má interpretação dessa ampliação do tempo do aluno na escola, pois, para muitos, não importava a qualidade desse tempo extra na escola e as atividades por ele oferecidas, era uma preocupação pelo “manter o aluno na escola” maior do que os objetivos pretendidos com esta ação; ou seja, o assistencialismo passou sobre o desenvolvimento integral do indivíduo, estar na escola era mais importante do que o que ele fazia naquele espaço.

A escola de tempo integral passou a ser bandeira política para muitos candidatos que enchiam os olhos dos pais, os quais vislumbravam um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalhavam não se atendo muito, também, às atividades lá desenvolvidas. De acordo com Parente e Herrero (2019)

Mais tempo de escola não significa necessariamente melhor formação; tempo integral não tem relação direta com educação integral. As articulações entre “educação integral/formação integral” e “tempo integral/mais tempo na escola” apenas ocorrerão se forem deliberadas, ou seja, precisam ser estabelecidas. Tempo de qualidade significa investir em

melhores oportunidades formativas, buscando estratégias que garantam que o tempo do aluno na escola permitirá que ele possa desenvolver ao máximo suas potencialidades e interesses, num ambiente acolhedor e seguro. Mais tempo de escola significa também mais tempo no qual a escola e sua equipe deverão dar mais tempo de atenção, cuidado e segurança às crianças e aos adolescentes (PARENTE; HERRERO, 2019, p. 52).

É possível reforçar aqui a intencionalidade desse tipo de ação, ocupar o aluno na escola sem que haja uma preocupação com a qualidade dessa ocupação pode, por vezes, levar o indivíduo a saturação do ambiente escolar, tendo assim efeito contrário do que se esperava da ampliação da jornada escolar. O tempo extra na escola deve ofertar possibilidades diferentes do período escolar, não se espera que o aluno tenha “mais do mesmo”, ou seja, ele não ficará mais tempo na escola fazendo o mesmo que já foi feito no período regular de suas aulas, isso trará uma sobrecarga e o afastará do desejo de estar ali.

Para Parente e Herrero (2019), essas experiências brasileiras, apesar de sua relevância, principalmente para o público que delas se beneficiava, não estiveram livres de críticas, entre as quais, a amplificação das desigualdades entre as escolas públicas, muitas delas sem as condições mínimas de infraestrutura. Tornando claro, mais uma vez, a importância da equidade e não igualdade para que se atinjam os objetivos.

Os autores afirmam, ainda, que muitas dessas ações, ao focalizarem na materialidade das escolas, em projetos arquitetônicos e, portanto, demandarem grandes investimentos financeiros, geraram contextos de desconfianças em torno do uso dos recursos públicos e discussões relativas às escolhas políticas, já que criavam um sistema paralelo de escolas. De acordo com eles

Atualmente, a ampliação da jornada escolar por meio da “construção de escolas de tempo integral”, embora ainda esteja presente no ideal de educadores, acadêmicos e políticos, continua sendo residual. No âmbito político, ainda que a construção de escolas atue como marketing eleitoral, é uma decisão política que ainda está repleta de dilemas e contradições, além de estar cerceada por contingenciamentos financeiros (PARENTE; HERRERO, 2019, p.49).

Lembrando que o modelo utilizado no contexto brasileiro, de forma geral, não é o de construção de escolas de tempo integral, mas o de reorganização das escolas já existentes para que atendam o aluno em contra período escolar.

Sendo assim, é possível identificar cenários para “transformar uma ou mais escolas em tempo integral”, ou seja, aproveitando as unidades escolares já existentes e melhorando seus espaços para a ampliação da jornada escolar; fato este apresentado na Unidade Escolar em questão, pois a mesma contava com um amplo espaço sem funções, tanto na área interna como externa da escola. Infelizmente, porém, em alguns contextos, as escolas passam a funcionar em tempo integral sem as condições mínimas para articular “educação integral” e “tempo integral”, o que por vezes mantém o aluno na escola por mais tempo, mas sem nenhuma qualidade desse tempo.

Para os autores, cabe destacar que, em relação à oferta de atividades extraescolares, estão em vigor políticas de ampliação da jornada escolar com foco no tempo do aluno,

São ações que, diante de uma infinidade de possibilidades: podem ocorrer em escolas de tempo integral ou em escolas que possuem, simultaneamente, jornada parcial e integral; podem ser obrigatórias ou facultativas aos alunos, mediante processos de inscrição; podem envolver apenas uma parcela dos alunos; podem ocorrer em outros espaços além da escola; buscam atingir mais alunos, mais escolas, diferentes regiões; privilegiam critérios de participação vinculados a interesses dos alunos e necessidades sócio-educativas; constroem a oferta de acordo com recursos disponíveis e estão cada vez mais abertas às relações intersetoriais e público-privadas (PARENTE; HERRERO, 2019, p. 50).

Talvez tenha sido essa a única forma de ampliar a jornada do aluno na escola, com menores investimentos, pois acabam utilizando a estrutura já em vigor, sendo assim, fazem a reorganização das escolas, porém, não investem em reformas, o que compromete a oferta da “educação integral” em “tempo integral”. Ou seja, para Parente e Herrero (2019, p. 51), em muitos cenários, “implementa-se o turno único, porém, a precariedade dos espaços continua: nem todas as escolas possuem biblioteca, sala de recursos, equipamentos de multimídia, quadra poliesportiva, ou seja, recursos físicos básicos”.

No Brasil, a definição sobre quem será ou não beneficiário das políticas de ampliação da jornada escolar, geralmente, é determinada pelos sistemas de

ensino, mediante critérios pré-estabelecidos e, geralmente, tal seleção está estritamente ligada aos índices numéricos de aproveitamento escolar, como o IDEB ou aos programas sociais como Bolsa Família, o que acaba restringindo, por vezes, a participação de muitas escolas em programas de investimento. Há de se considerar que toda essa organização escolar, para receber os alunos por um período maior no ambiente escolar, requer um olhar específico e intencionalidade com as ações.

Parente e Herrero (2019) chamam a atenção para o fato de que dissociar o papel social da escola entre o “formar/educar/ensinar” e o “cuidar” parece não ser um avanço na perspectiva da formação integral da infância, da adolescência e da juventude. É preciso considerar que a qualidade da educação em muito depende de um ambiente que garanta bem-estar físico e emocional aos seus sujeitos. Por último, os autores garantem que é preciso alertar que a presença do aluno por mais tempo na escola traz como consequência menos tempo com a família. Lembram, ainda, que essa é uma decisão que, à primeira vista, parece relacionar-se ao âmbito das liberdades individuais. No entanto, do ponto de vista da política pública, é preciso levar em conta a repercussão desse tipo de decisão, não apenas para os sistemas educativos, mas para a sociedade em geral. E, por fim, reforçam a importância de que as articulações entre “educação integral/formação integral” e “tempo integral/mais tempo na escola” sejam definidas por todos os interessados, ou seja, a sociedade como um todo.

Quando buscamos informações mais históricas sobre a formação da jornada escolar, percebe-se que na busca de alternativas para democratizar e universalizar a educação, a criação dos turnos escolares teve como objetivo possibilitar o uso do mesmo espaço escolar por diferentes grupos de alunos. Ou seja, um mesmo espaço sendo utilizado em períodos mais curtos seria capaz de atender a um maior número de alunos.

No entanto, Parente (2020a, p. 2), aponta que “em muitos sistemas educativos, o constrangimento do espaço físico e da jornada escolar repercutiu na qualidade educacional”. O que se percebe é que, na maioria dos casos, o que seria uma medida provisória, tem-se prolongado e até se expandido. Reforça-se a ideia de que a forma primária da educação escolar era atender o indivíduo de maneira que o mesmo ocupasse o ambiente escolar praticamente

o dia todo, porém, a necessidade de ampliar o atendimento ao maior número possível de alunos, e o baixo investimento nas escolas, obrigou a aplicar a divisão do tempo escolar em turnos para atingir esse maior número, sem levar em conta a qualidade do que seria oferecido.

Tal fato é comprovado na fala de Parente, quando afirma que os “estudos sobre turnos escolares mostram que seu principal objetivo é aumentar as vagas sem grande impacto no orçamento, permitindo que um mesmo prédio escolar sirva mais alunos”(PARENTE, 2020a, p. 4). Além disso, a autora, citando o amplamente referenciado estudo de Mark Bray sobre a temática, destacando seus principais argumentos para a implementação dos turnos escolares, adicionando, ao mesmo tempo, algumas observações como:

Ampliar a oferta de vagas, permitindo a universalização da educação e a equidade social; maximizar os recursos humanos disponíveis, possibilitando que o mesmo professor possa trabalhar em dois períodos; duplicar a jornada de trabalho dos profissionais da educação, melhorando a remuneração; possibilitar que crianças pobres estudem num turno e trabalhem no outro para ajudar suas famílias; reduzir o número de estudantes por turma. Apesar de alguns benefícios apontados, estão evidentes contradições, ou seja, problemas sociais e educacionais não resolvidos, a exemplo da desvalorização docente, da baixa remuneração dos profissionais da educação e do trabalho infantil (PARENTE, 2020a, p. 5).

Sendo assim, torna-se claro que a formação de jornadas escolares menores tem mais a ver com questões políticas, para ampliação do atendimento de maior número de alunos, do que com as demais preocupações da escola.

A autora afirma que é por isso que entre os aspectos negativos dos turnos escolares estão os custos associados aos cuidados no período contrário à escola e às atividades extracurriculares, assim como os custos sociais, ou seja, enquanto a criança está na escola, permite que os pais trabalhem e desenvolvam outras atividades. Sendo assim, Parente (2020a) afirma que:

Se a criança não está na escola ou frequenta poucas horas é preciso providenciar estratégias de cuidado, o que pode ocorrer de diferentes maneiras: a cargo dos próprios pais (que não trabalham ou precisam reduzir sua jornada de trabalho), de familiares, pagando profissionais para cuidar das crianças,

contratando serviços particulares ou recebendo apoio de instituições socioeducativas públicas ou privadas. Além disso, no caso da ausência de estratégias de cuidado, poderá haver aumento da vulnerabilidade social. Conforme Bray [...] "embora o governo possa economizar dinheiro por meio de um sistema de turno duplo, pode ter que gastar dinheiro para lidar com problemas sociais" ou custeando serviços públicos socioeducativos (PARENTE, 2020a, p. 6).

Dessa forma, fica claro que é preciso pensar nos gastos efetuados com a educação, como forma de investimento em outros setores, pois ela é capaz de influenciar diretamente em várias outras áreas. Ademais, segundo a autora, os estudos sobre turnos escolares no Brasil ainda são reduzidos: "O foco das investigações está nas políticas que ampliam a jornada escolar, ou seja, na chamada educação em tempo integral, sem uma análise mais profunda de seus antecedentes, o que levaria ao histórico da criação dos turnos escolares" (PARENTE, 2020a, p.10).

No contexto brasileiro, os turnos escolares estão tão naturalizados que, raramente, os discursos políticos, a academia e a própria população fazem menção a eles. Na defesa da Educação Integral em Tempo Integral, pouca ou nenhuma associação se faz à eliminação dos turnos escolares. Nesse sentido, a autora afirma que

Na legislação educacional nacional brasileira não há menção direta à abolição dos turnos. Nas últimas décadas, foram definidas metas para a ampliação da educação em tempo integral, o que, por consequência, significaria a eliminação parcial de escolas funcionando com turnos escolares. No entanto, algumas políticas de educação em tempo integral em curso propõem a ampliação da jornada escolar sem, necessariamente, alterar a organização dos turnos escolares, ou seja, por meio da oferta de atividades extracurriculares fora do espaço escolar e/ou por meio de relações intersetoriais e público-privadas (PARENTE, 2020a, p.12).

Ou seja, mais uma vez a solução "paliativa" tem menos a ver com investimento e mais com reorganização e maior aproveitamento de instituições públicas ou privadas já existentes.

Vale lembrar que o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, indicou que o tempo integral – associado à oferta de atividades esportivas, artísticas, de orientação de estudos e também à ampliação da oferta de

alimentação escolar –deveria privilegiar crianças mais novas, de camadas sociais desfavorecidas e cujos pais trabalhassem. Suas metas previam progressiva ampliação do tempo integral na educação infantil e no ensino fundamental (BRASIL, 2001). Infelizmente, as políticas implementadas não foram suficientes para cumprir as metas estabelecidas.

Já em 2014, o novo Plano Nacional de Educação estabeleceu como meta a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica e em, pelo menos, 50% das escolas públicas (BRASIL, 2014). Para Parente (2020a, p. 12), “essa meta mostra que o país não tem como diretriz a eliminação dos turnos escolares em larga escala, o que exigiria grande investimento em recursos físicos, materiais e humanos, além de forte disposição política em fazê-lo”.

De acordo com a autora, ainda são muitos os desencontros de ideias no cenário internacional: “Em alguns países, a universalização da educação há muito deixou de ser um problema; em outros, ainda tem sido seu maior desafio” (PARENTE, 2020a, p.15). A realidade de turnos escolares, mesmo dentro de suas limitações, ainda tem sido uma opção para atingir a meta mundial de Educação para Todos.

Pensando assim, Parente (2020a) expõe que a jornada integral no Brasil passou a ser excepcionalidade, devido à generalização dos turnos reduzidos implantados ainda no início do século XX. Ao ofertar a ampliação de jornada a uma parcela de estudantes, o país passou a ter dois tipos de jornada, a integral e a parcial, ambas deficitárias pelo baixo investimento e condições mínimas para um trabalho adequado. Percebe-se, então, a dificuldade de externar a todos que a jornada integral não é uma excepcionalidade, mas a maneira mais indicada para que haja um trabalho de qualidade através da educação integral, todavia, a naturalização da redução da jornada escolar conduz para uma visão distorcida da realidade.

Outro fator bastante importante exposto pela autora é o de que:

Argumentos educacionais e sociais para a implementação da educação em tempo integral têm sido disseminados no país. A realidade brasileira deixa transparecer que esses argumentos são indissociáveis: em tese, mais tempo de escola significa mais tempo em segurança, em atividades, em formação, com cuidados e com alimentação. No entanto, os insuficientes

investimentos na construção de novas escolas nas últimas décadas associados ao uso de espaços não escolares e à disseminação das relações intersetoriais e público-privadas estão delineando as atuais estratégias político-educacionais para a oferta das atividades curriculares e extracurriculares que compõem a jornada integral. Isso explica porque não é possível associar diretamente aumento da jornada escolar à eliminação dos turnos escolares (PARENTE, 2020a, p.16).

Portanto, como já apontado aqui, não é possível que se desenvolva um trabalho de qualidade sem que haja investimentos para ofertar as condições mínimas de ampliação do tempo do indivíduo na escola, fato este que obriga a busca por parcerias externas às escolas.

Reforça-se, ainda, que muito há que se galgar para que a educação em tempo integral seja vista como instrumento prioritário para o atendimento de crianças e adolescentes, não apenas os que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco, mas, principalmente estes, que foram impulsionados para uma vida de restrições por conta da extrema pobreza. São crianças que vivem em periferias e não tiveram a oportunidade de frequentar espaços de lazer, cultura e esportes, que ampliassem sua visão para o desenvolvimento integral. Em suma, Parente (2020a) afirma que:

Existem ainda muitos dilemas e desafios em relação à gestão, organização e qualidade da educação brasileira. Especificamente no que concerne às políticas de educação em tempo integral, sabe-se que beneficiam inúmeros estudantes em fase de escolarização obrigatória e são compatíveis com tendências internacionais de ampliação do tempo do aluno na escola. A análise dos turnos escolares associada às jornadas escolares fortaleceu a noção de que qualquer decisão política em relação à temática deve estar pautada em argumentos sólidos e diagnósticos concretos, e que o planejamento educacional deve superar metas e estratégias reiteradamente descumpridas (PARENTE, 2020a, p.16).

Fica claro, portanto, que as metas são importantes, mas que para atingi-las é preciso um esforço mútuo e contínuo de todas as esferas que formam a sociedade. Para a mesma autora, a escola, assim como seus muitos aspectos temporais, são construções sociais que se transformam ao longo do tempo. Essas transformações repercutem na organização do currículo escolar obrigatório e, conseqüentemente, na forma de organização da jornada escolar. Lembrando que, cada vez mais, têm sido formuladas e implementadas políticas

de ampliação do tempo do aluno na escola de forma facultativa (PARENTE, 2020b).

Analisando cada um dos pontos colocados, percebe-se que não há formas de desvinculá-los, pois, dentro de cada um deles, há uma necessidade e, ao mesmo tempo, um entrelaçamento que o liga ao outro. Portanto, a ampliação do tempo da criança na escola se torna uma necessidade primordial, pois os pais precisam ter seus filhos em lugar seguro enquanto trabalham, há a necessidade de “ocupar” o tempo ocioso da criança e adolescente com supervisão de adultos, porém, sem perder de vista a qualidade do que é oferecido a eles, e, por último, avaliar a intencionalidade e os resultados obtidos por meio desse investimento.

Esses e outros aspectos trazem à tona questões e proposições relativas à jornada escolar, ao tempo que o aluno permanece na escola, sob a sua supervisão no âmbito do sistema educativo ou em articulação com outras instituições públicas e privadas. Para Parente (2020b):

A jornada escolar, assim como todos os tempos escolares, produz movimentos históricos; é resultado das políticas e ações em andamento nos diferentes sistemas educativos que, por sua vez, estão embasadas em diversos argumentos sociais, políticos, pedagógicos e/ou culturais (PARENTE, 2020b, p. 86).

Finalmente, conforme pontua a autora, a jornada integral pode ser definida como aquela na qual o aluno fica na escola um dia inteiro de forma obrigatória e, nesse período, em geral, se incluem atividades curriculares, extracurriculares, assim como refeições e pausas para descanso.

2.5 A desigualdade social e o processo de ensino aprendizagem

Compreendida a origem do excesso de valor dado aos índices numéricos que permeiam a avaliação escolar nos dias atuais, faz-se necessário apresentar a importância de analisar o capital cultural da comunidade na qual a Unidade Escolar encontra-se inserida, bem como todo o impacto causado pela desigualdade social no processo de ensino/aprendizagem.

Há de se pensar que cada escola, e sua comunidade, têm suas peculiaridades partindo de sua realidade e que tal fato interfere diretamente nos resultados obtidos pela escola em suas avaliações, principalmente, as externas, que geram índices numéricos.

Sendo assim, deve-se levar em conta, em todo o processo de avaliação externa, que a aquisição de capital social dos alunos das regiões periféricas, onde há alto nível de pobreza, bem como a ausência de estrutura familiar e social, é fator preponderante para a aquisição de conhecimentos; não que tais crianças sejam incapazes de aprender, porém, com certeza, devem galgar um caminho mais longo, pois seus conhecimentos prévios, certamente, serão de menor alcance, o que constituem pré-requisitos e um ponto de partida para uma aprendizagem contextualizada.

É inegável que a focalização das políticas públicas no ensino fundamental, universal e obrigatório, conveniente à relação idade própria/ano escolar ampliou o espectro de crianças nele presentes. Hoje, é notável a expansão desta etapa do ensino e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente, a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade face às crianças em idade escolar.

Carlos Roberto Jamil Cury, ao escrever o Parecer CNE/CEB 11/2000, afirma que

As presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. Expressão desta realidade são a repetência, a reprovação e a evasão, mantendo-se e aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar (CURY, 2000, p. 4).

Sendo assim, não há meios de se evitar a comparação entre as realidades sociais existentes e a aprendizagem. Ao aluno mal alimentado e desassistido, sobra um caminho mais árduo e, por vezes, desestimulante, levando-o em várias ocasiões, à fuga da escola que se torna um fardo a mais para o seu caminhar, ampliando a discrepância social e estimulando o aluno ao abandono escolar.

Partindo dessa ideia, de um abismo criado pelas diferenças sociais existentes, CURY (2000) afirma que a escola não é apenas a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, que é o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Sendo assim, a escola deve ser pensada e analisada pela sua realidade, levando em conta suas peculiaridades e seus entraves. Analisar e avaliar de maneira ampla, obrigando que cada escola se encaixe numa realidade abstrata, cria índices por vezes ilusórios e exclui cada vez mais as escolas já afetadas pelo ranqueamento causado pelas avaliações externas. Cury(2000), portanto, ressalta que:

Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil (CURY, 2000, p. 7).

Desse modo, o autor faz uso da expressão “função reparadora”, que nos leva a entender que a realidade escolar detém a possibilidade de atenuar a discrepância social entre as classes. Dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Questionar, por si só, a virtude igualitária da educação escolar não é desconhecer o seu potencial. Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nessa medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade. Ainda de acordo com o mesmo autor

[...] esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social (CURY, 2000, p. 8).

Fica claro, assim, que a igualdade e a liberdade se tornam, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Vale reforçar aqui que a ideia de “igualdade”, ainda que nos pareça algo completo não é totalmente boa se não considerarmos a necessidade de “equidade”. Oferecer suporte em igualdade para escolas de realidades diferentes, nem sempre é algo que suprirá a necessidade das mesmas, é preciso concentrar-se na possibilidade de oferecer condições em “equidade” para se atingir a “igualdade”. Cury (2000) faz uso da expressão “função equalizadora”, e afirma que:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal. (Ética a Nicômaco, V, 14, 1.137 b, 26). Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros (CURY, 2000, p.10).

Dessa forma, a educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Pensar na escola como uma fonte capaz de oferecer subsídios de trabalho ao cidadão dentro de uma sociedade mais justa e igualitária, pode ser um caminho que o leve a melhores condições de vida.

Todavia, pensar na escola como um gerador de possibilidades capaz de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, é, com certeza, oferecer oportunidades mais amplas aos menos favorecidos e isso é mais do que uma função escolar, é dar sentido ao processo de ensino aprendizagem, é pensar no caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares, mais do que nunca, é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade voltada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Sobre isto, Cury (2008) argumenta que:

O conceito de sistema único de educação ou mesmo o de sistema unificado de educação tem como desafio maior o horizonte da igualdade, cujo motor maior não se radica na escola, mas no próprio sistema social. Ora, essa desigualdade, própria da dualidade social, repercutiu e ainda repercute, a partir de nossa história nacional, na educação, mesmo que esta última, proclamada direito social, tenha sido fruto de longa conquista democrática. O ordenamento jurídico pode ser um bom patamar de leitura e de compreensão de como a desigualdade impactou a educação escolar (CURY, 2008, p. 189).

A expressão “igualdade social” transita há muito tempo pelo meio da comunidade escolar, mesmo que de maneira superficial, muitas vezes gerando discussões que permitem refletir sobre o que de fato significa. O que ocorre é que os discursos acabam ficando esquecidos pelas duras trilhas de lutas sociais. De acordo com Cury (2008)

Raramente a face da desigualdade social foi tão clara: o indivíduo em estado de pobreza está privado das virtudes de um direito proclamado como essencial para a vida social. Mas certamente não está excluído de continuar sendo mantido clientelisticamente nos espaços de um trabalho rural. Também o cidadão cujo município ou região do estado careça de recursos para abertura de escolas ou de vagas para todos também pode ser desobrigado da frequência à escola. Seus cidadãos, contudo, não estão proibidos de serem sujeitos a um trabalho precário (CURY, 2008, p.194).

Dessa forma, percebe-se o quanto o discurso de mudança ainda se encontra longe da ação propriamente dita. Percebe-se que há uma mobilização em busca da igualdade social, mas a permissividade para que ainda haja situações onde cidadãos são massacrados em nome das diferenças, é real e clara. As políticas públicas pensadas para amenizar a discrepância social ainda são falhas e unilaterais.

2.6 Igualdade e equidade

Pensar na trajetória escolar do Brasil é absolutamente incompatível com um país que se encontra entre as dez maiores economias do mundo, mas bastante compatível com o grau de desigualdade socioeconômica que persiste,

e que em grande medida é responsável pelos baixíssimos índices de produtividade e pela elevada concentração da renda. As diferenças sociais entre a população brasileira tornaram-se algo tão comum aos olhos de tantos, que chega a ser perfeitamente suportável perceber num mesmo espaço pessoas com tanto poder aquisitivo e outros que, por vezes, não possuem nem o pão de cada dia.

Analisar e buscar melhorar a qualidade e a equidade da educação básica é o principal desafio a ser enfrentado a curto e médio prazo. Qualquer discussão acerca de escolas de qualidade, no atual contexto da educação brasileira, nos obriga a refletir sobre o que queremos para o futuro.

Nas discussões que permeiam o cenário político, questões como a formação integral das crianças e dos jovens, a atenção à primeira infância, a adequação dos currículos e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além das mudanças urgentes no ensino médio, bem como os desafios do financiamento no contexto federativo, são elementos centrais levados à agenda de políticas educacionais, de maneira prioritária.

Quando se observa os índices numéricos para a educação brasileira, é possível perceber que o atraso escolar e as taxas elevadas de reprovação no setor público explicam grande parte dos resultados insuficientes no SAEB. O cenário atual da educação brasileira não deixa dúvidas a respeito da urgência de políticas públicas que enfrentem os desafios presentes, sem perder de vista o compromisso com o futuro do País. Não existe “projeto milagroso” para resolver os problemas aqui destacados.

Como ponto de partida, é necessário criar uma agenda de ações articuladas entre os três níveis de governo e os diferentes atores representativos, com base em evidências de pesquisa, para dar conta dos imensos desafios educacionais estratégicos para o desenvolvimento social e econômico do País. A união de ideias e forças para o desenvolvimento da educação é, talvez, a maior necessidade para que se caminhe. Somente quando as três esferas, municipal, estadual e federal, assumirem um compromisso entre si, para juntas unirem forças e articularem ações, é que a educação poderá ser beneficiada e avançar.

Pensar numa totalidade, porém, enfatizando cada peculiaridade, é, com certeza, uma ação necessária. Priorizar ações voltadas para as escolas mais

vulneráveis é tarefa necessária para a maior equidade do sistema. Todavia, isso passa por um conjunto articulado de iniciativas que envolvem a educação infantil, a alfabetização, a adequação dos currículos à base nacional e, sobretudo, a formação de professores e a melhoria das carreiras.

A complexidade dos desafios para promover educação de mais qualidade e equidade requer grande esforço de integração e fortalecimento da cooperação federativa, respeitando as características histórico-culturais do País, com o propósito de reduzir as desigualdades educacionais e melhorar o acesso, a permanência e as aprendizagens na escola. É preciso que haja um comprometimento de todas as instâncias, no que diz respeito aos investimentos e incentivos aos trabalhos diferenciados, principalmente nas escolas periféricas, que atendem crianças de baixa renda, com menores oportunidades.

