



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROZINEIDE SOUZA BRASIL**

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA:  
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM BELÉM/PA**

Rio de Janeiro  
2015

ROZINEIDE SOUZA BRASIL

**O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA:  
A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM BELÉM/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Janaína S. da S. Menezes.

Rio de Janeiro  
2015

B823 Brasil, Rozineide Souza.  
O Programa Mais Educação e a gestão democrática: a experiência de uma escola municipal em Belém / PA / Rozineide Souza Brasil, 2015.  
185 f. ; 30 cm

Orientadora: Janaína S. da S. Menezes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Programa Mais Educação (Brasil). 2. Escolas – Organização e administração. 3. Educação Integral. 4. Política pública. I. Menezes, Janaína S. da S. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Rozineide Souza Brasil**

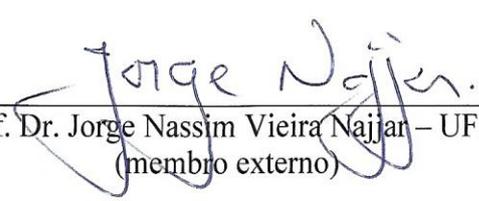
*“O programa mais educação e a gestão democrática: Uma experiência em uma escola municipal de Belém/PA”*

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 19 / 03 / 2015

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaina Specht da Silva Menezes - UNIRIO  
(orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisângela da Silva Bernardo - UNIRIO  
(membro interno)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Jorge Nassim Vieira Najjar – UFF  
(membro externo)

Rio de Janeiro  
2015

Dedico este trabalho

À minha mãe Zilda Ribeiro, sempre amada, exemplo de mulher guerreira que com simplicidade me ensinou a perseverança e humildade e João Brasil meu admirável pai (*in memoriam*) que enfrentou muitas dificuldades para criar dez filhos e nunca deixaram que lhes faltassem as coisas principais, amor, respeito, responsabilidade e humildade.

Ao meu esposo José Antônio, maior incentivador do meu crescimento, que topou o desafio de ficarmos longe um do outro, a ele todo o meu amor.

À minha amada filha Nathália Brasil, razão da minha vida, e exemplo de que tudo é possível de se realizar quando persistimos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, que me permitiu sonhar e tornar realidade.

À minha mãe que suportou a saudade e me deu todo apoio.

Aos meus irmãos que sempre torceram por mim (João e Gilson - *in memoriam*), Rosair, Rozilda, Rosilene, Simone, Osmar, Milton e Wilson.

Ao meu esposo pela paciência, colaboração, compreensão e seus valiosos ensinamentos e trocas.

À minha filha amada pela força, compreensão e incentivo.

À minha orientadora, Professora Janaína Specht da Silva Menezes, pelo carinho com que fui acolhida e incentivada a buscar o meu crescimento acadêmico, pelo apoio incondicional, ensinamento, competência, sabedoria, humildade, dedicação, que aceitou o desafio de sonhar comigo por essa utopia gostosa, de lutar por uma escola pública democrática.

Aos professores Jorge Najjar (UFF), Elisangela da S. Bernado (UNIRIO), Lígia Martha Coelho (UNIRIO) pelas reflexões e valiosas contribuições para este trabalho.

Aos Professores da Pós-Graduação da UNIRIO, pelo comprometimento com a educação e dedicação, em especial, à professora Ângela Maria Souza Martins, Celso Sanches, Andréa Rosana Fetzner Krug, Cláudia Fernandes e Luiz Carlos Gil Esteves.

Às amigas professoras Dalva Valente Guimarães Gutierrez e Edna Barreto, da UFPA, que me incentivaram a ingressar no curso de mestrado.

Aos Colegas do NEEPHI pelas reflexões e ricas discussões que muito contribuíram para este estudo.

Às amigas que fiz na UNIRIO Gisele Herdy, Margareth Correia, Daniele Portilho, Alessandra Victor, Márcia Florêncio pelos momentos de trocas, companheirismo e conversas descontraídas.

Aos meus colegas da turma de mestrado, pelos momentos de discussões, aprendizagem e também pelo incentivo e momentos de descontrações.

Aos educadores da Escola Municipal Professor Walter Leite Caminha, colaboradores deste estudo, em especial à diretora Patrícia Faria Oriolli, à Professora Virgínia Gusmão (Coordenadora do PME), Caroline Esteves Amaral (Coord. Pedagógica), Milena das Graças Lima Moraes Menezes e Carlos Augusto Sampaio de Oliveira.

Ao professor Íris Amaral de Sousa (Coordenador Municipal do PME) que contribuiu com preciosas reflexões e discussões para este estudo.

A gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer.

Heloísa Lück

## RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar a gestão democrática no âmbito do Programa Mais Educação, na Escola Municipal Prof. Walter Leite Caminha; com foco nas categorias participação, autonomia e descentralização. Para tal, tomou por referência a abordagem qualitativa, sem deixar de lançar mão de dados quantitativos. Visando à maior compreensão sobre as temáticas propostas, as pesquisas bibliográfica e documental perpassaram todo o trabalho. Tendo por referência um estudo de caso, na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações, ocasião em que foi realizado extenso levantamento documental. Na análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo de Bardin. Entre os resultados observados, destacamos que o PME vem contribuindo para fortalecer práticas democráticas na medida em que fomenta a reflexão e desenvolvimento de atitudes que evidenciam a responsabilidade do conjunto da escola para com a aprendizagem dos alunos. A participação se dá de forma limitada, uma vez que, esta se faz associar especialmente a administração escolar superior. A autonomia da escola é reduzida, esta se faz associar aos recursos financeiros oriundos do PME. Já a descentralização, no âmbito das ações do Programa, se faz associar aos aspectos financeiros, à execução das ações e à responsabilidade de solucionar os problemas que exigem respostas rápidas na escola. Como desafio, dentre outros, destacou-se a necessidade de a gestão da escola envolver os diferentes segmentos da comunidade educativa nas ações e tomada de decisões de seu interesse. Embora a adesão ao PME tivesse fomentado a necessidade de se construir uma política própria de educação integral em tempo integral, tal construção ainda se constitui desafio a superar no âmbito do município de Belém.

**Palavras-chave:** Políticas públicas em educação - Programa Mais Educação- Educação Integral- Educação em tempo integral- Gestão democrática.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the democratic management in the “Programa Mais Educação”, at the Municipal School Professor Walter Leite Caminha; focusing on categories: participation, autonomy and decentralization. For this purpose, it took as a reference the qualitative approach, without ignoring quantitative data. Seeking to better understanding of the proposed themes, bibliographical and documentary researchs permeated all the work. Taking by reference a case study in the field research, semi-structured interviews and observations were conducted, an occasion on which extensive archival work was realized. In the data analysis, we chose the Bardin content analysis. Among the observed results, we emphasize that the PME has contributed to strengthen democratic practices as it promotes reflection and development of attitudes that show the school circle responsibility on student learning. The participation occurs to a limited extent, since it is associated especially to the upper school administration. The school autonomy is reduced, this is done associated with funding from the PME. The decentralization, under the actions of the Program, is associated to the financial aspects, the implementation of actions and responsibility to solve problems that require quick responses in school. As challenge, among others, is highlighted the need of the school management to involve different segments of the educational community in the actions and decisions of their interest. Although adherence to PME has promoted the need to build its own policy of full-time integral education, such a construction is still a challenge to overcome in the city of Belém.

**Keywords:** Public policies in education – “Programa Mais Educação”- Integral Education – Full-time education - Democratic management.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados.....	25
Figura 1 - Contextos do processo de formulação de uma política .....	33
Figura 2 - Mapa de percentual de abrangência do Programa Mais Educação nos municípios do Brasil – 2008-2013.....	94
Figura 3 - Mapa do Brasil com a localização de Belém/PA.....	97
Quadro 2 - Legislação que ampara a educação na rede municipal de ensino de Belém/PA.....	98
Gráfico 1 - Escolas municipais contempladas com o PME em Belém/PA – 2008-2013....	102
Figura 4 - Montagem de fotos da EMPWLC .....	106
Figura 5 - Oficina de Rádio e Grafite no contraturno da EMPWLC.....	107
Quadro 3 - Macrocampos e atividades do PME na E.M. Prof. Walter Leite Caminha – 2010-2014.....	109
Figura 6 - Atividade de Orientação de Estudos e Leitura no contraturno da EMPWLC ..	109
Figura 7 - Oficina de Horta escolar no contraturno da EMPWLC.....	111

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sujeitos da pesquisa.....	24
Tabela 2 - PME nos municípios e escolas brasileiras – 2008-2013.....	94
Tabela 3 - Presença do Programa Mais Educação em municípios das regiões do Brasil – 2008-2013.....	95
Tabela 4 - Matrículas na rede municipal de Belém – 2008-2013.....	100
Tabela 5 - IDEB do Ensino Fundamental para o Município de Belém/PA.....	101
Tabela 6 - Matrículas na Escola Municipal Professor Walter Leite Caminha – 2008-2013.....	104
Tabela 7 - IDEB da E. M. Prof. Walter Leite Caminha.....	107
Tabela 8 - Taxas de aprovação e notas da Prova Brasil para os iniciais e finais do ensino fundamental da E.M. Prof. Walter Leite Caminha – 2007-2013.....	107
Tabela 9 - Alunos inscritos no PME na E.M.Walter Leite Caminha – 2010-2014.....	110

## LISTA DE BREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIB	Ação Integralista Brasileira
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CE	Coordenadora do PME na Escola
CFE	Conselho Federal de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CM	Coordenador Municipal do PME na SEMEC
CP	Coordenadora Pedagógica
DE	Diretora da Escola
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação
DIED	Diretoria de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMPWLC	Escola Municipal Professor Walter Leite
FMAE	Fundação Municipal de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MAP1	Monitor 1 de Acompanhamento Pedagógico/Orientação de Estudos e Leitura
MAP2	Monitora 2 de Acompanhamento Pedagógico/Orientação de Estudos e Leitura
MEC	Ministério da Educação
MEL3	Monitor 3 de Esporte e Lazer/Futsal
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral

LOM	Lei Orgânica do Município
PAR	Plano de Ações Articuladas
PPA	Plano Plurianual
PD	Plano Diretor
PEI	Programa Escola Integrada
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRD	Programa Riacho Doce
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SIGA	Sistema Informação de Gestão Acadêmica
SIMEC	Sistema de Monitoramento, Execução e Controle
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: NOVOS CONCEITOS E PARADIGMAS NA GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>29</b>
1.1 Política, política pública e política educacional .....	29
1.2 Democracia, gestão e gestão democrática da educação.....	36
<b>2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....</b>	<b>59</b>
2.1 Educação Integral: aspectos normativos e político-filosóficos .....	60
2.2 Anísio Teixeira e a defesa da educação em tempo integral.....	71
2.3 A Cidade Educadora como aporte ao Programa Mais Educação (PME) .....	79
2.4 O Programa Mais Educação: um debate sobre a Educação Integral e tempo integral .....	86
<b>3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....</b>	<b>96</b>
3.1 O Município de Belém/PA: o contexto educacional. ....	96
3.2 A Educação Integral em Belém: em destaque o Programa Mais Educação (PME)	101
3.3 A Escola Municipal Professor Walter Leite Caminha e a implementação do Programa Mais Educação .....	104
3.4 A gestão democrática na Escola Municipal Professor Walter Leite Caminha no contexto do PME .....	112
3.4.1 Participação.....	115
3.4.2 Autonomia .....	127
3.4.3 Descentralização .....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>

<b>APÊNDICE A – Termos de consentimento livre esclarecido para todos os entrevistados e pais/responsáveis; termo de assentimento e Declaração da participante ou responsável pela participante .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE B – Questionários de entrevistas.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO A – Parecer final da Plataforma Brasil .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO B – Cartas de apresentação .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO C – Lei e Decreto que regem “o suprimento de fundo” da Rede de Ensino Municipal de Belém - PA.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO D – Decreto que dispõe sobre o Programa Mais Educação.....</b>	<b>184</b>

## INTRODUÇÃO

A crise do sistema educacional adentrou o século XXI suscitando discussões e retornando à agenda nacional, temáticas que, há algum tempo, vêm se fazendo presentes nos debates, como a gestão democrática e a Educação Integral (em tempo integral), passando a ocupar destacado papel no contexto atual das políticas públicas em educação no Brasil.

As transformações ocorridas no campo educacional vêm fomentando discussões entre educadores e profissionais da área, trazendo ao cenário atual a temática da educação integral, na perspectiva da qualidade do ensino alicerçada na educação como processo que abrange as dimensões formativas do sujeito, visando à sua formação integral (COELHO, 1997).

A relevância desse debate vem sendo corroborada com a apresentação de programas e políticas educacionais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado na esfera federal no ano de 2007, no âmbito do movimento “Compromisso Todos Pela Educação”, com objetivo de melhorar a qualidade da educação do país. Integra-se a este o Programa Mais Educação (PME).

O PME, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, constituiu-se “estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2009, p. 7).

O interesse no estudo do Mais Educação foi motivado pela realidade vivenciada como educadora da rede pública com atuação na coordenação de diversos programas, em especial do próprio PME, o qual vem conquistando especial destaque no contexto das políticas educacionais do Governo Federal, uma vez que objetiva induzir as instâncias subnacionais a construir sua política pública de Educação Integral, impactando o cotidiano das escolas.

Sob esta perspectiva, este estudo se insere na Linha de Pesquisa “Políticas, História e Cultura em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-PPGEdu), o qual conta com o Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), que vem desenvolvendo estudos e pesquisas direcionados para a Educação Integral, em tempo integral, voltados para a formação humana do sujeito em sua multidimensionalidade.

## **Enveredando pela pesquisa**

Ainda muito cedo, fui acumulando angústias e um desejo de mudança acerca da educação no país. Minha trajetória em escola pública é longa e os confrontos com as dificuldades foram (e são) intensos. Permaneci durante muitos anos na escola pública, e convivi com os descasos e mazelas de um sistema de ensino ineficiente e incapaz de suprir as necessidades de uma clientela de baixa renda, bem como com a ausência de políticas públicas de qualidade para as classes populares.

Essas inquietações me conduziram à escolha do curso de Pedagogia - concluído em 1994, na Universidade Federal do Pará – UFPA e à habilitação em Administração Escolar, finalizada em 1995, os quais fortaleceram a intenção de contribuir ainda mais no processo de gestão democrática na escola pública.

O ingresso no Diretório Acadêmico do curso de Pedagogia, com atuação em várias comissões e na organização e coordenação de diversos eventos educacionais, contribuíram para o avanço do meu conhecimento sobre as políticas de educação no país e levaram a me posicionar em defesa de uma escola pública de qualidade para todos e para cada um, por vezes expressa nas legislações, mas, ao que parece, distante de se concretizar.

O envolvimento como bolsista no Projeto Riacho Doce<sup>1</sup> - que tem por objetivo oferecer atividades esportivas, culturais e de reforço escolar, contribuindo com a formação dos alunos de escolas públicas, da Universidade Federal do Pará, foi meu primeiro contato com práticas educativas de contraturno. Posteriormente, a oportunidade de atuar no projeto Vestibular Popular dessa mesma universidade, também contribuiu para uma melhor compreensão sobre as desigualdades sociais do país e me levou a lutar contra práticas excludentes no ambiente escolar, pensando na educação como possibilidade de formação integral do indivíduo. Ao ingressar, por meio de concurso público, na rede de ensino de Belém-PA<sup>2</sup>, em 1996, como administradora escolar, estava convicta de que poderia contribuir para o avanço do processo de gestão democrática na escola pública. No confronto entre

---

1 O Projeto Riacho Doce (PRD), criado em 1995, constitui-se em “uma proposta acadêmico-social de ação complementar à escola”, desenvolvida pelo Departamento de Educação Física do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará -UFPA, com apoio da Fundação Ayrton Senna – IAS; Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES; Secretaria Nacional de Esportes – SNE; Banco da Amazônia – BASA. Atende crianças e adolescentes de 07 a 14 anos, da comunidade “Riacho Doce” e do entorno da UFPA, visando à “formação integral, aprimoramento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas para o sucesso na vida e na escola” (<http://www.ufpa.br/prd/> - Acesso em 22/07/2014).

2 Belém é a capital do estado do Pará, está localizada na região norte do País. Com uma população de 1.393.399 habitantes, é conhecida como “Metrópole da Amazônia”. (IBGE/2010).

teoria/prática, pude compreender e vivenciar um trabalho coletivo e perceber que não é fácil construir a escola defendida por Paulo Freire e tantos outros educadores, mas é possível nos desvencilharmos de práticas tradicionais e fazermos a diferença.

Outra experiência fortalecedora da minha prática docente foi a direção de uma escola de grande porte da rede pública de Belém, na qual iniciei uma gestão interina no ano de 1998 e, posteriormente, fui eleita e reeleita por dois mandatos (1999-2004), visto que, no ano seguinte, o município de Belém, por meio das forças populares, obteve duas importantes conquistas na área educacional: eleição direta para os membros do Conselho Escolar e para diretor de escola. Tais conquistas tiveram seus propósitos alavancados por meio do Governo Popular do Município de Belém (1997-2004) na proposta da Escola Cabana<sup>3</sup>, que visava resgatar o conceito de cidadania, buscando uma educação pública de qualidade, além da garantia da permanência do educando com sucesso.

A gestão da referida escola pública, na qual se optou por um trabalho coletivo, numa perspectiva democrática e inclusiva, não se revelou tarefa fácil, porém seus resultados foram de grande relevância, pois reacenderam o desejo de construção de uma escola pensada e construída por aqueles que dela usufruem (alunos, professores, pais/responsáveis, servidores de apoio da escola).

O meu contato com as experiências aqui citadas contribuíram para que temáticas como Educação Integral, educação popular e gestão democrática, passassem a fazer parte de minha trajetória profissional, bem como a busca para ampliar a discussão sobre a educação pública de qualidade, que valorizasse todos os atores sociais envolvidos.

Ao ingressar no curso de mestrado em Educação da UNIRIO, no ano de 2013, comecei a participar das reuniões do NEEPHI, as quais me possibilitaram a oportunidade de ampliar e aprofundar o debate acerca da Educação Integral, contribuindo significativamente para o desenvolvimento deste estudo.

### **A problemática e a justificativa**

A presente pesquisa busca analisar a gestão democrática no âmbito do Programa Mais Educação na Escola Municipal Walter Leite Caminha, do município de Belém-PA,

---

<sup>3</sup> A denominação Escola Cabana tomou como referência a revolta popular, conhecida como Cabanagem (1835-1840), ocorrida na Amazônia, que buscava materializar no espaço local as conquistas sociais advindas da independência do Brasil e da adesão paraense a tal condição. Contrapunham-se fundamentalmente à situação de explorados que viviam neste espaço, índios, caboclos, mestiços, negros e que, desde o período colonial, vinham buscando formas de resistir ao poder instituído.

selecionada, entre outros motivos, por vir implementando o PME, desde 2010, sem interrupção.

A relevância da temática da Educação Integral no contexto das políticas educacionais públicas recentes, a adesão ao Mais Educação pela rede de ensino municipal de Belém-PA desde 2008, a ausência de estudos voltados para a análise dos impactos deste Programa na gestão da escola, constituíram-se em algumas das razões que impulsionaram a escolha do objeto deste estudo.

O interesse pela temática avolumou-se diante da realidade prática do cotidiano educacional da região amazônica, onde a precariedade de políticas sociais tem se agravado, apesar de alguns avanços em determinados contextos e governos. Tais fatos são evidenciados por meio da descontinuidade de projetos, “ausências de políticas de longo prazo, que têm sido substituídas por políticas conjunturais de governo” (DOURADO, 2007, p. 925-926), favorecendo ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino.

Considerando que o Programa Mais Educação tem, como um de seus principais alicerces, a oferta de atividades diversificadas, ou no âmbito da escola e/ou em parcerias com outros órgãos e estabelecimentos locais, e vem se associando ao novo modelo de gestão educacional, focado na descentralização, participação e parcerias, é que este trabalho se propõe a analisá-lo.

Ao refletirmos sobre as configurações do contexto atual da Educação Integral em tempo integral como política pública capaz de consolidar as mudanças que a escola pública necessita e seus impactos na gestão da escola, a partir da presença do PME, é que formulamos a seguinte questão para este estudo:

Como o Programa Mais Educação vem contribuindo para a gestão democrática no contexto de uma escola pública da rede municipal de Belém/PA?

Este problema se faz associar a outras questões de estudo, tais como:

- Quais as referências teóricas e conceituais de gestão escolar e de Educação Integral e(m) tempo integral)?
- Como a gestão democrática está se configurando no âmbito das práticas de Educação Integral em tempo integral vinculadas ao PME?
- Quais as contribuições e desafios na gestão da escola investigada, associados à ampliação da jornada, a partir da presença do PME?

Estes questionamentos foram relevantes para orientar as entrevistas realizadas com vistas à consecução dos objetivos deste estudo.

## **Objetivos do estudo**

### Objetivo geral

Analisar a gestão democrática no âmbito do Programa Mais Educação na Escola Prof. Walter Leite Caminha, integrante da rede municipal de Belém-PA.

### Objetivos específicos

- Apresentar aspectos teóricos referentes à gestão democrática no Brasil.
- Apresentar a Educação Integral em tempo integral no contexto da educação brasileira.
- Descrever o Programa Mais Educação no País.
- Apresentar a educação municipal de Belém/PA.

## **Proposta metodológica**

Este trabalho, cujo objetivo abarca a gestão democrática materializada em uma escola da rede municipal de Belém-PA, a partir da implantação do Programa Mais Educação, toma por referência uma abordagem prioritariamente qualitativa, uma vez que busca, no campo da investigação, a apreensão de dimensões subjetivas. Nesse sentido, destacamos o pensamento de Minayo (2012, p. 25), ao ressaltar a importância da abordagem qualitativa que trabalha com “a complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos nossos objetos de pesquisa que precisam ser, ao mesmo tempo, contextualizados e tratados em sua singularidade”, uma vez que este estudo busca a compreensão dos sujeitos envolvidos, levando-se em conta a visão, o juízo e o ponto de vista dos interlocutores pesquisados.

É importante também destacar que, de acordo com Chizzotti (2001), há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Tomando por referência esse entendimento, observamos que não deixamos de lançar mão de dados quantitativos. Segundo Minayo (2012, p. 22), os dados das pesquisas qualitativa e quantitativa não são incompatíveis, já que “entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”.

Para respondermos às questões levantadas neste estudo, trabalhamos com as pesquisas bibliográfica e documental. Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados [...] realiza-se a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”.

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para aprofundamento teórico, associado especialmente aos estudos e pesquisas produzidos sobre a gestão democrática na educação e sobre a Educação Integral no Brasil.

Entre outros, constituíram aporte teórico deste estudo, trabalhos como os de Bordignon e Gracindo (2009); Cury (2002, 2007, 2009, 2011); Ferreira (2000, 2009); Najjar (2006); Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2010); Coelho (1997, 2009); Mendonça (2000, 2005); Menezes (2007, 2012); Dourado (2007); Hora (1994, 2007); Lück (2006, 2009), Paro (1999, 2000, 2010); Oliveira (2009); Oliveira (2006) e Wittmann (2000).

A pesquisa documental, por sua vez, conforme Severino (2007, p. 122), utiliza como fonte “documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.” Para Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos:

[...] constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto.

Nessa perspectiva, concordamos com as autoras ao afirmarem que os documentos são construídos em um determinado contexto, podendo possibilitar análises sobre este e complementando informações obtidas em outras fontes. Sob essa ótica, é importante destacar que este estudo lançou mão de quantidade significativa de ordenamentos normativos associados à gestão democrática e à educação em tempo integral no país, a saber, entre outros, a Constituição Federal, de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; o Plano Nacional de Educação, de 2001; o Plano Nacional de Educação, de 2014; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de 2007, a Portaria Interministerial nº 17, de 2007; e o Decreto nº 7.083, de 2010 (Anexo D).