A igualdade e a equidade em suas relações com a justiça são destacadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) quando orientam a abordagem da ética nos Temas Transversais. O documento deixa claro que os critérios essenciais para se pensar eticamente a justiça são os conceitos de igualdade e equidade. A igualdade, compreendida nos PCN, reconhece que todas as pessoas têm os mesmos direitos, porém, as diferenças entre as pessoas não as colocam em situação de igualdade. A equidade permite restabelecer a igualdade respeitando-se as diferenças.

Dessa forma, vale ressaltar que selecionar escolas para investimentos públicos, com base apenas nos índices numéricos, pode prejudicar as unidades que têm potencial para o desenvolvimento, deixando-as sem recursos, que seriam por vezes bem aproveitados em atividades que possibilitassem a ampliação da qualidade da educação ali oferecida, mantendo o círculo vicioso em que as escolas periféricas estão inseridas. Sendo assim, faz-se necessário um maior diálogo entre as esferas, para que uma dê continuidade ao trabalho iniciado pela outra.

2.7 A globalização e a influência na educação

Para autores como Morin (1999) e Boaventura Santos (2002), o presente momento é de transição paradigmática, em que se deixa de analisar o mundo em partes independentes e fragmentadas, sem conexões umas com as outras, para um novo paradigma que analise e compreenda o mundo como um todo em constantes transformações.

As décadas de 80 e 90 trouxeram consigo a força da globalização. O movimento de aproximação das relações mundiais causou impacto em todas as áreas. Dessa forma, supõe um sistema de produção de relações econômicas que, impulsionado pela concorrência mundial, levaram os países a tentar trazer para si vantagens competitivas. Logo, necessita-se de uma maior relação entre o sistema de produção e as necessidades por ele exigidas. Sendo assim, boa parte de tais exigências passa a ser solicitada da educação, pois toda a competição exigida para o momento necessitaria de conhecimentos de base, competências e habilidades próprias da realidade existente. A partir de então, é nítida a expansão da educação escolar no mundo todo, generalizando o ensino fundamental e, em muitos países, o ensino médio. Em relação a este fato, Cury (2017) assinala que

Essa realidade de acesso alargado também se deu no Brasil. Se a atratividade em disputa entre os países é consequência da globalização e se a generalização da escola se deu, ainda que diferencialmente, entre os países, então a busca de modelos de comparação entre os sistemas nacionais é uma consequência (CURY, 2017, p.17).

Eis aí um ponto positivo para a educação, que pode contar com a ampliação do acesso da população à educação básica, porém, não tão obstante, é possível a negatividade de tal situação pelo sucateamento das escolas, as quais se viram obrigadas a atender um maior número de alunos sem que houvesse proporcional investimento para isso.

A competitividade, instaurada pelo período da inundação da globalização nas relações mundiais, trouxe consigo necessidades de escalonamento para cada país, o que Carlos Roberto Jamil CURY (2017) chamou de “referências”, tais como avaliações em larga escala, para que dessem sustentação à

comparabilidade na denominada “sociedade do conhecimento” dentro de cada país e entre países.

Surtem então, nos anos 90, as políticas de avaliação de desempenho do ensino, regidas por avaliação externa, sistemática e padronizada. Foi nos anos 90 que se desenvolveu, no mundo inteiro, um modelo de ensino que veio a ser chamado de cultura da avaliação. Tal modelo fazia parte das discussões nacionais de avaliação inspiradas pelas discussões internacionais sugeridas por organismos multilaterais. Tais discussões apresentaram reformas educacionais que, de um lado, proporcionaram maior acesso às vagas e, de outro lado, estimularam processos de avaliação do rendimento e do desempenho das instituições e dos estudantes.

As chamadas avaliações em “larga escala”, alinhadas à tendência mundial de avaliações padronizadas, começaram a ser implementadas como políticas públicas no final do século XX. Nesse contexto, também foram sendo criadas e aprimoradas diferentes formas de levantamentos e bases de dados educacionais, o que vem repercutindo nas escolhas científico-metodológicas dos pesquisadores (PARENTE; PARENTE; HERNANDES, 2020).

Com a prática da avaliação em larga escala, sob a alegação de gerar índices capazes de reconhecer a necessidade de cada região e, através disso, implantar políticas públicas que atendessem de forma identificada cada realidade, a educação foi invadida por uma imposição de indicadores de desempenho e performance que buscavam atender às múltiplas faces da transmissão de conhecimento.

Todavia, a ilusão de que apresentar a educação em índices poderia solucionar a discrepância criada dentro dos longos anos da construção da história da educação, apresentou o perigo eminente de comprimir ainda mais os países subdesenvolvidos, pois ao aplicar indicadores nos países mais pobres as instituições internacionais pressionam os mesmos a cumprirem seus acordos internacionais baseados em resultados que apontem desenvolvimento educacional, mas também socioeconômico. Dessa forma, surgem vários modelos de avaliação, tanto nacionais quanto internacionais, um querendo submeter ao outro o que julga estar dentro dos parâmetros. Vale ressaltar aqui, que somente aceitando as pressões e se enquadrando é que o país poderá participar da economia globalizada, então, mudam-se currículos e sistemas

educacionais, para atender imposições que, por vezes, não pertencem à realidade; portanto, é preciso reconhecer que a avaliação em larga escala é um instrumento que pode contribuir para a melhoria da educação nacional, mas desde que seja bem analisada e direcionada, e não apenas para cumprir determinações e construir ranqueamento de escolas e países.

A educação é uma área onde ocorrem interações e influências, desse modo, é um campo fértil que atrai interesses políticos e econômicos; por isso, é preciso observar e ter cuidado com as práticas educativas, pois elas podem ser manipuladas em prol de interesses aleatórios, levando os mais pobres a se transformarem em massa de manobra para interesses alheios. Vale ressaltar, ainda, que o capitalismo que move a globalização interfere nas economias dos países, fazendo-os investirem menos em questões sociais e permitindo que suas sociedades sofram frente às iniciativas de mercado, justamente por não terem garantido o bem-estar social por parte de seus governos.

As práticas educativas devem preparar o aluno para compreender que, apesar de todas as vantagens que o mundo globalizado apresenta, é necessário que se tenha consciência e discernimento em suas escolhas de vida, pois a globalização utiliza da educação como meio de aproximar as realidades do mundo, mas também para inserir suas culturas hegemônicas, ressaltando o consumismo desenfreado, com representações de uma vida cheia de vantagens nas posses, o que, por vezes, frustra a maioria das pessoas que não atingem o poder material esperado. O mercado econômico globalizado e próximo, os meios de comunicação instantâneos e a variedade de bens apresentados por eles, podem criar cidadãos egoístas, dentro de uma sociedade vazia; daí a importância no investimento de uma escola que desenvolva o aluno integralmente, onde ele seja capaz de trabalhar suas emoções e reconhecer-se como peça importante dentro de uma comunidade.

Tornar o sujeito transformador de sua própria realidade e preservando sua identidade, de forma que contribua com o global, mas de forma crítica, sem aceitar passivamente o que lhe é apresentado, fazendo parte de um todo, mas partindo de si mesmo, deve ser o objetivo e o caminho para uma globalização real, humana e participativa, vislumbrando um novo destino para uma humanidade reflexiva, na qual seus interesses venham à tona, não mais sofrendo influência de classes e/ou países hegemônicos, os quais transformam

as realidades dos locais onde instalam suas fábricas para que atendam às suas próprias demandas e interesses.

A Educação deve se adequar à Globalização sem, no entanto, ser manipulada pela mesma, cabendo aos professores construir e reforçar a sua própria identidade cultural, partindo de nós mesmos para o mundo, do interno para o externo, do local para o global: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 35).

O conhecimento, antes, era passado como que em cadeia, estático, fechado e sempre da mesma maneira. Hoje, com o mundo globalizado, o conhecimento tornou-se complexo, então deve-se auxiliar o aluno a manter uma melhor organização destes conhecimentos, relacionando-os uns com os outros, levando-o a confrontar o que ele está aprendendo como novo, com aquele conhecimento já existente.

Partindo desse pressuposto, de que a educação é voltada para atender o mercado em desenvolvimento, o direito a educação perde em qualidade e torna-se uma mercadoria, que visa atender a este mesmo mercado, provocando diferenças sociais, reproduzindo a exclusão social, não permitindo que o homem desenvolva seu processo contínuo de transformação. Dessa forma, percebe-se que a avaliação quantitativa, aquela que gera os índices, é um fato necessário, mas não deve ser considerada maior que a avaliação que visa o processo de ensino/aprendizagem, através do qual se aproximam as reflexões e as práticas no desenvolvimento integral do indivíduo; sendo assim, considera-se não ser apropriado afastar os dois tipos de avaliação.

2.8 Avaliação

Para tratar do assunto é preciso compreender que as políticas de avaliação em educação oscilam, em geral, entre dois paradigmas. Um é mais tradicional e de natureza interna às instituições, mediante provas e exames e, mais recentemente, comporta a avaliação da identidade institucional do

estabelecimento mediante autoavaliação. O outro, de natureza externa às instituições e aos estudantes, tem uma tônica de recenticidade (CURY, 2017).

Quando se trata de avaliação interna e autoavaliação é preciso compreender que vários são os métodos utilizados para se atingir tais objetivos. Restringindo aqui a amplitude desse assunto, vamos nos ater apenas à avaliação dos projetos desenvolvidos. A escola analisada, ao desenvolver suas atividades na ampliação do tempo do aluno na escola, trabalhava com portfólios que buscavam organizar as atividades desenvolvidas, numa sequência de ordem cronológica, capaz de estabelecer uma evolução do indivíduo. Tal procedimento tinha mais a ver com uma condição de praticidade de reconhecimento desse crescimento do que propriamente uma avaliação formal para o período. A preocupação central era atender o aluno em suas amplas necessidades, fazê-lo sentir-se bem no ambiente escolar, mesmo no período estendido, e ajudá-lo na construção de seus conhecimentos.

Para Cury, nos documentos relativos à avaliação, esta teria a função de ser um instrumento de legitimação de um processo de ensino/aprendizagem que propiciasse maior eficácia nos resultados de desempenho da educação. De acordo com o autor, “a avaliação externa veio a se tornar hegemônica passando a ser, por assim dizer, o instrumento de regulação e de estratégia da política educacional” (CURY, 2017, p.22).

Diante desse olhar, percebe-se que são avaliações distintas, com objetivos muito diferentes: a primeira delas, ligada estritamente ao desenvolvimento educacional do aluno, é realizada por meio de instrumentos que possibilitem um processo de ensino/aprendizagem calcado no autoconhecimento para a construção do saber; a segunda trata de analisar dados para que, através deles, sejam realizadas discussões e proposições políticas para o desenvolvimento da educação.

A avaliação enquanto uma prática pedagógica tem o compromisso com o processo educativo, com o desenvolvimento dos alunos e com o aperfeiçoamento do ensino. Analisar resultados de avaliação sem considerar este contexto, tem produzido processos de hierarquização de resultados, como se a classificação por si fosse autoelucidativa. Classificar alunos em uma escala informa o nível de aquisição de aprendizagens dos alunos de uma classe, mas é preciso ampliar o olhar: identificar o tipo de erro obtido, as

dificuldades de cada um dos alunos e, principalmente, é absolutamente necessário tomar decisões em relação aos que já dominam determinado conteúdo e aqueles que ainda não o adquiriram, por esse motivo esse tipo de avaliação requer do professor um conhecimento mais específico de seus alunos e o que espera de cada um.

No entanto, depois de constatada a função política das decisões avaliativas, os processos de avaliação assumiram na prática duas lógicas como enfatizou Perrenoud (1999). Uma a serviço da seleção, a criação de hierarquias de excelências que desconhece as diferenças de origem dos alunos e outra a serviço da aprendizagem, que modela a ação pedagógica e regula o ensino a ser oferecido na escola.

Reforçada pela influência da avaliação de larga escala, que se apresenta ao professor como apenas um processo de classificação, observa-se hoje nas escolas que, a discussão das práticas avaliativas escolares é desenvolvida sem incorporar a perspectiva valorativa e psicossocial, que reconhece a avaliação como atividade política, intencional, inserida no contexto de relações individuais e sociais (SOUSA, 1991).

Assim, incorporando uma ética neoliberal que valoriza uma versão apenas tecnicista da avaliação, que a coloca a serviço da seleção, deixando de considerar e analisar os impactos sociais das decisões que ela conduz, passa-se a desconhecer a importância pedagógica da avaliação enquanto prática educativa. Nesse ponto encontra-se outro questionamento desse trabalho: se reconhecemos na avaliação, o instrumento capaz de informar e direcionar como deve ser desenvolvido o trabalho em cada comunidade, para que atenda suas necessidades, porque a avaliação em larga escala busca apenas ranquear escolas e desenvolver políticas que apliquem investimentos ditos igualitários, porém, sem equidade?

A avaliação qualitativa deve estar estritamente ligada ao planejamento escolar e seus objetivos, ela é de suma importância para nortear os trabalhos seguindo a realidade escolar, já a avaliação quantitativa, não tem sua importância diminuída dentro da realidade escolar, desde que estudada e compreendida como forma necessária para selecionar e nortear as Políticas Públicas e seus investimentos, também pode ser aproveitada pela escola, desde que aprofundada em seus objetivos.

É preciso compreender que uma avaliação com equidade impõe reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diferenciadas em função das necessidades, para então produzir a igualdade. Reconhecer as diferenças, por exemplo, de origem dos alunos e de desenvolvimento da aprendizagem, entre outros, é uma forma de promover a igualdade. É a forma mais significativa de promover a justiça. Esta, não compreendida em sua dimensão legalista, mas assumida como critérios, que levam em consideração as condições individuais e contextuais.

Avaliar envolve medir para julgar a partir de determinados critérios, tendo em vista a tomada de decisões educativas. A finalidade crucial da avaliação em larga escala é a tomada de decisões pedagógicas e administrativas com foco nos indicadores explicitados a partir das avaliações, no entanto, as novas inquietações estão vinculadas às políticas educacionais a partir do projeto de globalização, que colocam ênfase nos resultados das avaliações em larga escala, perdendo seu sentido inicial de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, escolas com bons resultados em avaliações em larga escala têm sido sinônimos de escola de qualidade.

Perceba-se que não está sendo questionada a necessidade de se realizar uma avaliação de larga escala que apresente seus resultados em dados numéricos, há de se enfatizar a necessidade deles para se ter um ponto de partida, todavia, deve-se levar em conta toda a realidade da comunidade na qual a escola está inserida, não apenas para se formular tais índices, mas para criar outros ou novos critérios. Vale reforçar ainda que não deva ser dada a eles maior importância do que a própria avaliação interna. É preciso compreender o ponto inicial para analisar o ponto de chegada, ou seja, mais importante do que um índice numérico é estabelecer um comparativo entre onde a escola estava e aonde ela chegou, e não apenas ranqueá-la com outras de realidade bem diferente.

A preocupação com relação à importância dos resultados nas avaliações em larga escala, tem determinado o conteúdo a ser ensinado, o modo como devem ser respondidas as questões e direcionado até mesmo o modo de pensar de alunos e professores, focando mais nos resultados dos processos em detrimento do próprio processo de ensino e aprendizagem. E isso acaba

distanciando o foco da primeira avaliação que busca o desenvolvimento integral do aluno.

Diante do exposto, a situação exige uma busca por novos critérios avaliativos que gerem, além de índices numéricos, imagens fidedignas da realidade de cada escola e não meras listas que exibem um ranking de escolas; não que isso seja algo simples a se fazer, mas, com certeza, é o necessário. As avaliações quantitativas, embasadas nos índices numéricos, ainda são a principal fonte de informação sobre o desenvolvimento dos trabalhos de uma Unidade Escolar como garantia de manutenção em determinados programas de Políticas Públicas. Para que se entenda a força dessa ferramenta dentro da educação, é necessário compreender o ponto inicial desse tipo de avaliação

2.8.1 Educação em tempo integral e as avaliações externas

Refletir sobre a educação integral sugere uma visão das escolas como locais geradores de conhecimento, como sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem e como ferramentas de acesso à educação, de forma a potencializar a organicidade do processo de ensino/aprendizagem em uma realidade inundada de significados que possibilitem ao educando situações, experiências, instrumentos e conceitos à construção do seu conhecimento de maneira sócio-cognitiva.

A estruturação e a reestruturação de propostas didático-metodológicas educacionais para o contraturno escolar, através de ações que busquem a educação integral, visa direcionar todos os seus elementos (estudantes, educadores, professores, pais e comunidade) acerca do valor social da educação, através do envolvimento e conscientização destes em relação à importância da formação do educando, sendo essa uma ação transformadora da sociedade. Essas transformações se pautam nas ideias de que a ampliação do tempo diário de escola leva o educando às mudanças de concepção de educação escolar, ou seja, como fiel atuante dentro da escola e, no papel dela, os indivíduos, são dadas as novas condições da vida urbana e das famílias. A

ampliação do tempo proporciona maior exposição dos educandos às práticas e rotinas escolares contextualizadas, às realidades nas quais estes se inserem, como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar.

São necessárias reflexões para que a Escola em Tempo Integral vá além de um ambiente seguro, capaz de fornecer abrigo e alimentação para crianças carentes. É possível verificar, inicialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996, que a Escola em Tempo Integral era destinada, exclusivamente, ao ensino fundamental, todavia, a regulamentação posterior foi ampliando seu escopo.

O Programa Mais Educação, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2001-2010), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Ocorre que a maneira como o programa seleciona as escolas para investir nesse segmento ainda segrega a população contemplada, pois avalia IDEB e matrícula no Programa Bolsa Família, pois o Art. 5º do Decreto/2010 do Ministério da Educação regulamenta a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

De acordo com PARO (1988), a implantação de projetos de Escolas em Tempo Integral por parte do governo, vem ao encontro das reivindicações de classes populares por escola, todavia, tal fato tem natureza voltada mais para o social do que, propriamente, para o pedagógico. É possível perceber que as iniciativas hoje em curso para a ampliação da jornada escolar podem desviar caminhos e naturalizar o sucateamento da educação pública, justamente quando se faz necessário o seu fortalecimento, buscando sempre articular o social ao pedagógico.

Partindo dessas iniciativas é possível perceber o esforço para construção de uma rede de vários setores, entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Cabe aqui uma pausa para a importante reflexão sobre a diferenciação entre Escola com jornada parcial, Escola com jornada Integral e Educação Integral. Tais expressões ganharam força e poder dentro da educação, mas possuem significados diferentes, e apesar de estarem atreladas, não se subsistem, necessariamente. A Educação Integral, aquela que busca o desenvolvimento da integralidade do indivíduo, por meio de um equilíbrio de sua dimensão social, emocional, intelectual, física e cultural, pode e “deve” ocorrer, seja na Escola Regular ou de Tempo Integral, e essa, por sua vez, tendo em mãos a ampliação da jornada escolar do aluno, possui maiores condições de tempo e espaço para que a educação Integral seja praticada.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

É possível perceber a preocupação com a integralidade do indivíduo na legislação educacional brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996); no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007); através do financiamento diferenciado às matrículas em tempo integral no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); no Programa Mais Educação e no Plano Nacional de Educação proposto para o período 2014-2024.

A busca por uma escola que traga mais do que proteção e cuidados com crianças e adolescentes é clara na sociedade brasileira atual. Não é possível satisfazer-se apenas com as funções básicas da escola, como ler e escrever, bem como suas funções sociais, como a socialização, alimentação e proteção à vulnerabilidade social. A princípio a ampliação da jornada escolar por meio de um turno complementar ou um "contraturno", fundamentalmente distinto do tempo escolar comum ao grupo e destinado a apenas alguns alunos, pode ser

um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira, deve atentar-se para que esta atitude não atenda apenas às necessidades sociais de tais indivíduos e suas famílias, que necessitam de um espaço para “deixar” seus filhos assistidos enquanto trabalham.

Essa solução organizacional do tempo integral, que não tem a preocupação de construir uma escola que trabalhe com a Educação em Tempo Integral com condições para o desenvolvimento da chamada "educação integral", mas apenas oferecer um regime escolar diferenciado para os alunos "mais necessitados", gera uma modificação de objetivos, pois acaba atendendo a parcialidade deles, trazendo a criança para a escola, mas não sendo capaz de oferecer atividades que a desenvolva na sua integralidade, lembrando o que aqui já foi citado: a educação integral não deve ser apenas objetivo da escola, ela deve ocorrer em todos os ambientes aos quais as crianças têm acesso.

É preciso lembrar que as escolas são instituições complexas, e uma Escola de Tempo Integral é ainda mais complexa, pois exige um olhar diferenciado para sua organização. É preciso pensar que, primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e na maioria das escolas, os espaços já estão ocupados por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia, manhã e tarde. Construir e reformar as escolas são condições primordiais para o desenvolvimento de um projeto de médio e longo prazo para a implantação das Escolas em Tempo Integral. Vale lembrar, ainda, que não estão firmados conceitos ou práticas sobre o que seja Educação Integral Escolar, o que existe são esforços para que tal prática seja aprimorada e aplicada ao cotidiano escolar. Dessa forma, se fazem necessárias discussões aprofundadas sobre o currículo, com o objetivo de articular meios de trabalho que integrem áreas disciplinares e temáticas. Outra condição necessária, também, é aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores.

O avanço nos Planos de Educação é para que a Educação em Tempo Integral seja um espaço de desenvolvimento global do indivíduo, é claro porém, que a maneira como essa Política Pública seleciona as escolas para investir nesse segmento ainda segrega a população contemplada, pois ao avaliar IDEB e a matrícula no Programa Bolsa Família, acaba excluindo muitas escolas com

condições de desenvolver bons trabalhos com a Escola de Tempo Integral, que ficam sem os recursos investidos pelo Governo Federal, como o investimento do Programa Novo Mais Educação.

Paro evidencia, ademais, o fato de que a formação integral do indivíduo na história da educação brasileira antecede a escola pública, pois teve seu surgimento nos internatos particulares que atendiam os filhos dos mais afortunados (PARO, 1988). É possível perceber que esse tipo de escola, elitizada, deixou de atender aos anseios da classe mantenedora, talvez direcionadas pela crescente urbanização e industrialização: “Dessa forma, ao invés de segregar os membros de suas famílias, propõem, com base no ideário liberal-cristão, a segregação dos dominados” (PARO, 1988, p. 207). Essa proposta de segregação da “ameaça social” pode ser vista nos “reformatórios de menores e as entidades ‘filantrópicas’ subvencionadas pelos órgãos oficiais” que, “além de separar essa população do corpo social, têm a função de reintegrá-las à sociedade” (PARO, 1988, p. 207). Ainda de acordo com este autor

[...] se as entidades assistenciais, por incapacidade de assumir o papel de instituições educativas, não conseguiram “ressocializar” as crianças oriundas das classes dominadas e, por isso, viram-se impossibilitadas de “reintegrá-las” à sociedade, então cabe à escola de tempo integral, assumindo essas crianças, cumprir esse papel (PARO, 1988, p. 206-207).

Atente-se para a necessidade de que a Educação de Tempo Integral assuma o papel, não apenas pedagógico, mas também de fundo social, quando assume o a função de reintegração dos menores carentes na sociedade.

Sobre a oposição em que se encontra a Escola em Tempo Integral atual e em sua origem, Lunkes (2004, p. 6) observa que essa “se localiza no extremo social oposto àquele de sua origem, tanto no que se refere à clientela como à mantenedora”, pois, antes, as Escolas em Tempo Integral eram particulares e visavam à educação das elites, sendo por elas mantidas e, agora, há a possibilidade de Escolas de Tempo Integral, públicas, que visam à educação das classes populares. Todavia, cabe lembrar que tanto a função educativa

como a de guarda, do projeto da Educação em Tempo Integral, são frutos de políticas públicas sociais, advindas do Estado capitalista democrático.

Todo investimento realizado, parte de discussões que surgiram de necessidades explicitadas por um grupo, e para que tais investimentos realmente sejam realizados onde há a necessidade, desenvolvem-se os critérios para seleção. Portanto, pensar qualidade de ensino ou qualidade da educação, nos conduz a uma amplitude inimaginável, para a qual não temos condições de realizar análises ou reflexões. Parte-se, então, de um recorte específico para conduzir o presente trabalho: o que pode ser considerado “sucesso” dentro do contexto escolar? O que se busca para a escola atual? Como reconhecer que os objetivos de um programa foram atingidos? Apenas analisando índices é possível concluir isso?

Ler, escrever, quantificar, relacionar, são ações extremamente ligadas à escola, porém, não são exclusivas dela. A criança lê o mundo, escreve de maneira informal quando faz uso de símbolos, quantifica cotidianamente, relaciona informações diariamente, enfim, a realidade escolar não deve se concentrar apenas nisso. Há um olhar muito maior sobre o desenvolvimento do indivíduo.

Imaginar uma escola que tenha o desenvolvimento global do indivíduo como principal objetivo, é visualizar uma escola de sucesso, todavia, para atingir tal objetivo, é necessária uma estrutura diferenciada, que atenda as demandas específicas dessa escola. Portanto, esbarra-se na importância de investimento para que se obtenha o espaço e materiais necessários, bem como para o pagamento de pessoal especializado para a realização desse trabalho.

Na sociedade brasileira atual, onde as famílias possuem estruturas variadas e tempo escasso para educação dos filhos, a busca por uma escola que traga mais cuidado, proteção e oportunidades para crianças e adolescentes, chega a ser uma necessidade primordial. Nesse contexto, uma escola tradicional, que se preocupe apenas com sua função pedagógica, não seria suficiente para atender as necessidades primárias dessa sociedade carente de conexões com as oportunidades e possibilidades para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Vislumbrar uma escola de educação integral é pensar na complexidade de organização de tempo e espaço, que contemple um desenvolvimento

integral do indivíduo, por meio de uma gama de atividades variadas que apresentem amplas oportunidades, que por si só esse indivíduo não teria. Partindo do pressuposto de que a organização desse espaço é de extrema importância, é preciso pensar, primeiramente, que não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e na maioria das escolas, pois, como já verificado os espaços estão ocupados por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia, manhã e tarde. Dessa maneira, há escolas que com pequenos ajustes conseguem atender com as condições mínimas necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos, enquanto outras necessitam de um investimento maciço para dar conta de toda a adaptação necessária. Vale lembrar que, todo e qualquer “ajuste” criado para atender as atividades da escola que funciona em Tempo Integral será paliativo no que tange ao atendimento ideal.

2.8.2 Novos critérios de avaliação para além do modelo quantitativo

A partir de agora, busca-se expor uma gama de possibilidades de avaliações que sejam capazes de verificar, não apenas um nível de conhecimento, mas a forma da construção deste conhecimento e o caminho percorrido para se chegar a tal situação.

Um fator bastante pertinente a ser apontado, no momento, é a responsabilização do professor pela qualidade de ensino, principalmente, por parte de autores que aliam a qualidade de ensino à avaliação externa. Conforme indicado no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: “A avaliação denominada ANRESC (Prova Brasil), é realizada a cada dois anos, e avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problema)” (BRASIL, 2008, p.8). Sendo assim, se apresenta como uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/ 5º ano e 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal, estadual e federal, em turmas com mais de 20 alunos e com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Tem como método de avaliação a Prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática.

Os critérios estabelecidos foram baseados em modelos educacionais que pouco tem a ver com a realidade brasileira e, principalmente, avaliando o que o mercado define como prioridade para identificar competências e habilidades, como no caso da ênfase no ensino de Português (Língua Portuguesa) e o ensino lógico (Matemática), em detrimento das outras áreas do conhecimento. Essas perspectivas fortaleceram a ideia de que o sucesso ou insucesso depende do aluno e do professor, responsabilizando a qualidade do trabalho ao educador, o qual deve ter um perfil de iniciativa e dedicação para atingir as metas.

Analisando os objetivos de qualidade e equidade na educação brasileira, percebe-se uma relação com a política de desenvolvimento econômico que prioriza algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, que também são fundamentais para a formação do indivíduo. Isso chama a atenção para a necessidade de verificarmos como os outros determinantes que envolvem o espaço escolar, tais como, realidade social, formação de professores e estrutura da escola, estão sendo considerados pelo Estado nessas avaliações.

O problema não está em avaliar o sistema nacional de educação. O que se questiona é a estruturação da avaliação, os fundamentos e os objetivos que estão pautando as avaliações, bem como os encaminhamentos tomados a partir dos resultados obtidos. A avaliação, como está constituída, não avalia o sistema educacional com objetivo de melhorar a qualidade da educação. Além disso, explicitamente, leva a um processo de culpabilização dos educandos e dos educadores em relação ao resultado dos índices que representam “qualidade”.

A ciência de que a educação formal, por si só, não é capaz de transformar a realidade social de uma comunidade deve prevalecer, no entanto, é preciso que uma educação de qualidade possa auxiliar e proporcionar novas formas de organização social. Conforme Mészáros

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanto a conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e elegantemente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar

plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Dessa forma, ao se investir em programas que buscam a formação do indivíduo de forma a colocá-lo em situação de igualdade, deve-se propor uma avaliação de desempenho que valorize esse tipo de trabalho, caso contrário não terá sentido oferecer algo e esperar como resultado algo diferente.

Nesse momento, é preciso conhecer os fundamentos da política de avaliação e não se deixar levar pelos discursos ideológicos de inovações e avanços na educação. Por falta de conhecimentos, muitas vezes, os educadores acabam alimentando o sistema, desencadeando uma competitividade entre escolas, que contribui para desqualificar ainda mais os mecanismos de avaliação em larga escala. A prática educativa deve ser construída para além da ideologia mercantilizada das avaliações em larga escala e seus índices, seu foco deve ser a efetiva qualidade na formação integral dos alunos.

Assim, é possível afirmar que os caminhos para uma educação de qualidade podem ser construídos também por outras vias, não apenas a acadêmica, a partir da internalização do conhecimento na sua essência e de uma consciência coletiva por parte dos educadores. Há aqueles que afirmam que a melhoria da qualidade pode ser medida por resultados e números. Assim, intervenções são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar. Todavia, é preciso se questionar até que ponto a qualidade educativa pode ser medida por índices de desempenho. Na prática é possível perceber que o ensino em sala de aula e todo o aprendizado dentro de uma escola vão além do que esses indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos.

Portanto, fica claro que a qualidade de ensino não pode ser algo decretado, sem a participação da comunidade, cujo engajamento se faz necessário no processo, pois, somente assim os avanços serão ampliados. O descuido com o envolvimento da comunidade intra e extraescolar acaba

deslegitimando o processo de produção de qualidade nas escolas e desperdiçando as evidências obtidas via avaliação.

Frente aos processos de avaliação externa, cada vez mais presente no texto das políticas educacionais, percebe-se a necessidade de que a formação de professores incorpore a discussão sobre a avaliação institucional, apresentando-a como instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas. Vale lembrar que a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade. A dimensão de controle da qualidade de ensino parece que, nos casos estudados, tende a não se concretizar, seja por meio da gestão, da racionalização de recursos, seja por meio de políticas específicas com base nos resultados da avaliação. Mesmo a competição que parece ser estimulada com algumas medidas (premiação, gratificação) parece que não tem tido poder indutor sobre o conjunto das escolas. Portanto, ainda é bastante questionável o que tem sido feito desses resultados obtidos por meio da avaliação em larga escala.

Em suma, se por um lado é injusta a redução da qualidade de ensino nas escolas a meros números – visto ser desleal ranquear as escolas com diferentes culturas e diferentes condições, tanto estruturais quanto econômicas – por outro lado é inegável a importância dessas avaliações para as políticas públicas em educação, pois possibilitam um mapeamento de habilidades básicas que os alunos devem ter: como ler e escrever.

O que está sendo evidenciado aqui, a partir das leituras e considerações realizadas, é que a qualidade de ensino nas escolas não deve ser demonstrada em números, trata-se de algo muito mais complexo, sendo assim, essas avaliações servem apenas para dados de políticas públicas em educação.

As escolas possuem uma preocupação maior do que preparar os alunos para alcançar maiores índices numéricos em avaliações de larga escala, o mundo globalizado aproximou realidade antes inimagináveis, onde as diferenças saltam aos olhos. Aí entra a importância da formação integral do aluno, destarte a escola deve formar cidadãos preparados para: conviver com a diferença, assim poderão adequar-se a pessoas com formações diferenciadas em seus locais de trabalho; terem condições de saber fazer escolhas, para poderem participar e influenciar suas comunidades; aprenderem o resto de

suas vidas, pois desta forma sempre se adequarão a mudanças e poderão determinar como viver neste mundo da globalização.

O que nos cabe para encerrar tais reflexões é lembrar que não descartamos a importância das avaliações externas em larga escala, mas é preciso verificar que os índices numéricos obtidos através delas não devem ser os únicos direcionadores para o investimento através de programas públicos, assim sendo, toda a realidade escolar estará sendo descartada e com isso será claro o aumento da discrepância entre escolas, dessa forma, é preciso direcionar os resultados obtidos através das avaliações, para que cada escola possa rever suas metodologias.

3 CONTEXTO HISTÓRICO: SAEB/IDEB, DA IMPLEMENTAÇÃO ATÉ A CONCRETIZAÇÃO

Discutir a educação básica no Brasil, sem dúvida alguma, traz à tona a divulgação de informações produzidas pelo sistema de avaliação externa, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino. Tais avaliações, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, realizadas com alunos da educação básica da rede pública, revelaram resultados insuficientes ao longo das últimas décadas. Tal situação nos traz à reflexão as políticas públicas e a gestão educacional. Para compreendermos como a avaliação se inseriu historicamente na gestão do sistema educacional brasileiro, é preciso buscar a contextualização dos acontecimentos e a historicidade dessas ocorrências.

A partir de 1980, ampliaram-se ações como a descentralização, que provocou outras iniciativas, tais como: a gestão escolar democrática e as políticas de avaliação, apresentando então as mudanças do modelo de Estado do Bem Estar Social para o modelo de um Estado Avaliador e empreendedor na configuração de um estado mínimo; tudo isso trouxe consigo as definições políticas acerca da avaliação da educação básica.

Dessa forma, fica clara a mudança governamental do Brasil, que passa de um período ditatorial para um processo de redemocratização do país. Foi neste período que o Estado se caracterizou como um Estado Avaliador:

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos de sistemas educativos (AFONSO, 2005, p. 49).

Desde então se percebe que o Estado passou a avaliar e usar seus resultados com o objetivo de satisfazer seus interesses, pouco importando se estes fossem para o bem do ensino público ou para alcançar recursos perante

os órgãos financiadores, lembrando, ainda, de tornar o ensino livre à iniciativa privada e uma qualidade na educação com vistas às melhorias nos resultados, mesmo se tratando de resultados superficiais e baseados em dados numéricos e, por vezes, distantes da realidade.

Fica claro, também, que com o decorrer dos anos 1980 consolidou-se o pensamento do direito à Educação para Todos no Brasil, cabendo às décadas seguintes sua realização e afirmação. Diante desse cenário, consideramos que esses são alguns elementos que constituem as bases para a criação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), visando à consolidação do sistema nacional de avaliação da educação básica no país. Vale registrar ainda que, conforme Azevedo (2000), no cenário da educação brasileira, o interesse pela avaliação sistêmica na organização do setor educacional já se surgia nos anos 1930. E em meados dos anos 1990 surge, então, como a conhecemos atualmente, a avaliação da educação básica que foi implantada e pode se consolidar através da avaliação externa da escola – o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com base em resultados da aprendizagem, aferidos por recursos quantitativos.

A política de avaliação em larga escala ganhou espaço e discussão a partir da década de 1990, isso porque esta foi considerada como sendo um instrumento que possibilita aos formuladores de políticas públicas investirem e propor estratégias para escolas consideradas “frágeis” e/ou que não oferecem educação de qualidade.

Cada vez mais é possível perceber um maior número de educadores, formuladores de políticas, gestores e especialistas discutirem a questão de monitoramento dos resultados da educação brasileira e apontarem para a necessidade de se estabelecer padrão e critérios para analisar o sistema de ensino no Brasil. Para tanto, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, o IDEB, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Com base nas documentações do Estado, verifica-se que o IDEB é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07), um dispositivo legal que colocou em ação as 28 propostas contidas no PDE, que

tinha como objetivo principal a qualidade educacional, bem como a ideia de uma mobilização social para atingir as metas estabelecidas pelo plano. Verifica-se, então, que há um empenho de todos para a construção de uma articulação entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil em prol da qualidade da educação. Segundo o Art. 1.º do Decreto 6.094:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Por meio desse dispositivo legal, e atrás de suas intenções, havia a proposta oficial de coibir a reprovação indiscriminada e estabelecer metas para os sistemas de ensino e as escolas, através de uma estimulação em busca da qualidade da educação, para que, em 2021, o país atingisse a meta de qualidade educacional dos países desenvolvidos (HADDAD, 2008).

Sendo assim, o IDEB, passou a ser, além de escopo de políticas públicas, o gerador de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. E muito embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir dele – e da divulgação dos seus resultados – que se discutem, analisam e buscam ações para melhoria da qualidade. Pode-se afirmar, portanto, que o IDEB é como um ponto de partida para se buscar metas e meios de financiar ações capazes de ampliar a qualidade de ensino.

A partir de então, algumas experiências bem-sucedidas de melhoria no desempenho de redes e escolas começam a ser registradas, estabelecendo um parâmetro de notas, que poderiam criar comparações entre escolas, ou com o desempenho da própria escola em anos variados, apontando a importância do uso de indicadores para monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados.

Vale lembrar que o IDEB é o resultado não apenas das provas escritas aplicadas aos alunos; para chegar a um índice, ele combina dois indicadores usualmente utilizados para monitorar nosso sistema de ensino: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (5ª e 9ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino

médio). Dessa forma, fazem-se necessárias, nas escolas, reflexões objetivando a melhoria desses resultados a fim de atingir as metas sugeridas pelo IDEB, as quais devem ser cumpridas até o ano de 2022. Fica claro, então, que o índice busca um equilíbrio entre a aprendizagem e o número de retenções e evasões, tendo como um sistema ideal aquele no qual todas as crianças e adolescentes têm acesso à escola, não percam tempo com repetências, não abandonem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendam.

Chega-se, portanto, a um ponto que vale a pena ser aprofundado através da reflexão. Uma política pública que trabalha com metas deve levar em consideração a situação social e econômica da sociedade para estipular resultados de acordo com a realidade e com as possibilidades concretas de enfrentamento dos problemas e superação das dificuldades. Não é lógico e nem possível, estabelecer uma mesma avaliação em escolas tão variadas e de regiões tão mistas em cultura e economia. O resultado oferecido por uma avaliação igual em situações diferentes não pode ser considerado como um resultado fiel à realidade. Assim, é importante que a avaliação dos índices de desenvolvimento seja feita com muita cautela, com um olhar crítico sobre a sociedade e com os fundamentos teóricos e práticos que auxiliem na formação completa do cidadão.

Segundo alguns teóricos (BRUNO, 1996; OLIVEIRA, 1996; SOUSA, 1997), a busca da qualificação da escola está ligada à reestruturação capitalista e à lógica da produtividade, uma vez que, numa sociedade globalizada e tecnológica, o foco do processo produtivo passa a ser o intelecto e não a força. Sendo assim, é preciso visualizar que o investimento na qualificação do sistema de ensino, com o objetivo de formar cidadãos capazes de atender às necessidades inerentes ao mercado, é o melhor. Dessa forma, fica claro que a busca da qualidade na educação não é menção para que se consolide o direito do cidadão em exercer sua participação política e social. Portanto, a busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos.

Partindo dessa argumentação, Sousa (1997, p. 264) esclarece que “[...] a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do

desenvolvimento tecnológico”. Ainda segundo a autora, as avaliações tornam legítima a qualidade nos processos educativos e nas escolas, pois funcionam como forma de medir, adequar e controlar os sistemas educativos, passando assim, a direcionar políticas públicas na área da educação.

Considerando essa ideia, a qualidade, então, surge da necessidade de se formar os indivíduos para processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, tornando-os capazes para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho. Sendo assim, a qualidade não é uma necessidade que surge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma ideia criada por dependências de interesses multilaterais, com o objetivo de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, dessa forma, a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção.

Reforçando esse argumento, Afonso (2005) afirma que a responsabilidade maior não está sobre os governos e as políticas públicas, mas sobre as escolas e os sistemas de ensino. Dessa forma, o autor alega que se concebe, a partir da responsabilização das escolas e dos sistemas de ensino, uma cultura competitiva, baseada na lógica do mercado:

[...] desta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local como ao nível nacional. Neste sentido [...] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária ou gerencialista no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 2005, p. 49).

Dessa forma, há uma ampliação de condutas e tentativas de adequações dos processos de gestão da escola pública, baseada, agora, numa perspectiva neoliberal e nos modelos de gestão privada, ou seja, a educação deixa de ser vista como uma área neutra e passa a ter parâmetros de gestão empresarial, cujos objetivos de eficiência, eficácia e produtividade, de origem na economia de mercado e trazidos para dentro dos sistemas escolares, são os grandes fatores considerados como qualitativos nos processos educativos.

Dessa forma, a escola deve modificar seu conteúdo cultural, a fim de uma formação que atenda aos objetivos do mercado.

De acordo com Azevedo (2007) e Lima (2008), essa movimentação nada mais é do que uma forma direta de negociação da educação, na medida em que se compara e se administra uma instituição escolar, com valores próprios de uma empresa privada, especialmente quando os objetivos giram em torno de valores econômicos.

Na História Brasileira, essa situação não se apresenta como uma novidade. No início da década de 1960, a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024/61, frente à realidade econômica e política caracterizada pelo desdobramento do governo Juscelino Kubitschek, já estabelecia, no seu Artigo 96, que a qualidade da educação deveria estar embasada na produtividade. Cabe lembrar que, naquele momento da história, o Brasil vivia uma fase de internacionalização da economia e progresso acelerado. O artigo 96 da Lei n.º 4.024/61, determinava que:

O Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação na esfera de suas respectivas competências envidarão esforços para melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo: a. Promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser utilizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente; b. Estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-los ao melhor nível de produtividade (BRASIL, 1961).

Dessa forma, percebemos que a busca por um ensino de qualidade, visando produtividade, porém, não se distanciando do conceito econômico de relação custo/benefício, já era vislumbrada de maneira legal e formalmente na primeira LDB brasileira; porém, só a partir da década de 1980, especialmente em sua segunda metade (com a promulgação da nova Constituição brasileira, em 1988) é que foi dada uma maior ênfase a essas questões.

Ressalta-se que a Constituição Federal de 1988 prevê nos artigos 206 e 209 a qualidade educacional e a estratégia de avaliar os processos educativos, por meio de avaliações de larga escala. O artigo 206 da Carta Magna estabelece a garantia de padrões de qualidade como dever do Estado e como uma das diretrizes da educação brasileira. Já o artigo 209, por sua vez,

determina que o Poder Público deva realizar avaliações dos seus respectivos sistemas de ensino, com o intuito de mensurar a qualidade dos mesmos.

Todavia, para Pinto (2008), embora a legislação contemple a qualidade da educação, estabelecendo, para os sistemas de ensino, preceitos legais que a garantam, a discrepância da realidade ainda é latente e clara, porque, enquanto as escolas particulares preparam suas crianças e seus jovens para o ensino superior, a escola pública apresenta dificuldades para garantir ações mínimas como leitura, escrita e cálculo. O autor, em relação à verificação da qualidade, explica que:

O atual sistema chamado de avaliação [...], mas que na verdade não passa de um conjunto de testes padronizados de português e matemática, é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação (PINTO, 2008, p. 59).

O autor parte do pressuposto de que quanto mais “capital” – aqui entendido como recursos humanos de boa formação, recursos materiais em quantidade suficiente, infraestrutura adequada das próprias escolas, etc. –, maior será a qualidade do ensino ofertado por essa escola e, dessa forma, melhor será o desempenho dos estudantes nos testes padronizados presentes nas avaliações de larga escala. Portanto, ainda para este autor, a infraestrutura, equipamentos, laboratórios de informática com acesso à internet, bibliotecas, remuneração de professores, são pré-requisitos para se alcançar a qualidade do ensino, ou seja, se não investir na aquisição desses insumos, e de forma suficiente (e qualitativa) não será possível alcançar a qualidade do ensino.

Assim, fica claro que educação de qualidade necessita de investimento; por mais que o Estado exerça suas diferentes formas de pressão sobre as escolas – umas mais diretas (leis e decretos, por exemplo), outras mais indiretas (como a intensa difusão dos conceitos de descentralização, democratização, flexibilização, autonomia, participação, etc.) – ou ainda apresente estímulos pecuniários, por meio da remuneração por competência avaliada com base na produtividade e certificações, e por meio de bônus vinculados aos resultados do IDEB (nacional) e IDESP (estadual), o que

realmente revela a qualidade nos processos educativos é o investimento abundante na qualidade da formação dos professores (inicial e continuada), melhoria nas condições de trabalho, salários dignos e infraestrutura adequada à excelência dos processos educativos.

Há de se ressaltar, ainda, que o processo de avaliação se constitui em uma condição necessária à melhoria da qualidade de ensino no país, principalmente na escola pública, porém, percebe-se que o mesmo tem sido “empurrado” numa contramão, pois tal ação não pode partir do Estado para as escolas, devendo, em contrapartida, surgir nas escolas e dos que dentro desta atuam e frequentam, exigindo uma postura e aplicação do Estado, uma vez que este propõe e regula as políticas e as condições acima mencionadas para que haja a efetiva qualificação das escolas e dos sistemas de ensino.

Outro ponto bastante importante para ser analisado dentro da historicidade da educação brasileira é o acesso às escolas. Hoje, no Brasil, a questão do acesso, grande preocupação de décadas anteriores, está praticamente resolvida, uma vez que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Nosso problema ainda reside nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados.

Partindo desse importante ponto, podemos verificar que, uma das preocupações desse indicador de desenvolvimento educacional é combinar tanto informações de desempenho em exames padronizados como informações sobre fluxo escolar. Para que tal objetivo seja alcançado, as avaliações criadas pelo INEP têm como objetivo monitorar a qualidade, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos e seus fatores associados, com a finalidade de reorientar políticas públicas voltadas para a educação. Segundo Soares (2004), os fatores que determinam o desempenho cognitivo dos alunos pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno.

É importante salientar que, no contexto escolar, o diretor e o corpo diretivo da unidade passam a desempenhar um papel além do burocrático, exercendo importante função de liderança e de responsabilidade para com a gestão da escola, tornando, assim, imprescindível que o vínculo entre equipe

gestora e o corpo discente seja forte e disponha de confiança, para que possa se consolidar. Entretanto, lembramos que a gestão não é a única responsável pelo desempenho do estudante. Pode-se apresentar o núcleo familiar, os incentivos, a perspectiva de futuro, as condições para estudo. Coleman (2008) apresenta vários fatores que são tidos como influenciadores do desempenho dos alunos como, por exemplo, os recursos apresentados pelas escolas, a qualidade dos professores, as aspirações dos alunos e as características próprias de cada escola (por exemplo, bibliotecas, professores, laboratórios etc.).

É possível perceber que, através da identificação dos fatores determinantes de desempenho de escolas públicas, pode-se trabalhar sobre estes e buscar uma melhoria na qualidade do trabalho, bem como atuar sobre a dos que abandonaram seus estudos nessas instituições de ensino. Assim, entender e compreender os fatores causadores de tantas diferenças é uma importante atitude para clarear o que está acontecendo com a qualidade do ensino.

Nesse sentido, é preciso perceber que a avaliação não é para punir ou premiar, mas para permitir que educandos, pais, professores e dirigentes tomem decisões pertinentes e revejam as metodologias utilizadas em sala de aula, verificando se estas realmente estão contemplando as necessidades de aprendizagem do aluno em face dos resultados das avaliações aplicadas em cada etapa escolar; pois, como assinala Luckesi (1995):

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com o projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específica da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (LUCKESI, 1995, p. 85).

Diante disso, é preciso que não se perca o foco daquilo que realmente se espera por meio de uma avaliação. Avaliar não deve buscar apenas ranquear as escolas, mas fornecer a elas a oportunidade de novos olhares sobre seu empenho e sobre o investimento adequado para que ela avance na busca de sua melhoria.

Em razão da proposta de avaliação externa do MEC (SAEB) ou das

próprias secretarias de educação, que também possuem políticas internas para cada etapa de escolarização, é que se faz necessário a aplicação de provas externas a cada dois anos, para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos nas escolas, bem como o nível de conhecimento dos mesmos, intervindo para que haja aprendizagem igual para todos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pelo INEP/MEC, abrange estudantes da rede pública e privada do país, os quais se encontram localizados em área rural e urbana e que estão matriculados entre o 5º e 9º anos do ensino fundamental, assim como na 3ª série do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

A avaliação é censitária para alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público na rede estadual, municipal e federal, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da Federação e país.

É possível entender que a criação do IDEB teve bons objetivos, que foram perdidos no decorrer dos anos. O que antes serviria para análises e construção de metas para as escolas acabou tornando-se um mero instrumento de ranqueamento das escolas, o que, por vezes, traz desespero e incredulidade aos gestores, professores e alunos. A pressão motivada pela competição e necessidade de atingir um bom nível de índice traz tensões e pressões psicológicas tanto para a escola quanto para os estudantes. Tal ação afasta cada vez mais a busca pelo trabalho prazeroso apresentado à educação ainda pela escola nova, que mostrava a importância de aproveitar os conhecimentos prévios do estudante e contextualizar os assuntos trabalhados de forma tranquila e prazerosa.

A competição entre instituições escolares não é saudável, mas o pior é taxar as escolas como “melhores” e “piores” baseados unicamente nos índices. Sistemas de avaliação são e serão sempre importantes e bem-vindos, mas é necessário considerar a complexidade das interpretações acerca dos conceitos de avaliação, além do problema gerado quando se avalia realidades distintas e

as compara. Processos avaliativos só fazem sentido se os objetivos estiverem ligados, no caso da educação, a qualidade do processo educativo e ampliação do acesso e permanência. E, neste caso, o ranqueamento desvirtua esses objetivos, ao transformar os resultados em peças publicitárias para escolas já poderosas, ao mesmo tempo em que acabam com a pouca autoestima de crianças e adolescentes que estudam nas escolas mal ranqueadas e sobre os quais pesa a maior parcela da responsabilidade sobre os resultados da avaliação.

3.1 Avaliações externas – SAEB

As políticas educacionais estão inseridas em um contexto histórico, econômico e social, que conseqüentemente, as influenciam. Para Oliveira (2013, p. 237): “A educação é, pois, uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais”. Como afirma Oliveira (2013), portanto, a educação reflete a constituição social, sendo um espaço de luta e contradição que se organiza conforme a constituição da sociedade e seus interesses.

Nessa perspectiva, é preciso entender o contexto em que estão inseridas as políticas educacionais, em especial, as avaliativas, uma vez que as mesmas são incentivadas e implantadas sob influências tanto internas como externas, a exemplo dos organismos internacionais.

Como expõem Maués (2013, p. 287), “A globalização econômica deixa cada vez mais evidente a vinculação que é feita entre a educação e o mercado”. À escola é atribuído o papel de formar pessoas para atuar no mundo globalizado, nesse sentido, a educação contribui para a reprodução do ser social. Considerando os argumentos apresentados, podemos afirmar que a educação no sistema capitalista, fundado na ideologia neoliberal, assume como principal finalidade a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, mas, como podemos entender a relação do sistema capitalista e a ideologia neoliberal, com as avaliações em larga escala?

É nesse contexto que o Estado assume um papel de avaliador e controlador, pois, ao investir em programas voltados à melhoria da educação,

necessita de bons dados quantitativos para comprovar seu investimento na área educacional. Pois, como afirma Sousa (2013), o ensino básico brasileiro atualmente é questão de "unanimidade nacional", pois é um fator social essencial para elevar o desenvolvimento econômico do país.

Foi a partir da década de 1990 que as avaliações em larga escala começaram a fazer parte do cotidiano de todas as escolas públicas do Brasil, quando foi implantado, em âmbito nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O SAEB se propõe avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A esse respeito, Maria Eugênia Ferrão (2001) aponta que, dentre os objetivos específicos do SAEB, podemos citar: identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais; oferecer dados e indicadores que possibilitem uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa; consolidar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino.

Iza Locatelli (2002) fez uma apresentação detalhada da estruturação do SAEB, a partir de 2001, elucidando acerca dos constructos dos questionários contextuais:

No constructo relacionado aos alunos foram privilegiados a caracterização sociodemográfica, o capital cultural, o capital social, a motivação e autoestima, as práticas de estudos e a trajetória escolar. [...] Optou-se por considerar a caracterização sociodemográfica dos professores, a formação, a experiência profissional, as condições de trabalho, o estilo pedagógico e a expectativa destes em relação aos alunos. Quanto à escola, os constructos foram captados pelos questionários do diretor, da escola e do professor. Aborda-se, nesses, a caracterização sociodemográfica do diretor, formação, experiência, liderança, condições de trabalho do diretor e equipe, trabalho colaborativo, organização do ensino e políticas de promoção, clima acadêmico, clima disciplinar, recursos pedagógicos, situação das instalações e equipamentos e atividades extracurriculares (LOCATELLI, 2002, p. 11).