Este estudo também investiu em uma pesquisa de campo, a qual, de acordo com Minayo (2012, p. 26), constitui uma fase que combina “instrumentos de observação,

entrevista ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros”, permitindo realizar “um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipótese e de construção de teoria”.

O trabalho de campo tem por referência um estudo de caso, que de acordo com Nisbett e Watt (1978), citado por André (1984, p. 51), se refere a “uma investigação sistemática de uma instância específica.” O *lócus* de investigação corresponde à Escola Municipal Walter Leite Caminha, em Belém-PA. A escolha desta unidade escolar se deu por ela apresentar uma proposta pedagógica pautada em princípios democráticos, por vir implementando o PME desde 2010, bem como, por vir alcançando resultados acima das metas projetadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para os anos de 2009, 2011 e 2013.

Optamos pela metodologia do estudo de caso, entre outros, porque permite a inclusão de diversas técnicas de coletas de dados, como “observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo” (ANDRÉ, 1984, p. 52), oportunizando a utilização de uma variedade de fontes de informações, em diferentes momentos e situações.

Os estudos de caso retratam a realidade de forma completa e em profundidade, buscando “revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Segundo Meirinhos e Osório (2010, p. 52), os estudos de caso “na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa”, sendo que esta posição parece “dominante entre os autores que abordam a metodologia dos estudos de caso”. Nesse sentido, “o estudo de caso rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos (LATORRE et al, 2003 apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 52).

Na coleta dos dados, realizada nos meses de agosto, setembro e outubro de 2014, foram feitas entrevistas com os segmentos da escola, com vistas a uma maior interação entre pesquisador e pesquisados, fundamental em uma investigação de cunho prioritariamente qualitativo.

A opção pela realização de entrevistas se deu na medida em que este instrumento permite reflexões e revela dados subjetivos do próprio sujeito sobre sua realidade: crenças,

opiniões, maneira de pensar, atuar, agir, razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (MINAYO, 2012). Além disso, as entrevistas semiestruturadas, “ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, oferecem todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). O uso desse instrumento permitirá que o informante participe da “elaboração do conteúdo” da pesquisa, com seus “pensamentos e experiências”, dentro do foco principal do estudo.

Julgamos importante salientar que, no decorrer da realização das entrevistas constatou-se significativa dificuldade por parte de alguns entrevistados em relação ao entendimento de ideias básicas que envolvem os conceitos de descentralização e autonomia, especialmente. Este fato, fez com que, durante as entrevistas, às questões associadas às duas categorias, houvesse a necessidade de mais detalhamentos e explicações por parte da pesquisadora.

Todas as entrevistas, cujos roteiros se encontram dispostos no Apêndice B foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Convém observar ainda que a pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (CEP-UNIRIO), conforme comprovação apresentada no Anexo A.

A entrada no campo da pesquisa se deu inicialmente com a apresentação da pesquisadora, por meio de carta do PPGEdU/Unirio para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Belém/PA, que a encaminhou à escola Walter Leite Caminha, por meio de um contato formal firmado por um ofício que solicitava o acesso da pesquisadora à escola, conforme Anexo B. Todas as atividades de campo foram previamente acordadas com os sujeitos envolvidos, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Declaração da Participante ou Responsável pela Participante e Termo de Assentimento, conforme apresentados no Apêndice A

E ainda com relação ao trabalho de campo, Minayo (2012, p. 61) destaca que a riqueza dessa etapa e o êxito no estudo dependem dos cuidados formais da fase exploratória. O trabalho de campo aproxima “o pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os “autores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”.

## O campo da pesquisa

Conforme já evidenciado, foi selecionada para este estudo a Escola Municipal Professor Walter Leite Caminha (EMPWLC), localizada na zona leste e urbana do município de Belém/PA, pertencente ao distrito administrativo do Bengui (DABEN). A escola atende alunos da Educação Infantil, ciclos de formação (CI, CII, CIII e CIV) do Ensino Fundamental e EJA, distribuídos em 3 (três) turnos.

## Os sujeitos da pesquisa

Para coleta de dados e informações sobre o objeto em estudo, foram realizadas entrevistas com o coordenador do PME junto à Secretaria Municipal de Educação de Belém, bem como com o coordenador do Programa junto à escola pesquisada, as quais envolveram o(a) diretor(a), o coordenador do PME, monitores que atuam no PME, coordenador pedagógico, docentes e pais de alunos, além de estudantes que participam do PME. Ao todo, foram entrevistadas 13 (treze) pessoas, que estão diretamente envolvidas com o Programa no cotidiano da escola. A Tabela 1 apresenta quais e quantos sujeitos foram envolvidos na pesquisa.

Tabela 1 - Sujeitos da pesquisa

<b>Entrevistados</b>	<b>Quantidade</b>
Coordenador Municipal do PME	01
Diretora da escola	01
Coordenador do PME na escola/Professor Comunitário	01
Monitores	03
Professores (regentes de turmas)	02
Coordenadores pedagógicos	01
Pais de alunos que participam do PME	02
Alunos que participam do PME	02
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: elaborada pela autora.

O Quadro 1, possibilita apreender o perfil dos entrevistados.

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados

<b>Função</b>	<b>Sigla</b>	<b>Perfil</b>
Coordenador Municipal do PME na SEMEC	CM	Graduado em História e Ciências Sociais (UFPA). Mestre e Doutor em Educação (PUC-SP). Professor das redes municipal e estadual de Belém, Coordenador Municipal do PME desde 2009.
Diretora da Escola	DE	Graduada em Pedagogia (Universidade Mackenzie – SP). Especialização em Administração Escolar. Especialização em Educação Especial (Universidade Vale do Acaraú, UVA). Diretora (temporária) da Escola desde 2008.
Coordenadora do PME na Escola	CE	Graduada em Pedagogia (UNAMA). Especialização em Psicopedagogia (Faculdade Ipiranga). Professora de educação geral da rede municipal há 18 anos. Atua na sala de leitura da escola (há 10 anos). Coordenadora do PME na Escola desde 2009.
Monitor de Acompanhamento Pedagógico (AP)/ Orientação de Estudos e Leitura (OEL)	MAP1	Graduado em Letras (UEPA). Monitor do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico/Orientação de Estudos e Leitura. Atua na escola há um ano, com alunos do 4º ano do ensino fundamental.
Monitora de Acompanhamento Pedagógico (AP)/ Orientação de Estudos e Leitura (OEL)	MAP2	Graduada em Pedagogia (UEPA). Monitora do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico/Orientação de Estudos e Leitura (reforço em produção de texto), atua na escola desde 2012, com alunos do 5º ano do ensino fundamental.
Monitor de Esporte e Lazer (MEL) /Futsal	MEL3	Graduando em Educação Física - Escola Superior Madre Celeste (ESMAC). Monitor do Macrocampo Esporte e Lazer/Futsal, atua na escola há mais de um ano, com os alunos do 5º ao 9º ano.
Professora regente de turma	PR1	Graduada em Pedagogia (UEPA). Especialização em Psicopedagogia (Universidade Cândido Mendes/RJ). Professora do 4º ano do ensino fundamental, Atua na escola há 15 anos.
Professor regente de turma	PR2	Licenciado em Artes (UFPA). Professor do 1º e 2º segmentos do ensino fundamental. Atua na escola há 18 anos.
Coordenadora pedagógica	CP	Graduada em Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar (UNAMA). Coordenadora Pedagógica da Escola há 2 anos.
Responsável por aluno inscrito no PME	RA1	Avó/responsável de aluno do 5º ano do ensino fundamental, participante do PME desde 2011. Possui ensino fundamental incompleto.
Responsável por aluno inscrito no PME	RA2	Mãe de aluno do 4º ano do ensino fundamental, participante do PME desde 2013. Possui ensino fundamental incompleto.
Aluno inscrito no PME	A1	Aluno do 5º ano do ensino fundamental, participa do PME desde 2011.
Aluno inscrito PME	A2	Aluno do 4º ano do ensino fundamental, participa do PME desde 2013.

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos observar que, entre os cinco entrevistados integrantes do quadro de pessoal (diretora, coordenadora do PME, coordenadora pedagógica e professores (2)), todos possuem formação em cursos de licenciatura, de modo que o corpo de educadores da escola atende ao dispositivo da LDBEN (art. 62), que estabelece que os docentes apresentem formação em nível superior.

Com exceção da coordenadora pedagógica, os demais servidores efetivos atuam na escola há mais de dez anos. Apenas a diretora não pertence ao quadro efetivo da rede municipal de ensino, exercendo a função como contratada há mais de cinco anos, fato evidenciado durante a entrevista. Sobre esta questão, vale ressaltar que a rede municipal de ensino de Belém realiza eleições diretas para diretores de escola e conselheiros escolares, sendo que, nas escolas que não apresentam candidatos, a Secretaria de Educação lança mão da nomeação de diretores. Nesse caso, a diretora foi referendada pela comunidade e pelo próprio Conselho Escolar, que solicitaram sua permanência.

Convém observar que os monitores, também chamados de oficineiros, participaram deste estudo. Estes novos agentes sociais adentraram o espaço escolar com vistas a desenvolver ações educativas no contraturno das escolas, com intuito de promover a ampliação da jornada escolar. Existe um elemento recorrente no perfil desses educadores, que é o fato de a maioria possuir vínculo com os locais onde realizam seu trabalho educativo, já que grande parte deles mora na comunidade. De acordo com Dayrell, Carvalho e Geber (2012), este fato permite uma aproximação cultural entre os educadores e os alunos participantes das oficinas do PME.

Outro profissional que contribuiu significativamente nesta pesquisa foi o Coordenador Municipal do PME, doutor em educação, que pertence às duas redes de ensino (estadual e municipal), e que está na função desde 2009, mesmo em meio a mudanças na gestão municipal, favorecendo a continuidade das ações do Programa. Vale observar que, na entrevista, o CM demonstrou preocupação com o pouco conhecimento de alguns gestores/secretários de educação, sobre Educação Integral e expressou: *Posso dizer que hoje temos algum apoio, ainda não assumido integralmente, temos dificuldades das gestoras entenderem o que é Educação Integral, mas nós podemos dizer que a SEMEC já dá o apoio necessário para a efetivação dos trabalhos na escola* (2014, p. 2), demonstrando que, embora já tenha conquistado alguns avanços, a proposta de Educação Integral em tempo integral, na rede municipal de Belém, conta com pelo menos um desafio a superar, qual seja, a constante alternância daqueles que estão à frente da pasta da educação.

## **Análises de dados**

Como proposta metodológica para análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo que Bardin (1977) define como um conjunto de técnicas que, por meio de descrições objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por objetivo sua interpretação.

De acordo com Severino (2007, p. 121), a análise de conteúdo consiste no “tratamento e análise de informações constantes em um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos”, que significa compreendermos de forma crítica o sentido manifesto ou oculto das mensagens. Para o autor, este processo envolve:

[...] a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. [...] A análise de conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras. (SEVERINO, 2007, p. 121-123).

Considerando que este estudo abrange o Programa Mais Educação e a gestão democrática na escola pública, houve a necessidade de recorrermos a análises de documentos oficiais sobre a temática. Nessa direção, a análise de conteúdo foi útil para interpretação e compreensão dos enunciados e dos discursos embutidos nesses escritos, programas e projetos. A partir da escolha do objeto em questão e para melhor analisar os resultados, elegemos, como categoria de análise, a gestão democrática e como subcategorias, a descentralização, a participação e a autonomia.

Bardin (1977) divide a análise de conteúdo em três etapas:

- a) pré-análise;
- b) exploração do material; e
- c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A escolha dos documentos ocorreu na fase da pré-análise que, de acordo com Bardin (1977, p. 95): “é a fase da organização propriamente dita” e do contato com os documentos, que a autora denomina “leitura flutuante” (p. 96).

Bardin (1977, p. 45) enfatiza que a análise documental, enquanto informações contidas em documentos acumulados, tem por objetivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de transformação”, tendo em vista que o propósito a alcançar é “o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (BARDIN, 1977, p. 45-6).

Partindo do exposto, este estudo está organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos a gestão da educação pública no contexto da educação brasileira, sobretudo, a gestão democrática, pautada em novos paradigmas e conceitos de administração da educação contemporânea, a qual vem ancorada em um novo paradigma de gestão, focada na participação, autonomia e descentralização.

No segundo capítulo, apresentamos a trajetória histórica da educação integral no Brasil: contextos, pensamentos, ordenamento legal e algumas experiências. Para tanto, tomamos por base alguns estudos referentes à Educação Integral no Brasil, do início do século XX aos dias atuais, as políticas públicas dos últimos anos que preveem a oferta de educação integral em jornada ampliada. Realizamos também um estudo sobre o PME, a fim de conhecermos seus princípios, origem, objetivos e sua evolução no País. Para tal, recorreremos aos documentos oficiais mencionados anteriormente e a estudos e pesquisas sobre o referido programa. O capítulo contempla, ainda, reflexões sobre possíveis contribuições do PME ao fortalecimento da gestão democrática na escola pública.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise da gestão democrática no âmbito do PME em uma escola da rede municipal de Belém-PA, foco principal deste estudo. Vale observar que, no início desse capítulo, com vistas à sua melhor compreensão, foi realizada uma breve apresentação do município de Belém, abarcando sua localização geográfica, população e contexto educacional, bem como buscamos contextualizar a Escola Municipal Walter Leite Caminha.

Na parte final, trazemos as considerações finais do trabalho, que suscitam questões e apontam para discussões futuras acerca da gestão democrática na Educação Integral em tempo integral voltadas, entre outros, para a democracia e a qualidade social do ensino público que a sociedade almeja.

## 1 GESTÃO DEMOCRÁTICA: NOVOS CONCEITOS E PARADIGMAS NA GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo visa apresentar os caminhos pelos quais a gestão da educação pública vem se configurando no contexto da educação brasileira, desde o início do século XX, especialmente quanto ao debate em torno da gestão democrática, pautada nos princípios da participação, autonomia e descentralização, que tem ganhado centralidade no contexto das discussões das políticas públicas em educação no Brasil. Abordamos aspectos sobre a política educacional do Governo Federal, a qual vem tomando como referência um novo paradigma de gestão, materializado, entre outros, no Programa Mais Educação (PME).

Dessa forma, para melhor compreensão do tema central deste estudo, faz-se necessário apresentarmos uma breve abordagem histórica e conceitual de algumas categorias ligadas ao campo da política educacional. Nessa direção, buscando clarificar as relações contextuais e, *quiçá*, conflituais, que permeiam o campo da política educacional, este capítulo está segmentado em duas seções: a primeira busca discutir aspectos teórico-conceituais voltados para o entendimento de política, política pública e política educacional; e a segunda está associada à democracia, gestão e gestão democrática, às quais estão vinculadas a descentralização, a participação e a autonomia, tripé fundamental no processo de construção da gestão democrática na escola, e que subsidiará a análise dos resultados deste estudo.

### 1.1 Política, política pública e política educacional

Bobbio (1998) apresenta uma definição clássica do termo **política**, que vem do grego *politikós*, originado de *pólis* (atribuído, na Grécia antiga, às Cidades-Estado), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, ao que é urbano, civil, público, até mesmo sociável e social. Na sociedade moderna, o termo “política” passou a ser usado comumente para “indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *pólis*, ou seja, o Estado.” (BOBBIO, 1998, p. 954).

A *pólis* é, por vezes, o sujeito, atos de ordenar, proibir, legislar, transferir recursos de um setor da sociedade para outros; outras vezes é objeto, atos de conquista, manutenção, defesa, robustecimento, derrubada, destruição do poder estatal, entre outros (BOBBIO, 1998).

Para Bobbio (1998), o conceito de política, compreendida como “forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder”, este tradicionalmente definido como “consistentes nos meios adequados à obtenção de qualquer vantagem” (Hobbes) ou “conjunto dos meios que permitem alcançar os efeitos desejados” (Russell)” (p. 954).

Tendo em vista que este estudo encontra-se vinculado à linha de Políticas, História e Cultura em Educação, buscamos contribuições em autores que permitem analisar programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial à implementação no contexto da prática e seus efeitos. Sob esta perspectiva, aportamos no conceito de política de Rua ([199-], p. 1), que a define como um “conjunto de procedimento formais e informais que expressam relação de poder destinado à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos.”

Para Rua ([199-], p. 2), as **políticas públicas** são *outputs* resultantes de atividades políticas, que na linguagem de Easton, “resulta do processamento, pelo sistema político, dos *inputs* originários do meio ambiente e, frequentemente, de *withinputs* (demandas originadas do próprio sistema político)”. Ainda, conforme a autora ([199-], p. 2), em uma política, sua dimensão pública é medida não pelo “tamanho do agregado social sobre o qual incide, mas pelo seu caráter “imperativo”. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de suas decisões e ações serem revestidas da autoridade soberana do poder público”.

Segundo Azevedo (2004, 61), uma política pública “constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada, um problema discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.” A autora afirma que não só as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Logo, as políticas constroem-se a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve de si própria. Sob esta perspectiva, pressupõe-se que as políticas têm uma intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou seja, com os sistemas de significações, próprios de uma determinada realidade social.

Por sua vez, as **políticas educacionais** estão situadas no âmbito das políticas públicas de caráter social que, de acordo com Azevedo (2004, p. 5), representam a “materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em ação”. E que, ao focalizar as políticas públicas em “um plano mais geral e, portanto, mais abstrato significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm, no Estado, o *locus* da sua condensação”.

De acordo com a autora, para melhor compreensão das políticas públicas, deve-se entender o projeto do Estado, em seu conjunto mais amplo, as contradições no contexto

histórico de sua construção, que não são estáticas, são dinâmicas, e passam por constantes transformações. Sendo assim, as políticas educacionais emanadas do Estado, a exemplo de outras políticas públicas, implicam escolhas e decisões, envolvem pessoas, grupos e instituições e, portanto não são construídas com base em iniciativas abstratas, no vazio, mas decorrem de uma correlação de forças sociais, as quais se articulam em defesa de seus interesses, sendo, portanto, formuladas considerando três dimensões, como sugere Azevedo (2004, p.66, grifos nossos):

- Dimensão cognitiva: relacionada não só com o conhecimento técnico-científico, mas, também, e fortemente, com as representações sociais dos fazedores da política. Esta dimensão contém os elementos para a interpretação das causas dos problemas a serem resolvidos, o que implica a predominância de um significado particular para os mesmos. [...] trata-se de uma leitura específica a respeito da realidade social que é própria daqueles que estão comandando o setor concernente em determinado momento.
- Dimensão instrumental: referem-se à série limitada das medidas que se concebem para atacar as causas dos problemas. Incluem-se aí instituições, princípios, normas, critérios e demais instrumentos de políticas. Tais normas, instituições e critérios fazem a articulação entre dados técnicos e os valores que, por sua vez, se interligam através da terceira dimensão, que é a dimensão normativa.
- Dimensão normativa: apresenta a relação entre as políticas, os valores e as práticas culturais e sociais prevaletentes. Articula as políticas ao projeto mais global em curso na sociedade, garantindo que, nas soluções concebidas para os problemas, sejam respeitados e preservados os valores dominantes.

A autora sugere que, para melhor compreender as formulações de uma política educacional, é necessário levar em conta os processos que conduzem à definição de uma política pública no quadro mais amplo em que são elaboradas. Mais especificamente, a política educacional é produzida em contextos de tensões e disputas, constituindo-se reflexos das relações de dominação e de poder que se estabelecem na sociedade, sendo também espaços de embates e de lutas pela hegemonia no controle da vida política.

No entanto, as políticas educacionais podem ser desenvolvidas num amplo processo de participação, envolvendo todos os segmentos da escola (gestor, coordenadores pedagógicos, docentes, alunos, pais, comunidade) que discutem, opinam e realizam as escolhas que compreendem melhor atender aos interesses do coletivo, como também podem resultar de pequenos grupos que impõem suas ideias e poder sobre a maioria.

Segundo Azevedo (2004, p. 59), não se pode esquecer que “a escola, em particular a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação”. Desta forma, “o cotidiano escolar, portanto, representa o

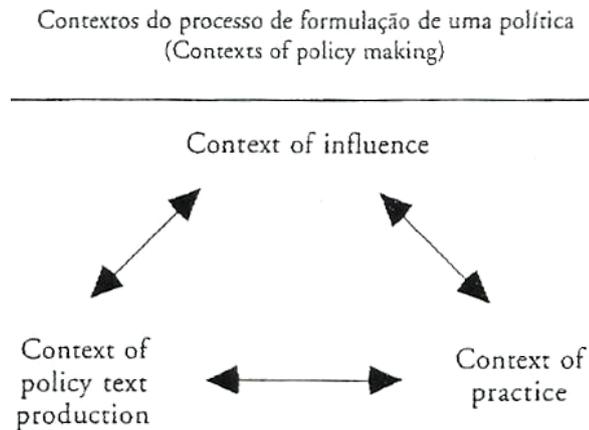
elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação.”.

Com vistas a compreender as políticas públicas educacionais, em especial o Programa Mais Educação, como possibilidade de fortalecimento das relações democráticas na escola pública, tomamos, como referencial analítico para esta pesquisa, a abordagem metodológica de ciclos de políticas formulada por Richard Bowe e Stephen Ball e colaboradores (1992, p. 48) que “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, articuladas aos processos macro e micro, destacando a natureza complexa e controversa da política educacional”. Os autores enfatizam ainda, que este referencial não é estático, e sim dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p.48-9).

Segundo Mainardes (2006, p. 48), a abordagem do ciclo de políticas para análise de políticas educacionais de Bowe e Ball “vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais”. Mainardes (2006, p. 48) indica que alguns estudiosos e pesquisadores do campo de pesquisa em políticas educacionais brasileiras vêm dando destaque à abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, a qual considera de grande utilidade no contexto nacional, uma vez que “o campo de pesquisas educacionais no Brasil é relativamente novo” e “ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade” (AZEVEDO; AGUIAR, 1999 apud MAINARDES, 2006, p. 48).

Ball e Bowe (1992), a princípio, propõem para análise dos contextos de formulação de uma política um ciclo contínuo, constituído por três contextos: o contexto de influência (*context of influence*), o contexto de produção de texto (*context of policy text production*) e o contexto da prática (*context of practice*). Esses contextos, que se inter-relacionam, não apresentam dimensão temporal ou sequencial, não são etapas lineares, apresentam arenas, lugares e grupos de interesse, e envolvem disputas e embates.

Figura 1 - Contextos do processo de formulação de uma política



Fonte: Bowe et al., 1992, p. 20.

É no contexto de influência que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, pois nele:

[...] grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais, dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Frequentemente, o contexto de influência está vinculado aos interesses mais estreitos e a ideologias dogmáticas, este discurso algumas vezes é apoiado e, em outras, é provocado por princípios ou argumentos mais amplos que exercem “influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.” (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto de produção de textos, normalmente, se articula à linguagem do interesse do público mais geral, representa a política. Essas representações podem ocorrer de diversas formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, entre outros, sendo que, “tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

De acordo com Ball e Bowe (1992) citado por Mainardes (2006, p. 53), é no contexto da prática que a política está submetida à interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem significar mudanças ou transformações significativas na

política original. Para esses autores, “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’.”.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo,] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al*, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

A abordagem de ciclo de política admite que os professores e demais profissionais da educação exerçam um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Portanto, o que eles pensam e acreditam implica no processo de implementação das políticas.

Ainda sob a perspectiva do ciclo de políticas, convém observar que, posteriormente, Ball (1994) o reorganizou, tendo lhe acrescentado o Contexto dos **Resultados/Efeitos** e o contexto **da Estratégia Política**<sup>4</sup>.