Tendo esses objetivos, o Ministério da Educação e as secretarias

estaduais e municipais de educação, utilizam-se dos dados obtidos com as avaliações para definir ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes (INEP, 2015).

Diante de toda exposição até aqui realizada, percebe-se que um projeto que trata de um assunto tão amplo como a Educação em Tempo Integral, não pode ter seu resultado minimizado por um índice obtido através de análises de avaliações externas. Há de se pensar num meio que apresente muito mais do que apenas isso.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi instituído em 1990, porém, as iniciativas para a sua implementação vinham sendo tomadas desde 1988, com alguns estudos e pesquisas de nível nacional e, a partir da sua implantação, as provas passaram a ser executadas a cada dois anos. O sistema foi reestruturado, com o passar dos anos, e as principais inovações resultaram na criação de três avaliações nacionais externas em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), todas têm o objetivo de refletir a real situação do sistema educacional brasileiro, a partir da avaliação de desempenho dos estudantes e fazer o levantamento de informações sobre escolas, professores e diretores; esses dados também compõem o IDEB (BRASIL, 2017).

A ANEB avalia alunos das etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais, 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular. São abordados temas relativos ao domínio da Matemática, cujo foco principal está na capacidade do aluno em resolver problemas lógicos, e da Língua Portuguesa, com o foco principal na capacidade de leitura e interpretação de textos por parte dos alunos, a base desses temas está nas matrizes de referência estipuladas pelo Inep, o mesmo responsável pela aplicação da prova. A modalidade de respostas é a de múltipla-escolha. Os alunos e escolas são selecionados por amostragem (pelo menos até a edição de 2015) e abrangem as instituições que não atendem aos critérios da ANRESC (Prova

Brasil). Dessa forma, a ANEB tem o foco nas gestões dos sistemas educacionais e não em experiências específicas, tendo seus resultados por regiões geográficas e unidades da federação (FRANÇA, 2017).

A ANRESC, conhecida como Prova Brasil, é aplicada em escolas públicas urbanas e rurais, que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados no 5º e no 9º ano do ensino fundamental. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática (Resolução de problemas). A ANRESC é uma avaliação censitária (o que expande os resultados fornecidos na ANEB) feita para cada unidade escolar participante, bem como para as redes de ensino em geral, o que possibilita um diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. Os itens da Prova Brasil, comentados por especialistas, são disponibilizados na Plataforma Devolutivas (BRASIL, 2015).

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é um instrumento de avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que prevê a alfabetização plena de todas as crianças até os 8 anos, e examina os conhecimentos dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas em três áreas: leitura, escrita e Matemática.

No caso de Língua Portuguesa, o teste é composto de 17 (dezessete) itens objetivos de múltipla escolha e 3 (três) itens de produção escrita. No caso de Matemática, são 20 (vinte) itens objetivos de múltipla escolha. A ANA também é censitária, assim com a Prova Brasil, e assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes. Um instrumento para a coleta de informações a respeito das condições de oferta são questionários com a finalidade de aferir informações sobre as condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras, que são voltados aos professores e gestores das Instituições de Ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização (INEP, 2015).

Tais procedimentos, de avaliação em larga escala, apresentam o

objetivo geral de levantar dados capazes de visualizar e discutir a real situação da educação básica no Brasil, com o intuito de gerar investimentos públicos e criar políticas públicas que atendam a heterogeneidade da realidade escolar brasileira, entretanto, sua forma de apresentação de resultados, através de notas, geram o ranqueamento das escolas, o que, por vezes, causa competição e desconforto de algumas escolas e nem sempre o devido investimento esperado, pois o IDEB pode não trazer as informações reais.

Para Gelatti e Markezan (2013, p. 44), “o sistema de avaliação da educação no Brasil é relativamente recente, visto que até meados da década de 1990 não existia medidas de avaliação da aprendizagem, que demonstrassem significativamente a situação da educação no país”. Em 1995, foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que foi o primeiro instrumento que buscou medir a qualidade da educação básica, sendo aplicado a cada dois anos, por meio de amostragem de alunos da rede pública de ensino.

O Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criou em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para medir a qualidade da aprendizagem no Brasil e estabelecer metas para a melhoria do ensino, dentro do processo de implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O objetivo era que funcionasse como um monitoramento da qualidade da educação por meio de dados concretos, combinando informações de fluxo escolar e desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala. O cálculo é apresentado numa escala de 0 a 10, e as metas são estabelecidas de forma diferenciada para cada escola e rede de ensino, com o objetivo de que as escolas possam trabalhar dentro de suas realidades, buscando estratégias que melhorem o sucesso de seus alunos.

Mesmo sendo a qualidade da educação algo difícil de mensurar, dada sua subjetividade e nem sempre visibilidade dos resultados não observáveis, a partir do momento em que alguns dados são analisados, os sistemas e escolas podem e devem direcionar suas ações tendo como ponto de partida as falhas encontradas nos resultados, assim como coloca Castro (2009), afirmando que tal atividade pode funcionar como uma prestação de contas para a sociedade do trabalho realizado dentro dessas instituições, como também para o

enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país.

Levando em consideração o SAEB, portanto, Santos aponta o seguinte:

[...] vimos que prepondera uma concepção de avaliação de caráter centralizador, considerando de forma técnica os resultados e variáveis, apontando a escola como a grande responsável pelos resultados negativos dos alunos, em detrimento da capacitação de professores e diretores e mesmo das condições estruturais da escola e socioeconômicas dos alunos (SANTOS, 2007, p. 129).

Na perspectiva da autora, entendemos que o processo avaliativo que resulta na publicação de rankings de escolas, redes de ensino e entes federativos, amplamente divulgados pela mídia, contribui para práticas classificatórias e excludentes, que evidenciam ideias meritocráticas, que acabam, muitas vezes, vangloriando instituições, redes e regiões em detrimento de outras, as quais, ao invés de receber maior apoio pedagógico e financeiro, por meio de políticas específicas, acabam sendo marginalizadas, e isto reafirma a desigualdade social e educacional.

3.1.1 A avaliação educacional e a busca pela qualidade do ensino

Sempre que tratamos do tema avaliação educacional, necessariamente, à abordagem assumida está subjacente uma dada concepção de qualidade, assim, não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores, ou seja,

Os critérios de avaliação não são estabelecidos de modo dissociado das posições, crenças, visões de mundo e práticas sociais de quem os concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Assim, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam (SOUSA, 1997, p. 127).

É possível afirmar que embora se tenha a descentralização, a partir dos anos 1980, como um dos pilares anunciados na legislação educacional e nas políticas governamentais, assiste-se, na prática, a um movimento de centralização que se concretiza, em sua face mais visível, por meio da

avaliação. Alguns traços comuns em iniciativas de governos estaduais e municipais passam a ser identificados, expressando a assimilação da ideia de que determinados usos dos resultados das avaliações têm potencial de induzir mudanças qualitativas nas redes e escolas.

Além da tendência a reduzir noção de qualidade ao desempenho de alunos em testes, a avaliação em larga escala passou a se constituir em um instrumento de controle do trabalho escolar, e de fortalecimento da meritocracia, noção que, historicamente, de modo dominante, está subjacente ao trabalho escolar. Ao discutir a combinação entre as categorias de responsabilização, meritocracia e privatização, norteadoras das políticas educacionais, Freitas (2012) traz evidências de suas implicações para a educação pública, com base na produção americana, alertando para suas consequências, contrárias ao discurso que as apresenta, ou seja, garantia do direito a educação de qualidade. O desafio hoje é buscarmos caminhos de avaliação da educação básica que se mostrem promissoras nessa direção.

Vale lembrar ainda, que os resultados obtidos com as avaliações em larga escala devem gerar reflexões, e não apenas índices que determinem quais instituições receberão mais ou menos recursos financeiros. Qualidade na educação deve ser vista como algo muito além de um indicativo. Desse modo, a primeira palavra com a qual nos deparamos quando se discute avaliação é “qualidade”.

Por vezes o conceito de qualidade é transposto do campo econômico, de mercado, para o campo educacional, isto porque, desde cedo, somos inseridos em uma sociedade que nos leva a fazer escolhas a partir de diversos critérios, dentre eles a qualidade de um objeto, a relação de custo/benefício, sua eficácia, utilidade, necessidade, entre outros. Dessa forma, gráficos, tabelas, medidas e regras estabelecidas previamente podem servir como eficientes instrumentos para aferir a qualidade.

O caráter empresarial, utilizado nas políticas mais recentes para determinar a qualidade da educação, é resultado da implantação desse Estado gerencial, que busca eficiência, resultados, dados e medidas referentes ao desempenho dos alunos.

3.2 IDEB

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é calculado a partir da verificação da “aprendizagem” (nota obtida na prova do SAEB) multiplicada pelo “fluxo” (retenções apontadas pelo Censo Escolar). É apontada, ainda, uma “meta” para cada Unidade Escolar, com base no seu desenvolvimento com o passar dos anos.

O IDEB é o índice que mede a qualidade do ensino e aprendizagem, expressos nos dados obtidos das avaliações de larga escala do SAEB. Essa medição é feita para três etapas da educação: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os números do IDEB refletem comportamentos observados, por exemplo, quando uma escola reprova seus alunos em excesso ou quando uma escola aprova estudantes com lacunas no aprendizado, indicando a necessidade de melhoria por parte das escolas.

De acordo com o PNE, os anos iniciais do Ensino Fundamental devem atingir um IDEB igual a 6,0 até 2021, sendo que essa meta se desdobra de maneiras diferentes para a rede pública e para a rede privada. Ao apresentar os resultados do SAEB, o INEP/MEC não tem como intuito estabelecer um ranking de sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino, o objetivo é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidie a melhoria da qualidade educacional em todo o País (BRASIL, 2001).

No entanto, as autoras Dentz e Bordin afirmam que muitas instituições de ensino, movidas pelos fatores competitivos, oferecem aos alunos “preparatórios” semelhantes aos das avaliações do SAEB, objetivando uma melhor colocação estatística, tendo em vista os investimentos financeiros que as escolas com melhores classificações no IDEB recebem por parte do governo. Para as autoras, essa prática reforça as disparidades ao invés de minimizá-las: “O que se percebe é que o objetivo do Ideb, de mensurar a qualidade de ensino na educação básica brasileira, está se tornando um meio de competição entre instituições de ensino a fim de angariar maiores investimentos para estas instituições” (DENTZ; BORDIN, 2014, p. 77).

A intenção da União é a de que o IDEB sirva como parâmetro para avaliar os sistemas de ensino municipais e estaduais, a partir de resultados obtidos na Prova Brasil e dos dados de fluxo do Censo Escolar. Estados e municípios, cujos desempenhos ficam aquém do estipulado pelo índice, têm recebido apoio técnico e financeiro da União, desde que se comprometam formalmente com o cumprimento de metas estabelecidas. A principal delas é fazer com que os sistemas apresentem, até 2022, o ano do bicentenário da independência brasileira, performance semelhante à de países desenvolvidos.

Também no sentido de elevar a performance dos sistemas de ensino, em agosto de 2015, no primeiro ano do segundo mandato do governo Dilma Rousseff, o Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, lançou uma nova plataforma intitulada “Devolutivas Pedagógicas”, destinada aos docentes e gestores escolares. Nela são apresentados e comentados, pedagogicamente, por especialistas, itens que compõem a Prova Brasil, são oferecidas explicações sobre o método de elaboração dos itens e estão dispostas interpretações dos níveis de proficiência dos alunos em língua portuguesa e matemática. O intuito do MEC/INEP é o de explicitar aos educadores os conhecimentos e habilidades testadas na prova, estimular a apropriação dos resultados do SAEB e “colaborar” com as atividades de ensino, mostrando aos docentes como é possível explorar tais resultados em sala de aula. Além disso, na plataforma, é possível comparar também os resultados da Prova Brasil entre escolas e diferentes localidades do país.

4 A ESCOLA ANALISADA

Parte-se, agora, para a análise efetiva da realidade escolar da EMEF Professora Jandira Lacerda Zanoni, como proposta de reflexão já apresentada. Para não correr o risco de se perder nos detalhes, faz-se necessária a contextualização da localização da Unidade Escolar.

4.1 Caracterização da escola

A Unidade Escolar tem seu histórico como EEPG Profa Jandira Lacerda Zanoni, que foi criada em 04 de julho de 1995 e inaugurada com o nome de Escola Estadual do Jardim Itamaraty, distante do marco inicial de Ourinhos, aproximadamente 6 km. Em 1996, a pedido do Deputado Mauro Bragato, Projeto Lei nº 584/89, a escola recebeu o nome da Profa Jandira Lacerda Zanoni – Patronesse da Unidade Escolar. Consta em registros, que a cerimônia de inauguração foi presidida pelo então Prefeito Municipal, Sr. Claury Santos Alves da Silva, com a presença do filho da patronesse, Prof. Dr. Péricles Zanoni, que discursou e fez agradecimentos pela homenagem que sua genitora recebeu.

A Escola, até meados de 1995, atendeu alunos que moravam no bairro e adjacências; era uma escola de madeira, contando com apenas quatro salas de aula, uma sala para professores, um pátio coberto, sanitários (masculino e feminino) e uma secretaria.

Em 1999, atendendo à LDB nº 9.394/96, iniciou-se o processo de municipalização das escolas que ofereciam o Ensino Fundamental Nível I e II, nas regiões periféricas dos centros urbanos e, atendendo ao Decreto nº 4.541, de 14 de abril de 1999, a EEPG Profa Jandira Lacerda Zanoni passou a integrar o quadro das Escolas Municipais de Ensino Fundamental como EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni.

Através de um levantamento realizado pela EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni, para a construção do Projeto Político Pedagógico da Unidade, no ano

de 2012, com o objetivo de mapear a comunidade escolar estatisticamente, observou-se que a maioria dos alunos morava com seus pais, os demais com avós e parentes. Notou-se que a grande maioria dos pais possuía apenas o Ensino Fundamental incompleto, prestando mão-de-obra, em número elevado, nas cerâmicas, no corte de cana e como diaristas. A renda mensal chegava a ser de um a dois salários mínimos; em relação à habitação, metade morava em casa própria, a outra metade em casa alugada, e a minoria em casa cedida, sendo a maioria das casas de alvenaria.

A faixa numérica de filhos ficava em torno de quatro a cinco por família. Verificou-se, ainda, que existia na comunidade local o Núcleo de Educação Infantil (NEI) Curupira, que atendia crianças de quatro a cinco anos de idade. Quando as crianças completavam seis anos, passavam a ser atendidas pela EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni, que oferecia o Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano, passando, posteriormente, o atendimento para a EMEF Prof. José Alves Martins, que recebia alunos a partir do sexto até o nono ano e na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos); além disso, o bairro contava com uma Escola “estadual” para atendimento do Ensino Médio, a EESG. Prof. Pedro Ferraz.

O bairro apresentava boa infraestrutura e, apesar de ser afastado, possuía transporte, iluminação, coleta seletiva e se destacava pelo número de pontos comerciais; sendo prestado, também, atendimento diário para pessoas com enfermidades no Posto de Saúde do Jardim Itamaraty. Em relação às condições materiais fundamentais, detectou-se que a maioria dos alunos possuía em suas casas itens como geladeira, fogão, televisão e rádio.

O bairro não apresenta muitas opções de lazer para a comunidade. Nos finais de semana, as crianças se divertem na quadra poliesportiva das EMEF's e na Associação de Bairro, soltando pipa e brincando de bola. A participação dos pais para com a escola, nas festividades e nas reuniões, é satisfatória, porém, percebe-se uma queda nos anos finais do nível I (4^{os} e 5^{os} anos).

Muitas famílias da EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni são atendidas pelo Programa Bolsa Família, uma porcentagem de 32%, o que acaba ajudando frente à realidade de nossa comunidade; embora o número possa ser considerado baixo, no que concerne às necessidades comunitárias, muitos pais não buscam os órgãos competentes para a adesão ao auxílio, alegando falta

de tempo ou documentos. Infelizmente, muitos deles também não concluem os estudos, e poucos conseguem dar assistência aos filhos em casa com relação às tarefas da escola, o que deixa a desejar quanto ao rendimento escolar das crianças.

A escola possui um número considerável de alunos portadores de necessidades educacionais especiais e, devido a isso, conta com o apoio da Sala de Atendimento Especial (AEE), que atende o aluno em contraturno, dispondo também de algumas professoras de apoio em sala de aula.

A EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni – Ensino Fundamental e Anos Iniciais – atualmente proporciona atendimento a 596 alunos matriculados do 1º ao 5º ano, no período matutino e no vespertino, provenientes da zona urbana e rural. Lembrando que, para o recorte da pesquisa, foram selecionados os anos de 2011 a 2018, sendo que nos anos de 2011 a 2013, a Unidade Escolar atendia também alunos do 6º ao 9º ano, totalizando uma média anual entre 1.100 e 1.200 alunos. Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de 2014, foram alocados em um novo prédio construído pela prefeitura municipal, especificamente para esse fim, melhorando assim a qualidade do espaço ofertado.

A escola funciona num prédio com treze salas de aula, ligados a uma construção anexa com seis salas de aula, onde funciona uma sala de Inglês, uma sala de Arte, uma sala de vídeo, uma sala de jogos, uma sala para guardar instrumentos de fanfarra e outra sala utilizada para o momento da leitura.

No piso superior do pavilhão maior existem 13 salas, sendo duas delas salas de RP (Grupo de Recuperação Paralela). No pavilhão térreo, localizam-se os seguintes espaços: uma sala para a secretaria; uma sala para a Coordenação; uma sala para a Direção; uma sala para laboratório de informática, com 23 monitores; uma sala dos professores; uma pequena sala para arquivo morto; uma sala de material; uma sala para a psicopedagoga; uma sala multifuncional com computador e dois monitores de 32' e 15', uma impressora, uma TV, um notebook e jogos pedagógicos; banheiros para os professores (masculino e feminino); um pátio, concentrando junto a ele o refeitório; dois banheiros para os alunos (feminino e masculino), cada um com seis divisórias; um banheiro para deficiente físico, além de duas salas de aula.

No referido pátio, há dois bebedouros com cinco torneiras, sendo um deles com água refrigerada e filtrada; uma cozinha pequena para os professores e uma cozinha para a merenda; sala de educação física e uma sala para guardar brinquedos para serem utilizados no horário do recreio. A utilização dos espaços da escola para a realização das atividades escolares é determinada de acordo com a demanda no período matutino e vespertino. Todas as salas de aula podem utilizar projetor multimídia e TV, com agendamento prévio. Os professores podem ainda utilizar o laboratório, fazendo uso das tecnologias para enriquecer ainda mais a prática.

As salas possuem, ainda, ventiladores, tornando os dias quentes mais amenos e agradáveis, favorecendo o estudo em um ambiente satisfatório. Para as aulas de Educação Física são utilizadas as salas de aula, para as aulas teóricas, e, para as aulas práticas, duas quadras poliesportivas: uma coberta, para melhor atender aos alunos em dias de sol forte e chuva, e uma quadrinha para brincadeiras recreativas e esportivas. Ademais, a escola dispõe de 1 mesa de tênis de mesa; 1 mesa de pebolim; jogos de xadrez; sinuca infantil; tapete de twister; jogos pedagógicos e cordas.

Ao lado da quadra encontra-se uma casa de três cômodos, de alvenaria, ocupada por um zelador, atendendo as instruções da direção da Unidade Escolar para que haja uma melhor organização da escola. A merenda, que é bem aceita pela comunidade escolar, é servida no intervalo, nos dois turnos. O lixo da escola é colocado em recipiente adequado e recolhido, três vezes na semana, pela coleta de lixo da Prefeitura.

Como vimos, anteriormente, a escola está inserida num bairro periférico bastante violento e com alto índice de envolvimento com drogas, seja com o uso ou com o tráfico; muitos alunos, inclusive, possuem pais e parentes presos. Essa é uma questão citada, muitas vezes, pelos pais, como uma forte preocupação, ou seja, o fato dos filhos estarem em situação de risco caso fiquem pelas ruas, e, dessa forma, as famílias têm na escola uma aliada para que as crianças possam passar por essa fase sem sérios danos posteriores. Nesse sentido, a escola, quando amplia seu tempo, também tem como finalidade diminuir a exposição das crianças e adolescentes a essas condições sociais e, com isso, garantir melhores oportunidades educativas.

4.2 Caracterização do município no qual a escola está localizada

Historicamente, é possível perceber que a região sempre foi dominada pelas monoculturas de café e algodão junto ao Rio Paranapanema. Por volta do final do século XIX, teve início a imigração italiana que povoou a região. Em 1906, teve início o povoamento com pequeno número de casas e, mais tarde, quando a Estrada de Ferro Sorocabana inaugurou uma parada na estação do povoado, o progresso acentuou-se. O Distrito de Paz de Ourinhos (criado em 1908) foi desmembrado de Salto Grande, quando foi elevado à categoria de Município, em 1918 (OURINHOS, 2020a).

Ourinhos localiza-se a oeste da capital do estado de São Paulo, distante cerca de 370 km da mesma. Ocupa uma área de 295.818 km², sendo que 124.015 km² estão no perímetro urbano, e sua população foi estimada, em 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 113.542 pessoas, sendo então o 73º mais populoso dos 645 municípios de São Paulo, e o primeiro em sua microrregião, figurando entre as 300 no ranking das maiores cidades do Brasil, que conta com 5.570 unidades.

É uma das principais cidades da região e possui, como principal atividade econômica, o comércio. No setor da agricultura destaca-se o cultivo de cana-de-açúcar, da soja e do milho. O município conta ainda com uma tradição cultural, que vai desde o artesanato até o teatro, a música e o esporte. A cidade se destaca também pelos eventos, organizados, muitas vezes, pela prefeitura de Ourinhos, juntamente ou não, com empresas locais. Um dos principais eventos é a Feira Agropecuária e Industrial de Ourinhos (FAPI), que é realizada anualmente no mês de junho e é considerado um dos maiores eventos do ramo no país.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da cidade de Ourinhos varia de 0,778 a 1, considerando indicadores de longevidade (saúde), renda e educação. E o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município é de 7,02 de aprendizado, sendo o fluxo de 0,97, totalizando 6.8 (IBGE, 2017).

A Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos atende, no presente ano de 2020, o total de 10.377 alunos, sendo 2.261 nos Núcleos de Educação

Infantil (NEIs), 1.213 nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), 6.903 nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental I e II (EMEFs) e 278 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (OURINHOS, S. M. E. 2021b). A educação na Rede Municipal, de acordo com a mesma, busca desenvolver seus trabalhos, centrada em quatro eixos de ação: no trabalho do professor, em processo constante de atualização; em boas condições de ensino/aprendizagem para todos os alunos; implementação de projetos curriculares que auxiliem o desenvolvimento intelectual e social da criança e, finalmente, na criança e na família, que envolvida, estimula, questiona e participa da rotina escolar dos filhos, buscando, dessa forma, o desenvolvimento integral do indivíduo. A diversidade é entendida e valorizada como condição para superar as desigualdades e alcançar a equidade, garantir oportunidades iguais às crianças, adolescentes, jovens e adultos.

No momento, a Secretaria Municipal Educação, sobre a direção do Prof. Wilson de Moraes Rosa Filho, tem desenvolvido vários projetos, tais como: obras de reforma e construção de escolas; capacitação de professores; formação mensal dos professores por ano/série da rede do ensino fundamental e infantil; representantes atuantes para VIII Olimpíadas de Robótica, dentre muitos outros. O município conta com um Conselho Municipal de Educação atuante, além de outros Conselhos com visibilidade e participação, como o Conselho de Acompanhamento e Controle Social/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (CACCS/FUNDEB), o Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e o Comitê de Estudos das Políticas Educacionais do Município de Ourinhos (CEPEM).

Quanto ao Plano Municipal de Educação, aprovado e vigente desde 12 de junho de 2015, este será abordado em subcapítulo exclusivo.

4.3 O Plano Municipal de Educação

O Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 6.227, de 11 de junho de 2015, e registrado pelo Diário Oficial do Município de Ourinhos, em 12 de junho de 2015, com pertinência para o decênio de 2015-2025, traz

logo de início a seguinte informação:

Art. 2º. O Plano Municipal de Educação foi elaborado com a participação da sociedade, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, em conformidade com o Plano Nacional de Educação, ressalvada a ausência de Plano Estadual até o momento (OURINHOS, 2015).

O que nos traz a ideia de um plano escrito por vários segmentos e em consonância com as mais variadas necessidades de uma Rede de Ensino, fato que confirma o ideal de uma escola democrática e participativa. Outra intenção bastante relevante é apresentada logo em seguida:

Art. 4º. A Secretaria Municipal de Educação providenciará avaliações periódicas da implementação do Plano Municipal de Educação, com a participação efetiva do Conselho Municipal de Educação, de representantes dos Conselhos de Direitos devidamente constituídos, dos profissionais da educação e representantes da sociedade civil (OURINHOS, 2015).

Neste artigo, fica muito clara a necessidade de um acompanhamento direto e reflexivo sobre as práticas buscadas por meio do PME, fato que é reafirmado detalhadamente no parágrafo seguinte:

§ 1º. A primeira avaliação realizar-se-á no segundo ano de vigência da presente Lei, por meio de uma Comissão de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação, instaurada no prazo de um ano a partir da vigência desta, através de Decreto, que irá dispor sobre a regulamentação da referida Comissão de Acompanhamento do PME, bem como pela execução das estratégias e cumprimento das metas consignadas no PME (OURINHOS, 2015).

Diante do exposto, sugere-se um amplo envolvimento da comunidade geral para o acompanhamento e avaliação do PME, bem como estratégias para sua adequação às necessidades da Rede Municipal de Ensino, ideias estas que são confirmadas no próximo parágrafo:

§ 2º. A cada dois anos de vigência, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação realizarão uma Conferência Municipal de Educação, com a finalidade de verificar os avanços e as deficiências no que concerne a

adoção das estratégias e alcance das metas consignadas no Plano Municipal de Educação (OURINHOS, 2015).

As intenções claras e detalhadas, apresentadas nesses dois artigos, se tornaram experiências frustradas, pois, de acordo com informações levantadas na Secretaria Municipal de Educação e confirmadas pela falta de registros oriundos dos órgãos competentes, destinados à função de Acompanhamento do PME, as expectativas não se tornaram realidade, porque apenas um primeiro registro de reunião tratando do assunto foi realizado. Em seguida:

Art. 7º. O Conselho Municipal de Educação e o CACS/FUNDEB (Conselho de Acompanhamento e Controle Social do investimento público em educação, para atender às demandas financeiras ao efetivo cumprimento do Plano Municipal de Educação (OURINHOS, 2015).

Neste artigo, portanto, percebe-se a clara intenção de dividir responsabilidades em relação ao monitoramento do PME com os demais conselhos ligados à área, porém, em buscas realizadas junto aos mesmos, nenhum registro foi encontrado sobre o fato, o que nos leva a crer que a intenção não se cumpriu. Já em relação à Educação em Tempo Integral, nas metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação, encontramos a META 6, que busca “oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica” (OURINHOS, 2015).

Em 2015, na construção e aprovação do Plano Municipal de Educação, 5 (cinco) escolas municipais ainda eram atendidas pelo Programa Mais Educação, sendo elas: EMEF Profa. Jandira Lacerda Zanoni; EMEF Prof. Francisco Dias Negrão; EMEF Doutor Salem Abujamra; EMEF Pedagogo Paulo Freire e EMEF Profa. Nilse de Freitas, o que permitia o atendimento em Tempo Integral de muitos alunos, entre eles, os da escola analisada. Porém, em 2017, o programa federal indicou que “nenhuma” das escolas do município poderia efetuar a renovação da adesão ao programa por não apresentarem baixos índices no IDEB.

Dessa forma, a META 6 também não tem tido sucesso, visto que o município investe hoje apenas em algumas atividades complementares,

efetuadas dentro de cada Unidade Escolar, que não podem ser contadas como Educação em Tempo Integral, devido ao baixo número de horas de ampliação do aluno na escola. Assim, a estratégia 6.2 previa:

Manter as unidades escolares em adesão ao Programa Mais Educação enquanto este existir e, após o seu término, com o oferecimento de Educação Integral, em parceria com a União por meio de repasses de recursos (OURINHOS, 2015).

Tal intenção, provavelmente, não esperava um término tão prematuro da parceria com o programa, que se extinguiu para o município já em 2017, e, após sua extinção, não houve mais investimentos para que a Educação em Tempo Integral fosse possível nas escolas municipais.

Mais uma frustração apresenta-se na META 6, com a estratégia 6.3, que estabelece: “Incentivar a adesão de uma Unidade Escolar a cada dois anos em atividades de Educação Integral, desde que haja parceria com a União e repasse de recursos” (OURINHOS, 2015). Não apenas não houve a adesão de mais escolas nas atividades de Educação em Tempo Integral, como houve a extinção das que já faziam esse tipo de trabalho. Considerando que o município previa, em todas as metas, uma parceria com o Governo Federal no investimento desse tipo de atividade, não há como responsabilizá-lo, totalmente, pela descontinuidade do programa, pois, de fato, houve a negativa do Governo Federal para que houvesse a manutenção do investimento por meio do Programa Mais Educação ou de qualquer outro programa de incentivo ao atendimento em tempo integral nas escolas, justificado, segundo o Governo, pela elevação do IDEB nas escolas municipais.

Outra possibilidade apresentada pelo PME, na estratégia 6.8, prevê:

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, para realização de atividades de Educação em Tempo Integral (OURINHOS, 2015).

Especificamente no caso da escola analisada, tal meta também não foi possível, por se tratar de uma Unidade Escolar situada numa região periférica da cidade, distante do ponto central do município, que abriga os espaços acima

citados; dessa forma, necessitando de transporte para os alunos, o que se mostrou uma opção de difícil acesso, a escola foi forçada a desistir dessa possibilidade.

Sendo assim, percebe-se que, em praticamente cinco anos de vigência do Plano Municipal de Educação, não houve grandes avanços e, ao que parece, o mesmo encontra-se estagnado no que tange à realização das metas para a Educação em Tempo Integral.

4.4 A Unidade Escolar e o Programa Mais Educação

A escola é um elemento vivo, que se constrói a partir de histórias e vivências dos elementos que a compõe. Se uma escola quer ter funcionamento desvinculado da comunidade a qual está inserida, ela não terá utilidade para tal comunidade. Como ponto de partida para qualquer trabalho, é preciso conhecer a comunidade e pesquisar o que ela espera da escola, para que juntas estabeleçam metas e selecionem metodologias que atinjam tais objetivos.

O presente trabalho, portanto, busca explicar e refletir sobre a realidade escolar de uma instituição pública municipal, com recorte específico entre os anos de 2011 e 2018, período em que recebeu recursos do Programa Mais Educação, o qual, mais tarde, foi chamado de Programa Novo Mais Educação, ambos pertencentes ao Governo Federal.

4.4.1 A adesão da escola no Programa Mais Educação

Em 2010, houve uma reunião entre professores e equipe gestora, num dos horários de HEC (Hora de Estudo Coletivo), onde o Diretor informou ao grupo que, devido à oscilação no IDEB da Unidade Escolar, de 4,3 em 2007 para 5,1 em 2009, a mesma havia sido inserida num Programa Federal, com o nome de “Mais Educação”. De acordo com o Diretor, a escola, que então atendia 1.185 alunos, seria beneficiada com uma boa verba que poderia ser

aplicada desde melhorias no espaço físico até a compra de materiais permanentes, porém, que a Unidade Escolar deveria seguir algumas regras para a implementação do “Projeto Escola Integral”, como era chamado.

Somente em 2011, o assunto foi retomado para a reorganização das atividades com o intuito de iniciar os trabalhos. Dessa forma, sem grandes explicações ou compreensão do que de fato aconteceria, iniciava-se aí um trabalho que rendeu frutos para a escola, porém, com sua forma desengrenada e desconexa, demorou bem mais tempo para surtir os efeitos do que deveria.

Em reuniões futuras com a equipe docente, sempre nos Horários de Estudo Coletivo (HEC), mesmo com troca da gestão escolar, a então diretora informou ainda que todos os projetos, que seriam desenvolvidos no contra período, deveriam estar contidos em 10 (dez) núcleos, chamados de Macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica/Economia Criativa. Além disso, a escola deveria contemplar pelo menos quatro (4) desses macrocampos, sendo o “Acompanhamento Pedagógico” obrigatório.

Sobre a seleção das atividades que seriam desenvolvidas, não há registro nos documentos oficiais da escola. Apenas em uma das ATAS do Conselho Escolar, datada de 21 de setembro de 2011, há registros de uma discussão sobre a ampliação dos Projetos e ajustes dos mesmos, visto que a adesão e escolha foram feitas em 2010, mas os projetos começaram a funcionar apenas em 21 de junho de 2011 – informações também contidas no documento (ATA, 2011, Fs. 21a e 22).

Sendo assim, a escola recebeu o valor de R\$ 110.403,14 (Cento e dez mil, quatrocentos e três reais e quatorze centavos), devendo ser aplicado com R\$ 101.488,65 (Cento e um mil, quatrocentos e oitenta e oito reais e sessenta e cinco centavos) os “custeios”, ou seja, pagamento de monitores e materiais de consumo; e R\$ 8.914,54 (Oito mil, novecentos e quatorze reais e cinquenta e quatro centavos) para “capital”, a saber, compra de bens duráveis.

Por estar encerrando o ano, o valor foi reprogramado para uso no ano seguinte, dessa forma, em 2012, iniciaram-se as atividades, atendendo a 612

(seiscentos e doze) alunos que fizeram suas inscrições em projetos variados como Hip Hop, tênis de mesa, futsal, Jornal escolar, Letramento e alfabetização, Produção textual e Oficina de Matemática. Tais atividades foram dispostas aleatoriamente no período contrário, sem grandes preocupações com a conexão entre uma e outra, sendo assim, muitos alunos iam embora para casa, retornavam para alguma atividade, porém, entre esta e a próxima teria um espaço temporal, durante o qual ele não tinha onde ficar, portanto, eles iam embora e acabavam não voltando. A frequência nos projetos desse ano acabou sendo analisada e foram tomadas algumas providências para o fato.

No ano seguinte, 2014, foi repassado o valor de R\$ 8.050,12 (Oito mil e cinquenta reais e doze centavos) mais o valor reprogramado do ano anterior de R\$ 104.321,85 (Cento e quatro mil, trezentos e vinte e um reais e oitenta e cinco centavos), que totalizou R\$ 114.778,59 (Cento e quatorze mil, setecentos e setenta e oito reais e cinquenta e nove centavos), tendo tido um valor de aplicação do saldo reprogramado de R\$ 4.406,62 (Quatro mil quatrocentos e seis reais e sessenta e dois centavos). Desse modo, além dos projetos já aplicados no ano anterior, para o ano vigente foi acrescentado o Xadrez. A adesão manteve a mesma porcentagem, porém, a frequência ainda era menor do que a esperada.

Nesse ano, a escola deixou de atender ao Ensino Fundamental de Nível II, passando a ter em média 600 alunos. Quando encerrou o ano novamente foi feito o *feedback* dos resultados obtidos, percebeu-se, então, a necessidade de adequar horários de projetos ao horário das aulas regulares; a partir disso, a escola passou a oferecer almoço entre os períodos da manhã e da tarde, e lanche no meio da manhã e da tarde, tudo custeado pela prefeitura municipal, não afetando os recursos oriundos da esfera federal.

Com essa atitude, a frequência cresceu, e a adesão do número de alunos manteve a porcentagem, tendo agora 290 alunos atendidos, dos 600 matriculados, porém, sentia-se a necessidade de alinhar os projetos aos interesses pedagógicos, exigindo assim de um grande empenho da equipe gestora, principalmente dos Coordenadores Pedagógicos, juntamente com a Coordenação dos projetos.

Para o ano de 2015, não foi recebido nenhum recurso, porém, a Unidade Escolar possuía um saldo reprogramado de R\$ 71.975,49 (Setenta e um mil,

novecentos e setenta e cinco reais e quarenta e nove centavos), mais os rendimentos de R\$ 4.053,58 (Quatro mil, cinquenta e três reais e cinquenta e oito centavos), que totalizou R\$ 76.030,07 (Setenta e seis mil e trinta reais e sete centavos). Para esse ano foi retirado o projeto de Hip Hop, devido à baixa adesão dos alunos e por ter sido acrescentado o projeto de artesanato.

Ao encerrar o ano, a frequência dos 289 alunos foi satisfatória; começava aí um trabalho com abrangência, não apenas para o acolhimento do menor na escola, mas visando a educação integral de cada indivíduo. Os horários estavam alinhados para que o aluno permanecesse na escola, sem necessidade de ir até em casa para almoçar, e a proposta de trabalho também se comunicava com os trabalhos desenvolvidos na Unidade Escolar no tempo regular de estudo. Dessa forma, nas análises realizadas, percebeu-se o sucesso do projeto nos resultados obtidos no cotidiano escolar, bem como nos índices de avaliações externas.

No ano de 2016, a descontinuidade das políticas públicas surge, dando os primeiros sinais que os trabalhos seriam prejudicados, trazendo prejuízo para as redes municipais. O programa, que deveria ser ampliado, pois melhora a aprendizagem dos alunos, que ficam menos vulneráveis e se alimentam melhor, começa a dar sinais de que será interrompido. A partir de então, o programa, antes denominado “Mais Educação”, passa a ser chamado de “Novo Mais Educação”. Nesse ano, a adesão passa a estar atrelada, não apenas ao IDEB, mas também ao número de famílias que recebem Bolsa Família, passando a ser critério o mínimo de 50% dos alunos da Unidade Escolar. Lembrando que a escola analisada não atinge tal porcentagem, como já apontado anteriormente.

Em 2017, o valor recebido foi de apenas R\$ 14.220,00, mostrando assim a queda drástica no recebimento desse recurso. No ano de 2018, sem recurso nenhum recebido do programa, a Unidade Escolar foi autorizada a seguir trabalhando com os projetos já desenvolvidos, utilizando o saldo reprogramado do ano anterior, no valor de R\$ 8.775,62 (Oito mil, setecentos e setenta e cinco reais e sessenta e dois centavos), sendo este um valor bastante reduzido em vista dos gastos dos anos anteriores. Explanado o histórico, agora faz-se necessário uma análise do IDEB da Unidade Escolar.

O IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) é calculado a partir da verificação da “aprendizagem” (nota obtida na prova do SAEB) multiplicada pelo “fluxo” (retenções apontadas pelo Censo Escolar). É apontada, ainda, uma “meta” para cada Unidade Escolar, com base no seu desenvolvimento com o passar dos anos. Observe a figura a seguir para maior compreensão:

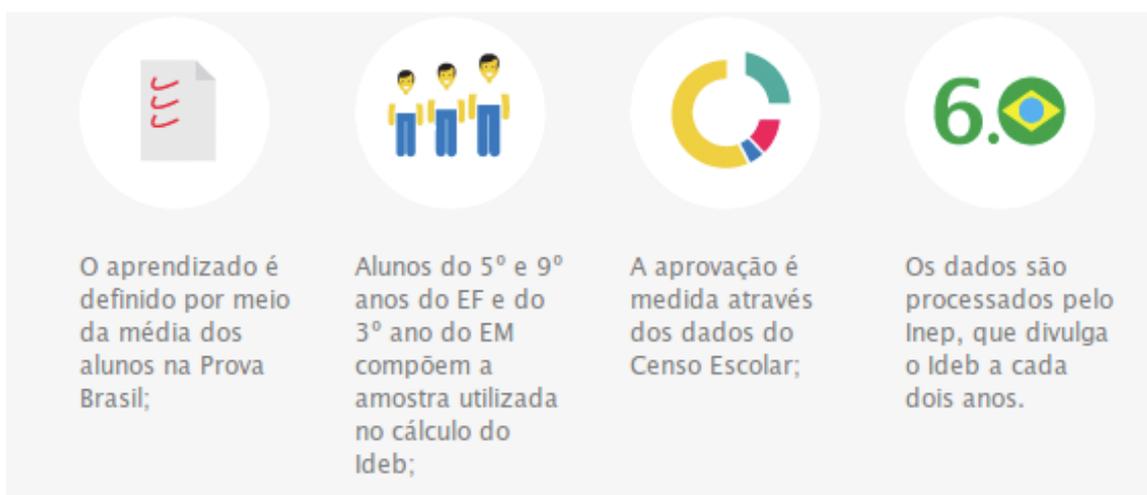


Figura 1 - Meios para obtenção do IDEB.
Fonte: QEdU Academia²

O quadro acima apresenta os dados analisados para se chegar ao resultado final do IDEB, através do “QEdU” um portal de iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt Informação Educacional, em parceria com a Fundação Lemann, cujo objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

O portal é aberto e gratuito, onde podem ser encontradas informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Por meio do QEdU, toda a sociedade brasileira pode conhecer melhor a educação no país, inclusive, é utilizado por muitas escolas com o objetivo de comparar dados. A seguir, observa-se um gráfico que demonstra um comparativo para a nota e a meta do IDEB na escola analisada:

² Disponível em: www.academia.qedu.org.br/ideb

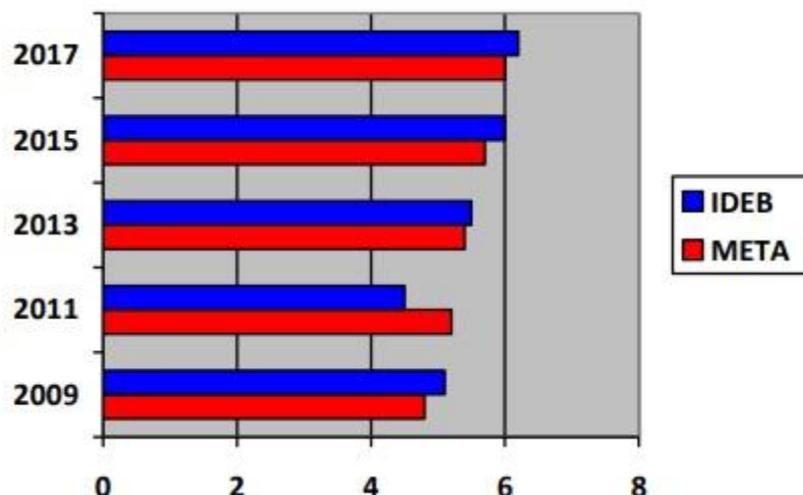


Gráfico 1 - Comparativo para a nota e a meta do IDEB, na EMEF. Profa Jandira Lacerda Zanoni.
Fonte: Autora.

Analisando os dados apresentados pelo gráfico, percebe-se que a Unidade Escolar, apesar de possuir índices não muito altos, sempre esteve à frente da meta estabelecida para ela; porém, em 2011, apresentou uma queda acentuada na aprendizagem e aumento considerável no fluxo, dessa forma, o índice também apresentou queda, ficando, inclusive, “abaixo” da meta esperada para aquele ano.

Abaixo, é possível visualizar outro gráfico que demonstra um comparativo para a obtenção do IDEB na EMEF em questão:

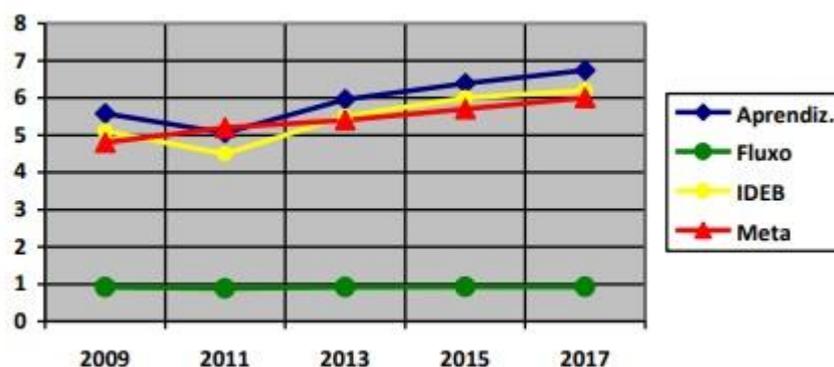


Gráfico 2 - Comparativo para obtenção do IDEB na EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni.
Fonte: Autora.

O gráfico acima traz um comparativo entre, como se comportou a aprendizagem e o fluxo, a partir de 2009, e como se deu o comportamento do IDEB e da meta da Unidade Escolar. É possível concluir, através das análises, que a escola em questão foi inserida no Programa Mais Educação, em virtude da queda acentuada do IDEB, no ano de 2011. A partir de 2013, contudo, retomou seu crescimento e voltou a atingir as metas estabelecidas.

Podemos apresentar, de maneira mais detalhada, os dados numéricos por meio da seguinte tabela:

Ano	Aprendizagem	Fluxo	IDEB	Meta
2009	5,58	0,92	5,1	4,8
2011	5,06	0,88	4,5	5,2
2013	5,96	0,92	5,5	5,4
2015	6,39	0,93	6,0	5,7
2017	6,74	0,93	6,2	6,0

Tabela 2- Comparativa para obtenção dos cálculos do IDEB de acordo com os dados da EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni.
Fonte: Autora.

Por meio da observação e análise dos dados numéricos, torna-se claro, que a queda de rendimento, no ano de 2011, é objeto de preocupação e, em consequência da inserção da Unidade Escolar no Programa Mais Educação, porém, o que se observa é o fato de que os gestores não foram informados sobre a intencionalidade da adesão e, muito menos, do que se tratava o

programa, essa falta de orientação leva o gestor a não traçar objetivos, preocupando-se apenas pela manutenção do menor na escola sem atrelar este fator aos objetivos pedagógicos. Talvez este fato – a falta de informação e o despreparo para desenvolver o trabalho – seja um dos grandes responsáveis pela minimização da obtenção de resultados, quando estes poderiam ter sido exponenciados.

4.4.2 O Programa Mais Educação e as transformações realizadas na Unidade Escolar através dele no ambiente escolar

A aplicação do valor recebido do governo federal trouxe várias mudanças físicas para a escola, assim como mudanças organizacionais. A primeira parcela, recebida pela Unidade Escolar, proporcionou a compra de equipamentos de som, que seriam utilizados pelo projeto de Hip Hop e mesas de tênis de mesa, bem como materiais diversos, como papéis, tintas, calculadoras e demais produtos do tipo. Algumas salas, utilizadas apenas alguns dias da semana, foram reorganizadas para ser usadas em seu tempo ocioso, o mesmo ocorreu com as quadras e pátios da Unidade.

Nos primeiros anos, a utilização dos espaços públicos do bairro, como a quadra poliesportiva da comunidade e o campo da Associação de Bairro, parecia uma boa opção, porém, na prática nem sempre era viável. Nos dias de chuva, as crianças não podiam se deslocar para os espaços cedidos, e com o passar do tempo, aumentou a cobrança dos pais sobre os riscos oriundos de uma saída diária com um grupo de menores com idade variada, sem o uso de transporte. Dessa forma, os projetos oferecidos fora da escola perderam frequência e optou-se pelo fechamento deles.

Com a divisão do número de alunos da Unidade Escolar, em 2014, e com a compreensão de que os projetos deveriam alinhar-se ao PPP, em 2015, os trabalhos desenvolvidos passaram a ter um olhar diferente sobre o desenvolvimento do indivíduo, preocupando-se com o seu desenvolvimento integral. A partir de então, começam a surgir os primeiros registros pertinentes aos trabalhos desenvolvidos, bem como uma contextualização dos trabalhos

apresentados. Os espaços passaram a ser transformados por meio das atividades desenvolvidas, como podemos visualizar na figura abaixo:



Figura 2 - Crianças no Projeto “Horta e Jardim”.
Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

O primeiro projeto bem-sucedido e que obteve adesão e frequência satisfatórias, foi o “Projeto Horta e Jardim”. A atividade evoluía por conta da satisfação do acompanhamento das transformações realizadas e dos resultados obtidos pelos alunos. A horta era preparada, acompanhada, colhida e consumida pelos participantes das atividades. O que proporcionava não apenas o respeito e cuidado pelo meio ambiente, como também atividades paralelas de valorização da alimentação saudável. A seguir, é possível visualizar mais algumas fotografias das crianças envolvidas com o referido projeto:



Figura 3 - Crianças no Projeto “Horta e Jardim”.
Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

O projeto proporcionava, ainda, um olhar de afetividade para a escola, no sentido de cuidado, pois, através da jardinagem, os alunos podiam manter o espaço cuidado e alegre, trazendo a eles um sentimento de pertença da Unidade Escolar à Comunidade, devendo eles, também, cuidarem do espaço, mesmo nos fins de semana, quando estavam ausentes.

Dentro desse mesmo projeto, também foi oportunizada aos alunos uma vivência com temperos e plantas medicinais, que teve como ponto culminante uma feira aberta na Unidade Escolar, para a apresentação dos resultados e cultivos obtidos naquele semestre:



Figura 4 - Feira de Apresentação dos resultados dos Projetos para a comunidade aberta.
Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

Tal atividade, além do conhecimento adquirido pela pesquisa, trouxe uma socialização efetiva com a comunidade, que esteve presente na feira para prestigiar os resultados obtidos, os quais foram apresentados pelos monitores e alunos participantes dos projetos. Sendo assim, o Programa Mais Educação começava a atingir seus primeiros objetivos dentro da Unidade Escolar.

Através das atividades, obteve-se a oportunidade de desenvolver globalmente os alunos, não apenas em caráter pedagógico, mas em condições mais amplas como oralidade, autonomia, empatia, fortalecendo-os dentro e fora da escola. A seguir, observa-se a participação das crianças em projeto envolvendo a leitura e a comunicação:



Figura 5 - Crianças no Projeto “Leitura e Comunicação”.
Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

Atividades como a leitura diária e as oportunidades por meio de dramatizações, desenvolviam a atenção, o vocabulário e proporcionavam o deleite para o período estendido dos alunos dentro da escola. De acordo com informações levantadas, a composição das turmas de forma mista, realizava uma troca mais ampla entre os participantes, que acabavam tendo que conviver com as mais variadas faixas etárias, levando-os a uma colaboração mais efetiva com os mais imaturos. O trabalho realizado diariamente com a leitura, poderia ou não estar ligado a algum projeto mais extenso, dessa forma, as atividades acabavam sendo integradas entre um projeto e outro, podendo um monitor dar continuidade ao trabalho do outro.

Outros assuntos trabalhados dentro dos projetos abordavam temas transversais, visando expressar conceitos e valores básicos relativos à democracia e à cidadania, obedecendo a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. Dessa forma, tanto o trabalho de conservação do Meio Ambiente quanto a reutilização de materiais visualizados como lixo, eram recorrentes no cotidiano dos projetos.

Compreender que a natureza possui bens findáveis e que, se utilizados de forma incorreta, farão falta para a humanidade num futuro bem próximo, fazia parte das discussões que ocorriam com muita frequência, bem como o esclarecimento sobre a necessidade de reduzir, reutilizar e reciclar. Sem dúvida alguma, esse trabalho, tão significativo para os alunos, trouxe bons resultados para o contexto geral da Unidade Escolar:



Figura 6 - Crianças no Projeto “ReciclarTE”.
Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

Construir de forma contextualizada o assunto a ser desenvolvido, é sem sombra de dúvida, uma metodologia que vem de encontro à formação integral do indivíduo, que faz com que essa aprendizagem significativa seja para sempre.

Discussões, levantamentos de dados de produção de lixo, tanto em casa quanto na escola, foram pontos de partida para o trabalho. De acordo com informações obtidas, a comunidade aberta ajudou na confecção de latões personalizados para a coleta seletiva do lixo dentro da escola, que passou a ser ponto de coleta para a comunidade em geral. Quanto ao lixo orgânico produzido pela mesma, passou a ser reutilizado no projeto de horta e jardim.

O desperdício também passou a ser abordado no projeto que tratava de saúde e alimentação, o que levou à conscientização sobre alguns atos errôneos praticados na hora da alimentação dos alunos; tal conscientização não apenas visava evitar perda financeira para a instituição, que acabava descartando alimentos prontos, mas também alertar sobre a quantidade de alimento desperdiçado por cada um. Esta atitude levou a um descarte “zero” de sobra de alimentos prontos, fator que perdura até os dias atuais, pois passou a ser uma prática diária dos funcionários responsáveis pelo setor: a orientação no momento de servir a merenda escolar. Percebe-se, neste caso, que o trabalho desenvolvido em sala refletiu nos demais ambientes da escola, passando a fazer parte dele.

Esse trabalho mudou o cotidiano escolar, que passou a ter como o ideal a prevenção e não-geração de resíduos, somados à adoção de padrões de consumo sustentável, visando poupar os recursos naturais e conter o desperdício. Tendo surgido ainda a partir deste trabalho, destacam-se as ideias de construção de brinquedos, adereços e materiais diversos, que puderam ser confeccionados através de elementos que seriam descartados no lixo. Os monitores mediavam a construção a partir dos materiais, de objetos que eram utilizados em sala ou levados para casa pelos alunos. A seguir, alguns exemplos do que foi construído:



Figura 7 - Crianças no Projeto “ReciclARTE”.
Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

Os encontros partiam sempre de fundamentos teóricos, que regiam uma discussão sobre o assunto e, em seguida, a parte prática levava a culminância do trabalho em si, que apresentaria na forma concreta o resultado do projeto. As atividades organizadas eram planejadas para encontros com duas horas de duração, podendo ocorrer uma ou duas vezes na semana.