O quarto contexto, o dos resultados ou efeitos, “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Neste contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com as desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados (MAINARDES, 2006).

De acordo com Mainardes (2006, p. 54), a divisão apresentada por Ball (1994a) aconselha ao analisar uma política, que se examinem (a) as suas diferentes “facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas”. Sugere ainda a

<sup>4</sup> No livro “*Education Reform: a critical and post-estrutural approach*”, Ball (1994a) expandiu o ciclo de política, acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006, p. 54).

necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para análise de questões mais amplas da política.

Já o contexto de estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou desenvolvidas pela política investigada que, para Ball (1994a), citado por Mainardes (2006, p. 55), este é “um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de ‘intelectuais específicos’, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas”.

Ball e Mainardes (2011) advertem sobre o fato de que as políticas, em especial, as políticas educacionais são redigidas, na maioria das vezes, para contextos que apresentam condições de trabalho e infraestrutura adequadas, desconsiderando as variações de contextos, de recursos, de desigualdades regionais e das capacidades locais. E, portanto, estas políticas educacionais são pensadas para uma realidade inexistente, distante do real.

O alerta de Ball e Mainardes (2011) nos conduz à reflexão sobre as atuais políticas públicas de educação no Brasil, após o acordo firmado no “Todos pela Educação”<sup>5</sup> e materializadas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), divulgado em 2007. Este último, além de focalizar a democratização do acesso ao ensino, propõe programas de ensino com atividades a serem desenvolvidas por meio de ações intersetoriais do Programa Mais Educação (PME). Esse novo formato de política educacional do governo tem suscitado amplas discussões no âmbito da educação, como a falta de articulação dos programas com a proposta pedagógica da escola, as desigualdades regionais, infraestruturais e de recursos que vêm impactando as relações, especialmente no âmbito da comunidade escolar. Cabe uma análise e reflexão mais minuciosa acerca do contexto e das arenas, nas quais estas políticas vêm sendo formuladas e implantadas.

Na seção seguinte, trataremos dos eixos democracia, gestão e gestão democrática da educação, os quais possibilitarão reflexões acerca das relações que permeiam a gestão do Programa Mais Educação sob a perspectiva da gestão democrática, objeto deste estudo.

---

<sup>5</sup> O documento “Todos pela Educação: rumo a 2022”, produzido no âmbito do movimento intitulado “Compromisso de Todos pela Educação”, “expressa em seu conteúdo e forma a recomposição da agenda empresarial para o campo da educação” (SHIROMA, *et al*, 2011, p. 226) e redefiniu a atuação da “sociedade civil”. Alavancado em 2006, constituiu-se em um pacto social assimilado pelo mais importante plano do governo federal para a educação nesse final de década – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no intuito de melhorar a qualidade do ensino no país.

## 1.2 Democracia, gestão e gestão democrática da educação

A complexidade associada ao conceito de **democracia** admite, em seu significado, diferentes interpretações. Apple e Beane (1997) afirmam que, algumas vezes, a palavra democracia é usada como argumento em defesa de ideias opostas ao real sentido da democracia, ou até mesmo para explicar praticamente tudo o que as pessoas pretendem realizar.

Os autores (1997, p. 15) apontam que, sob essas alegações, a democracia é usada para “embasar movimentos por direitos civis, por maiores privilégios eleitorais e proteção ao direito de livre expressão, e ainda, para favorecer as causas das economias de livre mercado e dos fiadores para opções escolares.”.

Apple e Beane (1997) propõem um conceito dinâmico para a democracia, como um processo, não somente uma meta a ser alcançada, já que se faz a partir de atitudes democráticas nas práticas cotidianas. Portanto, a ocorrência deste processo nas escolas públicas se estenderá para a comunidade, pois o modo de vida democrático requer atitudes e práticas em todos os âmbitos sociais.

A partir de análises de outros estudiosos, Santos e Avritzer (2009) apontam que a democracia assumiu a centralidade no campo político no século XX. Este foi um período de intensas disputas, em especial no final de cada uma das guerras mundiais, que envolveram dois grandes debates. O primeiro se desenvolveu em torno da deseabilidade da democracia como forma de governo, tendo como principais expoentes teóricos Weber, Schmitt, Kelsen, Michels e Schumpeter. Sob essa perspectiva, de acordo com Schumpeter (1942), citado por Santos e Avritzer (2009), nos períodos pós-guerras mundiais, a democracia se converteu em uma forma hegemônica de buscar o consenso em torno de um procedimento eleitoral para a formação de governos.

Já o segundo debate em torno da democracia ocorreu após a Segunda Guerra Mundial e teve como principais fontes de reflexão (1) as condições estruturais, tendo em Moore, O'Donnell, Przeworski seus principais defensores; e (2) a compatibilidade ou incompatibilidade entre democracia e capitalismo, reflexão esta diretamente associada ao pensamento de Wood, citado por Santos e Avritzer (2009). Os autores apontam que, nos anos de 1960, Barrington Moore inaugurou esse debate com a introdução de uma tipologia com a qual se poderiam indicar os países que tinham ou não propensão democrática; a baixa

densidade democrática seria explicada na segunda metade do século XX por um conjunto de características estruturais.

De acordo com os autores mencionados, Moore (1966) pretendia, com isso, explicar por que a maioria dos países não era democrática e nem poderia ser, senão pela mudança das condições que neles prevaleciam. Entretanto,

Um segundo debate sobre as virtualidades redistributivas da democracia se articulava aos dos requisitos estruturais da democracia. Tal debate partia do pressuposto de que, à medida que certos países venciam a batalha pela democracia, junto com a forma do governo, podiam usufruir de certa propensão distributiva caracterizada pela chegada da social democracia. (PRZEWORSKI (1985), apud SANTOS; AVRITZER, 2009, p. 40).

Isso gerou uma tensão entre capitalismo e democracia que, no entendimento de Santos e Avritzer (2009), quando esta tensão se resolvia em favor da democracia, colocava limites à propriedade, implicando em ganhos aos setores sociais desfavorecidos.

Mas, por outro lado, os marxistas discordavam dessa solução, por entender isso como a descaracterização total da democracia, uma vez que “nas sociedades capitalistas não era possível democratizar a relação fundamental em que se assentava a produção material, a relação entre o capital e o trabalho.” (SANTOS; AVRITZER, 2009, p. 40). Estes, entre outros debates, deram origens às discussões sobre “modelos de democracia alternativos ao modelo liberal: a democracia participativa, a democracia popular nos países da Europa de Leste, a democracia desenvolvimentista dos países recém-chegados à independência.” (SANTOS; AVRITZER, 2009, p. 40-1).

Ao analisarem a reinvenção da democracia participativa nos países do sul, Santos e Avritzer (2009) afirmam que esta está ligada aos recentes processos de transição ou de ampliação democrática pelos quais passaram esses países. No Brasil, houve alternâncias entre períodos autoritários e períodos democráticos até 1985, pressupondo que os processos de democratização não ocorrem ao mesmo tempo, na mesma circunstância, em contextos ou características iguais.

Os processos recentes de democratização no Brasil incorporam esse elemento de instituição da participação, “movimentos comunitários reivindicaram em diversas regiões do país, em particular na cidade de Porto Alegre, o direito de participar nas decisões em nível local. Essa pulsão participativa veio a frutificar, entre outras, nas experiências do orçamento participativo.” (SANTOS; AVRITZER, 2009, p. 58).

Para os autores (2009, p. 65), o Brasil e a Índia são países onde “as potencialidades da democracia participativa mais claramente se manifestaram”, e eles apontam que a

Assembleia Constituinte no Brasil contribuiu para influenciar diversos atores sociais nas instituições políticas:

O artigo 14 da Constituição de 1988 garantiu a iniciativa popular como iniciadora de processos legislativos. O artigo 29, sobre a organização das cidades, requereu a participação dos representantes de associações populares no processo de organização das cidades. Outros artigos requereram a participação das associações civis na implementação das políticas de saúde e assistência social (SANTOS; AVRITZER, 2009, p. 65).

Santos e Avritzer (2009) analisaram os mecanismos de participação emergentes no Brasil pós-autoritário, e apontam que o orçamento participativo adquiriu um destaque em particular, uma vez que, no caso brasileiro, o estímulo à participação advém do legado comum no processo de democratização que conduziu atores sociais democráticos – em especial, aqueles de movimentos comunitários – a disputarem o significado do termo participação, a exemplo a experiência de Porto Alegre, onde a “disputa se articula com a abertura de espaços reais de participação pela sociedade política, em particular pelo Partido dos Trabalhadores” (SANTOS; AVRITZER, 2009, p. 65).

A partir disso, no entendimento dos autores supracitados, surgiram “formas efetivas de combinação entre elementos da democracia participativa e da representativa, através da intenção das administrações do Partido dos Trabalhadores de articular o mandato representativo com formas efetivas de deliberação em nível local.” (SANTOS; AVRITZER, 2009, p. 65).

Os argumentos dos autores (2009) demonstram que entre as duas formas de democracia, participativa e representativa, tem ocorrido uma interação, em particular no Brasil, com a emergência dos movimentos sociais organizados, principalmente os comunitários, os quais buscam a abertura à participação política, com vistas a uma sociedade mais justa, igualitária e democrática para todos.

Para Bobbio (2000), a democracia é caracterizada por um conjunto de regras de procedimentos de decisões coletivas, que envolve ampla participação dos cidadãos naquilo que lhes é pertinente. Por democracia direta, entende-se a participação de todos os cidadãos, onde se decide sobre tudo em sociedade. Bobbio (2000) argumenta que essa proposta é insensata, pois, nas sociedades modernas e complexas como as atuais, é praticamente impossível implementar os princípios da democracia direta, ou seja, a participação direta, daí surgiram os partidos políticos, únicos autorizados a fazer o elo entre indivíduos e governo.

Sendo assim, a expressão “democracia representativa”, no sentido genérico, significa que as deliberações coletivas, ou seja, as que dizem respeito ao coletivo, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade.

Um Estado representativo é aquele no qual as principais deliberações políticas são tomadas por representantes eleitos, importando pouco se os órgãos de decisão são o Parlamento, o presidente da República, o parlamento mais os conselhos regionais, etc. (BOBBIO, 2000, p. 56-7).

A democracia participativa, fundamentada nos princípios de igualdade política e na participação direta nas tomadas de decisões coletivas, constitui-se em bases fundamentais na horizontalidade da democracia. Pensando por esta ótica, numa gestão escolar que se deseja democrática, a democracia participativa se coloca como uma possibilidade de exercitar a cidadania, construir novas relações políticas na escola e desta com a comunidade, e novas práticas de convivência social, por meio de mecanismos de participação efetiva no conselho escolar e outros espaços. Portanto, a verdadeira democratização da sociedade perpassa as conquistas do cidadão nos espaços, até então, ocupados por organizações resistentes à democracia.

Para Bobbio (2000), a complexidade da sociedade moderna levou os países da Europa à ampliação do processo de democratização – fato que pressupõe a passagem da democratização do Estado (democracia política) para a democratização da sociedade (democracia social). Sobre o processo de expansão da democracia, o autor (2000, p. 67) diz que:

O que acontece agora é que o processo de democratização, ou seja, o processo de expansão do poder ascendente está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seus *status* e de seus papéis específicos, por exemplo, de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante e até mesmo de pai de estudante, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços públicos e de usuário, etc.

Bobbio (2000) entende que isso não pode ser interpretado como afirmação de um novo tipo de democracia, mas como a ocupação de novos espaços, novas demandas e conquistas de novos direitos dos cidadãos na sociedade, uma reviravolta no desenvolvimento das instituições democráticas, em suas teorias e práticas de democracia. Isso vai da democratização do Estado até a democratização da sociedade, pois esse regime democrático tinha, como princípio, uma concepção individualista de sociedade que pretendia criar uma

sociedade política sem a participação de corpos intermediados pelos soberanos, como nas corporações das sociedades estamentais, características da Europa medieval.

O processo de democratização, hoje, consiste não tanto na passagem da democracia representativa para a democracia direta, quanto na passagem da democracia política, em sentido estrito, para a democracia social, mas sim, na extensão do poder ascendente, que até agora havia ocupado quase que exclusivamente o campo da grande sociedade política para o campo da sociedade civil em suas diversas articulações, da escola à fábrica, por exemplo.

Portanto, a verdadeira democratização da sociedade passa pela articulação de novos espaços, ou seja, de espaços até agora dominados por organizações hierárquicas ou burocráticas, visto que é “possível existir um Estado democrático numa sociedade em que a maior parte das instituições – da família à escola, da empresa à gestão de serviços públicos – não são governadas democraticamente.” (BOBBIO, 2000, p. 67-8).

Referindo-se à educação para democracia, Paro (2000, p. 3) afirma que quanto à sua dimensão social, a escola está tão ausente quanto necessária, diante dos graves problemas da atualidade. Presa a um “currículo essencialmente informativo, ignora a formação ética dos seus usuários, como se fosse função apenas da família”, além de não levar em conta, entre outros, o marcante desenvolvimento das mídias e a concorrência de outros dispositivos de informação que exercem, por vezes de forma vantajosa, as funções antes atribuídas à escola.

Paro (2000, p. 3) reitera que a maior falha da escola com relação à sua dimensão social tem sido quanto à incapacidade de educar para a cidadania. Considerando a gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira, tais como a injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social, o autor pressupõe que “uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente, de modo a solucionar seus problemas, se puder contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos”. O autor (2000, p. 3) observa, ainda, que:

[...] parece paradoxal, que a escola pública, lugar supostamente privilegiado de diálogos e desenvolvimento de consciências, ainda resista em propiciar uma formação democrática, que proporcione valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania e a construir uma sociedade melhor.

Nessa direção, Paro (1999, p. 57) aponta a **gestão democrática** da escola como um elemento constitutivo de “iniciativas necessárias para a superação da atual situação de precariedade do ensino público no país, em particular o Ensino Fundamental”. Mas esta tarefa

depende da escola e da família, as quais devem estreitar seus laços para essa empreitada, o que será possível mediante a abertura de canais democráticos de diálogo entre os pais e os profissionais da educação.

Segundo Oliveira (2006, p. 153), no contexto atual da sociedade há um crescente número de iniciativas que vêm contribuindo para o “desenvolvimento formal e real da ideia de democracia social”, embora, esses processos sociais ainda sejam incipientes na sua interferência sobre as realidades insuficientemente democráticas ainda dominantes. Esses movimentos vêm crescendo de modo diferenciado e por meio de processos de desenvolvimento distintos, visando combater as especificidades e o sistema social de dominação nos diferentes espaços-tempos estruturais, “buscam criar e tornar visíveis alternativas ao modelo dominante. Assistimos, hoje, ao crescimento de iniciativas que buscam redefinir saberes, valores e práticas em todos os espaços estruturais nos quais nos inserimos.”

Oliveira (2006, p. 154) reitera que os movimentos de lutas pela democratização em todos os campos (jurídicos, conhecimento, político, relações de poder) terão mais progresso “quanto mais inconformistas com o que está errado, e democráticas no estabelecimento de ações e convicções forem as subjetividades em interação nos diferentes espaços estruturais.”

Na perspectiva de educação para emancipação, Santos (1996, p. 17) defende a ideia de que:

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes, com o objetivo de, e através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo.

Ainda nesta direção, Oliveira (2006) aponta que um projeto educativo que se apropria de imagens desestabilizadoras, poderá contribuir para a comprovação da dominação e dos processos de construção identitária que a ela se contrapõe, criam-se possibilidades amplas de formação de “subjetividades inconformistas”: “Isso requer a incorporação dos postulados da ideia da educação para o inconformismo” (SANTOS, 1985 apud OLIVEIRA, 2006, p. 118-9).

Embasada na ideia de “mapa cultural” dos sistemas educativos modernos, de Santos (2000), Oliveira (2006, p. 133) aponta que a emergência dos novos movimentos sociais e o recente incremento das relações transnacionais e a globalização “se fizeram acompanhar de fortes movimentos de localização e reafirmação de diferentes identidades culturais e

nacionais, principalmente entre grupos historicamente oprimidos”. Isso se fez obedecendo a duas tendências contraditórias:

Uma que vai no sentido do agravamento dos conflitos culturais no fim do século; outra que vai no sentido oposto, o do fim de tais conflitos. A primeira tendência, a do agravamento dos conflitos, surge sob duas formas, uma hegemônica e outra, contra-hegemônica. (OLIVEIRA, 2006, p. 133).

Diante dos conflitos culturais contemporâneos se colocam grandes desafios ao projeto de educação emancipatória. Sobre tais desafios, Santos (1996, p. 29-30) opina que:

Um projeto educativo emancipatório tem de colocar o conflito cultural no centro do currículo. As dificuldades para o fazer são enormes, não só devido à resistência e à inércia dos mapas culturais dominantes, mas também devido ao modo caótico como os conflitos culturais têm vindo a ser discutido no nosso tempo. [...] O projeto educativo emancipatório tem, pois, nesse domínio, responsabilidades acrescidas. Tem de, por um lado, definir corretamente a natureza do conflito cultural e tem de inventar dispositivos que facilitem a comunicação.

Vemos que estamos diante de uma espiral sem fim, uma vez que, a democracia pressupõe a “negociação permanente entre os diferentes e as diferenças, e, portanto, o projeto de uma sociedade democrática é um projeto sem fim de democratização/socialização dos meios de produção, formação, ação e decisão no interior dos seus espaços estruturais”<sup>6</sup> (OLIVEIRA, 2006, p. 154) nos quais vivemos. Sob esta ótica, a autora compartilha as ideias de Santos (1995) que apresenta que “o socialismo é a democracia sem fim, pode ser entendida, portanto, como a utopia possível de uma sociedade socialista, sempre em processo de intensificação da democracia.” (OLIVEIRA, 2006, p. 154).

Analisando sob a ótica de Santos (1995, 1996) e de Oliveira (2006), no contexto dos projetos e programas educacionais em execução no país nas últimas décadas, percebe-se a ausência de diálogos consistentes e coerentes com os diferentes espaços estruturais e identidades culturais emergentes da sociedade atual. Uma sociedade verdadeiramente democrática deve partir do alargamento da comunicação entre os diferentes, do respeito às diferenças e do debate permanente, que extrapole o ambiente escolar, envolvendo a todos os agentes sociais, já que para construir uma escola democrática pressupõe-se a democratização da sociedade.

---

<sup>6</sup> Sobre o mapa de espaços estruturais das sociedades capitalistas ver: SANTOS, Boaventura de Sousa, 2000, p. 273. Santos divide os espaços culturais em 6 (seis): Espaço Doméstico, Espaço da Produção, Espaço de Mercado, Espaço da Comunidade, Espaço de Cidadania e Espaço Mundial.

Especificamente em relação à **gestão**, Cury (2007, p. 493) apresenta uma análise etimológica do termo, que provém do latim e significa: “levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Refere-se a *gestatio*, ou seja, gestação, isto é, o ato de trazer dentro de si e para si algo novo, diferente “um novo ente”. No sentido etimológico, “o termo gestão tem sua raiz em ‘ger’ e significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer.” Da mesma raiz provêm os termos genitora, genitor e germen”.

Fazendo uma analogia do termo gestão, o autor comparou com o ato de uma mulher dar à luz um novo ser humano, e também pôde vislumbrar outra possibilidade metodológica de organização de gestão da educação, envolvendo os atores sociais em diálogo pela “arte de interrogar”, “paciência” em buscar respostas e solucionar os problemas.

Nessa mesma ótica, Dalberio (2009, p. 74) sinaliza que gestão é “a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo então, por si mesma, democrática, pois traduz a ideia de comunicação, pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo.”

Cury (2007) define que a gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição Federal de 1988 (art. 37) transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Ela está voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, que expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos, e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.

Com a reforma de Estado ocorrida nos anos de 1990, mediante as pressões populares pela democratização da educação básica, exigindo não só o acesso, mas também a qualidade de seus serviços, indispensável à permanência dos alunos na escola e à conclusão de sua escolaridade, o Estado buscou dar conta dessa demanda de modo ambivalente. Por um lado, lançando mão de medidas que tentam “dar respostas imediatas às manifestações sociais mais patentes e, por outro, tentando compatibilizar o atendimento das demandas com uma política de contenção de gastos públicos, sem, contudo, abrir mão da direção do processo de mudança.” (OLIVEIRA, 2009, p. 95).

Nesta direção, o Estado buscou comandar o processo de mudanças na educação, ocorrido na década de 1990, apoiado no discurso da técnica e na desenvoltura administrativa. Estas reformas estruturais na educação pública no Brasil “em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) têm o mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas.” (OLIVEIRA, 2009, p. 95).

A gestão contemporânea requer novos olhares e relações com a diversidade de acontecimentos, ações e atores envolvidos na escola que, de acordo com Cury (2007, p. 494), impõem novos campos de articulação e de consultas. Nessa perspectiva, a gestão democrática implica “o diálogo como forma superior de encontro das pessoas na solução de conflitos”.

Nesse contexto de evolução na sociedade e nas relações sociais, os gestores escolares deparam-se com novas demandas, visto que “a educação e sua administração, como origem e destino da relação teoria e prática, engendram novas bases teóricas e constroem práticas” (WITTMANN, 2000, p. 88).

Para Wittmann (2000, p. 88), o desenvolvimento e a importância “social e política da teoria e da prática da administração da educação emergem da superação da aplicação mecanicista e acrítica de teorias de administração, produzidas a partir de, e em função das empresas capitalistas de produção”.

Para Ferreira (2009, p. 306), gestão é “administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel.” Na educação, constitui-se no cumprimento dos princípios sociais, uma vez que a gestão da educação destina-se à promoção humana.

A gestão escolar pautada nessa compreensão cumprirá com os princípios da educação, ou seja, estará “comprometida com a sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida.” (FERREIRA, 2009, p. 307).

As transformações ocorridas na sociedade no âmbito político, social, econômico e cultural, desencadeadas pelo processo de globalização suscitaram mudanças e reflexões acerca da administração da educação, ressignificando conceitos e paradigmas, apontando novas possibilidades para a gestão escolar.

No que tange à educação como um bem público, podemos afirmar que a ideia de educação pública e de acesso universalizado é tardia no Brasil, uma vez que, apenas em meados do século XX, ocorreu a conquista da escola pública. Sobre esta afirmativa, Mendonça (2005, p. 1) contribui:

Por isso, não se pode afirmar que a democratização da educação no Brasil é um velho problema ou que o ensino público esteve sempre na agenda das preocupações populares. A cultura política, autoritária e patrimonialista que predominou no Brasil deixou marcas profundas na forma como as políticas

públicas sociais se implantaram ao longo de sua história, conduzidas por um estado tutelador [...].

O autor afirma que a democratização da educação, experimentada no Brasil, foi um processo tardio. As lutas sociais e políticas encampadas pelos setores sociais organizados, em particular pelos educadores, imprimiram uma nova compreensão acerca da administração escolar, em especial à gestão democrática, especialmente em relação a seus conteúdos, lutas e significados constituintes nesse processo.

Pode-se dizer que a ideia de democracia, como princípio que dá significado à escola, sempre esteve presente nos discursos que deram legitimidade à efetivação dos sistemas nacionais de educação, que visavam propiciar escolarização a toda a população e não só a determinados grupos da sociedade. Essa ideia de escola como “um espaço de formação democrático e de equalização social” (NAJJAR, 2006, p. 22), esteve presente nos discursos sobre esta instituição<sup>7</sup> quando da efetivação das grandes redes de educação pública em meados do século passado. Nesse contexto, podemos rememorar o educador Anísio Teixeira que defendeu, no século passado, a escola pública democrática.