Mais um ponto positivo encontrado durante o desenvolvimento dos trabalhos foi a valorização das datas comemorativas, que iam desde o simples trabalho de reconhecimento do calendário, até o reconhecimento de eventos históricos, culturais e esportivos. As atividades partiam de pesquisas e discussões e sempre terminavam com apresentações e competições variadas:



Figura 8 - Crianças no Projeto “Jogos Pedagógicos”.
Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

Alguns eventos eram abertos à comunidade escolar e outros à comunidade em geral. Esse fator trazia maior visibilidade aos projetos, que eram cada vez mais procurados por alunos ou pelos próprios pais. De acordo com informações levantadas, muitas dessas atividades, buscavam o apoio e troca de experiências com a comunidade, o que trazia para dentro da escola, cada vez mais, a participação de pais ou avós que contavam suas experiências e participavam das atividades com os alunos.

Em um dos trabalhos com datas comemorativas, os grupos foram organizados e tiveram a oportunidade de conhecer músicas, danças, cantigas e brincadeiras folclóricas. Cada criança trazia sua colaboração e outras faziam questão de apresentar o adulto responsável pelos resultados de sua pesquisa. Na ocasião, de acordo com o informado, os trabalhos tornaram-se muito mais extensos do que o planejado, pois cada vez mais surgiam personagens interessados em dividir sua experiência e materiais disponíveis para a criação e prática dos discursos apresentados. Com isso, o planejamento era cada vez mais flexível, buscando atender aos interesses dos alunos:



Figura 9 - Crianças no Projeto “Jogos Pedagógicos”.
Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

A partir de então, os projetos deixaram de ser um “apêndice” da escola e passaram a fazer parte dela. Alguns projetos, como, por exemplo, a comunicação através do teatro, permitiu à escola conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos e os entraves que impediam um maior desenvolvimento. Com isso, era possível cada vez mais perceber a ocupação dos diversos espaços escolares, fossem eles abertos ou não. Tais espaços eram explorados, cada vez mais, com a participação dos alunos que deixaram de ver a escola à distância e passaram a compreendê-la como ambiente vivo; fato este muito afirmado entre os professores, porém, não vivido pela maioria até a ocasião.

Diante da exposição dos fatos e a confirmação deles por meio das imagens, foi possível constatar que a ampliação do tempo desses alunos na escola era cercada de certo desejo que assim o fosse e não queriam estar em outro lugar senão ali. A valorização da ludicidade permitiu aprendizagem significativa:



Figura 10 - Crianças no Projeto “Jogos Pedagógicos”.
Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

A alfabetização, a construção numérica ou trabalhos com as Ciências da Natureza, não eram conteúdos, mas brincadeiras. Atividades capazes de nos confirmar citações de grandes pesquisadores que sempre nos trouxeram a ideia de que a aprendizagem não está ligada apenas à escola:



Figura 11 - Praticando a organização do espaço de trabalho.
Fonte: Acervo da Unidade Escolar.

Outro fator de preocupação durante a realização das atividades era o desenvolvimento do cuidado com o ambiente escolar, levando cada um a sentir-se responsável pela preservação e organização do mesmo, onde todos podiam auxiliar nas pequenas tarefas para que o espaço ficasse organizado e limpo, mesmo tendo um funcionário que realizasse tal função. Sem citar o prazer com o qual os alunos frequentavam a escola, sendo este fator responsável por ampliar a frequência tanto das aulas regulares como da Recuperação Paralela, realizada também em contra turno. O número de retenções diminuiu e, em consequência disso, o fluxo aumentou, elevando consigo o IDEB.

4.4.3 As mudanças do ambiente escolar analisado frente a passagem do tempo

É preciso salientar também que o ato educativo é comum ao ser humano e, por sê-lo, torna-se tão real na vida cotidiana deste (FREIRE, 2000). A pessoa que não sabe ler e escrever, que por algum motivo cresceu distante de uma educação formal, basta que inicie uma interação com o meio, e dessa forma irá desenvolver a construção de seu próprio conhecimento pelo acúmulo de experiências e vivências (PIAGET, 2005). Dessa forma, terá a sua prática de aprendizagem desenvolvida, partindo de seu conhecimento prévio. E esse mesmo processo poderá se perpetuar caso ele transmita seus conhecimentos e experiências aos seus sucessores, mesmo sem fazer uso de nenhum tipo de texto escrito, apenas transferindo seus conhecimentos adquiridos por meio de conceitos e saberes alicerçados pela vivência.

Pensando dessa forma, fica claro que a Educação em Tempo Integral é uma ferramenta capaz de enriquecer o ambiente escolar e dessa maneira ampliar as possibilidades de troca de experiências. A ideia do “Integral” nos faz pensar em algo inteiro, total e acabado em si, porém, ao ter esse sentido agregado à educação, nos traz uma ideia que vai muito além disso, ela sai pela busca de uma ampliação de tempos, espaços, sujeitos e situações de

educação, ou seja, ela promove uma mudança radical no que se refere à escola como é conhecida, lembrando, é claro, que a educação integral não está limitada ao espaço escolar, ela diz respeito à formação total do ser humano, portanto, abrange todos os espaços disponíveis a ele.

Verifica-se que a prática de atividades criadoras mediadas pelo entorno histórico, social e cultural, que valorizam os conhecimentos prévios do educando, as relações que possibilitam a aprendizagem por meio de experiências, devem ser as formas diretas de busca para uma escola íntegra. Ressalta-se que os conhecimentos, que se construirão, formam uma base, que foi estabelecida por Vigotsky (1998):

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia (VIGOTSKY, 1998, p. 110).

Sendo assim, as práticas de vivências de aprendizagem, desenvolvidas em ambientes e situações educacionais, por meio de realidades mediadoras, que incentivem o pensamento e a expressão de ideias, configuram-se nos objetivos pretendidos pela educação integral, com o intuito de que o aluno sintam-se motivado e curioso para solucionar problemas e os resolver de maneira autônoma, procurando e selecionando informações, ou seja, práticas pedagógicas de aprendizagem que busquem potencializar a curiosidade dos educandos, tornando esse ambiente uma ampla rede de socialização de conhecimentos prévios.

Pensando nisso, é possível compreendermos que a Escola de Tempo Integral é uma ferramenta capaz de enriquecer o ambiente escolar e, dessa maneira, ampliar as possibilidades de troca de experiências. Pensar na Educação de Tempo Integral vai muito além de assinar documentos ou mesmo ampliar a permanência das crianças no ambiente escolar, requer uma nova visão para esses ambientes, valorizando-os como locais capazes de gerar conhecimento, como elementos ativos no processo de ensino/aprendizagem e como uma ferramenta de acesso à educação, de forma a proporcionar ao educando uma realidade que possibilite situações enriquecedoras de experiências, instrumentos e conceitos, levando-o à construção de seu

conhecimento.

Dessa forma, devemos pensar na estruturação e reestruturação de propostas didático-metodológicas educacionais em contra período escolar, que oriente e mobilize todos os seus atores (estudantes, educadores, professores, pais e comunidade) sobre o real valor social da educação, por meio de atitudes de conscientização destes em relação à importância da formação do educando como um todo, bem como mobilizações que apresentem a educação como possibilidade de transformação social.

Porém, é preciso atentar-se para a necessidade de um bom planejamento e avaliação dessa ampliação de tempo na escola, para que esta não se acabe em si mesma e nem isole a escola de outras instituições, apresentando-a como o único espaço possível capaz de formar as crianças e os jovens. Há três décadas, Arroyo (1988) nos chamava a atenção para a necessidade de um pensamento mais profundo acerca de uma maior permanência da criança na escola, fato que começava a surgir nas discussões sobre a educação no Brasil. De acordo com o autor, tais propostas apontavam para a ampliação do tempo de permanência do educando na escola, nem tanto para a transmissão de conhecimentos e verdades, e mais para o fortalecimento das relações sociais, pois para ele, tal processo permitiria maior experimentação de relações e situações.

Uma das comprovações mais importantes nos dias atuais é a confirmação da tese de ARROYO (1988), de que a socialização, causada pela ampliação do tempo na escola, é fato fundamental na construção de práticas educativas.

Há de se pensar, ainda, em um planejamento que não torne a Escola de Tempo Integral uma mera ferramenta assistencialista. Para LIBÂNEO (2012), esse caráter tem se acentuado. O autor afirma que de um lado está a escola direcionada para a aprendizagem, em consonância com o conhecimento científico e tecnológico, a serviço dos filhos dos mais afortunados; do outro lado, encontra-se uma escola voltada principalmente às questões sociais, que visam o apoio às crianças carentes e suas famílias. É preciso que haja um equilíbrio entre esses dois aspectos.

Como já apresentado anteriormente, o ambiente escolar da Unidade analisada, está sob a competência da esfera municipal e, até o ano de 2013,

trabalhou atendendo à comunidade, com turmas do 1º ao 9º ano e EJA. Por esse motivo, as turmas eram numerosas e, na maioria das vezes, não era possível traçar objetivos para atender tamanha extensão de diferença de idade. Por atender a diferentes interesses num mesmo espaço, na maioria das vezes, uma das turmas atendida era prejudicada pelo atendimento da outra. A superlotação das turmas gerava indisciplina e, muitas vezes, os resultados pedagógicos também não eram atingidos. Todos os espaços da Unidade Escolar eram tomados por salas de aula, não havendo espaços onde pudessem ser desenvolvidas atividades diferenciadas, apenas as áreas externas, as quais tinham de ser evitadas devido ao barulho que poderia ser causado nas salas de aula que já possuíam a problemática da superlotação.

A partir de 2014, com a inauguração da EMEF. Prof. José Alves Martins, para onde foram deslocadas as turmas do 6º ao 9º ano, a EMEF. Profa Jandira Lacerda Zanoni passou a atender a metade dos alunos que pertenciam à Unidade Escolar, dessa forma, os alunos foram divididos no período matutino e no vespertino, e duas turmas no noturno, na modalidade EJA. Com essa divisão, o espaço anexo, ocupado anteriormente por salas de aula, pôde ser reaproveitado, e a partir de 2014 a escola contou com 1 (uma) sala de vídeo, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) sala de Arte, 1 (uma) sala de Inglês, 1 (uma) sala para os instrumentos da Fanfarra e 1 (uma) sala para o projeto de musicalização, sobrando ainda 2 (duas) salas externas, que foram utilizadas para atividades com os projetos do Mais Educação, até o ano de sua extinção, 2018; a partir de então, funcionam como uma brinquedoteca.

Apresentadas as mudanças que configuram o espaço físico, a análise partiu para a esfera documental e organizacional. Em 2012, após grande movimentação da comunidade aberta e escolar, foi construído o Projeto Político Pedagógico, que atenderia às necessidades da comunidade aberta, bem como traçaria os objetivos de trabalho da Unidade Escolar e seus projetos.

Em 2014, o PPP foi readequado, principalmente, pela percepção da necessidade de atrelar os projetos com os objetivos pedagógicos. A mesma ação foi realizada em 2016, porém, já percebendo que a desatualização do mesmo estava clara quanto ao sistema de trabalho da rede municipal. A partir de então, nenhuma outra atualização foi registrada, e, no momento, a urgência

da reconstrução do PPP tem sido um dos desafios enfrentados pela Unidade Escolar.

Quanto à organização para o desenvolvimento dos trabalhos com os projetos, subsidiados pelo Programa Mais Educação, é possível perceber que tudo aconteceu de maneira desregrada e sem muita intencionalidade, sendo, a princípio, a urgência de manter os alunos na escola o fato que regeu toda tentativa. Aparentemente, as questões de maior preocupação eram aquelas ligadas à situação de risco ao qual estavam expostos os alunos (principalmente os adolescentes) do que propriamente a preocupação com a elevação do IDEB, fato que inseriu a escola no programa ou a valorização do pedagógico.

Dessa forma, o ano de 2012 – primeiro ano de funcionamento do Programa – foi fadado ao fracasso, pela imaturidade da gestão e equipe docente, bem como marcado pela falta de conhecimento dos objetivos do Programa Mais Educação. Nos anos seguintes, 2013 e 2014, foram realizadas adaptações e análises sobre os resultados, buscando sua melhoria e o aumento da frequência nos projetos.

Chegando em 2015, sentiu-se a necessidade de criar uma grade de horários específica, que atendia questões de necessidade da comunidade aberta, pois mantinha as crianças por mais 4 horas no ambiente escolar, bem como quanto ao pedagógico, pois as atividades passaram a ser acompanhadas também pelas coordenadoras pedagógicas, que buscavam mediar. Iniciava-se aí um trabalho social aliado ao pedagógico, que ampliaria o comprometimento da comunidade com a escola. Posteriormente, os índices elevados serão comparados, para que seja possível compreender as mudanças proporcionadas pelos recursos inseridos na Unidade Escolar através do Programa Mais Educação.

No ano de 2016, estando os objetivos para os projetos consolidados e em pleno desenvolvimento, a Unidade Escolar foi surpreendida pela renomeação do Programa Mais Educação, que passou a ser chamado “Programa Novo Mais Educação”, mudando as regras para adesão das Unidades Escolares, deixando assim muitas delas, que já vinham sendo atendidas, desassistidas pelo Programa; todavia, a EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni, ainda que com um valor reduzido, manteve-se contemplada com o programa, apenas no ano seguinte foi desligada, como as demais.

Vale lembrar que, apesar de muitas semelhanças com o Programa “Mais Educação”, o Programa “Novo Mais Educação”, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, foi uma estratégia do Ministério da Educação que teve como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (BRASIL, 2018).

Sendo assim, além de todos os objetivos já apresentados pelo Programa Mais Educação, nessa segunda fase, sob o nome de Programa Novo Mais Educação, teve-se a preocupação de direcionar a obrigatoriedade de algumas horas do que foi chamado de “acompanhamento pedagógico”, podendo, no ato da adesão, realizar a escolha de cinco ou quinze horas para esse segmento.

O Programa foi, então, composto pela realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e pelo desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, visando melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Do mesmo modo como no Programa Mais Educação, o “Mais Novo Educação” também buscava, através da alfabetização, a ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; preocupava-se, ademais, com a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; buscava, também, a ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

O Manual afirmava que o Programa Novo Mais Educação deveria ser implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distritais e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC, porém, a dificuldade apresentada em diversas localidades, inclusive, na escola analisada, impediram que essas parcerias fossem realizadas, pelo baixo ou nenhum investimento das demais esferas.

Em virtude dos valores reprogramados, os projetos foram mantidos com autorização da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura Municipal de

Ourinhos, que manteve o subsídio para a oferta de alimentação aos participantes dos projetos, os quais participavam dos lanches, oferecidos a todos os alunos, durante os intervalos regulares (manhã e tarde) e de mais uma refeição no horário do almoço, todas elas elaboradas e balanceadas pelo setor de nutrição da Prefeitura Municipal de Ourinhos – isso até o ano de 2018, quando os recursos foram totalmente escasseados.

De 2011 a 2013, em virtude do grande número de alunos da Unidade Escolar, muitos espaços da comunidade eram utilizados, como o campo da Associação de Moradores, a quadra poliesportiva da comunidade e até o Salão Paroquial do bairro. Porém, a partir de 2014, com a divisão dos alunos, os de 1º ao 5º ano puderam ser alocados dentro dos espaços disponíveis na Unidade Escolar mesmo, utilizando esporadicamente a quadra poliesportiva da comunidade.

Todavia, fica clara a forte ligação entre comunidade aberta e comunidade escolar, pois, sempre que solicitados, os espaços eram compartilhados para atividades diversas. Entretanto, não podemos perder de vista a ideologia de uma escola que ofereça, não apenas um ensino de qualidade, mas, sobretudo, que traga prazer, promova o bem-estar e a curiosidade, o que Rubem Alves (2008) chama de “espanto”, despertando o desejo do aluno em apreender novos conhecimentos, contagiando-o a amar o mundo e a maravilhar-se diante dele, sendo a educação uma ponte, que como tal, une o indivíduo e o mundo numa relação de pertencimento e de verdadeira inclusão.

O que se torna cada vez mais nítido, é que a busca pela equidade e por uma educação de qualidade requer a colaboração entre os entes federativos. Nesse sentido, o Plano Nacional da Educação (PNE) apresenta, em sua elaboração, princípios de respeito aos direitos humanos, a sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e a valorização dos profissionais que atuam na educação, tendo sido elaborado com base nesses compromissos, os quais foram aprimorados, conjuntamente, com o Congresso Nacional.

Os fundamentos da educação são inquestionáveis. Principalmente se tratando da educação básica, compreendida desde a Educação Infantil até o

Ensino Médio. Sua efetividade nos primeiros anos da vida escolar de um indivíduo mostra-se essencial para o seu desenvolvimento intelectual, individual e social. A educação básica é um instrumento de conhecimento profundo e apto para se construir a estrutura necessária a fim de que o indivíduo se integre à sociedade, além de ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento das suas potencialidades e aptidões. Contudo, apesar de todo esforço que, conseqüentemente, resultou em “melhorias” ao longo da história, a educação ainda deixa muito a desejar, como é demonstrado através de diversos autores aqui já apresentados. A ineficiência desse segmento tem sido instrumento de muitos aprofundamentos no assunto.

5 ANÁLISE DA ESCOLA: FATORES INERENTES À ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E OS NOVOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Partindo para o fechamento do presente trabalho, após apresentada a realidade escolar da Unidade analisada, bem como todas as implicações positivas e negativas oriundas da adesão do Programa Mais Educação no ano de 2011, faz-se necessário refletir sobre a avaliação do programa dentro da unidade em questão, os impactos causados por ele e por sua extinção. Vale lembrar que a adesão, de forma involuntária, e a extinção, ocorrida da mesma forma, acarretam uma reflexão sobre como tais programas são recebidos pelas escolas e vistos pelas comunidades aos quais elas pertencem, levando a uma discussão básica sobre a forma de seleção e de manutenção dessas escolas dentro dos programas educacionais.

De acordo com as análises na realidade da Unidade Escolar, observado o Programa Mais Educação, este oportunizou a possibilidade de agregar às experiências pedagógicas, ações que enriquecessem e valorizassem o conhecimento e a cultura da comunidade. Foi através dele que a escola em questão passou a oferecer, em contraturno, atividades que fomentassem o desenvolvimento integral do indivíduo, elevando assim sua autoestima e condições de aprendizagem. Percebe-se, assim, que o Programa Mais Educação busca “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar” (BRASIL, 2007, p. 2).

Também consta no referido documento que o Programa Mais Educação busca contribuir para a redução do fracasso escolar, ou seja, evasão, reprovação e distorção idade-série, a partir da oferta de acompanhamento pedagógico que permita aos alunos alcançarem melhores resultados escolares, sendo tais resultados oriundos de uma aprendizagem significativa. Além disso, o Programa Mais Educação, é apresentado como um meio para proteção de crianças, adolescentes e jovens que estejam em situação de risco e vulnerabilidade social. Quanto a isto, ao pensarmos em uma educação integral, devemos associá-la à oferta de condições ideais as quais permitam aos alunos

o desenvolvimento de suas competências e a construção do conhecimento sem intercorrências, condições alcançadas na Unidade Escolar

Em relação ao combate ao fracasso escolar, o Programa Mais Educação deve favorecer a identificação das necessidades e limitações dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem, de forma que se possa atuar para superá-las. Em relação à proteção dos estudantes, por sua vez, o referido programa deve favorecer a organização de tempos, espaços e atividades que coloquem as crianças, adolescentes e jovens em situações confortáveis, sem ameaças a sua integridade enquanto ser humano.

De acordo com reflexões sobre os resultados obtidos pela Unidade Escolar observada, tais objetivos foram atingidos, pois a comunidade aberta, em geral, foi tornando-se mais participativa e envolvida com as atividades escolares, bem como a elevação do IDEB, como pode ser observado abaixo:

Ideb		
Ano	Meta	Valor
2005		4,4
2007	4,4	4,3
2009	4,8	5,1
2011	5,2	4,5
2013	5,4	5,5
2015	5,7	6,0
2017	6,0	6,2

■ Acima ou igual à meta
■ Abaixo da meta

Tabela 3 - Evolução do IDEB da EMEF Profa Jandira Lacerda Zanoni.

Fonte: Inep³

³ Disponível em: www.idebescola.inep.gov.br/ideb

Ao analisar os dados, oferecidos publicamente pelo site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), percebe-se que ao iniciar as atividades financiadas pelo Programa Mais Educação, em 2011, a escola analisada encontrava-se abaixo da meta estabelecida para a mesma no MEC e, de acordo com tais informações, percebe-se ainda que nos anos do recorte do presente trabalho, as metas foram alcançadas, deixando o índice em alta.

Pensar na formação escolar ideal é considerar que a educação integral atende os requisitos esperados, porém, vale ressaltar que tal ação na atualidade requer da escola a ampliação de suas funções. Tradicionalmente, o que se esperava da escola é que ela fosse responsável pela transmissão do conhecimento aos seus alunos, conhecimento este incontestável. Contudo, hoje, para que se forme uma pessoa em sua integralidade, esta visão já não é mais suficiente; é necessário que, além dos conhecimentos escolares, seja trabalhado o conhecimento da comunidade e, em relação aos conhecimentos escolares, que estes sejam abordados não como verdades absolutas, mas passíveis de transformação, a partir da vivência e da associação com outros conhecimentos e experiências, na perspectiva da aprendizagem significativa.

Sob esse olhar, não cabe mais um modelo de educação na qual os alunos não tenham a autoria de sua aprendizagem, não tenham seus interesses e aptidões considerados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, favorecer o desenvolvimento integral do sujeito é também cuidar de outras dimensões do ser humano, não apenas a cognitiva, mas também a social, afetiva, emocional, dentre outras, de forma que o sujeito se torne um ser completo, atuante em sua sociedade de forma responsável e crítica. Sendo assim, se faz necessário investir na qualidade da educação pública, e para isso é preciso que princípios da equidade educacional se façam presentes nos processos educativos, de forma que aqueles que mais precisam sejam beneficiados. Numa associação da educação integral com a equidade educacional, percebemos que ambas se preocupam com a formação do homem, garantindo que o mesmo se desenvolva em suas potencialidades. Dessa forma, vale reforçar que, de fato a adesão ao Programa Mais Educação, na Unidade Escolar analisada, foi bastante produtiva e o financiamento foi uma

alavanca para o funcionamento das atividades em contraturno.

A escola analisada, teve sua reorganização para o atendimento de maior número de atividades num espaço já existente. A escola funcionava de maneira “híbrida”, ou seja, os pais poderiam decidir se gostariam, ou não, de ter seus filhos numa jornada ampliada, participando de atividades complementares em contra período das atividades escolares.

5.1 A Pedagogia de Projetos e métodos avaliativos

Diante da possibilidade de um investimento de origem federal, através do Programa Mais Educação, que sugeriu como forma de trabalho os projetos, a escola analisada, inicialmente sem conhecer exatamente como funcionava esse tipo de trabalho, não obteve grandes êxitos na organização e funcionamento do trabalho no período integral, todavia, com o passar dos anos, apresentou-se a necessidade de aprofundamento no assunto. Portanto, lançaremos a partir de então, algumas reflexões sobre essa forma de trabalho.

As atividades do mundo atual exigem cada vez mais que o indivíduo seja um ser completo para viver em sociedade, onde também existe o mundo do trabalho. Partindo dessa constatação, percebe-se que este ser precisa, cada vez mais, de conhecimento, e de conhecer e praticar valores que irão compor suas atitudes de convivência saudável nas relações interpessoais.

Diante dessas intenções, anseios e necessidades dos indivíduos e das exigências do mundo contemporâneo, direciona-se para a escola, que é a instituição de educação formal, o papel importante de promover uma educação que considere o educando em sua totalidade, vendo-o, não só como aluno, mas como pessoa, trazendo à tona o objetivo da Educação Integral, já abordado neste trabalho. Dessa forma, fica claro para a escola em estudo, que não bastava ampliar o tempo da criança na escola, seria preciso focar na integralidade da formação, levar por meio dos projetos oferecidos atividades que faltavam no cotidiano da criança, dando a ela uma condição de igualdade quanto a vivência da diversidade social.

Assim, percebe-se que os paradigmas que envolvem a educação

necessitam ser repensados e revistos de modo que atendam às expectativas da sociedade atual. Diante disso, fica nítida a necessidade de uma nova abordagem na prática educativa que contemple a aquisição, não só do conhecimento formalizado, mas, também, de atitudes favoráveis como o respeito, a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, enfim, valores éticos tão necessários no mundo de hoje, caracterizando e promovendo o desenvolvimento global do indivíduo pautado também na inteligência emocional, sendo importante ressaltar que, em momento algum, tal característica é analisada pelas avaliações externas e medidas pelos índices encontrados para a educação brasileira.

Enquanto se aprofundavam em seus estudos, a equipe escolar da instituição observada percebeu que essa postura de trabalhar por meio de projetos poderia auxiliar na formação integral dos indivíduos, que era o maior objetivo para o momento, já que proporcionava diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal e procedimental para os mesmos.

A discussão deste tema, nesse momento, tem como objetivo contribuir para a reflexão e descoberta de um novo olhar sobre o trabalho por projetos dentro do ambiente escolar, capaz de incorporar novas atitudes e valores, incentivando a construção de uma mentalidade democrática entre educadores e educandos, bem como analisar as contribuições do trabalho por projetos para a formação integral do educando, compreendendo as novas reflexões e concepções exigidas na contemporaneidade, no que se refere à educação, conhecimento, formação do estudante e também, da identificação de suas vivências sociais, para que se possa valorizá-las e contextualizá-las na prática escolar.

Sobre esse tema existe uma extensa pesquisa bibliográfica. O referencial teórico traz teorias de Paulo Freire (1983), Fernando Hernandez (1998), Lúcia Helena Alvarez Leite e Verônica Mendez (2000), Antoni Zaballa (1998) e tantos outros, que apresentaram, através de seus estudos sobre o tema, sua importância e relevância para a contribuição de uma prática transformadora da educação, tão necessária nos tempos atuais.

Diante das transformações que vêm ocorrendo na sociedade moderna, a concepção de escola e sua função social precisam ser revisitadas, repensadas, pois, a educação que trabalha com o autoritarismo, que se apresenta de

maneira compartimentada ou com currículo fragmentado, distanciado das transformações sociais e fora do contexto da vida do estudante, onde o aluno não tem autonomia e participação na construção de seus saberes, está cada dia mais sem significado. Esse modelo de escola tem sido cada vez mais questionado, o que gera a necessidade de mudança de conceitos voltados para um ensino/aprendizagem que considere os objetivos dos indivíduos frente a essa nova sociedade. Segundo Rosa (1994), a educação brasileira precisa mudar. Todos estão em consonância com esta afirmação. Convivemos, e já há algum tempo, com o que podemos denominar de "crise do ensino". Sendo assim, não estamos diante de uma opção, mas de uma necessidade de mudança. Mudar é questão, agora, essencial para sobreviver.

Como já afirmado, no mundo atual, a escola tem lugar de destaque, mas é preciso que mude o seu olhar e que se submeta a uma renovação permanente no que se refere à sua missão, focalizando uma busca constante por sua identidade. É necessário que seja capaz de fazer a autocrítica de suas práticas e deixe de ser escola portadora de uma postura autoritária que prioriza provas, retenção, repetência e submissão, modelo este que favorece a destruição da autoestima, da curiosidade, da cooperação, do respeito mútuo, da responsabilidade, do compromisso, da autonomia, do bom caráter e da alegria de aprender.

Diante de tantas indagações e reflexões sobre esses aspectos, surge uma crise de identidade e de função social da escola, onde começam a se elevar novas concepções de educação que têm como objetivo principal devolver à escola seu papel de espaço educativo, que busca a transformação social, tentando recuperar o compromisso entre educação escolar significativa e a prática social, agregando aprendizagem escolar com a formação integral do indivíduo.

É precisamente dentro desse contexto, que a reflexão sobre o trabalho com Projetos se coloca. Vale lembrar que essa forma de trabalho não é uma técnica, mas uma conduta pedagógica. A formação integral do indivíduo, para que ele seja capaz de atuar na sociedade de maneira participativa, crítica, reflexiva, autônoma, solidária, é sempre pauta em muitos discursos. O trabalho através de projetos provoca no educando essas qualidades, que contribuem para a formação integral, não focando apenas no trabalho em si, mas também

em toda a vida social do educando, fazendo valer o que reza o artigo 1º, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (1996), a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Diante dessas constatações, a escola analisada percebeu que, muito além das preocupações em formar um aluno para ser capaz de ler, escrever, interpretar, realizar operações matemáticas, preocupando-se com sua vida profissional, deveria também se preocupar-se em formar os valores morais e éticos que são tão importantes para a vida em sociedade, buscando assim, que sejam características desse ser humano: a autonomia, a solidariedade, a coletividade, o respeito ao próximo e a autoestima.

A equipe compreendeu que o trabalho, por meio dos projetos, contribuiu de forma significativa para a educação no mundo moderno, pois vai de encontro com as exigências da sociedade atual, porque faz com que o indivíduo se envolva nesse processo de construção, participação, cooperação, desenvolvendo noções de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância, que certamente farão parte de sua formação para a cidadania.

Dessa forma iniciava um trabalho pautado na construção de uma prática pedagógica voltada para a formação integral dos alunos, fato que até então os professores não conseguiam estabelecer dentro da sala de aula, pois estavam muito atentos a cumprir os conteúdos pré-estabelecidos pelo currículo; além disso, deixava-se de oferecer no contra período “mais do mesmo”, ou seja, o estudante não estaria na escola fazendo mais Língua Portuguesa, mais Matemática, mais História, mais Geografia, entre outras disciplinas; caberia ao momento de expansão de seu horário na escola, estar vivenciando novas experiências de construção que poderiam ser apresentadas à comunidade escolar e aberta em momentos específicos, pois os resultados eram sempre trazidos ao público por meio de feiras, exposições ou apresentações.

Diante dessa exposição, percebe-se que a escola experimentava um novo momento de vivências, porém, ainda sem total domínio de conhecimento para integrar uma realidade a outra: a escola de horário regular (articulada ao currículo obrigatório) à escola de horário ampliado, pois, até então não tinham a experiência de que para que os processos de aprendizagem ocorressem dentro dessa forma de trabalho, fazia-se necessário uma alteração profunda na

forma de compreensão e organização do aprendizado. Fica nítido que, a partir de então, houve uma preocupação para que ocorresse uma redefinição não apenas dos conteúdos escolares, mas também dos tempos, espaços e processos educativos, bem como do agrupamento de alunos, ou seja, fato que não era possível dentro da sala de aula regular.

O trabalho com os projetos do Programa Mais Educação, na escola analisada, buscava uma visão diferente para o conhecimento, apresentava uma outra maneira de organizar as atividades da escola. Sob a orientação de um Professor Coordenador, chamado de Professor Comunitário, faziam um elo com o Coordenador Pedagógico para obter os conteúdos trabalhados na escola regular, buscando uma nova forma de abordar esse determinado tema ou conhecimento, permitindo uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos, e uma combinação dos conteúdos escolares entre si e com os conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural, assim como com problemas que dele surgiam.

Ou seja, o trabalho realizado fora do período regular de aula, mas dentro da escola, ultrapassava os limites das áreas e conteúdos curriculares trabalhados pela mesma, uma vez que buscavam o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, que permeavam a construção de uma nova experiência desde a sua ordenação, análise, interpretação e representação. Implicavam, ainda, em atividades individuais e de grupos, sem preocupar-se com organização de idade ou série de cada criança, sendo tudo organizado sem a preocupação de um determinado conhecimento acadêmico específico para o momento, os objetivos eram os diferentes conteúdos trabalhados (atitudinais, procedimentais, conceituais), as necessidades e interesses dos alunos.

Ao trabalhar dessa forma, as crianças realizavam contato com o conhecimento, não como algo pronto e acabado, mas como algo que estava sendo formado dentro de suas experiências. Sendo assim, cada estudante desenvolvia uma atitude ativa e reflexiva diante de sua aprendizagem e do conhecimento, na medida em que contextualizava o conhecimento para a sua vida, para a sua compreensão do mundo.

O trabalho com os projetos era planejado, mas não apresentava objetivos específicos ou prontos para cada situação, muito menos conteúdos

previamente fixados ou determinados, apresentavam, em contrapartida, uma sequência que poderia ser adaptada conforme as necessidades apresentadas pela turma. Buscando um percurso que não fosse fixo, mas ordenado, apresentando, assim, uma flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciavam novos problemas e dúvidas.

É possível referenciar tais descobertas por meio de HERNÁNDEZ (1998) que define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola, ajudando-os a construir sua própria identidade. O autor enfatiza, ainda, que o trabalho por projetos não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola. Esse argumento é reiterado ainda por LEITE (1996) que apresenta os Projetos de Trabalho não como uma nova técnica, mas como uma pedagogia que traduz uma concepção do conhecimento escolar.

Através do trabalho com projetos é possível potencializar a interdisciplinaridade, não necessitando ater-se a esse ou aquele conteúdo específico. Isto ocorre porque essa forma de trabalho permite romper com os limites disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada de aprendizagem.

Verifica-se ainda que o trabalho por meio de projetos constitui-se em uma forma de trabalho que, promovendo a educação de maneira significativa e compartilhada, auxiliando na formação integral dos indivíduos permeados pelas diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental, não apenas insere uma proposta de reiteração de atividades, tornando-as criativas, mas também uma mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica, quebrando paradigmas já estabelecidos.

Tal forma de trabalho possibilita aos alunos uma oportunidade de decidirem, opinarem, debaterem, construir sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos. De acordo com Zaballa (1998), é necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir

automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, no trabalho desenvolvido nos projetos da escola em questão, o aluno era convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, enfim, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento.

Ademais, Zaballa (1998) deixa claro em sua afirmação que é preciso oportunizar situações que favoreçam uma postura de construção e autonomia do estudante, onde ele possa realmente refletir sobre seu conhecimento e a aplicação deste em seu cotidiano. Vale ressaltar, ainda, que por não se tratar de um método, esse tipo de trabalho dá ao professor uma liberdade de ação que habitualmente não acontece no seu cotidiano escolar, dentro da sala de aula regular, onde é cobrado pelo conteúdo dentro de prazos justíssimos e com a obrigatoriedade de uma devolutiva formal para o conhecimento, fato favorecido pelo trabalho desenvolvido na escola analisada no decorrer dos anos em que foi financiada pelo Programa Mais Educação, pois o trabalho era algo leve, sem cobranças por parte dos monitores e onde os estudantes participavam sem obrigatoriedade, apenas pelo prazer de pertencer e construir o ambiente escolar.

Todavia, tamanha mudança na atitude de tais estudantes acabou sendo um pouco tolhida, pois estavam dentro de uma mesma escola que possuía duas realidades: o horário regular e o horário ampliado (projetos), dessa forma, era preciso promover uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica, a qual buscasse uma forma de trabalho dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discentes, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor, entretanto, essa amplitude de transformações deveria passar pelo PPP da escola e seguir pelo sistema de trabalho da rede municipal, e tal ação não empreendeu sucesso, limitando as práticas citadas apenas ao trabalho desenvolvido no contraturno.

Apesar da Rede Municipal da cidade em que a escola analisada se encontra, nomear-se como construtivista, a prática real ainda se distancia dessa forma de trabalho. O Construtivismo e o trabalho através de projetos têm em comum a necessidade de romper com um sistema educacional que insiste em continuar essa forma de ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores.

A relação ensino/aprendizagem deve estar voltada para a construção do conhecimento de maneira contextualizada, proativa, compartilhada, eficiente que envolva, efetivamente, a participação dos estudantes e alunos num processo de troca de experiências. Nessa postura, a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir dos interesses dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, ocasionando motivação e satisfação em aprender.

Sobre o Construtivismo, é possível perceber que ele leva o educando a pensar, expandindo seu intelecto através de uma aprendizagem significativa, ou seja, que tenha sentido e que seja contextualizada. Sendo assim, o conhecimento é construído a todo instante com o auxílio do educador, que passa a ser um mediador do processo, respeitando o nível de desenvolvimento mental de cada educando. Marilena Chauí, afirma algo semelhante quando diz que o diálogo do aluno ocorre com o pensamento, com a cultura e nas práticas sociais e transmitida pela linguagem e pelos gestos do professor, que no caso, torna-se um simples mediador (CHAUÍ, 1980).

Sendo assim, tanto no construtivismo como no trabalho com projetos, o educando é o próprio agente de seu desenvolvimento, o conhecimento é assimilado de maneira própria, mas sempre com o auxílio da mediação do educador. Dessa forma, aprender não quer dizer memorizar, assim como ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Vale lembrar que nessas formas de trabalho o aluno deixa de ser um sujeito passivo, sempre pronto a receber as ordens do professor, resistindo a um conteúdo completamente fora de sua realidade e em situações hipotéticas. Aprender passa, então, a ser um processo global e complexo, onde conhecer e intervir na realidade são operações que não se dissociam. O aluno é visto como sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas:

Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (LEITE, 2000, p. 25).

Essa afirmação exemplifica a experiência vivida pelos estudantes

durante os anos de desenvolvimento dos projetos do Programa Mais Educação na escola observada, pois eram levados a todo o momento a questionar suas vivências e conhecimentos prévios, para que suscitassem novas descobertas a partir do que já conheciam. Ou seja, por meio de suas práticas era possível concluir que a aprendizagem era o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, e isso implicava a construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento.

O trabalho por meio dos projetos contribui para a valorização do estudante, pois busca a todo instante seu conhecimento prévio e suas experiências, para que sejam compartilhadas em momentos de discussões informais, repensadas a partir de problematizações que façam parte da realidade e necessidade dos alunos. Diante de toda essa prática e descoberta por meio do trabalho, a escola em análise se vê frente a uma situação muito delicada: reconhecer que a forma de trabalho adequada para sua realidade é uma forma de trabalho desfavorecida frente as avaliações externas que geram os índices de análises da educação brasileira.

Compreender que o trabalho, por meio de projetos dentro da Unidade Escolar, obteve sucesso e resultados positivos, é algo que pode ser comprovado por meio de registros de fotos, relatos de alunos, pais e professores, e até mesmo com o aumento do IDEB, porém, isso é suficiente para amparar a instituição e solicitar recursos financeiros para a continuidade dos mesmos? Vale lembrar que o PME deveria ter sido como um indutor de políticas públicas na área nas demais esferas. O financiamento do Programa Mais Educação deve ser reconhecido como um auxílio para desencadear a Educação em Tempo Integral, no entanto, muitos municípios não têm condições de sozinhos, promoverem esse segmento. É óbvio que o problema é mais complexo: muitos municípios não têm condições sequer de oferecer educação básica a todos.

Nesse ponto, faz-se pertinente reverenciar os resultados obtidos por meio dos trabalhos efetivados na escola analisada, através dos projetos do “Programa Mais Educação” e “Novo Mais Educação”. Cabe ressaltar, que o maior deles foi além das atividades pedagógicas inclusas, mas envolveu todo o trabalho social de resgate ao amor próprio de cada estudante e seu sentimento de pertença ao local onde vive. A compreensão de que ele (estudante) e a

escola estão inseridos dentro de uma mesma comunidade, e que ambos precisam ser cuidados por essa comunidade, fez com que alunos e familiares iniciassem um processo de olhar diferenciado para a escola, não apenas a matéria (prédio) que necessita de subsídios financeiros, como também de composição desse espaço, fazendo, cada vez mais, com que estivessem presentes nas atividades oferecidas por ela ou nas atividades que necessitassem de maior participação de todos.

Os trabalhos desenvolvidos nos projetos e expostos para a comunidade, através de feiras e seminários, tornaram-se cada vez mais, motivos de orgulho, fazendo com que os estudantes estivessem mais empenhados em trazer seus familiares para o ambiente escolar. Apresentar a horta ou uma feira de artesanato era para cada estudante um motivo de orgulho e sentimento de pertencimento tanto por parte dele, quanto por parte da escola. Partindo dessa ideia, vale aqui registrar a intensa busca da equipe gestora e docente, da escola observada, no que tange à efetividade de uma educação pública para regiões de estudantes em situação de vulnerabilidade. Esta sempre foi uma prioridade: oferecer um ensino com qualidade, porém, contextualizado com a realidade e com o momento daquela comunidade na qual a escola está inserida.

Nas buscas teóricas, as leis da educação apresentam objetivos que tratam diretamente de temas, como: valores humanos, solidariedade, igualdade, cooperação, comunidade, liberdade, paz, felicidade. Todavia, o sistema parece caminhar em sentido oposto, pois sua estrutura básica parece promover justamente o contrário, ou seja, a concorrência, o individualismo, a discriminação, o materialismo, condicionamento etc.

Aparentemente, no decorrer dos anos, com a ânsia de buscar inserir a todos no mundo letrado, o Estado deteve-se apenas na sua obrigatoriedade em assegurar quantidade suficiente de escolas e vagas, esquecendo-se de primar pela qualidade do ensino ofertado, o que nos faz pensar que a educação é direito de todos, porém, uma educação de qualidade nem sempre é dada a todos.

Para tanto, a Unidade Escolar percebeu que seria necessário envolver todos os atores da circunstância, família, comunidade e sociedade, além do poder público, em uma chamada para fazer parte da promoção de um

ambiente educativo amplo e seguro para o aprendente. A escola percebeu que, sozinha, não teria o mesmo resultado que alcançaria se o trabalho fosse realizado com o apoio geral, por isso, buscou interagir com pais e comunidade e solicitar incentivar a parceria, com o objetivo de tornar acessível o que era distante:

A educação integral de hoje para ser real precisa desenvolver-se em territórios mais amplos e em múltiplos espaços e lugares: na escola e também nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus e nos teatros; mais além: na horta, na construção e no galinheiro da vizinhança. De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos, estão plenos de significados e valores para serem apreendidos (LIBLIK; BRANCO, 2009, p. 391).

Abrir as portas da escola à comunidade foi uma forma encontrada para maximizar potencialidades educativas, à medida que se proporcionava ao aprendente uma vasta gama de oportunidades para o encontro com o aprendizado. Ou seja, abrir as portas da escola à comunidade foi uma maneira de preencher de sentidos o que parecia distante, gerando identificação, reconhecimento e pertencimento para que os educandos tomassem posse daquilo que a escola lhes oferecia, em diálogos epistemológicos, científicos e emocionais, criando redes de aprendizagem que lhes permitissem acessar novos e distintos conteúdos, porque aquilo, agora, lhes pertence. A unidade Escolar recebia visitas de pais e convidados por eles trazidos, que ofereciam suas experiências e trocavam ideias sobre situações e formas de aprendizagem, que iam desde maneiras para manter horta e jardim viçosos até a construção de brinquedos e objetos decorativos para o reaproveitamento de materiais recicláveis.

Menosprezar reais situações de aprendizagem que se nos apresentam quando refletimos sobre a cultura, o histórico e as experiências dos educandos, bem como o seu conhecimento de mundo e saberes, que passam a ser utilizados no exercício de construção significativa que empregue ampliações de tempos e espaços educacionais, é negar as construções significativas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem. O educando passa a perceber

e discernir os símbolos que compõem o código das diversas linguagens apresentadas pelo processo de ensino/aprendizagem, à medida que estes se tornam significativos.

Segundo Bourdieu e Passeron (2009), o acúmulo de bens simbólicos (inscritos consciente ou inconscientemente na mentalidade do indivíduo, em suas estruturas de pensamento) é o elemento constitutivo da prática, o conjunto de padrões sócio-comportamentais, cognitivos e emocionais, ou seja, a cultura e base da tradição (porque passa de indivíduo para indivíduo), como temas geradores de ação adaptados a um determinado espaço da vida social. Tomando como direcionamento essa compreensão, a educação integral, à medida que relaciona tempo, espaço e sujeito à educação, utiliza bens simbólicos para aperfeiçoar e influenciar o desenvolvimento social do aprendente.

A construção da história individual, a biografia, se faz especificamente pela alternância de situações que não foram tão importantes, por isso foram “apagadas”, com situações que “guardamos” e denominamos “memória”. Só se guarda aquilo que nos é importante, que teve uma ligação sentimental, ou seja, é uma escolha valorativa (consciente ou inconsciente) de tudo o que foi vivido. O aprendente, que vive numa sociedade na qual os bens simbólicos atuam nos mais variados e específicos campos e que se tornam fatores de identificação e de agregação, participa dessa troca social que lhe trará os estímulos necessários à vontade de querer dominar os códigos intrínsecos às relações de significante e significados.

5.2 Avaliação na escola analisada

Vale refletir um pouco mais, nesse momento, sobre a avaliação dentro do trabalho com projetos, para que seja possível encontrar desdobramentos sobre esse segmento. Dentro dos projetos a avaliação deve ter uma forma dinâmica e participativa. Para o educador, deve conceber uma dimensão diagnóstica, investigativa e processual. É preciso avaliar para investigar o desenvolvimento dos estudantes, para decidir como podemos ajudá-los a avançar na construção de conhecimentos, atitudes e valores e para verificar

em que medida o processo está coerente com as finalidades e os resultados obtidos.

Para o aluno, a avaliação é instrumento indispensável ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender por meio do reconhecimento das suas possibilidades e limites. Dessa forma percebe-se que o olhar sobre esse instrumento vai muito além de obter uma nota, é preciso obter dados através delas e trabalhar com eles. Há de se pensar numa avaliação que vá muito além das provas escritas, o registro (a escrita, o desenho, os gráficos, mapas, relatórios, a reunião de materiais etc.) é uma prática fundamental no trabalho pedagógico e deve ser desenvolvido ao longo de todo o processo, e arquivado para comparações e análise futuras.

Durante esse processo de levantamento e análise dos dados, a mediação do professor é primordial no sentido de construir entre os estudantes uma postura de curiosidade e de cooperação, de trabalho com fontes diversificadas, de estabelecimento de conexões entre as informações, de escuta e respeito às diferentes opiniões e formas de aprender e elaborar o conhecimento, de fazê-los perceber a importância do registro e as diversas formas de realizá-lo.

Se o trabalho exige um repensar do significado de aprender e ensinar e do papel dos conteúdos curriculares, isto se reflete também no sentido que se dá à avaliação e nos instrumentos usados para acompanhar o processo de formação ocorrido durante todo o percurso. Habitualmente, a avaliação do processo ensino-aprendizagem tem sido feita no sentido de medir a quantidade de conhecimentos aprendidos pelos estudantes, quando na verdade deveria preocupar-se com a sua formação global, ou seja, considerar o indivíduo e sua aprendizagem de forma integral, conciliando o resultado da verificação do processo com a verificação do desempenho. A avaliação deveria considerar, portanto, não só aspectos conceituais, de assimilação dos conteúdos utilizados para a problematização do tema, mas também aspectos atitudinais, a saber, comportamentos, atitudes, capacidade de trabalhar em grupo, espírito de liderança, iniciativa, enfim, atributos que se referem ao modo de interação com os demais.

O sentido de avaliar deve estar atento para potencializar as diferenças, dar lugar a diversidade de opiniões, de singularidade de cada sujeito, num

ambiente tão heterogêneo quanto a escola, oportunizar aos estudantes essa vivência para o seu aumento de experiência,

A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos dentro e fora da escola; posta em diálogo, enriquece a ação pedagógica. (ESTEBAN, 2002, p. 79)

Dessa forma, a avaliação não pode partir de uma resposta esperada, mas de uma indagação: incitar as muitas respostas encontradas com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes. Sendo assim, o erro deixa de representar a ausência de conhecimento, e passa a ser reconhecido como uma situação que indica que os educandos estão articulando os conhecimentos que já possuem com os novos conhecimentos que vão sendo elaborados.

Nesse sentido, a avaliação deve fazer parte de todo o processo, sendo entendida como a possibilidade do aluno tomar consciência do seu processo de aprendizagem, descobrindo o que sabe e o que aprendeu, ou o que ainda não domina. Essa função deixa de ser uma função do professor e passa a ser uma função de ambas as partes. Portanto, é preciso que ao longo de todo o percurso do trabalho, haja um trabalho constante de verificação.

De modo geral, ao longo do desenvolvimento do trabalho com os projetos do Programa Mais Educação, houve um acompanhamento e a avaliação do trabalho foi feita, principalmente, a partir de registros de atividades e fotos. Estes registros faziam parte do cotidiano do trabalho e serviam para organizar os planos, socializar as descobertas, localizar dúvidas e inquietações do envolvidos, e explicitar o processo vivido. Enfim, foram construídos portfólios. O portfólio é o instrumento mais apropriado para a avaliação de um projeto de trabalho, na medida em que ele representa a reconstrução do processo vivido e a reflexão do aluno sobre a sua aprendizagem. Hernández, ao falar da importância do portfólio como instrumento de avaliação, afirma que:

A avaliação do portfólio como recurso de avaliação é baseada na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio oferece aos alunos e professores uma oportunidade de refletir sobre o progresso dos educandos em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que

possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino. Além disso, permite aos professores aproximar-se do trabalho dos alunos não de uma maneira pontual e isolada, como acontece com as provas e exames, mas sim, no contexto do ensino e como uma atividade complexa baseada em elementos e momentos da aprendizagem que se encontram relacionados. Por sua vez, a realização do portfólio permite ao alunado sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar de coerência as atividades de ensino, com as finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenham proposto (HERNÁNDEZ, 1998, p. 83).

Lembrando, é claro, que a criação do portfólio, por si só, não garante um processo de avaliação significativo. É preciso que se discutam seus usos e funções. Dentro da realidade escolar analisada, esse instrumento foi de grande valia para direcionar ações de trabalho em relação a cada projeto, bem como para verificar avanços e conquistas de cada turma, pois eles eram apresentados nas reuniões de Conselho de Classe.

O discurso dos planos para a educação sobre a função da escola e sobre o seu papel é o de formar cidadãos ativos, críticos, reflexivos, autônomos. Porém, o que vemos na maioria das realidades escolares não é essa postura, a teoria que apresentam não é a prática para a efetivação dessa aprendizagem contextualizada, pois em nome de se atingir bons índices numéricos, e com isso alcançar mais investimentos financeiros, ainda encontra-se um amplo número de profissionais com práticas autoritárias, num modelo tradicional de educação, onde o professor é o dono do saber e a voz do processo de ensino/aprendizagem, bem como gestores que acreditam no autoritarismo para gerir uma instituição disciplinada.

É preciso ter a consciência de que a educação, para atender as exigências dessa sociedade que se apresenta hoje, deve assumir uma nova postura, uma postura que eleve o educando da simples condição de submissão para uma condição de opinar, questionar, construir com a mediação necessária, a sua aprendizagem. A abertura do diálogo como forma de democracia é um discurso presente em todas as áreas. E a escola deve assumir seu lugar de representatividade na sociedade, trazendo para seu interior e para o seu cotidiano essa postura democrática, aberta, onde há

espaço para todos, repensando as metodologias usadas a fim de orientar as ações, bem como a construção de Políticas Públicas que devem romper com os índices superficiais apresentados em forma de números, os quais apenas colocam escolas em forma de um ranqueamento constrangedor e totalmente fora da realidade.

É preciso conceber que a educação escolar é flexível e aberta, e para isso, é necessário, enfrentar o desafio de superar uma cultura escolar fragmentada na qual foram formados, como alunos e como professores, passando a ser exigido um novo modelo de formação, onde não haja uma dicotomia entre formação e ação, entre discurso e prática. Faz-se necessário, portanto, focar em ações que possibilitem uma nova visão de prática educativa, de formação integral do indivíduo, de mentalidade democrática, de respeito às diferenças culturais e cognitivas do educando. Onde a avaliação seja muito mais do que uma prova, e que forneça subsídios para o desenvolvimento cognitivo e também social do educando, através das intervenções propostas através dela.

Sobre a problemática específica apresentada pela análise da escola observada, que mostra a dificuldade de trabalhar como uma forma específica para a construção e ser avaliada por outra que mensure apenas números, pode-se constatar que a busca por meios avaliativos que favoreçam o desenvolvimento do estudante, ainda é algo muito distante da realidade brasileira. É muito complexo mensurar toda a vivência descoberta por meio dos projetos. Todo o resultado obtido através do trabalho realizado de 2012, efetivamente, até 2018, não cabe apenas em um índice numérico. É registrar em números o sentimento de autoestima resgatado, ou o sentimento de pertença de uma escola à comunidade e vice versa, onde estudante e escola descobrem-se, ao mesmo tempo, enquanto criador e criação um do outro. É praticamente impossível colocar em índice numérico a autonomia descoberta pelo aluno, que empodera-se através da escola e do conhecimento nela construído. Tudo isso são vivências, e as vivências não podem ser registradas, apenas apropriadas.