Anísio Teixeira esteve presente também, em grande parte da segunda metade do século XX, nos movimentos sociais por melhoria e mais escolas, bem como nas lutas dos educadores por melhores condições de trabalho. Sob essa perspectiva, “a ideia de democracia sempre foi norteadora das discussões políticas sobre a escola, embora seu conceito tenha sofrido variações, diante das diferentes visões de mundo e contextos a que está relacionado.” (NAJJAR, 2006, p. 22).

Convém observar que, na teoria, os dirigentes políticos não negam a relevância dada pela sociedade e pelos trabalhadores em educação à “democracia da e na escola como único caminho para reconstruir a escola pública de qualidade, na prática, apresentam um projeto de gestão de acordo com a agenda neoliberal, inviabilizando a reconstrução de uma escola de qualidade para todos.” (BASTOS, 2005, p. 9).

Recorremos novamente a Cury (2009, p. 55) que ressalta o seguinte sobre a gestão democrática:

A gestão democrática é mais do que exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade [...] ela expressa tanto a vontade de participação que tem revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados.

---

<sup>7</sup> Sobre esse tema ver: TEIXEIRA, 1994.

A década de 1980 culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que reforça o direito à cidadania, à participação, enfim, à democracia. Mudanças estas, perceptíveis na década de 1990 nas reformas do ensino no Brasil em âmbito federal, estadual e municipal. Oliveira (2009, p. 90) chama atenção para o fato de estarmos diante “da emergência de reformas educativas e, no entanto, são anunciadas como reformas administrativas.”. Tais reformas, implementadas por meio de ações dos organismos internacionais, influenciaram a política educacional brasileira, e, em sua grande maioria, são coerentes com acordos firmados pelo País “na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtiem, na Tailândia, e na Declaração de Nova Delhi de dezembro de 1993, de atendimento à demanda de universalização do ensino básico.” (OLIVEIRA, 2009, p. 90).

Essas relações se tornaram mais complexas com o novo modelo de gestão das políticas educacionais adotadas no país, a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), orientado pela Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990); ele tinha como metas “implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica.” (BRASIL, 1993, p. 42).

Segundo Oliveira (2009, p. 90), são orientações administrativas que propõem novas formas de gestão do ensino público, “calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades.” Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados em uma gestão flexível são percebíveis na “desregulamentação de serviços e na descentralização de recursos”, e a escola é o núcleo do sistema (OLIVEIRA, 2009, p. 91). Com vistas a atender às metas propostas pela Conferência Mundial de Educação, o Brasil investiu na elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003).

A década de 1990 foi marcada por grandes mudanças na gestão das políticas públicas educacionais, sobretudo no âmbito do Governo Federal, que buscava a organicidade das políticas. A reforma do Estado, juntamente com sua “modernização”, buscou implementar novos modelos de gestão, cujo contexto político-ideológico tinha como objetivo “introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerente à lógica capitalista.” (OLIVEIRA, 2000 apud DOURADO, 2007, p. 926).

A crise do sistema educacional brasileiro nos anos de 1990 ganhou apoio dos discursos empresariais e dos organismos multilaterais, sob a “difusão da ideia de que o sistema de ensino brasileiro carecia de ‘eficiência e eficácia’ em seus processos internos” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 228) e, para a solução do problema, seria preciso mais do que

recursos financeiros, a parceria com todos os setores sociais. A resolução da crise educacional implicava, entre outros aspectos, na “descentralização das atividades para as unidades escolares, na introdução de mecanismos de avaliação de resultados e na responsabilização de todos os ‘atores sociais’.” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 228). Diante do contexto, o setor empresarial assumiu sua cota de “responsabilidade social”, ocorrendo ampla participação dos organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais do país, nesse período.

Os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) foram marcados por grandes mudanças no contexto político-econômico da sociedade brasileira que clamava pela elaboração e maior organicidade entre as políticas educacionais. Nessa direção, Dourado (2007) aponta que o governo traz, em seus discursos, a necessidade de reestruturação da gestão e organização das políticas de financiamento da educação básica, para a qual aprova vários programas e medidas, acionando os estados e municípios a aderirem às ações pontuais e atender ao contexto emergente.

Essas mudanças ocorreram, sobretudo, na década de 1990, ocasião em que o Estado passou a privilegiar as relações de mercado como reguladoras da vida social, elegendo as políticas sociais como alvos prediletos, trazendo novos desafios para a gestão da educação. Surgiu, então, uma nova forma de administração da educação, que “constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, em mudança contínua e continuada.” (BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p. 148). Segundo os autores (2009, p. 148), essas mudanças baseiam-se em “paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, que, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola”.

Estas políticas de reestruturação da gestão da educação básica, segundo Cury (2002), citado por Dourado (2007), sobretudo, nos dois mandatos do governo FHC, promoveram diversas alterações fortemente marcadas:

[...] por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatórios, do princípio da equidade como se este fosse substituto do da igualdade. (DOURADO, 2007, p. 927).

Conforme Dourado (2007), as políticas focalizadas trouxeram a emergência de programas criados no âmbito federal, sob sua orientação, e direcionados aos estados e municípios, dentre os quais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o

Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, bem como “a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados.” (DOURADO, 2007, p. 927). Esses programas foram implementados pelo Ministério da Educação (MEC), porém, na visão de educadores como Dourado (2007), eles “vieram reforçar a lógica da centralização e desconcentração das políticas sociais do MEC, que historicamente tem permeado o cenário da educação no país.” (DOURADO, 2007, p. 927).

Ainda nessa perspectiva, Cury (2002 apud DOURADO, 2007, p. 927) argumenta que a ausência de uma lei complementar que defina o que é o regime de colaboração entre os entes federados, prevista no parágrafo único do art. 23 da CF/88, contribui para que o país venha vivenciando tensões em relação ao pacto federativo, contribuindo para o fortalecimento de “um regime de decisões nacionalmente centralizadas e de execuções de políticas sociais subnacionalmente desconcentradas em que se percebe uma situação de competitividade recíproca (guerra fiscal) entre os subnacionais”, perceptíveis, inclusive, no desenvolvimento das ações, programas e políticas do Governo Federal, por parte dos governos estaduais e municipais.

Cury (2011, p. 810) sinaliza a urgência de o governo estabelecer, com clareza e transparência, como se dá o regime de colaboração entre os entes federados, o qual, “agudiza-se com a Emenda Constitucional n. 59/09, da qual o Plano Nacional de Educação (PNE) é constitutivo.” que, “sem o aumento de recursos da União para a educação básica e sem a sua transferência, os entes federados, sem um grau elevado de transparência e de *accountability*, dificilmente as estratégias poderão ser levadas adiante a fim de atingir metas propostas”.

Dalberio (2009, p. 70) ressalta que todos esses “movimentos, leis e documentos repercutem na sociedade e na escola, e fazem do direito à democracia e à cidadania um direito legal.” Em decorrência desses movimentos, ocorreu significativa ampliação do acesso à escola, maior abertura e oportunidades de estudos, debates, discussões, pressupondo a ideia de que, quando a sociedade se manifestou exigindo a democratização da escola pública, ela foi ouvida. Entretanto, a autora aponta que a cultura brasileira nasceu de uma situação de subalternidade e, além disso, a ditadura deixou marcas e ranços. Sob essa ótica, ela reforça que,

[...] o ranço autoritário não deixava pressentir, sequer, a importância para o desenvolvimento de nosso processo democrático do diálogo entre aqueles saberes e a presença popular na intimidade da escola. É que para os autoritários a democracia se deteriora quando as classes populares estão ficando demasiado presentes nas escolas, nas ruas, nas praças públicas,

denunciando a feiura do mundo e anunciando um mundo mais bonito (FREIRE, 1992 apud DALBERIO, 2009, p. 70).

A assertiva de Paulo Freire concebe a participação plena da comunidade escolar, como possibilidade do exercício de ter voz, de ingerir, de decidir, indagar, questionar e interferir, garantindo a participação democrática por meio da presença e intervenção ativa de todos. Nesse processo, não basta apenas ouvir e/ou consentir ou obedecer, conforme os modelos rígidos, verticalizados, presentes nos discursos e documentos oficiais que evidenciam uma falsa participação ou uma democracia aparente.

A educação de qualidade, pautada em um novo paradigma de gestão democrática da educação, para além de simples mudanças de estruturas organizacionais, como explicam Bordignon e Gracindo (2009, p. 148), requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que vem sendo vivenciada: “ela precisa estar além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas”.

Para Najjar (2006, p. 21), a relação entre escola e democracia nos documentos e discursos sobre o sistema educacional brasileiro parece ser consensual, dando a impressão de que esse debate não tem a menor importância, ou até mesmo, que já foi ultrapassado, uma vez que a Constituição de 1988, em seu artigo 206, “ao consagrar pela primeira vez em um texto constitucional, o princípio de gestão democrática no sistema escolar brasileiro, teria dado, definitivamente, as garantias para que a escola se organizasse democraticamente em nosso país”.

Diante desse contexto, parece mais relevante tratar de outras demandas que vêm surgindo no cotidiano das escolas, como a qualidade do ensino, e na avaliação, as quais, nas últimas décadas, têm se apresentado nos programas e políticas educacionais brasileiras, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e integrado a este o Programa Mais Educação (PME).

No aspecto da legalidade, a gestão democrática está amparada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9394/96), pelo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) e no novo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014).

A CF/88, conforme evidenciamos anteriormente, estabelece a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (art. 206, VI) e determina, ainda, a “garantia de padrão de qualidade” (art. 206, VII).

A LDBEN reafirma tal ideia, utilizando os termos “gestão democrática no ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (art. 3º, VIII), sendo que seus artigos 12º, 13º, 14 e 15 reafirmam a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, a importância da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, acentuando a importância da articulação com as “famílias e a comunidade”, criando processos de integração da sociedade com a escola.

A LDBEN 9394/96, reforçando o já posto na Constituição, se refere ao pacto federativo nos termos da autonomia dos subnacionais, e no artigo 14 diz:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Plano Nacional de Educação (PNE) constituiu demanda, inicialmente, disposta na Constituição de 1934, retomado na Constituição Federal de 1988. O PNE 2001-2010, em consonância com a Constituição de 1988 e a LDBEN, definiram entre seus objetivos e prioridades:

A democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PNE, 2001, p.7).

O novo Plano Nacional de Educação que tramitou no Congresso por mais de três anos, foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência até 2024. Neste plano, os princípios democráticos associados à gestão da educação são dispostos tanto no art. 9º da Lei de aprovação, quanto na meta 19, na qual destacamos a estratégia 6 do Plano.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégia 6): estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (PNE, 2014)

Mendonça (2000) sinaliza que à medida que a gestão democrática do ensino público se inscreve como um princípio constitucional, os sistemas de ensino estaduais e municipais se obrigam a adotá-la como uma diretriz de política pública, configurando-se, portanto, como um instrumento de que o Estado se utiliza para alcançar seus objetivos estratégicos. Diante disso, analisar a gestão democrática como uma política de Estado requer desvendar as dificuldades decorrentes da implantação de mecanismos que, pressupondo vigorosa participação da sociedade, são patrocinados por um Estado fortemente marcado por ordenamentos patrimonialistas.

A gestão democrática do ensino público pressupõe a participação de todos os componentes da comunidade escolar interna e, ainda, “a participação da comunidade externa, aquela não diretamente envolvida na escola como usuária, mas que se liga a ela pela proximidade geográfica ou pela condição de mantenedora.” (MENDONÇA, 2009, p. 113). Entretanto, a escola pública brasileira tem sido mais estatal e governamental do que verdadeiramente pública. Portanto, “um dos maiores desafios da gestão democrática é o de ‘publicizar’ a escola estatal, tornando-a verdadeiramente pública pela incorporação daquele segmento que a sustenta.” (MENDONÇA, 2009, p. 113).

Apoiado na teoria de dominação de Max Weber, Mendonça (2000) defende que a característica patrimonial do Estado brasileiro é ser responsável pela não efetivação da gestão democrática do ensino público. Apesar de ter ocorrido uma descentralização muito grande nas últimas décadas, essa descentralização por si só não assegura a democratização do processo decisório, podendo se manifestar com fortes mecanismos autoritários. Por isso, o autor chama a atenção sobre os conceitos e equívocos que têm ocorrido ao identificar centralização com autoritarismo e descentralização com democratização.

Mendonça (2000, p. 235) considera a descentralização um elemento de grande importância para a efetivação da gestão democrática do ensino público. Para o autor, “o significado de descentralização está ligado à noção de transferência de poder e de tarefas do centro para periferia.” Quando a transferência acontece apenas no espaço de execução, isto é, no âmbito das tarefas, ocorre a desconcentração e não a descentralização. A não transferência do processo decisório irá comprometer a implantação da gestão democrática, assegurada pela legislação.

Vale ressaltar que a descentralização do ensino vem sendo inserida na pauta das discussões da organização da educação brasileira, desde a década de 1930, com os Pioneiros da Educação Nova. A descentralização do ensino, por meio de sistemas articulados, na concepção dos Pioneiros, não significava mera transferência de responsabilidades da União para os entes federados, mas muito mais: compartilhamento de poder e responsabilidades. A descentralização remete à questão do poder local e de abertura de espaços para o exercício da cidadania, via participação. Por isso, os movimentos pela descentralização acompanharam os movimentos de democratização e de autonomia dos entes federados. Todavia, “em alguns momentos de nossa história, a descentralização significou transferência de responsabilidades, omissão, abandono.” (BORDIGNON, 2009, p. 19).

Nessa mesma ótica, Lück (2009), Dourado (2007) e Mendonça (2000), entre outros autores, afirmam que, em muitos casos, se pratica muito mais a desconcentração, do que propriamente a descentralização. Realiza-se transferência regimentada “da autoridade, tutelada pelo poder central, por diretrizes e normas centrais, determinantes, dentre outros aspectos, do controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais.” (LÜCK, 2009, p. 55). Dessa forma, restringindo a “delegação de poderes de autogestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para realização das políticas educacionais, estas determinadas no centro, sem ouvir a sociedade e com a participação de seus vários segmentos” (LÜCK, 2009, p. 55).

Sob essa perspectiva, Dourado (2007, p. 937) evidencia que, no Brasil, vem ocorrendo a desconcentração de ações educacionais de forma muito mais efetiva do que:

A descentralização garantidora de autonomia aos entes federados, ou seja, o que ocorre é a transferência de competências de um ente federado para outro [...] resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica.

Sobre a democratização da educação, Najjar (2006) aponta que, em alguns discursos oficiais, a democracia se pauta na questão técnica, não perpassa pelo exercício de socialização de poder, enfatizando as técnicas de exercício de poder. O autor defende a ideia de gestão democrática na escola como uma ação política e de emancipação humana, em que a democracia funciona, ao mesmo tempo, como princípio constituidor, meio de organização e fim a ser perseguido pela instituição escolar.

Segundo Najjar (2006, p. 21), as políticas públicas de cunho neoliberal, nos últimos anos, cada vez mais têm contribuído para distanciar a escola da democracia. Diante disso, o

autor ressalta a importância da discussão sobre democracia “como parâmetro central no âmbito de qualquer projeto contra-hegemônico de escola e de sociedade, gestado pelos movimentos que se contrapõem às políticas neoliberais.” O autor (2006, p. 21) defende a democracia não como um conjunto de procedimentos administrativos, mas como “um processo ininterrupto de emancipação humana, possível de ser ampliado no cotidiano da escola pela ação política/educacional daqueles sujeitos que acreditam que a emancipação é não só possível, mas necessária.” E entende que “a gestão democrática da escola é a radicalização da democracia nas relações sociais que permeiam no interior da escola, nas relações desta e com outras instituições e com a sociedade.” (NAJJAR, 2006, p. 26). E reitera que:

A democracia não é somente um princípio, mais um meio eficaz de organização da escola, uma gestão democrática pressupõe uma multiplicidade de sujeitos que partilham o poder, e só esta multiplicidade pode dar conta da complexidade dessa instituição. Neste sentido, falar em democracia está se referindo à democracia na sociedade e na escola, implica dizer que somente numa sociedade radicalmente democrática teremos uma escola radicalmente democrática. Sem isso, a questão democrática torna-se uma questão técnica, gerencial. A democracia não é técnica, ela é uma questão política, de socialização de poder. (NAJJAR, 2006, p.23).

Hora (1994, p. 35) aponta que a democratização da escola equivaleria à realização do trabalho escolar mediante o desenvolvimento de competências e a participação de todos, no coletivo. A partir dessas orientações são destacados três aspectos, os quais são fundamentais na compreensão do processo de democratização da escola: (1) democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; (2) democratização dos processos pedagógicos; (3) democratização dos processos administrativos:

- O primeiro aspecto ocorre à facilitação do acesso à escola pelas camadas mais pobres da população, por meio da criação de programas com intuito de aumento do número de vagas, com a construção de salas de aulas e escolas, garantindo o seu discurso de universalização do ensino. No entanto, na prática, não atentam para as condições mínimas para efetivação do processo “democrático”.

- No segundo, a democratização é encarada como o desenvolvimento de processos pedagógicos que permitam a permanência do educando no sistema escolar, através da ampliação de oportunidades educacionais.

- E no último caso, a democratização dos processos administrativos, passa pelas mudanças nos processos administrativos no âmbito do sistema escolar, vislumbradas através da participação de professores e pais nas decisões tomadas, eleição para cargos diretivos, assembleias e eliminação das vias burocráticas.

A autora defende os três aspectos como significativos na gestão democrática da educação, no entanto, tais processos precisam estar articulados ao compromisso sociopolítico com as reais necessidades e interesses coletivos. “Extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola.” (HORA, 1994, p. 49).

Ainda, segundo Hora (1994, p. 21), as teorias a respeito da administração escolar, numa perspectiva democrática, difundidas no país nos últimos anos, com intuito de explicar sua fundamentação, vêm apontando “a gestão participativa como uma das condições necessárias para o desenvolvimento da sociedade democrática”.

Recorrendo à análise de Bobbio (1989) sobre a participação popular nas decisões políticas, Abensur (2011, p. 249) aponta que o Brasil está vivenciando uma democracia representativa, em que “as decisões políticas pertinentes à coletividade não são tomadas diretamente por aqueles que nela têm interesses, mas por aqueles eleitos para esta finalidade” até porque, segundo a autora, “a proposta de uma democracia direta onde todos participam de todas as decisões, numa sociedade complexa como a nossa, parece inviável.” (ABENSUR, 2011, p. 249).

Abensur (2011, p. 249) reitera que, ao considerar que a democracia representativa permite o mínimo de participação popular nas decisões políticas e que a democracia direta parece impraticável em nossa sociedade, podemos perceber “um crescente movimento na tentativa de outra forma de democracia, que viabilize maior participação e controle da coletividade sobre as decisões políticas.” Nessa mesma direção, vale destacar o pensamento de Bobbio (2001, p. 156):

Uma vez conquistado o direito à participação política, o cidadão das democracias mais avançadas percebeu que a esfera política está por sua vez incluída numa esfera muito mais ampla, a esfera da sociedade em seu conjunto, e que não existe decisão política que não esteja condicionada ou inclusive determinada por aquilo que acontece na sociedade civil.

De acordo com Ferreira (2000, p. 172), na atual sociedade complexa, a gestão democrática da educação requer colocar a educação a serviço de novas finalidades, buscando a superação “do caos e da barbárie em que vivemos, e que vem corroendo a humanidade. E construir um futuro mais compromissado com toda a humanidade”. Ainda, a autora ressalta que a “emancipação humana se conquista na solidariedade e na participação que o conhecimento-emancipação é capaz de construir, é um processo incessante de criação de

sujeitos capazes de reciprocidade, de diálogo, de participação consciente.” (FERREIRA, 2000, p. 172).

A autora reforça a urgência de se construir práticas de gestão democrática no âmbito de todos os espaços educacionais, [...] “em todo o amplo espaço público e educacional, comprometida com a formação de homens e mulheres competentes e capazes de construir, através da participação, sua autonomia, como seres humanos, realizados e felizes.” (FERREIRA, 2000, p. 173).

O novo sistema organizacional administrativo vem empregando novas formas de controle e exercício de poder, assumindo a aparência da participação e da autonomia. Entretanto, trata-se de “uma participação controlada e de uma autonomia meramente operacional, aliás, necessária, pois é o que garante o atendimento às condições locais sem ameaçar a estabilidade de toda a rede sob o controle da organização focal.” (BRUNO, 1998, p. 38). Por outro lado, “não se pode esquecer que participar de um dado processo social não significa controlar suas instâncias decisórias” (BRUNO, 1998, p. 38).

Essa perspectiva de gestão administrativa controladora e reguladora, com participação e autonomia aparentes, vem se disseminando nos programas e políticas educacionais de governo nos últimos anos, reforçando a lógica aparente de participação coletiva e estimulando a cooperação e parcerias com a comunidade e diversos atores sociais, numa aparente democracia participativa que perpassa uma visão de que a comunidade participa na formulação de propostas para serem votadas e regulamentadas pelo Estado. Todavia, nessa comunidade, existem múltiplos agentes sociais; dentre estes, estão as grandes empresas que influenciam outras disputas políticas.

Essas discussões sobre a gestão democrática da educação numa perspectiva de participação nas decisões políticas, de forma mais abrangente, requer uma análise do conceito de “autonomia”, tema recorrente no âmbito dos discursos educacionais e clamados pelos agentes no âmbito das organizações educativas.

Libâneo (2001, p. 115) compreende a autonomia como a capacidade das pessoas de conduzirem e tomarem decisões do seu próprio destino e a buscar solucionar os seus problemas. O autor afirma que:

Numa instituição, a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central administrar livremente os recursos financeiros. Na escola, isso vislumbra a possibilidade de traçar seu próprio caminho, envolvendo todos os segmentos professores, alunos, funcionários, pais e comunidade.

Para Najjar (2006, p. 25), a autonomia é uma questão que historicamente se faz presente no ideário dos defensores de uma escola democrática. “É uma palavra que possui força simbólica positiva e que, portanto, ajuda a legitimar as políticas públicas que a têm como marca.” Todavia, mais do que uma palavra, autonomia é um conceito em cujo interior perpassam visões de mundo, as quais têm de relacioná-lo com outros conceitos utilizados, e percebê-lo “em sua concreticidade e materialidade das políticas que propõe” (NAJJAR, 2006, p. 25).

Verifica-se que, o conceito de autonomia recorrente nos discursos legitimadores das reformas educacionais no Brasil, ao longo das décadas, vem demonstrando claramente o descompromisso dos governos diante dos diferentes e sérios problemas de infraestrutura do sistema escolar público.

Estudiosos como Najjar (2006), Frigotto (1994), entre outros, alertam sobre as contradições e o caráter falso das reformas educacionais de cunho neoliberal, que focalizam a descentralização e a autonomia como valores fundamentais da democratização da escola. No entanto, de acordo com Najjar (2006, p. 26), nessas políticas:

A descentralização é proposta somente para os aspectos secundários, enquanto no essencial a centralização, das mais autoritárias, é a tônica. As reformas neoliberais em educação caracterizam-se exatamente por esse processo duplo: ao mesmo tempo em que descentraliza-se a execução das tarefas educacionais, centraliza-se a formulação e a avaliação dessas tarefas.

Por outro lado, conceder autonomia à escola, “significa dar à escola um orçamento diminuto e descompromissar-se diante de qualquer outra necessidade que ela venha a apresentar, por mais importante que seja.” (NAJJAR, 2006, p. 25).

Ainda nessa direção, Lück (2009) observa que a autonomia da gestão escolar, se constitui em um dos conceitos mais focalizados no âmbito das políticas educacionais e programas de governo implementados pelos órgãos oficiais, a fim de atender aos princípios constitucionais e da legislação educacional, tendo em vista que a autonomia na gestão da escola, o controle local de recursos, aliados à liderança por parte do diretor, à participação da comunidade e à competência pedagógica, são considerados alicerces relevantes para a eficácia da escola. Isso fica evidente nos documentos que respaldam os programas educacionais atuais, entre outros, o Programa Mais Educação, com ações intersetoriais e territoriais que, em consonância com as legislações, trazem, em seus escritos e orientações, os discursos provenientes das tendências mundiais que modificaram as concepções de gestão educacional e suas atuações.

Tais orientações dos projetos e programas reforçam alguns conceitos e concepções decorrentes dessas mudanças. “Descentralização do poder, democratização do ensino, autogestão, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, sistemas de cooperativas e multidisciplinaridade” (LÜCK, 2009, p. 62), são alguns dos conceitos utilizados para promover e consolidar as novas referências de gestão educacional, que a escola é incumbida de atender.

A autora supracitada alerta acerca da complexidade do significado de autonomia e de autonomia na gestão escolar, como questões que necessitam de reflexões no âmbito dos espaços da escola e suas repercussões no processo educacional, uma vez que “concepções diversas e até mesmo conflitantes estão sendo expressas, gerando desentendimentos e confusão sobre a questão de que resultam ações menos eficazes, e até mesmo resultando em grandes desgastes institucionais” (LÜCK, 2009, p. 63).

Cabe destacar a reflexão de Lück (2006), que apresenta que a democratização efetiva da educação não ocorre somente por meio da democratização da gestão da educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN. O essencial dessa democratização é que o processo educacional e o espaço escolar se sobressaiam pela alta qualidade, de modo que todos aqueles que almejam a educação “desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que possam participar de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania” (LÜCK, 2006, p. 26-7).

Ao recorrermos às concepções e conceitos de democracia apresentados por Apple e Beane (1997) – concebida como processo, que se faz a partir de atitudes democráticas nas práticas cotidianas, nas escolas públicas, na comunidade, com atitudes e práticas em todos os âmbitos sociais – e por Bobbio (2000) – um conjunto de regras de procedimentos de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos cidadãos nas decisões a eles pertinentes. Podemos dizer que, embora venham acontecendo diversas experiências na perspectiva da democratização da escola pública e esteja legalmente implantado o espaço de participação, ainda falta muito para se concretizar e transformar em práticas verdadeiramente democráticas. Sobre esta perspectiva, Luluva (2013, p. 247) aponta que “falta ainda alcançar o espírito democrático que necessita da concretização de um sentimento de coletividade e a autonomia nos processos decisórios.”

Ainda, segundo Hora (2007, 21) faz-se necessário criar condições concretas para se efetivar a democratização da escola. Dentre outros quesitos, são fundamentais, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar “nos processos de tomada e execução das

decisões e a existência de um amplo processo de informação, em que todos tenham conhecimento do que acontece no interior da instituição e suas relações externas.”

Partindo desse entendimento, pensar a Educação Integral na perspectiva da gestão democrática enseja refletir sobre a formação integral do indivíduo e sobre a necessidade de que se construam “condições para o estabelecimento de um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os elementos da comunidade escolar. Ou seja, é preciso que a escola seja um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas” (CAVALIERE, 2002, p. 267).

No capítulo a seguir, apresentamos uma discussão sobre a Educação Integral e(m) tempo integral, que vem se desenhando no contexto da educação brasileira ao longo dos séculos XX e XXI, sofrendo modificações em seus conceitos e modelos, de acordo com os diferentes contextos da sociedade.

Considerando que este estudo abarca a Educação Integral e a gestão democrática na escola na perspectiva da formação humana e cidadã, cabe refletir sobre como vêm se dando essas relações com a presença do PME na escola, tendo em vista que pensar a Educação Integral como emancipação do indivíduo, necessariamente requer uma gestão constituída também de práticas democráticas.

## 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

As discussões acerca da Educação Integral no Brasil sob a perspectiva de ampliação da jornada escolar, compreendida a partir do enriquecimento curricular, qualificação da jornada diária e possibilidades significativas formativas, têm seu marco referencial no século XX, com a experiência da Escola-Parque idealizada por Anísio Teixeira, nos anos de 1940-1960, e com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos anos de 1980 e 1990, criados por Darcy Ribeiro. Estes dois educadores contribuíram significativamente para a formação do pensamento pedagógico brasileiro, sonharam com uma educação democrática que inserisse, plenamente, todos os cidadãos na sociedade.

No contexto atual, os debates atuais sobre as políticas públicas de Educação Integral e(m) tempo integral, anunciadas nos programas e políticas educacionais, vêm ocupando espaços na mídia e nos discursos de governo, como possibilidade de avanço na educação brasileira. Sua relevância tem sido corroborada por meio das experiências inovadoras, que tomam por referência o pensamento de grandes educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, “florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que, de norte a sul reviveram projetos de uma educação democrática” (MOLL, 2012, p. 130).

Partindo desse cenário, este capítulo está dividido em quatro seções. A primeira apresenta os aspectos normativos associados à Educação Integral e ao tempo integral no Brasil, aborda as concepções político-filosóficas de Educação Integral que marcaram o início do século XX no Brasil – conservadorismo, liberalismo e socialismo –, seguidos por reflexões que vêm marcando o debate atual sobre a Educação Integral e(m) tempo integral.

Embora o pensamento de Anísio Teixeira venha sendo caracterizado dentro da perspectiva liberal, construímos uma segunda seção direcionada a este renomado intelectual brasileiro, haja vista sua imensa contribuição para o avanço das reflexões sobre a Educação Integral e(m) tempo integral no país. A referida seção apresenta a trajetória e a contribuição para a educação brasileira do educador Anísio Teixeira, o qual mesmo que não tenha utilizado a expressão “Educação Integral”, difundiu a ideia do direito e da qualidade em educação pública associada à formação integral do indivíduo. O pensamento de Anísio Teixeira influenciou outros educadores que desenvolveram projetos e inspiraram diversas experiências de Educação Integral e(m) tempo integral pelo país.

Já a terceira seção aborda, de forma breve, o movimento Cidades Educadoras, que vem, no contexto atual, se inserindo como pressuposto para as políticas e programas de Educação Integral em tempo integral no país.

Por fim, na última seção, abordamos o Programa Mais Educação, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, apresentado pelo Governo Federal como estratégia indutora para implementação da Educação Integral em tempo integral, por parte das instâncias federadas. No âmbito do PME, abarcamos o contexto político-social em que se constituiu seu desenho institucional, seu ordenamento normativo, concepções e contribuições para a agenda da Educação Integral em tempo integral. Por último, trazemos os indicadores que revelam a evolução e a expansão do PME no Brasil.

## **2.1 Educação Integral: aspectos normativos e político-filosóficos**

Esta seção tem por objetivo apresentar o ordenamento normativo associado à Educação Integral e ao tempo integral no Brasil, enunciadas nas últimas décadas nos programas e políticas educacionais do país com vistas à melhoria da qualidade da educação. Para tanto, tomamos por referência a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010 e 2014-2024).

A apresentação da legislação se faz associar ao entendimento de que o ordenamento legal constitui-se contexto estruturante de produção da política pública, tal como apresentado por Ball (1992) no ciclo de políticas, mais especificamente no contexto da produção de texto.

Apresentamos, de forma breve, as diferentes concepções de Educação Integral que vêm sendo construídas no Brasil, associadas às visões político-filosóficas conservadora, liberal e socialista.

As discussões referentes à necessidade de ampliar o tempo de/na escola perpassaram os discursos de políticos e educadores no século XX, integrando vários ordenamentos normativos. Tais discussões estiveram presentes na Constituinte 1987-88, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988 que, embora não traga expresso o termo “Educação Integral”, apresenta a educação como o primeiro direito social (art. 6º), possibilita inferir o direito a uma educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando (art. 205).

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Reafirmando determinações da Constituição Federal, a atual LDBEN estabelece que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º), bem como prevê, em seu artigo 34, o Ensino Fundamental em regime de tempo integral:

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

A conjunção dos artigos 2º e 34 da LDBEN traz à tona a discussão em torno da relação entre formação integral do educando e a jornada escolar. Além disso, conduz à possível compreensão – já que o fato de associar à jornada “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula” – de que a ampliação da jornada escolar está relacionada ao espaço escolar, no caso à sala de aula, de responsabilidade dos sistemas de ensino/redes de ensino. Por sua vez, a LDBEN não define o número de horas de atividades que correspondem ao tempo integral, fato que possibilitou aos sistemas/redes de ensino apresentarem diferentes quantitativos associados ao tempo integral.

A Lei nº 8.069/1990 aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), fundamentado na Constituição de 1988, que estabeleceu ampla rede de proteção a crianças e adolescentes. O ECA, em seu artigo 53, traz o direito à Educação Integral, bem como a proteção integral como resultado da conjunção entre a assistência social e a Educação Integral.

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1990).

O ensino em tempo integral também foi enfatizado no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, com vigência para 2001-2010, que apresentou o tempo integral vinculado não só ao Ensino Fundamental, mas também à Educação Infantil, visando à ampliação de oportunidades de desenvolvimento para os estudantes. Após intensa participação dos educadores em sua defesa e elaboração, em consonância com a Constituição Federal e com a LDBEN, o PNE definiu, entre seus objetivos e metas:

- Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diário, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
- Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima associado a ações socioeducativas. (PNE, 2001).

Durante o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2007, foi apresentado à sociedade brasileira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), composto de ações para melhorar a qualidade da educação no país, “com a perspectiva de construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação (PNE).” (BRASIL, 2009, p. 12).

Foi no contexto do PDE que o Governo Federal instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Programa Mais Educação.

A escola de tempo integral também é abarcada na Lei 11.494, de 20/06/2007, que cria o Fundeb<sup>8</sup>, o qual tem seus recursos distribuídos de acordo com o nível e a modalidade de ensino da educação básica, bem como de acordo com a extensão da jornada escolar, apresentando – vale observar – recursos diferenciados para o “tempo integral”. A partir dessa estrutura de financiamento da educação básica, é inaugurada a destinação de recursos específicos para o tempo integral, o qual se constitui marco histórico na conquista da educação básica de tempo integral, tendo em vista que “o direito à educação, disposto no art. 205 da Constituição Federal de 1988, só se realiza de fato quando da sua associação a uma sólida estrutura de recursos.” (MENEZES, 2012, p. 8).

Convém ressaltar que o Fundeb, com vistas a possibilitar a destinação de recursos para as matrículas de tempo integral, delimitou seu conceito e por meio do Decreto nº 6.253/2007 regulamentou a educação básica em tempo integral como sendo a “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades

---

<sup>8</sup> O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, inicialmente regulamentado pela medida provisória 339, de 28 de dezembro de 2006 e, posteriormente, convertido na lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. É um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, e, diferentemente do Fundef, deverá ter seus recursos destinados à educação básica pública, sendo que, pelo menos 60% do seu total anual deverá ser canalizado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (art. 22). (MENEZES e COELHO, 2007).

escolares” (art. 4º). É importante destacar que a distribuição dos recursos do Fundeb para o tempo integral se faz associar a todos os níveis da educação básica.

De acordo com Menezes e Leite (2012), após a aprovação do Fundeb e a implantação do PME, a jornada escolar ampliada vem se destacando nas discussões das políticas educacionais. Segundo as autoras, houve uma inovação do Fundeb em relação ao fundo anterior, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>9</sup>, ao apresentar, entre outros aspectos, “coeficientes de distribuição de recursos por nível e modalidade de ensino, e extensão da jornada escolar, na forma do tempo integral” (2012, p. 54, grifos nossos). De acordo com as autoras, “o Mais Educação vem consolidando a percepção de que o tempo integral pode se constituir em um dos possíveis caminhos para a Educação Integral” (p. 54). Nesse contexto, “tempos, espaços e oportunidades educacionais, além de Educação Integral, constituem-se, na atualidade, conceitos em permanente reflexão e, por conseguinte, (re)construção” (MENEZES; LEITE, 2012, p. 54).

Rumo à efetivação da educação em tempo integral, o Fundeb, para fins de financiamento, passou a considerar a educação básica em todos os seus níveis e modalidades, tendo instituído, de modo inédito na história da educação brasileira, um percentual *per capita* diferenciado para a jornada integral. Esse fato vem caracterizando este fundo como o principal suporte de sustentabilidade e continuidade das ações que já vêm sendo desenvolvidas e também como estratégia que possibilita a construção de uma política pública de Educação Integral em tempo integral.

Os usos das “expressões ‘tempo integral’ e ‘jornada ampliada’ são estabelecidos com base no marco legal da política educacional. As políticas de ampliação de jornada deverão levar a Educação Integral referenciada pela cobertura do financiamento da educação” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 20), conforme o que estabelece o Fundeb.

O PNE 2014-2024, com metas mais precisas comparativamente ao PNE 2001-2010, determina o avanço quantitativo da educação em tempo integral, conforme podemos observar:

Meta 6: 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 (as) alunos (as) da educação básica.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade,

<sup>9</sup> Criado pela emenda constitucional nº 14, de setembro de 1996 e regulamentado pelo decreto nº 2.264, de junho de 1997.

passa a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (PNE, 2014).

O PNE atual expressa antigos anseios da sociedade brasileira e coloca grandes desafios para a gestão da educação, dentre outros, a gestão democrática na escola pública e a ampliação da oferta da educação em tempo integral que se configurem em ações e políticas sólidas, estabelecidas a partir de um projeto de Estado, que, entre outros, imbrigue o tempo integral do aluno ao progressivo aumento do número de professores com dedicação exclusiva a uma mesma escola.

Diante da relevância do tema Educação Integral, desde o início do século XX e no contexto atual das políticas educacionais, como possibilidade de melhoria da qualidade da educação e de desenvolvimento humano, são necessárias incursões aos conceitos dessa temática, abordados sob os diferentes pontos de vistas ideológicos e vieses político-filosóficos de três movimentos políticos sociais no Brasil: conservadorismo, socialismo e liberalismo.

Para melhor compreensão, fizemos um recorte temporal, destacando o percurso da educação na sociedade moderna, que teve como apogeu a Revolução Industrial, iniciada no século XVIII e que se expandiu para outros países no século XIX.

De acordo com Gallo (2002, p. 13), a modernidade do século XIX “teve como utopia fundamental a emancipação humana”. O autor aponta que a emancipação do homem se manifestou em diferentes correntes ideológicas e sob diversas maneiras:

O positivismo viu nas conquistas científicas e tecnológicas a possibilidade desta emancipação; o socialismo, em seus diversos matizes, a localizou numa revolução social que pusesse fim à exploração e dominação capitalistas. No contexto dessa emancipação humana do jugo de todas as imposições, seja a da natureza, sejam aquelas decorrentes da dominação do homem pelo homem, surgiu o conceito de uma *educação integral*. Esse conceito obteve ecos e interpretações diferenciadas pelas mais distintas correntes de pensamento educacional, dos reformistas católicos aos socialistas anticlericais. (GALLO, 2002, p. 13, grifos do autor).

Diante desse contexto, cabe destacar as concepções de Educação Integral, as quais vêm se disseminando desde o início do século XX no Brasil, engendradas em diferentes contextos, visões de mundo e sociedade, requerendo especial atenção ao próprio conceito de Educação Integral, que vem se manifestando sob diversas perspectivas, interpretações e projetos políticos.

O conservadorismo – representado entre outros, pelo movimento político social integralista na década de 1930 – criou, em 1932, a Ação Integralista Brasileira (AIB) e a

transformou em partido político no ano de 1935. Segundo Cavaliere (2010, p. 249), para a AIB, “a Educação Integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia com a escola, numa intensiva ação educativa [...] seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para qual a escola teria papel fundamental”.

Os documentos doutrinários da AIB pregavam que a Educação Integral “das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2010, p. 249), cujo lema era “Educação Integral para o homem integral”.

A perspectiva de educação regeneradora da moral social e individual era comumente difundida nessa época, no entanto, foram “os integralistas que assumiram de forma mais convicta, o papel moralizador da educação.” (CAVALIERE, 2010, p. 249). Contrária a esta corrente autoritária de Educação Integral, existiam, em âmbito internacional, as propostas de Educação Integral dos socialistas utópicos, defendidas desde o século XIX (GALLO, 1995).

Percebe-se que a concepção conservadora de Educação Integral, defendida pelos integralistas, propagava a Educação Integral como fundamental ao desenvolvimento completo do homem, visando aos aspectos físicos, cívicos, intelectuais de sua formação, mas não fazia referência à ampliação do tempo escolar, ou seja, não mencionava o tempo escolar como fator a ser destacado no contexto da Educação Integral, concebida no âmbito do integralismo.

O movimento socialista difundido no Brasil, no século XX, teve suas ideias propagadas, dentre outras correntes, pelo anarquismo, cujos ideais político-ideológicos foram desenvolvidos na Europa, a partir da Revolução Francesa, como movimento em oposição à sociedade burguesa que surge entre as classes trabalhadoras. Estas lutavam pelos direitos, por melhores escolas e condições de trabalho, rejeitando as propostas de educação vindas do governo, ou que fossem mantidas por ele, uma vez que “a proposta anarquista desenvolveu-se em torno da ideia de que os trabalhadores deveriam criar suas próprias escolas, bem diferentes daquelas estatais ou religiosas” (GALLO, 2002, p. 14).

De acordo com Nagle (2001), a fase principal de difusão do anarquismo, no Brasil se deu nos primeiros decênios do século XX, manifestando-se nas reivindicações dos operários por melhorias de condições de vida e de trabalho, ocorrendo fortes pressões sobre os poderes públicos federais e estaduais para que fossem aceitos no Estado liberal brasileiro alguns itens da legislação social, visto que o movimento anarquista no Brasil “se desenvolve nas praças públicas e organizações de classe, e é dirigido sobretudo por líderes estrangeiros, principalmente italianos e espanhóis. São estes que difundem as ideias e as regras da ação social do anarcosindicalismo.” (NAGLE, 2001, p. 56).

Para os anarquistas, a liberdade é concebida como um princípio básico da vivência social; no entanto, a palavra liberdade dá margem a múltiplas interpretações que, para Gallo (2002), decorrem do entendimento da liberdade numa perspectiva individualista, difundida pela filosofia política burguesa clássica, com a qual temos mais contato.

Segundo Gallo (2002, p. 17), o anarquista russo Mikhail Bakunin mostra que, na “sociedade capitalista, o homem nunca poderá ser livre, pois, esta sociedade baseia-se na exploração, na desigualdade, em manter boa parte da população em condições sub-humanas, para que outra parcela da população possa realizar-se.” Diante disso, o projeto socialista “traduz-se então na contínua luta pela conquista da liberdade, pois quanto mais livre mais o homem realiza sua condição humana.” (GALLO, 2002, p. 17). Pressupõe ser nesta concepção de liberdade que a educação anarquista vai fundamentar seus projetos pedagógicos libertários, e não em outros pautados no individualismo.

O filósofo russo Bakunin aponta a educação como de fundamental importância para a revolução social e na conquista da liberdade, porém, alerta que a escola sozinha não conseguirá fazer esta revolução e destruir a velha sociedade. Na perspectiva de uma educação revolucionária, Bakunin aponta “duas facetas fundamentais: educar integralmente, e educar para a liberdade.” (GALLO, 2002, p. 29).

Assim como Proudhon, Bakunin reconhece que a educação pode ter o papel de alienação e submissão dos homens, mas também pode servir para a libertação e emancipação humana. Para Bakunin (1979), citado por Gallo (2002, p. 30, grifos do autor):

Uma educação libertadora é então uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Mas para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, se conheça **por inteiro**: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma **educação integral**, em que o homem se perceba em todas as suas facetas e características.

Na citação anterior, percebemos que na concepção de Bakunin, a educação integral do homem é fundamental para sua libertação: “a educação anarquista deve tomar a liberdade como fim da educação e não como meio; em outras palavras, a liberdade não é opção metodológica, mas de objetivo geral da educação.” (GALLO, 2002, p. 30, grifos do autor).

Ao teorizarem sobre a educação libertária, os filósofos Proudhon e Bakunin enfocaram os aspectos de liberdade e emancipação, os quais foram importantes na construção do conceito de Educação Integral, uma vez que somente no século XIX e início do século XX,

as teorias e conceitos destes filósofos foram postas em prática pelos escritos do filósofo e anarquista Paul Robin, contribuindo com isso para a chegada de novos conceitos de Educação Integral.

A concepção liberal de Educação Integral desencadeada no Brasil, na primeira metade do século XX, no contexto do movimento de renovação da escola, tem seu marco referencial em Anísio Teixeira, uma vez que ampliar as funções da escola era, para Anísio, algumas de suas preocupações recorrentes e um dos pilares de seu pensamento educacional.

De acordo com Cavaliere (2010, p. 250), “a importância e alcance do legado intelectual desse autor atinge diferentes aspectos da educação e do pensamento social brasileiro”. Assim, as bases para uma educação escolar ampliada que integrasse outras áreas mais “amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político.” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

A defesa de uma escola com funções ampliadas, propalada nas reformas dos anos de 1920, retorna mais forte, entre os intelectuais reformistas, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento que propunha a renovação do sistema educacional brasileiro. Segundo a autora (2010, p. 252), “o termo ‘Educação Integral’ aparece três vezes no texto do Manifesto, uma delas para contextualizar uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1948 e defensor dessa concepção de educação”.

No documento elaborado pelos liberais:

A ideia de educação integral (...) é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação”. O texto utiliza ainda a expressão “formação integral das novas gerações”. Sugere a criação de instituições *periescolares* e *postescolares*, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar. (CAVALIERE, 2010, p. 252-3, grifos da autora).

Ao analisarmos o percurso da Educação Integral no país, numa perspectiva sócio-histórica, podemos perceber que esta foi se configurando ao longo de sua trajetória, imbricada em diferentes visões de mundo, e que, conseqüentemente, irá desaguar em diferentes experiências/práticas e concepções.

Nessa direção, percebe-se que, mesmo que as três diferentes correntes de pensamento – conservadorismo, liberalismo e socialismos – tenham se utilizado da expressão “Educação Integral”, não significa afirmar que compartilhavam da mesma visão de mundo, ideias e

práticas. Isso nos remete a uma reflexão acerca dos conceitos do termo “Educação Integral”, dos diversos significados e abordagens com que este vem sendo defendido por diferentes concepções pedagógicas e/ou correntes de pensamento.

Nesse contexto, não podemos empreender a análise da Educação Integral de maneira isolada, alheia às correntes político-filosóficas, as quais apresentam pontos convergentes e divergentes, sendo que, segundo Coelho (2009, p. 85), “fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos”.

As discussões em defesa da Educação Integral no Brasil, na primeira metade do século XX, já tinham suas bases ideológicas defendidas entre as diversas correntes político-filosóficas, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas, algumas mais conservadoras (valorizando a espiritualidade, o nacionalismo e a disciplina) e outras mais libertárias (com ênfase nos princípios da igualdade, autonomia e liberdade humana). Dentre esses grupos, destacam-se católicos, integralistas, anarquistas e liberais, como Anísio Teixeira que, nas primeiras décadas, programou experiências de Educação Integral em escolas públicas, baseadas numa concepção emancipadora. (COELHO, 2009).

Partindo desse entendimento, compreendemos que, ao defender a formação completa do educando, a concepção de Educação Integral de Anísio Teixeira tem seus pressupostos na formação para o progresso e desenvolvimento da sociedade técnica e industrial da época. E, podemos dizer que todos defendiam a Educação Integral, porém, fundamentados em princípios políticos-filosóficos e práticas diferenciadas. Todavia, o princípio emancipador não era intrínseco a todos os movimentos e correntes políticas filosóficas. (COELHO, 2009)

Nessa perspectiva, as concepções de Educação Integral que vêm sendo empreendidas desde as primeiras tentativas de implementar experiências de escolas públicas com tempo ampliado (como nos anos 1950, por Anísio Teixeira, e nos anos 1980 e 1990, por Darcy Ribeiro – embora esta última tenha inspiração na primeira, suas bases são alicerçadas em visões de mundo e práticas diferentes) não foram efetivadas como política consistente de educação para o país.

Ao analisarmos os conceitos da expressão “educação em tempo integral”, difundidos atualmente, podemos dizer que esta se refere à ideia de uma educação oferecida em um tempo maior que as quatro horas ainda utilizadas na maioria das redes de ensino do país. Podemos inferir que, a extensão da jornada escolar diária para, no mínimo, sete horas, regulamentada pelo FUNDEB, no Decreto nº 6.253/2007 e pelo Decreto 7.083/2010 do PME, representa um avanço significativo nos aspectos legais para a educação básica em tempo integral, e no incentivo de práticas de jornadas educativas, ampliadas por diversas localidades brasileiras.

Segundo Cavaliere (2009), as propostas de organização do tempo de escola no País vêm se configurando entre duas vertentes, uma que propõe mudanças no interior da escola com vistas a oferecer condições compatíveis aos alunos e professores, e outra que busca articular a escola a outros espaços da sociedade que possam oferecer aos alunos atividades no contraturno, a citar, neste último caso, o Programa Mais Educação, que tem o propósito de formação em tempo integral de alunos da educação básica pública.

Por sua vez, contrariando a visão e práticas de Educação Integral na perspectiva de um ensino fragmentado, desvinculado da realidade do alunado, vários estudos discutem a qualidade do ensino alicerçada na concepção de Educação Integral, concebida como um processo que abranja a multidimensionalidade formativas do sujeito, visando sua formação integral por meio de atividades diversificadas e contextualizadas com a proposta pedagógica da instituição escolar (COELHO, 1997).

Para Coelho (2009, p. 93), a Educação Integral pressupõe também, tempo ampliado/integral na escola: pois “com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável”.

Estudiosos como Coelho (1998, 2002, 2007) e Kerstenetzky (2006) defendem a jornada escolar ampliada como condicionante para efetivação da Educação Integral. Segundo esses autores, a “extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno.” (COELHO, 2009, p. 93).

Atualmente, as discussões sobre Educação Integral vêm se pautando em duas concepções diferentes, debruçadas em binômios divergentes. Conforme analisa Coelho (2010), uma delas “carrega a ideia político-filosófica de Educação Integral” na perspectiva de “formação escolar” e a outra se embasa na “proteção social”. Cabe atentarmos para uma análise mais criteriosa diante das concepções que vêm perpassando as propostas educacionais no país, e as relações que permeiam esse processo.

As políticas educacionais em todos os tempos e na contemporaneidade estão associadas a arenas de disputas, conflitos, correlações de forças de grupos sociais de diferentes interesses e, portanto, trazem consigo as ideologias dos grupos que representam. Este é o caso das duas concepções de Educação Integral apresentadas hoje no campo educacional, que buscam conquistar seus espaços, por meio de políticas públicas ou mesmo pela construção de teorias.

Corroborando com esse campo de disputa de políticas públicas, suas arenas decisórias, Flexor e Leite (2006, p. 5) apresentam que, para a teoria de “Escolha Pública, as políticas públicas resultam da confrontação de interesses divergentes nos diversos mercados políticos que estruturam o sistema político como um todo”, que depende de arranjos formais e informais, estabelecidos entre os participantes do jogo político, e, no caso brasileiro, “as políticas podem ser explicadas pelos padrões de interação entre o Presidente da República, os membros do Congresso e os demais atores capazes de interferir nesse jogo” (FLEXOR; LEITE, 2006, p. 5).

Em meio a esse contexto, permeado por diferentes interesses associados à tomada de decisões do campo político, em especial a educação em tempo integral, em disputa nas arenas educacionais atuais, nos remetemos a alguns questionamentos: que concepção de Educação Integral está presente nos programas de governo, a citar o Programa Mais Educação que se constitui no principal potencializador de políticas de educação básica em tempo integral? Se no contexto atual, de uma sociedade competitiva, globalizada e em ascensão econômica, a educação, mais uma vez, é chamada a dar respostas e a formar esse novo cidadão, não seria a hora das instâncias federadas construir suas propostas educacionais junto aos seus coletivos e a partir de suas reais necessidades e peculiaridades locais?

O programa se faz presente quase que na totalidade dos estados brasileiros e cabe a todos os segmentos envolvidos na escola inteirarem-se sobre ele de forma crítica e responsável, conectando-o à proposta pedagógica da escola, por meio de processos participativos que envolvam todos os segmentos educativos na construção de um projeto educacional que faça uso da jornada escolar ampliada, de forma qualificada. Tudo visando a um trabalho qualitativo que possibilite aos participantes vivenciarem práticas pedagógicas interdisciplinares e incentivem uma educação democrática para todos.

Na seção seguinte, trazemos o educador Anísio Teixeira que, conforme já ressaltamos, foi destacado por dar início à discussão e ações acerca da educação pública na perspectiva de formação mais ampla do indivíduo.

## 2.2 Anísio Teixeira e a defesa da educação em tempo integral

Esta seção tem como objetivo trazer o educador Anísio Teixeira<sup>10</sup>, que deixou um importante legado para a educação nacional, com presença marcante na construção e autonomia do pensamento pedagógico brasileiro, no século XX (GADOTTI, 1999). Ele realizou, na década de 1950, as primeiras tentativas efetivas de implantar um sistema público de ensino no Brasil, na perspectiva de uma jornada escolar em tempo integral, alicerçada em uma formação completa (COELHO, 2009).

Anísio Spínola Teixeira foi um grande teórico e filósofo da educação, idealizador de grandes reformas que marcaram a educação brasileira no século XX e que muito contribuiu para a historiografia da educação brasileira. Durante toda sua trajetória político-ideológica, delineou a luta por uma educação democrática para todos.

A carreira acadêmica de Anísio Teixeira iniciou em 1922, quando se formou em Direito na Universidade do Rio de Janeiro. Em 1929 concluiu a pós-graduação nos Estados Unidos da América, recebeu o título de *Master of Arts* no Teachers College da Columbia University, o que lhe oportunizou conhecer as ideias de John Dewey e William H. Kilpatrick (NUNES, 2010).

Essa convivência acadêmica norte-americana, o entusiasmo pela prática de pesquisa, a forte tradição sociológica da Escola de Chicago foi promissora e marcou fortemente o pensamento educacional brasileiro, fundamentalmente na concepção de democracia e de mudança social (NUNES, 2010).

Anísio assumiu o cargo de diretor da instrução pública da Bahia em 1924, cargo que ajudou a construir sua identidade pessoal como educador e o fez conhecer de perto os problemas da educação brasileira; realizou grandes reformas na educação da Bahia. De 1931 a 1935, foi diretor de instrução pública do Rio de Janeiro e criou a Universidade do Distrito Federal (UDF), da qual foi reitor, tendo incorporado a esta a Escola de Professores com o nome de “Escola de Educação” (SAVIANI, 2007).

Entre os anos de 1937-1945, período da ditadura do Estado Novo no Brasil, Anísio permaneceu afastado da vida pública, tendo se dedicado a atividades particulares de tradução de livros e comerciais – por 10 anos esteve envolvido com a importação de minérios (SAVIANI, 2007).

---

<sup>10</sup> Nasceu em 12 de julho de 1900, em Caetité-BA. Filho de fazendeiro, estudou em colégios de jesuítas na Bahia e cursou Direito no Rio de Janeiro. Diplomou-se em 1922 e em 1924 já era inspetor-geral do Ensino na Bahia. Viajando pela Europa em 1925, observou os sistemas de ensino da Espanha, Bélgica, Itália e França e, com o mesmo objetivo, fez duas viagens aos Estados Unidos, entre 1927 e 1929.

Com a queda do Estado Novo e a reabertura do período democrático no país, Anísio Teixeira retomou a vida pública, assumiu a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, foi conselheiro do ensino superior da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco), (1946-1947), fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador-BA (1950), conhecido como Escola Parque – primeira experiência no Brasil de promover a educação cultural e profissional de jovens das classes populares. Nesta escola, ele seguia as mais modernas teorias educacionais, principalmente as deweyanas (NUNES, 2010).

No início dos anos 1950, assumiu o comando de dois importantes órgãos federais, responsáveis pela educação no âmbito federal: foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), de 1951 a 1964 e assumiu o cargo de secretário geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo permanecido em ambos os postos até 1964. Vale destacar, ainda, que ele criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e organizou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (NUNES, 2000, 2010; SAVIANI, 2008).

De 1963 até 1964, foi reitor da Universidade Nacional de Brasília (UNB), sendo que, com o golpe de Estado e a ditadura militar, Anísio Teixeira teve seus direitos políticos cassados e foi novamente afastado da vida pública, ficando apenas no Conselho Federal de Educação (CFE), na condição de membro, cujo mandato só terminaria em 1968; foi o conselheiro mais atuante entre 1962 e 1964, “sendo responsável pelos pareceres mais substantivos, como aquele relativo ao Plano Nacional de Educação” (SAVIANI, 2007, p. 221). Entre 1963 e 1964, foi afastado da vida pública por causa da ditadura, ficou um período exilado nos Estados Unidos, ocasião em que lecionou em universidades americanas. Em 1966, assumiu o cargo de consultor de educação na Fundação Getúlio Vargas (FGV), tendo sido o principal responsável pela elaboração do projeto do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) no Rio de Janeiro (SAVIANI, 2007).

Anísio Teixeira (1969) sempre acreditou e defendeu em sua obra que “a educação é um direito de todos e não é jamais um privilégio”, adotando a educação como elemento chave na construção de uma sociedade democrática, em seus planos de reforma da sociedade e na constituição da nacionalidade brasileira, que tanto acalentou. Seguindo a crença de Dewey, acreditava que a democracia seria alcançada por meio da educação e da ciência, apresentando-a, não exclusivamente como uma forma de governo, mas sim como um modo de vida que, por meio da educação intencionada, poderia construir uma sociedade democrática. Anísio Teixeira reiterava que “não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente,

insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime social.” (TEIXEIRA, 1969, p. 206).

Ainda na direção de expressar a relação indissolúvel entre a educação e democracia, complementa:

A democracia não pode existir sem educação para todos e cada um, pois, importa em transformar, não alguns homens, mas todos os homens para – contra tendências hereditárias, sociais, se não biológicas – rematar, por evolução consciente, a obra que sucessivas civilizações, desde o começo dos séculos vêm realizando pela injustiça e conseqüente violência. Todas as outras formas de sociedade precisam de alguma educação, mas só a democracia precisa de educação para todos e na maior quantidade possível [...]. (TEIXEIRA, 1969, p. 220).

Vale ressaltar que, no início do século XX, o Movimento Liberal Renovador no Brasil, que buscou a reconstrução do sistema educacional, teve seu ideário pedagógico influenciado pelas ideias da “Escola Nova” norte-americana de Dewey, difundida por Anísio Teixeira, que também defendeu o modelo de sociedade democrática harmoniosa, apresentado no pensamento do educador americano, denominado “pedagogia da escola nova”.

Esse Movimento da Escola Nova tinha, entre suas pretensões, refletir sobre a situação em que se encontrava o sistema de ensino. Anísio é considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira na década de 1920. Muitas dessas ideias foram inspiradas no pragmatismo de John Dewey, o qual percebia a educação como uma constante reconstrução de experiências.

Seu contato junto a Dewey e a experiência americana lhe proporcionou o entusiasmo pela pesquisa, em especial, pela pesquisa ancorada na tradição da escola de Chicago<sup>11</sup>: “O pragmatismo americano (Pierce, Dewey, James), pressiona os sociólogos a abandonarem a tradição especulativa dos construtores de grandes sistemas teóricos em proveito da elaboração de conhecimento realmente positivos, [...] baseados na pesquisa empírica indutiva, permitindo implicações imediatas.” (CUIN; GRESLE apud BRANDÃO; MENDONÇA, 2008, p. 19).

Em sua obra “Educação e o mundo moderno”, a ciência perpassa por todas as temáticas, com base nas experiências de estudos de Dewey. Anísio Teixeira estava convicto de que só seria possível efetivar a renovação educacional se esta fosse fundamentada em rigorosas bases científicas. Nesse sentido, ao criar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e seus centros regionais, apresentou como uma das metas principais do

<sup>11</sup> A Escola de Chicago nascida na metade do século XX, representou uma das referências mais importantes da sociologia americana, da qual fazia parte o pragmatista John Dewey. Para os pragmatistas a elaboração de conhecimento se baseia na pesquisa empírica indutiva. Estas ideias e pensamento marcaram o pensamento educacional do educador brasileiro Anísio Teixeira. (MENDONÇA; BRANDÃO, 2008).

CBPE, desenvolver em cada educador o espírito de pesquisa (“espírito científico”), direcionando a atuação do centro especialmente para as “atividades educativas de organização e gestão dos serviços escolares, para a formação de professores e no interior da escola a introdução do ‘espírito científico’ – experimentalista – de investigação – de pesquisa.” (BRANDÃO; MENDONÇA, 2008, p. 19).

Nos anos de 1930, defendia com clareza a necessidade de organizar a escola, baseando suas ideias no conhecimento científico disponível. Seus pressupostos foram importantes para a formação de professores, uma vez que buscou associar à “pesquisa educacional, o mestre de classe” (MENDONÇA, 2008, p. 49), conduzindo a educação para o campo de outras ciências, tradicionalmente científicas, como a engenharia e a medicina. Anísio Teixeira acreditava que:

[...] a ideia de “arte-científica” indicava a qualificação científica à arte de educar, ou seja, o domínio das ciências que embasam as opções dos educadores. Segundo Anísio Teixeira, com a criação do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais), ter-se-ia a possibilidade de corrigir duas tendências opostas, e igualmente indesejáveis, presentes no campo da educação: a transposição mecânica dos resultados das ciências na moldagem das práticas educativas e a dominância do espírito conservador ou aleatório sobre essas mesmas práticas, apoiadas, quer na tradição, quer nas intuições ou habilidades dos educadores. (XAVIER; BRANDÃO, 2008, p. 69).

Ao levar a educação para outros campos das ciências, fica clara a importância do pensamento de Anísio na relação da educação com outras ciências que fundamentam o ato educativo como um todo. Percebe-se a perspectiva experimentalista, própria do pragmatismo americano, marcando o pensamento educacional de Anísio Teixeira, em que a escola não poderia ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida, “a escola deve ser uma parte integrada da própria vida, ligando as suas experiências às experiências de fora da escola.” (TEIXEIRA, 2004, p. 50).

Além disso, foi defensor de uma educação completa (integral) para a criança, cuja meta primordial consistia na formação de um adulto civilizado, pronto para o progresso da sociedade. Baseando-se no pragmatismo de Dewey, defendia a experiência do aluno como base do aprendizado, fundamental para uma educação significativa, baseada no observar, no experimentar, no “aprender fazendo” (TEIXEIRA, 2004).

Seu pensamento renovador trouxe uma experiência inovadora, a escola da vida, onde a única matéria para a escola é a própria vida, em que a construção do conhecimento se baseia em situações reais de vida, e a partir das experiências, o educando deve ser capaz de refletir, pensar, reconstruir sua própria experiência, solucionar seus próprios problemas morais e

humanos. O aluno assume o centro do processo de aquisição do conhecimento, respeitando sua individualidade e criatividade, inerente ao processo educativo.

Anísio propõe que essa escola da vida deveria ser pública, por ser a que melhor representa as necessidades dos grupos sociais, sendo, portanto, capaz de formar o cidadão democrático. Para ele:

A educação pública será a educação que melhor representa os interesses múltiplos e complexos dos indivíduos e não algo que se lhes oponha e de que eles se tenham de defender. [...] A escola pública é por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo [...]. É instrumento de integração e da coesão da “grande sociedade” e se deve fazer o meio de transformá-la na “grande comunidade”. (TEIXEIRA, 2004, p. 47).

Com base nesses princípios filosóficos, Anísio Teixeira participou da elaboração do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), que continha os ideais e sentidos da política educacional brasileira, que, para a época, era uma proposta inovadora e transformadora. Ao tratar sobre esse documento, Saviani (2007, p. 253) reitera que “como documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no ‘Manifesto’ a defesa da escola pública”.

O documento traz uma proposta de construção de um sistema nacional de educação pública brasileira, que abrange todos os níveis e modalidades de ensino (da Educação Infantil ao nível superior), propondo a articulação entre todos os níveis de ensino. Sobre isso, Saviani (2007, p. 253) opina que “parece ser uma originalidade brasileira”.

A mobilização da sociedade, decorrente do manifesto, garantiu a presença de educadores como Anísio Teixeira e a inserção de suas propostas na Constituição de 1934, dentre as quais, foi concebida a educação como um Projeto Nacional de Cidadania, apontando para um PNE (Plano Nacional de Educação) para o país.

Considerado um dos primeiros educadores a sair em defesa da escola pública no Brasil, Anísio Teixeira propôs várias medidas de democratização do ensino, inspiradas nas ideias de John Dewey, de educação como reconstrução de experiências. Desde as primeiras décadas do século passado (1920-1930), Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e outros que constituíram o Manifesto de 1932, já defendiam a ampliação do tempo na escola. O direito à escola pública integral era apontado como possibilidade de melhoria da qualidade do ensino no país. Para ele, a escola pública para todos deveria ser integral para alunos e professores.

Após as visitas ao sistema educacional americano, em 1929, Anísio retornou mais convicto de suas ideias sobre a formação completa do indivíduo e expressava em seus discursos e escritos a necessidade de um novo sistema de ensino na Bahia. Ancorado nas ideias experimentalistas, próprias do pragmatismo americano de Dewey, e em sua crença na educação como capaz de reconstruir a sociedade, propôs a remodelação em todo o sistema educacional, fundamentada em uma nova concepção de infância e de psicologia infantil, sendo que, em decorrência deste pensamento, as instituições de ensino sofreram mudanças radicais em seus programas, noção de aprendizagem, seus métodos e técnicas de ensinar e aprender (NAGLE, 2001).

Ainda na perspectiva de escola renovada, ele propôs a “didática da ação”, trazendo um novo conceito de aprendizagem que se baseia, não no aprender coisas, mas no “aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim em aprender a aprender” (NAGLE, 2001, p. 322). Inspirado no pragmatismo de Dewey, ele dizia que “a escola devia educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro; e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade.” (TEIXEIRA, 2000, p. 42).

Essas ideias e pensamentos pragmáticos foram trazidos para o Brasil por Anísio Teixeira em um momento em que se ansiava por uma renovação e organização no campo educacional, e as forças sociais conclamavam por uma nova escola, pública única, laica e gratuita. Desde os anos 1930, ele defendia com clareza a necessidade de organizar a escola para “que esta se tornasse instrumento efetivo de organização da sociedade” (BRANDÃO; MENDONÇA, 2008, p. 49), visto que, para ele, o único caminho para construir a sociedade democrática e moderna era a educação.

Visando construir um sistema público de ensino para o país, abrangente e de qualidade, Anísio Teixeira propôs uma escola que oferecesse:

[...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1969, p. 79).

Anísio Teixeira fez as primeiras tentativas de implantar um sistema público de ensino no Brasil, na perspectiva de uma jornada escolar em tempo integral, alicerçada em uma formação completa, e numa educação capaz de contribuir com a participação do indivíduo na vida social e econômica da sociedade. A fim de concretizar seus pensamentos, em 1950, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola Parque, em Salvador, na Bahia, no

bairro da Liberdade (primeiro projeto piloto de Educação Integral). Essa experiência o projetou internacionalmente e inspirou várias outras experiências que se sucederam pelo Brasil.

Para Anísio Teixeira, uma das realizações mais importantes, após seu retorno à Secretaria de Educação e Saúde na Bahia (1950), foi a idealização e construção da Escola Parque, que se constituiu na realização de um sonho defendido em sua obra “Educação não é privilégio” O CECR constituiu-se na oportunidade de colocar em prática suas ideias renovadoras, de criar uma escola pública de qualidade para todos, considerando a realidade social do aluno, levando em consideração desde a higiene da criança até sua preparação para a cidadania. Essa escola, além de ser integral, pública, laica e obrigatória, deveria ser municipalizada para atender aos interesses de cada comunidade, tendo sido apontada como solução para a educação primária no Brasil, que vinha de um modo tradicional livresco, seletivo e excludente.

Na visão de Anísio, o CECR se constituía em “uma tentativa de se produzir um modelo para nossa escola primária” (TEIXEIRA, 1967, p. 248). O educador, coerente com suas ideias, defendeu a escola democrática na teoria e na prática. Sobre a Escola Parque, ele ressalta que:

[...] a escola já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor. A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser a mais simples, faz-se a mais complexa e a mais difícil das escolas. (TEIXEIRA, 1994, p. 164).

Para este educador liberal, essa escola não podia ser implantada nos moldes da escola velha (tradicional), a qual criticava, dizendo ser inoperante e deslocada da realidade social vivida pelos alunos, com métodos “artificiais e livrescos”, que não permitiam a participação ativa no processo ensino-aprendizagem e não relacionavam suas atividades com o cotidiano dos alunos.

O CECR, criado para atender ao ensino primário, era composto de quatro Escolas Classe e uma Escola Parque, com uma proposta de alternar atividades intelectuais (em um período) com atividades práticas outro período. O centro funcionava como um semi-internato (das 7h30 às 16h30) (TEIXEIRA, 1994) e comportava um total de 4 mil alunos, distribuídos nas quatro Escolas Classe. A Escola Parque era constituída de um pavilhão de trabalho, de

atividades sociais, teatros, ginásio, bibliotecas para atender o efetivo matriculado de alunos e apresentava, ainda, um edifício destinado ao restaurante e à administração.

Vale ressaltar que o CECR está em funcionamento até hoje e é reconhecido pela Unesco como modelo educacional. O centro assinou o termo de adesão ao Programa Mais Educação (PME) em 2009, com 30 oficinas e, em 2010, aumentou para 60 oficinas (BORGES, 2010, s/p).

Sobre a parceria do Centro e o PME, Borges (2010) reitera que:

O CECR – Escolas Classe I, II, III e Escola Parque, além de estabelecer constante consonância com os objetivos do Projeto Mais Educação – MEC, ainda desenvolvem nas Oficinas de Letramento e Matemática uma relação com as habilidades da Língua que possibilitam aos alunos ouvir, ver, falar e produzir no processo de interação com Raciocínio Lógico Matemático, por meio de ações pedagógicas que visam a melhoria do desempenho na Prova Brasil, além desse instrumento avaliativo, o mais importante é prepará-los para VIDA. (BORGES, 2010, s/p)<sup>12</sup>.

A partir dos anos 1980 e 1990, os ideais de Educação Integral, defendidos por Anísio Teixeira e outros intelectuais liberais, deram origem a várias experiências de Educação Integral pelo Brasil, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs)<sup>13</sup>, implementados nos governos Collor e Itamar Franco. No entanto, esses esforços não foram suficientes para a mobilização da classe política em implementar o regime de Educação Integral sólido e duradouro no país, alegando vários problemas de ordens financeira, social e organizacional.

Embora, conforme evidenciado anteriormente, Anísio Teixeira não utilizasse esse termo em seus escritos, a concepção de Educação Integral perpassa por toda sua obra aqui replicada, como aquela que possibilita a formação integral do sujeito, considerando os aspectos cívicos, moral e intelectual, colocando o aluno no centro do processo de aquisição do conhecimento, respeitando sua individualidade, interesse e criatividade, inerentes ao processo de educar.

Ao refletirmos sobre a educação no contexto atual, podemos perceber que as ideias de Anísio Teixeira estavam à frente de sua época, pois, entre outros, desde o século passado, este educador se preocupava com os rumos autoritários que a política brasileira vinha tomando, controlada por setores resistentes às mudanças, e que se mantinham dominando a

---

12 Disponível em: <<http://www.escolaparquesalvador.com.br>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

13 Os CIEPs foram Escolas Públicas em tempo integral implementadas no Rio de Janeiro no Governo de Leonel Brizola e os CAICs foram implementados em outros municípios no Governo de Fernando Collor de Melo.

sociedade brasileira, conduzindo-a a uma política clientelista e paternalista. Diante desse contexto, sua atuação no campo educacional enfrentou diversos obstáculos, associados às forças dominantes no país, contrárias às mudanças originárias da sociedade brasileira que visavam à superação do grau de desigualdade que sempre marcou nossa realidade, refletindo (até hoje) diretamente na educação, a qual era tratada como objeto de privilégio das elites.

A participação de Anísio Teixeira como signatário e representante do manifesto escolanovista foi de grande relevância, considerando a conjuntura vivida no país na década de 1930, que passava por transformações econômicas, políticas e sociais relacionadas à urbanização e ao progresso industrial, com mudanças em diversos setores da sociedade. Nesse sentido, concordamos com Matos (2011, p. 33) ao afirmar que “pensar em transformações e modificar o pensamento educacional da época não era tarefa fácil. Anísio foi um célebre defensor de uma educação democrática para todos”.

Ainda nessa direção, Anísio defendeu que o Estado, em cooperação com as demais instâncias sociais, deveria assegurar a cada cidadão o direito a uma educação pública, gratuita, e integral. Até hoje, esses mesmos direitos não foram consolidados e a sociedade ainda conclama por uma legislação que garanta ao menos um padrão mínimo de qualidade. E, concordando com Menezes (2012, p.14), “há um longo caminho a percorrer para transformar o legal em real”. Esse é o grande desafio para as políticas educacionais da atualidade.

A sociedade brasileira continua a lutar para fazer valer seu direito a uma escola pública de qualidade para todos, expresso na legislação nacional. Embora muitos avanços tenham sido conquistados, ainda hoje se conclama a garantia dos mesmos direitos defendidos no início do século passado por Anísio Teixeira e outros educadores de sua época.

### **2.3 A Cidade Educadora como aporte ao Programa Mais Educação (PME)**

Nesta seção, abordamos aspectos sobre o movimento Cidade Educadora que, na década de 1990, expandiu-se pelo mundo, influenciando as cidades a adotarem uma nova cultura de educar e melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. Considerando que esta nova maneira de compreender a educação vem ganhando espaços no Brasil, nos programas e políticas públicas educacionais contemporâneos, em especial a educação em tempo integral, é que se justifica a necessidade de reflexão sobre a temática.

O conceito de “Cidade Educadora” despontou pela primeira vez no cenário internacional, na década de 1970, em documento da Unesco, intitulado “Aprender a Ser”, “a

educação do futuro” (VIANNA, 2004, p. 29). Segundo Gadotti (2006), o relatório elaborado pela Unesco, por Edgar Faure, no Ano Internacional da Educação (1970), publicado em 1972 com o título “*Apprendre a Être*”, utilizou pela primeira vez a expressão “cidade educativa” para se referir a um processo de “compenetração íntima” entre “educação e vida cívica”. Nesta concepção de educação, a escola tem a função de formar cidadãos.

O conceito de “Cidade Educadora” consolidou-se no início da década de 1990, em Barcelona, na Espanha, onde foi realizado o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, durante o qual foi aprovada a Carta das Cidades Educadoras, que continha os princípios básicos que caracterizam estas cidades (GADOTTI, 2006). Sua proposta fundamenta-se, entre outros pressupostos, na compreensão de que a escola não tem exclusividade no processo de educação. Nesse congresso, reuniu-se um grupo de representantes de cidades que, apoiados na crença de que a cidade é um espaço educador, criaram um pacto de desenvolver projetos e atividades conjuntas, com intuito de melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. Nesse mesmo ano (1990), a proposta se expandiu pelo mundo.

A carta foi revista no III Congresso Internacional de Bolonha (1994) e no de Gênova (2004), com vistas a adaptar sua abordagem aos novos desafios e necessidades sociais. A referida carta toma por referência a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001)<sup>14</sup>.

De acordo com Wilhelm (2006), a cidade de Barcelona renasceu após uma ditadura que perdurou por 40 anos, com mortes, opressões políticas de identidade cultural e da língua, e transformou-se em uma cidade do conhecimento. Na década de 1980, instalou-se a democracia, as lideranças socialistas assumiram a gestão da cidade e iniciou-se sua reintegração e recomposição do sentido de cidadania.

As bases da proposta de Barcelona – que tomou por referência experiências de trabalho de base nos bairros e associações de moradores, que foram espaços de resistência, com muito conhecimento da realidade local acumulado, posicionamento ideológico muito forte e vontade de reconstrução – serviu de suporte para discussões de governo. (WILHEIM, 2006).

---

<sup>14</sup> Ver Documento intitulado Rede Brasileira de Cidades Educadoras – Carta das Cidades Educadoras (proposta definitiva, nov. 2004). In: Caderno CENPEC nº 1, 2006.

Wilheim (2006, p. 140) afirma que a base de uma Cidade Educadora nasceu desde então:

Com muita participação popular, das associações de moradores, que se organizam, pautam seus problemas, se capacitam e negociam com a administração pública. Hoje, se compararmos com a nossa realidade, podemos dizer que Barcelona tem políticas públicas descentralizadas, integradas e participativas.

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui em um espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Nesse sentido, uma cidade pode ser “intencionalmente educadora”, pode ser considerada uma Cidade Educadora quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços –, ela exerce uma *nova função* cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o *protagonismo* de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à Cidade Educadora (GADOTTI, 2004).

Na visão de Freire (2001, p. 13), não basta reconhecer a cidade como educativa, isso independe do nosso querer ou desejo. A cidade se torna educativa:

Pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que, o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre o que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos.

Freire (2001, p. 13) defende a ideia de que a cidade tanto é educadora como também é educanda. E, portanto, “muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política a serviço de que e de quem a fazemos”.

No Brasil, a proposta de cidade educadora chegou ainda na década de 1990, e vem se expandindo ao longo deste século XXI, em várias experiências de educação (em tempo) integral, que estão se desenvolvendo nas regiões do país, por meio de iniciativas próprias dos governos municipais e estaduais ou pela indução do Programa Mais Educação, do Governo

Federal. Nesse contexto, a cidade passa a se constituir em um espaço educativo, associando a escola ao conceito de cidade educadora, conforme afirma Moll (2009, p. 15):

A cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. É preciso associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois, a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida.

Estudos a partir de diversos países e diferentes enfoques vêm demonstrando que as sociedades que conseguem sustentar tradições mais sólidas de associacionismo, sentimentos de comunidade e reciprocidade entre seus indivíduos, e que entendem os problemas coletivos como responsabilidades a ser compartilhadas com todos e não só com poderes institucionais, são sociedades que estão mais bem preparadas para enfrentar os grandes desafios de mudança do século (SUBIRATS, 2003).

Este pensamento tem sido evidenciado na gestão das políticas educacionais brasileiras deste século, que vêm estreitando cada vez mais sua relação entre o público e o privado, por meio de parcerias e redes de cooperação. Sobre essa tendência, Subirats (2003, p. 67) reitera que:

[...] aquelas coletividades que mantêm laços de confiança, que entendem os problemas coletivos como responsabilidade de cada um e não só dos poderes institucionais, que entenderam a relação público e privado não só como uma alternativa de gestão, mas como uma forma natural de abordar as tarefas públicas, são as que melhores estão abordando os graves dilemas atuais.

A proposta de Cidade Educadora vem inspirando experiências no país, bem antes da implementação do Programa Mais Educação (2007), do Governo Federal. Várias capitais e municípios brasileiros são membros da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), cuja sede é em Barcelona: Belo Horizonte, Caxias do Sul, Vitória, Itapetininga, Porto Alegre, Campo Novo dos Parecis, Santos, Santo André, São Bernardo do Campo, São Carlos, Santiago, São Paulo, Sorocaba, Jequié e São Pedro. A Rede Brasileira de Cidades Educadoras é formada por cidades da mesma área territorial e coordenada por uma delas. A organização internacional reúne “cidades compromissadas com a melhoria da educação de seus habitantes. As cerca de 250 localidades de todo o mundo que integram o grupo procuram articular seus múltiplos espaços na tentativa de oferecer formação integral à população.” (MORIGI, 2004, p. 24).

Várias experiências ancoradas na lógica da proposta de cidades educadoras vêm sendo desenvolvidas no país, dentre as quais destacamos o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte-MG e a experiência do Bairro-Escola de Nova Iguaçu-RJ.

O Programa Escola Integrada de Belo Horizonte foi implantado no ano de 2006, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação. Tem como objetivo melhorar a aprendizagem e promover uma estreita relação das crianças com a cidade, utilizando diferentes espaços públicos urbanos. A proposta de ampliação de jornada escolar foi inspirada no conceito de Cidade Educadora e realiza diferentes oficinas (artísticas, culturais, tecnológicas, esportivas) no turno alternado (BRASIL, 2011). É um programa intersetorial que concebe a educação como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito, visando à formação integral dos alunos de 6 a 14/15 anos do Ensino Fundamental, ampliando sua jornada diária para 9 horas, por meio da oferta de atividades diversificadas e articuladas com a proposta político-pedagógica de cada instituição educativa (BRASIL, 2009).

Vale ressaltar que já no ano 2000, a cidade de Belo Horizonte filiou-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e “o contato com outras cidades brasileiras e estrangeiras possibilitou a troca de experiências e a incorporação de novos ideais educativos para todos os cidadãos.” (MACEDO *et al*, 2012, p. 413). A proposta de escola integrada de Belo Horizonte considera que as aprendizagens “são fruto das condições de vida social e cultural em que estão inseridos os sujeitos. Ter como meta uma educação como exercício da e para a vida implica reconhecer diferentes sujeitos de diálogo.” (MACEDO *et al*, 2012, p. 413). “Essa nova cultura de educar nos convida a perceber, reconhecer e utilizar a noção de território. Focaliza em uma nova cultura de educar, que reconhece a cidade como espaço educativo.” (MACEDO *et al*, 2012, p. 413).

O Programa Escola Integrada (PEI) “é fruto dessa nova cultura política e tem relação com a história e experiências educativas da educação municipal.” Esta perspectiva de cidade educadora é reiterada:

Levando em consideração que a cidade é o lugar doador de sentido à nossa existência, lugar dos usos e hábitos de nosso tempo e de experiências da ideia de território como modelo de aprendizado, a prefeitura de Belo Horizonte tem revelado uma forte vocação educadora ao instituir políticas que reconhecem a cidade como produtora de cultura e que possibilitam a apropriação dos espaços públicos e culturais pelos cidadãos (MACEDO *et al*, 2012, p.413)

Por sua vez, o Bairro-Escola é uma experiência de educação em tempo integral de Nova Iguaçu-RJ, iniciada em 2006 pela prefeitura do município, caracterizando-se, especialmente, pela perspectiva da “Cidade Educadora”, segundo a qual não apenas o espaço da escola deve ser aproveitado para as atividades pedagógicas, mas também o de sua circunvizinhança. O Bairro-Escola tem como eixos norteadores a ampliação quantitativa e qualitativa de oportunidades de aprendizagens e a valorização do espaço urbano, envolvendo a comunidade no processo de melhoria do bairro (infraestrutura e serviços), despertando nos moradores o sentimento de pertencimento e a defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2011).

O Programa Bairro-Escola foi praticamente universalizado em 2010, após passar por grande ampliação no ano anterior, estendendo-se a todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, abrangendo do 1º ao 9º ano (BRASIL, 2011). Convém ressaltar que, embora, essas experiências tenham despertado críticas de estudiosos da área no que diz respeito, entre outros aspectos, à operacionalização das atividades diversificadas em contrarturnos e outros espaços fora da escola – segundo Pacheco (2009), tais oficinas são ministradas sem qualquer relação com a educação dita “formal” do turno –, não se pode negar que essa nova maneira de educar tem suscitado questionamentos acerca do papel social da escola, além de se constituir em possibilidade de espaços de socialização e apropriação de múltiplos conhecimentos para muitos estudantes brasileiros, bem como oportunidade única de acesso a novos conhecimentos.

Observamos que as ações e programas atuais do Governo Federal, em especial aqueles vinculados à educação em tempo integral<sup>15</sup>, se apoiam na lógica de Cidade Educadora que dispõe, entre outros, de espaços que “intencionalmente” educam e que, amparada em um contexto de permanente regime de colaboração com os entes federados, previsto em lei, vem ampliando a função da escola, associando-a a parcerias públicas e privadas, a fim de compartilhar responsabilidades no processo de educar.

O PME agrega conceitos e pressupostos da linha de pensamento da proposta de Cidade Educadora, como as ideias de “territorialidade” e “intersectorialidade” nas políticas. A ideia de responsabilidade e exclusividade da educação centrada no “espaço e recursos pedagógico-didáticos da escola” passa a ser superada, conforme reitera Moll (s/d, p. 10), em favor de uma visão:

[...] de “território educativo” e de “cidade educadora”, em que a escola, se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade, produz respostas para a crise paradigmática que a educação escolar vem

---

<sup>15</sup> Retornou com mais força para a agenda nacional por meio do Programa Mais Educação (PME/2007).

atravessando, sem que isto retire da escola e de seus profissionais, a centralidade da ação educativa. A rede de saberes formada nesse movimento de entrelaçamento escola-comunidade-cidade torna a escola um equipamento social que permite uma rede de conhecimentos e políticas públicas, em prol de uma formação humana integral.

Ainda na perspectiva de pensar a relação escola e cidade no contexto de Educação Integral, Moll (s/d, p.10-11) aponta que é possível avançar para o universo desejado, redimensionando as relações entre escola e cidade.

A cidade não pode continuar sendo apenas o espaço no qual a escola se situa. A cidade, à luz do que aprendemos com Milton Santos, precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido e reconcebido material e simbolicamente pelos sujeitos que a habitam.

Essa nova compreensão de educação, empreendida nas políticas atuais da União, tem admitido a chegada de novos espaços educativos no atendimento aos alunos das escolas públicas brasileiras, por meio de parcerias e ofertas de atividades no contraturno escolar, tendo se materializado nas “experiências de Educação Integral que agregam o aparecimento de outros perfis profissionais e por intermédio da intersetorialidade de políticas.” (MATOS, 2011, p. 45).

Concordamos com Matos (2011), quando afirma que, anteriormente, a escola pública de horário integral, concebida nos espaços intraescolares, seguia os modelos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e as experiências atuais vêm se pautando em outros pressupostos, frutos da linha de pensamento denominada pós-modernidade, definida por Eagleton (1998. P. 7) como:

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas da verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação.

A proposta do PME é fruto desse novo debate de ampliação do tempo escolar, em que a escola deve ampliar suas funções de educar e integrar-se a redes de parcerias com diversos espaços de saberes, presentes no bairro e na cidade, a fim de compartilhar responsabilidades no processo educativo. Entretanto, essa integração da política educacional com a social tem levantado discussões em defesa da centralidade da escola – que historicamente deteve esse privilégio na coordenação das atividades pedagógicas – da qual este estudo também é defensor.

Levando-se em consideração que o PME agrega elementos constituintes da proposta de Cidade Educadora, passaremos à descrição deste Programa na seção seguinte.

## **2.4 O Programa Mais Educação: um debate sobre a Educação Integral e tempo integral**

Nesta seção, trataremos dos contextos político e social constituintes do PME, seus aspectos normativos, concepções e contribuições para a agenda da Educação Integral de jornada ampliada.

O movimento pela redemocratização do país, construído no âmbito das organizações sociais, expressou suas lutas em diferentes contextos e conjunturas educacionais, resultando na implantação de experiências de jornada escolar ampliada que inspiraram e ainda inspiram o debate sobre a (re)organização da jornada escolar brasileira, como possibilidade de garantir uma Educação Integral aos estudantes, cujos direitos têm sido historicamente relegados.

No segundo mandato de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em consonância com o ideal de educação de qualidade do documento intitulado “Compromisso Todos pela Educação”, o Governo Federal lançou a proposta que foi expressa pelo MEC na incorporação de suas metas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com intuito de alinhar os princípios constitucionais e as políticas educacionais em prol do avanço da educação no país, associando a qualidade da educação à ampliação do tempo escolar.

Em termos legais, a Educação Integral e(m) tempo integral estão amparadas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos PNEs 2001-2010 e 2014-2024. Cabe ressaltar que o PNE 2001-2010 deu um passo além da LDBEN, ao apresentar a educação em tempo integral associada não apenas ao Ensino Fundamental, mas também à Educação Infantil. Já o PNE 2014-2024 a associa a toda a educação básica, conquista que se tornou realidade com a aprovação do Fundeb, que, conforme evidenciado anteriormente, tem seus recursos distribuídos em função do número de alunos matriculados nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, bem como em função da extensão da jornada escolar.

Ancorado no princípio de defesa da educação de qualidade e no binômio inclusão e democratização, o Governo Federal instituiu o PME, o qual tem por objetivo contribuir para a formação integral dos alunos da rede pública, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Para isso, propõe a ampliação do tempo de permanência dos

educandos sob a responsabilidade da escola, a ampliação do espaço educativo, a realização de parcerias e o oferecimento de ações socioeducativas associadas às atividades relacionadas à educação, artes, cultura, esporte, lazer, entre outras, na intenção de reduzir a evasão, a reprovação e a distorção idade/série escolar (BRASIL, 2009).

Vale ressaltar que experiências nesta direção vêm se desenvolvendo em vários estados e municípios pelo Brasil, resultando especialmente do esforço local. Convém observar que a busca pela qualidade aqui mencionada não se refere apenas a medidas de acesso e permanência na escola, mas, de acordo com Dourado (2007, p. 940):

[...] requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade de aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual.

Integrado ao PDE, o PME tem como propósito a construção da agenda da Educação Integral, constituindo-se em “estratégia intersetorial do Governo Federal para indução de uma política de Educação Integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas” (MOLL, 2012, p. 132). Sob a égide do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o PME deve ser desenvolvido na perspectiva do regime de colaboração, já que o referido plano consiste na “conjugação de 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. Decreto nº 6.094, 2007, art. 1).

Por meio da ação intersetorial entre as instâncias governamentais, o programa propõe contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais, bem como para a valorização da diversidade cultural brasileira. Nesse sentido, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MinC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e da Tecnologia (MCT) e da Secretaria Nacional de Juventude, tendo passado a contar, em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa (MD), na possibilidade de expansão dos territórios educativos (BRASIL, 2011).

O Decreto nº 7.083/2010 possibilitou um passo institucional importante para o PME, afirmando-o a partir de sua finalidade de contribuir com o avanço da aprendizagem:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (Art.1º).

O decreto, ao definir a educação básica em tempo integral como sendo “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (art. 1º, §1º), tal qual aquela definida no âmbito do Fundeb, possibilita com que as matrículas associadas ao PME também façam *jus* aos recursos deste fundo, contribuindo para as possibilidades de avanços da educação em tempo integral no país.

O decreto também apresenta os objetivos do PME:

- I – formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (art. 3º).

Os princípios do PME também constam no decreto, a saber:

- I – a **articulação das disciplinas** curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais [...];
- II – a constituição de **territórios educativos** para o desenvolvimento de atividades de educação integral por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III – a **integração entre as políticas** educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV – a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V – o incentivo à criação de **espaços educadores sustentáveis** com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI – a afirmação da **cultura dos direitos humanos**, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

**VII – a articulação entre sistemas de ensino**, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (art. 2º).

O programa objetiva colaborar com a construção de uma agenda cotidiana escolar, voltada para a consolidação da oferta da educação básica integral em tempo integral. Para isso sugere o estabelecimento de parcerias com outros espaços/instituições do entorno da escola, compartilhando a responsabilidade de educar com outros agentes sociais.

Em suas metas e estratégias associadas à “territorialidade” e à “intersetorialidade”, o PME confirma seu firme propósito de avançar na Educação Integral em tempo integral como política pública financiada pelo poder público, porém, “sustentada em ampla rede de articulações com atores sociais, instituições, equipamentos de esporte, lazer, cultura, arte, tecnologias, na perspectiva de que a educação das novas gerações mobilize a sociedade em seu conjunto como tarefa permanente e imprescindível.” (MOLL, 2012, p. 138).

Esses esforços rumo à Educação Integral serão operacionalizados a partir do diálogo com o projeto político pedagógico das escolas públicas estaduais e municipais, com suporte financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/FNDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/FNDE) ao qual, por meio de um plano de ação, a escola faz adesão de acordo com suas “necessidades, potencialidades e desejos pedagógicos.” (MOLL, 2012, p.133).

Operacionalizado desde 2008 pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do PDDE/FNDE, o PME é destinado às escolas públicas de Ensino Fundamental. Suas atividades para o ano de 2011 foram organizadas em 10 macrocampos (BRASIL, 2011) que, em 2008, eram 8, com cerca de 60 atividades, das quais cada escola podia escolher 5 ou 6, as quais apontam para a “ampliação do horizonte formativo, e podem converter-se em aportes curriculares significativos na ampliação e reorganização cotidiana do tempo escolar.” (MOLL, 2012, p. 132-133).

As atividades do programa tiveram início em 2008 e, segundo Moll (2010), por não ter condições de atender os mais de 5 mil municípios brasileiros, foram estabelecidos os seguintes critérios para as esferas municipais aderirem ao PME: possuir baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentar mais de 90 mil habitantes, estarem localizadas prioritariamente em regiões metropolitanas e/ou em cidades-polo para o desenvolvimento regional. Ainda foi levado em conta o fato de as cidades estarem localizadas

em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas.

Convém observar ainda que os critérios para definição dos municípios que poderão assinar o Termo de Adesão ao Programa Mais Educação são atualizados e publicados a cada novo ano. Como exemplo, citamos o fato de, em 2013, o Programa priorizar as escolas com maior número de alunos vinculados ao Bolsa Família. Nesse sentido, foram estabelecidos pelo PME os seguintes critérios para seleção das unidades escolares urbanas, em 2013:

- Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012.
- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4,6 e IDEB anos finais < 3,9, totalizando 23.833 novas escolas.
- Escolas localizadas em todos os municípios do país.
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2013, p. 20).

E para as unidades escolares do campo 2013, foram estabelecidos os seguintes critérios: municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; com 30% da população “rural”; com assentamento de 100 famílias ou mais; e com escolas quilombolas ou indígenas. (BRASIL, 2013, p. 21).

Cabe ressaltar que as orientações para seleção dos estudantes inscritos no programa, são redefinidas a cada nova etapa deste. Sendo que o Manual Operacional de Educação Integral de 2013 recomenda às escolas que estabeleçam “critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral, selecionando, preferencialmente, para a participação no programa.” (BRASIL, 2013, p. 22):

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano.
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase.
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do Ensino Fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão.
- Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência.
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

O Manual Operacional de 2013 definiu critérios para o atendimento às escolas do campo, para as quais o atendimento é mais restrito ainda, requerendo dos governantes um olhar mais atento a esses aspectos.

Os critérios norteadores sugeridos para a escola selecionar os estudantes que poderão participar das atividades do PME nos remetem a refletir sobre o processo que tem permeado as práticas das políticas educacionais no país, as quais acabam por se caracterizar como excludentes e seletivas, em que, ao mesmo tempo em que se pautam em princípios e leis que afirmam a educação como direito de todos e não para alguns, praticam exatamente o contrário.

Para confirmar sua adesão ao programa, a escola, pré-selecionada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, deve preencher o Plano de Atendimento no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC). Após estar habilitada para implementar o PME, a escola deve realizar a escolha das atividades dos macrocampos, de acordo com suas necessidades e realidade. Todavia, os macrocampos e suas atividades também sofrem variações de acordo com a necessidade e o tempo em que o município vem implementando o Programa, sendo que cada escola deve escolher, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade do macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Nessa direção, no Manual Operacional de Educação Integral foram oferecidos cinco macrocampos para as Escolas Urbanas, em 2013, as quais poderiam escolher de 5 a 6 atividades (BRASIL, 2013). Os macrocampos e atividades estão listados a seguir:

- **Acompanhamento Pedagógico:** Alfabetização/Letramento, Ciências (inclui laboratórios, feiras e projetos científicos), História e Geografia, Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto, Matemática.
- **Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica:** Ambientes de Redes Sociais, Fotografia, Histórias em Quadrinhos, Jornal Escolar, Rádio Escolar, Vídeo, Robótica Educacional, Tecnologias Educacionais.
- **Cultura, Artes e Educação Patrimonial:** Artesanato Popular, Banda, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Educação Patrimonial, Escultura/Cerâmica, Grafite, Hip-Hop, Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas, Iniciação Musical por meio da Flauta Doce, Leitura e produção textual, Leitura: Organização de Clubes de Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses, Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras, Teatro.
- **Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e economia Solidária e Criativa/Educação Econômica:** Horta Escolar e/ou Comunitária, Jardinagem Escolar, Economia Solidária e Criativa, Educação Econômica.

- **Esporte e Lazer:** Atletismo, Badminton, Basquete de Rua, Basquete, Corrida de orientação, Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (Basquete, Futebol, Futsal, Handebol, Voleibol e Xadrez), Futebol, Futsal, Judô, Karatê, Natação, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Taekwondo, Tênis de Campo, Tênis de Mesa, Voleibol, Vôlei de Praia, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Yoga/Meditação (BRASIL, 2013, p.5-9).

Para as Escolas do Campo, o Programa Mais Educação ofertou, em 2013, sete macrocampos com atividades específicas, sendo que as escolas poderiam selecionar atividades específicas, as quais deveriam ser desenvolvidas respeitando a realidade local:

- **Acompanhamento Pedagógico:** Por meio de uma atividade única chamada de CAMPOS DO CONHECIMENTO, que deverá contemplar todas as áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Ciências e Saúde, Etnolinguagem (figuras de linguagem regional, dialetos, formas comunicativas tradicionais, textos folclóricos e dados etnográficos das comunidades - quilombolas, ribeirinhas, indígenas, etc.), Leitura e Produção Textual, Matemática (aprendizagens matemáticas significativas por meio de resoluções de problemas).
- **Agroecologia:** Ações de educação ambiental voltadas para a construção de valores sociais, conhecimentos e competências que promovam a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida, processos educativos baseados na agricultura familiar, resgate da cultura tradicional local e na valorização da biodiversidade. COM-VIDA- Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Canteiros Sustentáveis, Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário), Cuidado com Animais e Uso Eficiente de Água e Energia.
- **Iniciação Científica:** envolve a investigação e a construção do conhecimento e a busca de soluções de problemas, incentivo à pesquisa, a utilização do espaço em que vivem os estudantes como “laboratório vivo”.
- **Educação em Direitos Humanos:** Atividades educacionais com finalidade de prover o respeito de todos os direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências. Aborda temas de direitos humanos de maneira transversal e interdisciplinar. Por meio das atividades: Arte audiovisual e corporal; Arte corporal e som; Arte corporal e jogos; Arte gráfica e literatura e Arte gráfica e mídias.
- **Cultura, Artes e Educação Patrimonial:** Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes (Brinquedos e Artesanato Regional, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Contos, Desenho, Escultura/Cerâmica, Etnojogos, Literatura de Cordel, Mosaico, Percussão, Pintura, Teatro, Música, Práticas Circenses).
- **Esporte e Lazer:** Atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatiza o resgate da cultura local, e o fortalecimento da diversidade cultural. (Atletismo, Basquete, Corrida de orientação, Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas, Futebol, Futsal, Handebol, Voleibol, Futebol,

Futsal, Judô, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Tênis de Mesa, Voleibol, Etnojogos e Xadrez Tradicional).

- **Memória e História das Comunidades Tradicionais:** Direcionado para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, mas não exclusiva): Brinquedos e Artesanato Regional, Canto Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Contos, Desenho, Escultura/Cerâmica, Etnojogos, Contos, Literatura de Cordel, Mosaico, Percussão, Pintura, Práticas Circenses e Teatro. (BRASIL, 2013, p. 25-31).

De acordo com Cavaliere (2009), o formato de organização que pretende a ampliação do tempo de escola, no país, vem se configurando em duas vertentes: uma que investe em mudanças no interior das escolas, com vistas a oferecer condições melhores e compatíveis aos docentes e estudantes em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade, oferecendo atividades aos alunos em turnos alternativos às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas de preferência fora dele.

Podemos associar o PME à segunda vertente, visto que o programa, além de ofertar atividades em vários campos do saber (cultura, artes, esporte, recreação e outros), possibilitando oportunidades educativas, utiliza espaços do entorno da escola para desenvolvimento de suas atividades, envolvendo diferentes atores sociais na tarefa de educar.

O PME vem se expandindo por todas as regiões do país e se firmando no seu propósito de indutor e fortalecedor de experiências na perspectiva de construção de uma agenda pública de Educação Integral em escala nacional. Se, desde os contextos das experiências desenvolvidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, até aquelas que se seguiram vinham sendo desenvolvidas sob a iniciativa do poder local (estadual e municipal), hoje parece estarmos diante de um novo paradigma de Educação Integral em que o PME vem buscando, a partir da ação indutora do Governo Federal, disseminar políticas de educação em tempo integral no país, que tenham por meta a Educação Integral.

Assim, o Programa Mais Educação, instituído pelo Governo Federal em 2007, desde sua efetiva implementação, em 2008, tem suscitado debates e pesquisas no campo das políticas públicas educacionais, estreitando a relação entre o debate acerca da revitalização da Educação integral no Brasil e a sua estratégia indutora.

A Tabela 2, que tem por objetivo apresentar a evolução do PME nos municípios e escolas do País, revela que, em 2013, o PME abarcou 87% dos municípios brasileiros, tendo passado por significativo crescimento no período de apenas cinco anos.

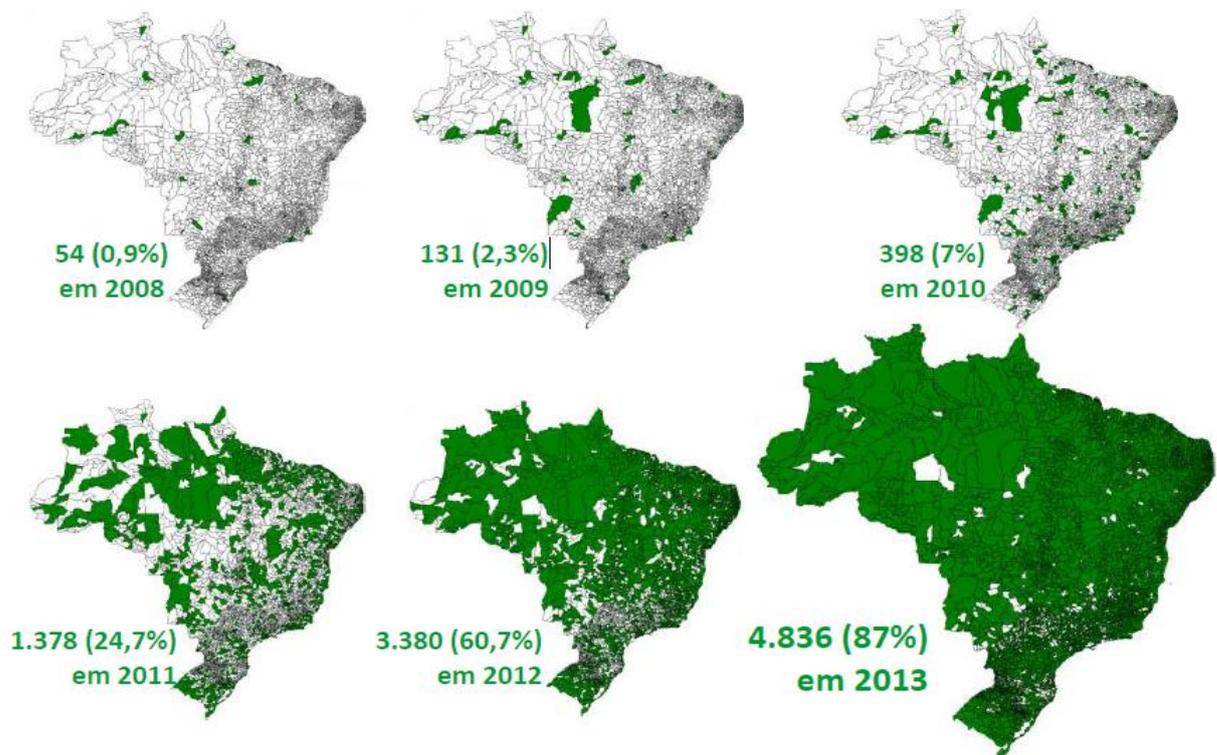
Tabela 2 - PME nos municípios e escolas brasileiras – 2008-2013

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Municípios	55	131	398	1.378	3.380	4.836
Escolas	1.380	5.002	9.995	14.995	32.075	49.410
Participação de escolas (%)	0,8	3,0	6,3	9,6	20,8	32,0

Fonte: DICEI/SEB/MEC. Elaborada pela autora.

Com vistas a detalhar o crescimento anual do Programa, apresentamos a Figura 2.

Figura 2 - Mapa de percentual de abrangência do Programa Mais Educação nos municípios do Brasil – 2008-2013.



Fonte: DICEI/SEB/MEC.

Os dados divulgados no II Seminário Internacional de Educação Integral, realizado pelo MEC, e presentes na Tabela 3, demonstraram que o avanço do programa abarca, indistintamente, todas as regiões do país. .

Tabela 3 - Presença do Programa Mais Educação em municípios das regiões do Brasil – 2008-2013

Brasil e Regiões	Ano					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Norte	10	23	32	162	382	441
Nordeste	14	38	105	563	1.483	1.739
Sudeste	16	36	154	312	706	1.324
Sul	10	17	80	239	519	907
Centro-Oeste	5	17	27	102	290	425
<b>Brasil</b>	<b>55</b>	<b>131</b>	<b>398</b>	<b>1.378</b>	<b>3.380</b>	<b>4.836</b>
<b>Participação</b>	<b>0,9%</b>	<b>2,3%</b>	<b>7%</b>	<b>24,7%</b>	<b>60,7%</b>	<b>87,0%</b>

Fonte: DICEI/SEB/MEC.

A expansão do Programa, pelo menos em termos de abrangência entre os municípios brasileiros, deixou de ser o desafio na atualidade, passando o foco para outros aspectos, a citar, para a gestão. Podemos perceber que o PME ganhou grande relevância no debate da Educação Integral, sobretudo, pelo seu ineditismo como indutor de políticas públicas Educação Integral, bem como recolocou em pauta as discussões acerca da Educação Integral e do tempo integral, contribuindo com o fortalecimento dessa discussão no contexto nacional.

No capítulo seguinte, abordamos aspectos referentes à gestão democrática e à presença do Programa Mais Educação na escola.

### **3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Este capítulo trata da análise do Programa Mais Educação (PME) e, mais especificamente, da gestão democrática no âmbito do PME, em uma escola da rede municipal de Belém/PA, foco principal desse trabalho.

Com vistas a uma melhor compreensão do contexto em que o presente estudo está inserido, a partir da descrição de alguns aspectos associados ao município de Belém/Pará, apresentamos seu contexto educacional e a presença do PME. Em seguida, apresentamos a Escola Municipal Professor Walter Leite Caminha e a implementação do Programa, e, por último, trazemos a análise dos resultados da pesquisa, bem como as contribuições e desafios da gestão, no âmbito do PME, na referida escola.

#### **3.1 O Município de Belém/PA: o contexto educacional.**

O município de Belém, capital do Estado do Pará, está situado na região Norte do País. Fundada em 12/01/1616, durante o ciclo da borracha<sup>16</sup>, a cidade de Belém chegou a ser considerada a mais próspera do mundo devido a sua posição estratégica quase no litoral, por sediar maior número de residências de seringalistas, casas bancárias e importantes instituições.

Atualmente, sua economia é baseada principalmente no comércio, serviços e turismo, contando também com grande número de indústrias alimentícias, navais, metalúrgicas, pesqueiras, químicas e madeireiras. Localizada na região mais dinâmica do Estado, juntamente com o município de Barcarena, integra o segundo maior parque industrial da Amazônia<sup>17</sup>.

Conhecida como a “Metrópole da Amazônia”, Belém é popularmente chamada de “Cidade das Mangueiras” pela abundância de exemplares dessa árvore em suas ruas, sendo

---

<sup>16</sup> Período compreendido de 1879 e 1912, momento importante da história econômica e social do Brasil, relacionada à extração de látex e comércio da borracha, teve seu centro na região Amazônica, proporcionou a expansão da colonização, atração de riqueza, transformações culturais e sociais e grande impulso ao crescimento de Manaus, Porto Velho e Belém. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ciclo\\_da\\_borracha](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ciclo_da_borracha)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

<sup>17</sup> Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Bel%C3%A9m\\_%28Par%C3%A1%29#Economia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Bel%C3%A9m_%28Par%C3%A1%29#Economia)>. Acesso em: 20 out. 2014.

também denominada de “Cidade Morena”, característica herdada da miscigenação portuguesa com os índios tupinambás, habitantes da região a época de sua fundação.

De acordo com o IBGE (2010), o município possui uma população de 1.393.399 habitantes e uma área territorial de 1.059.406 Km<sup>2</sup>. Recentemente, o IBGE divulgou as estimativas populacionais dos municípios para 2014, em que Belém ocupa a 11<sup>a</sup> posição entre os mais populosos do País, com uma população estimada em 1.432.844 habitantes (IBGE, 2014)<sup>18</sup>.

Figura 3 - Mapa do Brasil com a localização de Belém/PA.



Fonte: disponível em: <<http://www.baixarmapas.com.br>>. Acesso em: 12 de jul. 2014.

A Lei Orgânica do Município de Belém, de 1990, em consonância com a Constituição Federal de 1988, dispõe que a educação é:

[...] direito inalienável de todos, dever do Município e da Família, promovida e estimulada pela sociedade, visará ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, objetivando sua formação intelectual, técnica e científica e preparando o indivíduo para o exercício consciente da cidadania e qualificação para o trabalho. (Art. 205).

<sup>18</sup> Informações divulgadas no sítio do IBGE - <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias> - Acesso em 19 nov. 2014.

Considerando que este estudo trata sobre a temática educação integral/tempo integral na perspectiva da gestão democrática no âmbito do Programa Mais Educação, destacamos excertos da legislação da educação de Belém, que retratam o assunto em questão, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 2 - Legislação que ampara a educação na rede municipal de ensino de Belém/PA.

<p>Lei Orgânica do Município de Belém/PA, de 30/03/1990.</p>	<p>Arts. 207 e 223 - O ensino municipal será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática no ensino público, estabelecida na forma da lei; Art. 208 – O dever do Município para com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] VII- implantação de maneira gradativa e progressiva do turno integral, diurno único no ensino fundamental do Município, preferencialmente até a 4ª série. [...] § 2º - As novas escolas deverão prever em número de dependências as necessidades para o funcionamento do turno integral diurno único.</p>
<p>Plano Diretor do Município de Belém/PA- Lei nº 8.655, de 03/07/2008.</p>	<p>Art. 11 – A política Municipal de Educação orienta-se pelos seguintes eixos: [...] VII- ampliar o tempo de permanência na escola, por meio de atividades educativas complementares, entre outras, de esporte, arte e lazer e de desenvolvimento profissional. [...] Art.14 - Estabelece como diretrizes da Educação Municipal: [...] V- garantir a gestão democrática no sistema de ensino do Município de Belém, por meio da participação de representantes dos educadores e da sociedade civil, em especial da comunidade escolar, nos conselhos de caráter deliberativo e fiscalizador.</p>
<p>Plano Plurianual – PPA 2014/2017.</p>	<p>O PPA tem como balizador 04 (quatro) Dimensões Estratégicas: Igualdade Econômica e Social; Ordenamento Urbano e Infraestrutura; Integração Metropolitana; e Gestão e Governança com Transparência. Apresenta como metas para a educação: [...] Elevar a nota do IDEB dos anos iniciais e finais do ensino fundamental para 6; Ampliar o número de escolas participantes do Programa Mais Educação, garantindo o acesso às populações da região insular; Implantar o tempo integral progressivamente, em pelo menos 25% das unidades educativas da RME.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do quadro acima, podemos observar que nos excertos destacados da Lei Orgânica Municipal (LOM), trazem princípios que se aproximam das determinações da LDBEN no que tange ao tempo integral (art. 208, VII), revelando certo pioneirismo no que diz respeito a esta determinação legal. Por sua vez, ao mesmo tempo em que a ampliação de jornada em Belém está em consonância ao disposto no art. 34 da LDBEN 9.394/96, o qual não define tempo/horas de atividades correspondentes ao tempo integral, esta lacuna legal possibilita que o município lance mão de diferentes quantitativos de carga horária associados ao tempo integral.

É importante salientar que, no caso de Belém, apesar de a legislação mencionar a ampliação da jornada escolar, mesmo que de forma gradual, o município ainda não constituiu sua política de educação em tempo integral, tendo passado a incorporá-lo a partir da adesão ao Programa Mais Educação (2008), o qual será abordado na próxima seção.

Por sua vez, o Plano Diretor (PD) do Município de Belém foi guiado por outros contextos e lógicas conjunturais, em que emergiram novas formas e concepções de participação, em que as políticas educacionais fundamentam-se na visão de educação para o “desenvolvimento humano sustentável”, difundido na proposta de “Cidades Sustentáveis”, por meio da articulação e participação da sociedade civil organizada.

Ao mesmo tempo em que a Constituição Federal e a LDBEN consideram a participação como um processo inerente à gestão educacional, constituindo-se em estratégia para democratização da escola, por sua vez, é importante ressaltar as diferentes variações de sentido que a participação apresenta no contexto da gestão escolar e das políticas de educação, que, na maioria das vezes, se dá por meio da “participação por representação” que, de acordo com Lück (2006), corresponde àquela em que a pessoa participa, representando um grupo social, em que o caráter representativo é garantido pelo voto.

Diante das diversas conotações associadas ao termo “participação”, torna-se relevante retomar alguns fatos significativos associados à democratização do ensino e que vêm permeando o processo educacional do município de Belém.

O sistema municipal de ensino de Belém foi instituído por meio da Lei nº 7.722/1994, que determinou a instalação do Conselho Municipal de Educação, dos Conselhos Escolares, bem como a eleição direta para direção escolar. Esta última foi considerada pelo Governo Popular<sup>19</sup> (1997-2004) como um processo que se deu de maneira “impositiva, não levando em consideração as discussões acumuladas sobre Gestão Democrática, impedindo

---

<sup>19</sup> O Governo Popular, vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT), governou por dois mandatos (1997 a 2000 e 2001 a 2004).

que o momento rico em discussão da realidade educacional de cada escola pudesse possibilitar a participação de todos”. (BELÉM/SEC, 1998, p.54).

Na perspectiva de efetivar a participação popular, o Conselho Municipal de Educação (CME) de Belém buscou articular todos os setores ligados à educação com intuito de revisar alguns itens da referida lei, em especial, aos aspectos referentes ao processo de escolha de diretores e conselheiros escolares, uma vez que, a “participação dos diversos segmentos que o compõem é inexpressiva, devido ao fato de eles desconhecerem o seu papel na organização do Conselho Escolar” (BELÉM/SEB, 1998, p. 54).

Com vistas à ampliação das discussões acerca da democratização da educação, foi realizada a I Conferência Municipal de Educação de Belém (1998) com intuito de “reafirmar o compromisso do Governo do Povo com a inclusão social e com o fazer coletivo, cuja centralidade é a participação” (BELÉM/SEB, 1998, p. 1). Em meio a esse contexto, a participação passou a ser exercitada em um sentido mais abrangente, denominado por Lück de “participação como engajamento”, a qual atinge um de seus níveis mais plenos e envolve o estar presente, oferecer ideias e opiniões, bem como a participação nos processos de decisões no sentido mais amplo.

Embora esse processo tenha levado ao ‘aumento dos espaços de participação, possibilitando amplos debates e novas formas de gerenciamento na rede municipal de ensino, promovendo a efetivação de eleições diretas para os conselhos escolares e diretores de escolas, não resultou na regulamentação dos pontos discutidos e revisados da Lei nº 7.722/1994, referida anteriormente, junto ao Legislativo. Isso permitiu que a gestão posterior retomasse os artigos originais, levando a um retrocesso as ações de democratização e participação coletiva já conquistadas, situação que perdura no contexto educacional do município, que oscila entre períodos de maior abertura e participação dos trabalhadores da educação e outros mais centralizados e com menos diálogos.

A Tabela 4 apresenta a evolução das matrículas sob a responsabilidade da rede municipal de ensino de Belém, no período compreendido de 2008 a 2013.

Tabela 4 - Matrículas na rede municipal de Belém – 2008-2013

Etapas de Ensino	Ano					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Creche	2.108	2.918	2.991	3.318	3.518	3.599
Pré-escola	12.104	13.870	13.484	12.871	13.651	14.257
Ens. Fundamental - 1º Segmento	36.260	36.927	35.526	34.458	32.957	31.901
Ens. Fundamental - 2º Segmento	11.098	10.964	10.077	10.151	11.016	11.056
Total Ensino Fundamental	47.358	47.891	45.603	44.609	43.973	42.957
<b>Total geral</b>	<b>61.570</b>	<b>64.679</b>	<b>62.078</b>	<b>60.798</b>	<b>61.142</b>	<b>60.813</b>

Fonte: INEP/MEC/Censo Escolar.

Os dados da Tabela 4 revelam crescimento nas matrículas de creche e pré-escola no período de 2008 a 2013. Revelam ainda que, no período considerado, as matrículas, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal, passaram por uma redução. Dentre as explicações para esta diminuição, estão a melhoria do fluxo escolar e a redução da taxa de natalidade.

Os IDEBs da rede de ensino municipal de Belém são ilustrados na Tabela 5.

Tabela 5 - IDEB do Ensino Fundamental para o Município de Belém/PA

Ano	2005	2007	2009	2011	2013
Meta Projetada	-	3.1	3.4	3.8	4.1
IDEB observado	3.0	3.4	3.9	4.4	4.1

Fonte: INEP/MEC.

Por meio das informações da Tabela 5, é possível constatar que o IDEB observado do município de Belém vem ultrapassando as metas projetadas, à exceção do ano de 2013.

Percebemos ainda que o crescente avanço do IDEB da rede municipal de Belém vai ao encontro do disposto no seu PPA 2014-2017, constante no Quadro 1, anteriormente apresentado. Além disso, o PPA 2014-2017, ao apresentar como meta a ampliação do Programa Mais Educação - que busca induzir a criação de políticas de Educação Integral/tempo integral junto aos entes federados - na rede municipal, coaduna-se com as diretrizes das políticas nacionais voltadas para o avanço da jornada escolar.

É possível afirmar que as ações educacionais associadas ao município de Belém vêm ocorrendo especialmente por meio de projetos educacionais pontuais, em detrimento da construção de uma política de Estado, sendo, portanto, marcadas pelo que Dourado (2007) chama de “políticas focalizadas” e pela “descontinuidade das políticas”.

Partindo da constatação de que o município não dispõe de seu Plano Municipal de Educação, o qual está em processo de discussão, a próxima seção aborda a Educação Integral e a presença do PME em Belém.

### 3.2 A Educação Integral em Belém: em destaque o Programa Mais Educação (PME)