Reconhecer no cenário escolar a possibilidade de infiltrar-se numa comunidade tão sofrida e castigada pelas mazelas do capitalismo e da discrepância social é algo valioso. Conquistar a confiança dessa comunidade é

incrível, mas, para que isto se concretize, investimentos financeiros se fazem necessários, porém, quando estes são ditados por índices obtidos através de avaliações padronizadas, que não possuem um ponto de partida, mas apenas uma meta, é quase impossível “competir” em igualdade com realidades tão diferentes.

No decorrer dos anos de trabalho com os projetos através do Programa Mais Educação, a escola em questão conseguiu praticamente erradicar a evasão escolar, mas ainda sofre com o alto número de retenção, fruto de uma cultura escolar que não visualiza o aluno de onde ele saiu, mas que apenas valoriza onde quer que ele chegue. Tudo isso amplificado pela falta de valorização de algumas famílias em relação à escola. Tal fato faz com que as notas obtidas pelas avaliações externas apresentem elevações, mas, quando cruzadas com o fluxo (evasão e retenção) apresentem discretos crescimentos, pois mesmo com a queda na evasão, o aumento da retenção anula os resultados obtidos – lembrando que o “fluxo” analisa evasão e retenção num mesmo item.

Situação não tão desanimadora quanto ao fato de alguns programas federais, que utilizam como pré-requisitos o Ideb para inserção de escolas, fazerem o desligamento destas assim que alcançam um percentual considerado como mediano, sem sequer realizar uma verificação adequada dos resultados reais daquela instituição dentro do programa, bem como dentro do que ele representa e significa para o seu cotidiano.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho iniciou-se com a busca pelas questões que discutem o financiamento de atividades que favoreçam a Educação em Tempo Integral, no caso específico, o Programa Mais Educação, com o questionamento principal de que os critérios de seleção para participação do mesmo talvez não fossem os ideais para manter as atividades em escolas que desenvolvessem de forma positiva atividades com esse investimento, bem como com a busca pelo objetivo do programa, visto que o mesmo insere ou cessa o financiamento seguindo tais critérios e mesmo que a Unidade Escolar apresente resultados positivos, caso não se encaixe nos critérios apresentados pelo programa a mesma é automaticamente desligada do financiamento.

No decorrer do trabalho, através da pesquisa e reflexão sobre o assunto, percebe-se que, de fato, a escola analisada aproveitou de modo amplo o investimento realizado pelo programa, obtendo resultados positivos no cotidiano escolar e nos índices de avaliações externas, porém, que não era somente esse o ponto principal para a discussão e análise.

Diante de tantos estudos e especificações sobre avaliações, as reflexões chegam a um veredito: Avaliar é preciso. Da mesma forma, pode-se concluir que as avaliações externas possuem vários objetivos e intencionalidades, elas permitem aos gestores e às famílias acompanhar o desempenho dos estudantes, como também são capazes de traçar diagnósticos da rede e identificar desigualdades existentes entre as escolas ou mesmo dentro de uma única escola.

Assim, é preciso compreender que aplicar uma avaliação, obter um índice e ignorá-lo é no mínimo inconsequente. É preciso saber analisar os resultados das avaliações externas para refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o ensino e a aprendizagem, sendo assim, trata-se de um desafio para todo gestor.

Encarar tal tarefa exige que diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos das secretarias adotem uma série de ações: realizar a leitura e analisar detalhadamente o boletim com os resultados, estando em consonância com a equipe para discutir as informações obtidas e, a partir desse diagnóstico e das reflexões realizadas, prepararem um plano para transformar tudo isso em

trabalho efetivo na escola.

A análise dos resultados das avaliações deveria possibilitar a criação de um mural da Educação no país, e seria essa uma ferramenta fundamental na elaboração de políticas públicas para a área. Através de um olhar político, elas contribuiriam para definir qual o direito de aprendizagem básico que todo aluno deve ter assegurado. Tais parâmetros seriam formas essenciais para que as redes e as escolas refletissem quais são as estratégias para promover uma Educação de qualidade. Todavia, na prática isso não ocorre de fato.

Identificou-se aí uma primeira deficiência da Unidade Escolar analisada, pois o índice apontado pelo IDEB sempre foi apresentado pelas gestões escolares vigentes, mas nunca discutido e analisado como uma forma de avaliação efetiva e atuante, ou seja, dentro da escola ele era apenas um ranking, sem fins avaliativos, descartando o potencial desse elemento avaliativo para traçar objetivos e estabelecer metas. Sendo assim o olhar dessa comunidade escolar sobre o IDEB sempre foi de desconfiança e, muitas vezes, de desapontamento, não valorizando esse recurso e tirando dele o proveito possível.

Há de se lembrar, porém, que a avaliação externa é limitada e não acompanha o aluno individualmente. Dessa forma passa a ser essencial a avaliação interna, que permite saber o desempenho de cada um, e também analisar as práticas pedagógicas e as condições gerais da escola, sendo essa, portanto, a forma de avaliação utilizada de maneira mais ampla dentro da Unidade Escolar analisada, porém, de forma segmentada, sem integração interdisciplinar e com defasagens no que tange a autoavaliação, tanto do aluno em seu processo de ensino/aprendizagem como dos professores como forma de reflexão sobre sua metodologia.

É preciso criar mecanismos que aproveitem o trabalho do IDEB, enquanto índice coletivo, que analisa as condições amplas da escola em se tratando de conteúdos trabalhados e fluxo, sem esquecer, é claro, de analisar o desenvolvimento integral e individual de cada aluno. Afinal, é através de toda essa articulação, de todas essas informações que se torna possível obter um retrato completo para que gestores e docentes possam melhorar o processo de ensino e garantir o direito à aprendizagem de toda criança e jovem.

Através desses dados, informações e análises é possível criar um plano

de ação, que é uma ferramenta essencial para planejar e colocar em prática o trabalho necessário. A meta principal é assegurar a melhoria das condições de ensino e aprendizagem e não apenas aumentar a nota da escola nessas avaliações. Tal ação não foi percebida no cotidiano da escola.

De modo geral, o que se percebe, ao longo dos anos em relação à aplicação dessas avaliações, é que as mesmas têm perdido esse objetivo e acabam sendo números “mortos” que incluem ou destituem financiamentos de algumas escolas por meio de programas de ordem federal ou estadual, sendo essa a realidade da Unidade Escolar analisada.

Em se tratando de avaliações educacionais, elas devem ajudar os gestores a identificar os pontos fortes e fracos de diferentes áreas da Educação, permitindo que se tenha um ponto de partida e que se estabeleça um ponto de chegada. O que nos leva a um segundo item a ser considerado quando falamos sobre as avaliações: o contexto.

Se dentro de uma mesma cidade, as escolas apresentam variados níveis de ensino/aprendizagem, pautadas, sem dúvida alguma, em seus recursos e investimentos, bem como na qualidade de acompanhamento familiar de cada estudantes, muito maior será a discrepância encontrada nas mais diversas regiões de um país. Há de se refletir sobre o contexto em que a escola analisada está inserida.

Por melhores que sejam as informações coletadas, os diferentes contextos interferem nos significados dos dados. Não é possível comparar a aprendizagem de crianças com realidades tão distintas. Infelizmente, a maneira como se apresentam os resultados das avaliações, através das mídias, para a sociedade em geral, é pejorativa. Geralmente tais resultados são disponibilizados através de rankings e mérito, tal maneira permite ler as informações colocando como “bons” os que estão em cima e “ruins” os que estão abaixo. Isso é um problema, porque avaliações não devem ser utilizadas para incentivar disputas entre sistemas de ensino, escolas, países, mas para estimular a troca de experiências.

Talvez seja essa uma das maiores deficiências da escola analisada, o fato de que a falta de reflexão sobre os índices de avaliações externas, bem como a discussão ampla dos resultados obtidos através da avaliação interna, fez com que a mesma se distanciasse de qualquer possibilidade de

aproveitamento dessa situação como forma de critério para seleção de metodologias para atingir objetivos melhores para os alunos. Conclui-se, nesse item, que é fator preponderante a análise dos dados, a contextualização dos mesmos e a discussão para que se estabeleça um caminho a ser seguido e, com toda certeza, isso não foi feito.

Outro fator que deve ser registrado, para que se compreenda melhor a situação dessa Unidade Escolar, é a composição de seu quadro de alunos. Vale ressaltar, nesse momento, que a escola possui em sua composição grande número de estudantes que são filhos de pais presos, tendo um convívio familiar terceirizado, em sua maioria sendo assistidos por avós, tios ou parentes mais distantes e com um alto nível de drogadição familiar, sendo que, inclusive alguns estudantes são vítimas de uma gestação embasada em álcool ou drogas ilícitas, dessa forma, muitos deles tem seu cognitivo afetado por essa questão.

Sendo assim, há de se pensar numa escola que valorize as condições dessas crianças, partindo de suas realidades e não apenas da busca por números e índices avaliativos, porém, isso não ocorre no momento da aplicação da avaliação externa. Essa sempre foi uma preocupação da Unidade Escolar, no entanto, aparentemente não se atingiu o objetivo de atender tais alunos de forma integral, sendo apenas um atendimento superficial e assistencialista, o que de fato não diminui sua importância, mas desconfigura a necessidade de um atendimento que vislumbre o aluno como um todo em sua integralidade.

Dessa forma é preciso outro olhar no momento da avaliação. Faz-se necessário criar novos meios que possibilitem analisar o ponto de partida e não apenas o ponto de chegada. Uma vez refletido sobre isso, será possível valorizar as avaliações de forma a aproveitar toda sua potência. Elas podem apresentar caminhos que permitem desviar dos obstáculos que impedem as crianças e jovens de aprenderem. Além disso, não podemos esquecer que as avaliações também desempenham um papel importante na democracia: elas permitem que a sociedade monitore a situação da Educação, e cobre dos órgãos responsáveis se os recursos da população estão ou não sendo investidos adequadamente para o preparo das próximas gerações.

Nesse ponto contata-se que de fato o objetivo do Programa Mais

Educação, em relação ao financiamento de escolas com baixo IDEB, foi atingido dentro da realidade analisada. Não há como negar que todo o trabalho desenvolvido, financiado pelo programa, no recorte analisado, foi de extrema importância para a comunidade escolar e aberta, porém, ao atingir a nota estabelecida pelo IDEB a escola não pôde mais fazer parte do quadro de Unidades financiadas, pois esse era o principal critério, deixado claro desde o início nas orientações do Programa Mais Educação. Fato este que desobriga o financiamento pelo Governo Federal através do programa, mas que não estabelece uma continuidade pelas demais esferas, seja estadual ou municipal, sendo aí um ponto interessante também analisado.

Pode-se inserir aqui um ponto que acabou sendo descoberto diante de tantas análises: as dificuldades encontradas pelas Unidades Escolares que querem dar continuidade a um bom trabalho desenvolvido, mas não possuem condições de fazê-lo frente a “baixa” de investimentos. Dessa forma, é possível concluir que o maior desafio para manter a Educação em Tempo Integral, ainda é o financeiro. A falta de investimento tira de qualquer escola a possibilidade de desenvolver esse trabalho, pois como já apresentamos, as necessidades de adequações para que se amplie a jornada do aluno na escola, é algo bastante relevante e prioritário.

Ao ter Unidades Escolares contempladas por financiamentos federais, as esferas estaduais e municipais, acabam descartando possibilidades importantes no investimento de atividades para a Educação em Tempo Integral. O que deveria ser um impulso para que boas práticas fossem desenvolvidas nas escolas, como foi o Programa Mais Educação na escola analisada, acaba sendo única fonte de investimento e, ao se findar, deixa apenas frustrações com a descontinuidade de algo que produziu bons frutos.

É preciso que governos de todas as esferas, especialmente o Ministério da Educação (MEC), colaborem entre si, para fazer das avaliações e indicadores, sistemas ainda mais integrados à realidade da comunidade na qual a escola está inserida, bem como que estabeleçam com clareza possibilidades de avaliações de programas, que inseridos por determinada esfera, não encontrem impedimentos para que possam ser continuados pelas demais.

Ao unificar as avaliações de desempenho sob o Sistema de Avaliação

da Educação Básica (Saeb), um importante passo foi dado nessa direção. Contudo, não podemos nos esquecer da interpretação, do cruzamento de informações e da criação de novos indicadores. É somente por meio de uma boa e extensa análise de dados que bons exemplos podem ser estudados e as boas lições adaptadas a contextos locais.

Dentro da escola há inúmeras possibilidades que podem fortalecer essa avaliação e fazer dela um instrumento condutor, visando integração de disciplinas, desenvolvimento integral do aluno, ampliação de capital cultural e através disso a melhoria da qualidade na educação.

É muito importante articular os saberes, os conhecimentos, as vivências, como forma de integração e desenvolvimento. Com certeza essa tem sido uma busca dos últimos anos, que se transformou no objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola. Pensar na escola como um todo e respeitando as suas especificidades é, sem dúvida, um caminho de sucesso, reforçando aí a importância da junção das três esferas para cuidar de um bem comum.

Compreender que a escola deve estar atenta aos movimentos da sociedade e deve acompanhá-la com as adequações necessárias, não se tornando obsoleta – o que consiste em outro ponto muito importante. É preciso visualizar o aluno não apenas como uma ferramenta para a engrenagem do trabalho. É necessário que olhemos para a integralidade na formação de seu caráter. É preciso aprender a aprender, ou seja, desenvolver mecanismos necessários para a autonomia do aprendiz. Talvez por esse fato o trabalho com os projetos na escola analisada obteve sucesso, pois estes partiam sempre da discussão e autonomia do aluno, fato que não foi avaliado pelas avaliações externas e tampouco valorizado pela esfera municipal, que financia a Unidade Escolar analisada. Sendo também essa uma conclusão para as reflexões da pesquisa desenvolvida.

Se por um lado, o Programa Mais Educação cumpriu com seu objetivo que era o de atender a uma Unidade Escolar com baixo IDEB ou com alunos em situações de vulnerabilidade, por meio de financiamento para incentivo da Educação em Tempo Integral, por outro a esfera municipal deixou de dar continuidade ao trabalho, que mesmo com resultados positivos teve de ser interrompido. Vale lembrar ainda que o Plano Municipal de Educação, em

período vigente, tem como uma de suas metas a previsão desse atendimento nas Unidades Escolares Municipais, todavia, nem mesmo isto foi capaz de obter a continuidade do financiamento através da esfera municipal.

Outro ponto que merece registro é o de que, no cenário escolar, a figura do educador é de extrema importância, pois parte dele toda e qualquer mudança que possa estabelecer qualquer tipo de avanço na qualidade do ensino. O educador é figura fundamental para as articulações necessárias entre o “mundo escolar” e o “mundo real”, somente ele é capaz de aproximar tais realidades e fazer delas um mesmo ambiente, que fortaleça o estudante e o empodere para cumprir seus papéis sociais. Lembrando que o Programa Mais Educação trabalha com “monitores”, não exigindo uma formação acadêmica, o que nos reforça a ideia de que um “educador” nem sempre é um “professor”.

Quando o educador estabelece estratégias que contextualizam a aprendizagem, com certeza é possível compreender que somente se aprende o que faz sentido, logo, o que não faz sentido torna-se “sem importância”, e o aluno não assimila e esquece. Todavia, mesmo apresentando essa maneira poética de explicitar o ensino e a aprendizagem, não diminui o impacto da realidade. A complexidade que envolve o cotidiano escolar é muito grande e a falta de investimentos frustra os atores desse ambiente.

É preciso que a educação seja repensada, reformulada na maneira de ser transmitida, para que seja libertadora e não apenas condutora de disciplina que só favoreça o mais forte. Fato este explicitado e atingido pelos projetos do Programa Mais Educação na escola analisada. Sua incumbência consistia, em transmitir conhecimentos diversos, porém, por outro lado, atentava às pessoas a consciência das semelhanças e da relação de interdependência entre os seres humanos, o meio ambiente e o mundo, formando cidadãos plenos e conscientes.

De modo geral, através de estudos, percebe-se que ampliar tempos e espaços de aprendizagem por meio da educação de tempo integral propicia aos educandos a aquisição de competências e habilidades que auxiliam na conquista de conhecimentos e saberes, assim como a conquista de uma visão social, à medida que este se torna consciente do papel de sujeito que ocupará no grupo, tendo ciência de direitos e deveres dada a condição de cidadania

que lhe é apresentada.

As práticas pedagógicas, desse modo, foram repensadas e adequadas de forma a responder às necessidades reais de aprendizagem do educando, obedecendo e se adequando às regras instituídas para tal fim. A produção de competências, em suma, não se refere apenas à apreensão de determinados conteúdos, mas à organização dialógica destes como bens simbólicos em vivências reais de aprendizagem. Os bens simbólicos, incorporados durante o processo de ensino/aprendizagem, adquirem seu caráter de valor por preparem o indivíduo à pluralidade de vivências e atuações na multiplicidade de campos com os quais se relacionará, ou seja, são contextualizados e significativos.

Se o sujeito, como ente sócio e historicamente constituído, vê-se imerso em realidades significativas de mentalidade, então a forma como este se relacionará com os bens simbólicos (como marcas de sua construção, de seu desenvolvimento e de suas ações e reações – conscientes e/ou inconscientes) tornará seu aprendizado variado e amplo.

O processo dialógico de aprendizagem desenvolvido através da educação integral durante a aquisição e construção de conhecimentos e saberes, que se realiza através de contexto social imerso em ideologias pré-estabelecidas pelo meio na qual se insere o sujeito, torna-se real à medida que se revivifica tradições e modernidades no ato discursivo que caracteriza esse processo de ensino/aprendizagem.

Dito isto, conclui-se que o aumento em número de anos ou horas de permanência na escola, a aprovação continuada, ou ainda o ensino à distância, que se pretende implantar na educação básica, não converge necessariamente para a efetiva qualidade do ensino.

Dessa forma, a escola analisada concluiu em seus debates que o trabalho por meio de projetos era o mais viável e cabível para as atividades desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação, com o objetivo da implantação da educação de tempo integral, sendo esse um modelo de grande sucesso para o trabalho no período analisado, por se tratar da maneira mais clara e direta de proporcionar a aquisição de capital cultural.

Durante a análise do período, de 2011 a 2018, na escola investigada, foi possível perceber as grandes transformações na organização física e pedagógica da Unidade Escolar. Por parte da equipe escolar, desde

professores, gestores e funcionários, o que a princípio foi feito de maneira mecânica, sem grande compreensão do que se tratava o desenvolvimento das atividades financiadas pelo Programa Mais Educação em forma de projetos, com o passar do tempo tornou-se uma prática integrante do cotidiano escolar que favorecia o desenvolvimento global do ambiente em termos de cultura escolar.

Portanto, o que a princípio era tido como algo estranho à realidade escolar – o fato de ver os alunos mais horas dentro da escola – tornou-se algo trivial, estreitando laços não apenas entre professores e alunos, mas também envolvendo os funcionários e a equipe gestora. Esse estreitamento nos relacionamentos dos atores da vida escolar dos alunos, fez com que eles também buscassem mais na escola um apoio para as suas questões sociais particulares. Era muito comum que alguns deles buscassem nos monitores dos projetos, nos professores ou psicopedagogos, apoio para troca de ideias em questões familiares ou comunitárias, vendo nesses atores um aliado para seu crescimento enquanto cidadão.

De modo geral, tornou-se comum que os monitores relatassem o fortalecimento dessas relações e o amplo desenvolvimento das discussões entre os grupos sobre a importância do apoio mútuo entre os alunos. Outro fato bastante pertinente é o de que, ao que parece, o envolvimento com as atividades complementares e a ampliação do tempo do aluno na escola desenvolveu nele o sentimento de pertença ao espaço, fazendo-o desempenhar maiores cuidados com o ambiente, bem como a necessidade de estar nesse ambiente com maior frequência.

Sendo assim, torna-se claro que a ampliação do tempo do aluno na escola analisada trouxe condições positivas para o desenvolvimento integral por parte do aluno e a real integração escola/comunidade, pois a mesma passou a ser percebida dentro da comunidade como um elemento de responsabilidade conjunta, visto que o aumento da participação dos pais nas demandas escolares foi visível com o passar dos anos.

Além dos fatores já apresentados, destaca-se o aumento do IDEB, já apresentado anteriormente, confirmando que o Programa Mais Educação cumpriu com seu objetivo para a Unidade Escolar analisada, não cabendo a ele a continuidade do financiamento das atividades.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALVES, R. **Os quatro pilares**: aprender a aprender. v.1. São Paulo: Atta mídia e educação, 2008. DVD.
- ARROYO, M. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 30-10, mai. 1988.
- ATA. **Conselho Escolar**. 2011. Folhas 21a e 22.
- AZEVEDO, J. C. **Educação pública**: o desafio da qualidade. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a02v2160.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.
- BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. 5. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. O mercado de bens simbólicos. *In*: MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. Brasília, MEC/SEF/COEJA.
- BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1961.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2007.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, [...] Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica). **Programa Novo Mais Educação: Passo a Passo**. [S.l.]: MEC, 2011.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192#:~:text=o%20Passo%20a%20Passo%20do,de%20vincular%20aprendizagem%20e%20vida. Acesso em 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação:**

Apresentação. [S.l.]: MEC, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> . Acesso em: 19. ago. 2020.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. *In*: BRUNO, L.(Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, 2009, p. 5-18.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública.

Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100e, p. 1015-1035, out. 2007.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e Educação. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1980.

COLEMAN, J. S. Desempenho Nas Escolas Públicas. *In*: BROOKE. **Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CURY, C. R. J. **PARECER CNE/CEB 11/2000**. Diário Oficial da União de 9 de junho de 2000, Seção 1e, p. 15.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação

igualitária e federativa. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBPAE**, v. 33, n. 1, p. 015 - 034, jan./abr. 2017.

DENTZ, M.; BORDIN, T. M. Percepções das Avaliações de Larga Escala no Brasil: Um enfoque na Educação Básica. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 14, n.31, p. 68-79, Jul- Dez; 2014.

ESTEBAN, M. T. (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2012. Disponível em: www.gepeto.ced.ufsc.br . Acesso em: 06 jun. 2020.

FERRÃO, M. E. *et al.* O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.18, n.1/2, jan./dez. 2001.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANÇA, L. **Aneb: Avaliação Nacional da Educação Básica**. Disponível em <http://aprova.com.br/aneb/>. Acesso em: 10 set. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 6 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Terceiro Mundo e Teologia: Carta a um jovem teólogo. *In*: TORRES, C. A. **Consciência e História: A Práxis Educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Cortex&Moraes, 1979.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2012. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2012.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado – quando dois conceitos se articulam em um programa. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GELATTI, L. D.; MARQUEZAN, L. I. P. Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação. **Regae – Rev. Gest. Aval. Educ**, Santa Maria, v. 2, n. 4, p. 43-62, jul./dez. 2013.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: Projetos de trabalho. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostras de domicílio**. Relatório de comentários. [S.l.]: IBGE, 2007. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 12 ago. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. [S.l.]: IBGE, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb> . Acesso em: 21 set. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014. v. 2. Análise dos resultados. Brasília: INEP, 2015. 120 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014++An%C3%A1lise+dos+Resultados/e2a3d935-7f59-4aba-bb51-2d2ee2d89963?version=1.3>. Acesso em: 23 set. 2019.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. pp. 24-33.

LEITE, L. H. A.; MENDEZ, V. Os Projetos de Trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. **Revista de Educação**, Porto Alegre: Projeto, ano 3, n.4, p.25-29, jan./jun. 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, jan./mar. 2012, p. 13-28.

LIBLIK, A. M. P.; BRANCO, V. Projeto de Intervenção Pedagógica. *In*: LIBLIK, A. M. P. **Educação integral e Integrada**: no contexto da educação à distância. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2009.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOCATELLI, I. **Construção de instrumentos para a avaliação de larga**

escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 25, jan./jun. 2002.

LOPES, A. R. C. **Questões para um debate sobre o conhecimento escolar.** n. 3. Niterói: LEHUFF, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

LUNKES, A. F. **Escola em Tempo Integral:** marcas de um caminho possível. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MAUÉS, O. C. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção competência. *In:* FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 287- 307.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. *In:* MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais.** Bauru: EDUSC, 2002.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. *In:* MORAES, M. C. M. (Org). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. *In:* PENAVEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. **O pensar complexo de Edgar Morin e a crise da modernidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. *In:* BRUNO, L. (Org.). **Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo:** leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, J. F. A função social da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. *In:* FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas.** 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 237-252.

OLIVEIRA, D. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia,** Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

OURINHOS. **Lei nº 6.227, de 11 de junho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015-2025 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, ano XI, n. 887, Ourinhos, 2015. Disponível em: <https://www.ourinhos.sp.gov.br/diario-oficial/2015>. Acesso em: 12 mar. 2020.

OURINHOS. Prefeitura Municipal de. **História: Ourinhos - SP**. Ourinhos, 2020. Disponível em: <https://www.ourinhos.sp.gov.br/ourinhos/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

OURINHOS. **Secretaria Municipal de Educação**. Ourinhos, 2020. Disponível em: <http://educacao.ourinhos.sp.gov.br>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PADILHA, P. R. Educação integral e currículo intertranscultural. *In*: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

PARENTE, C. M. D.; HERRERO, L. L. Educação em Tempo Integral e mais tempo na escola: estratégias de Brasil e Espanha. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 31-56, jul./dez. 2019.

PARENTE, C. M. D. Turnos escolares: contexto internacional e o caso brasileiro. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-12962, jan./dez. 2020a.

PARENTE, C. M. D. Análise comparada da jornada escolar em países da União Europeia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 78-95, jan./mar. 2020b.

PARENTE, C. M. D; PARENTE, J. M.; HERNANDES, E. D. K. Avaliação de Impacto na Educação Básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.1, n. 1 (1º semestre de 2007). Curitiba: NuPE/UFPR. v. 14, n. 16, fev. 2020.

PARO, V. H. *et al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

PILETTI, N. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.

PINTO, J. M. R. O custo de uma educação de qualidade. *In*: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

ROSA, S. S. **Construtivismo e Mudança**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Afrontamento, 2002.

SANTOS, R. L. L. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: situando olhares e construindo perspectivas**. 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9975/1/Regina%20L%20L%20Santos.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de Hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SIMONETTI, A. **O Desafio de Alfabetizar e Letrar**. Fortaleza: Editora IMEPH, 2007.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre a Calidad, Eficacia y Cambio em Educacion**, 2(2), p. 83-104, 2004.

SOUSA, C. P. (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1991.

SOUSA, S. M. Z. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

SOUSA, S. M. Z. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.

SOUSA, S. M. Z. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão democrática da educação**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. p. 264- 283.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALLA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**APÊNDICE – GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO PARA EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL**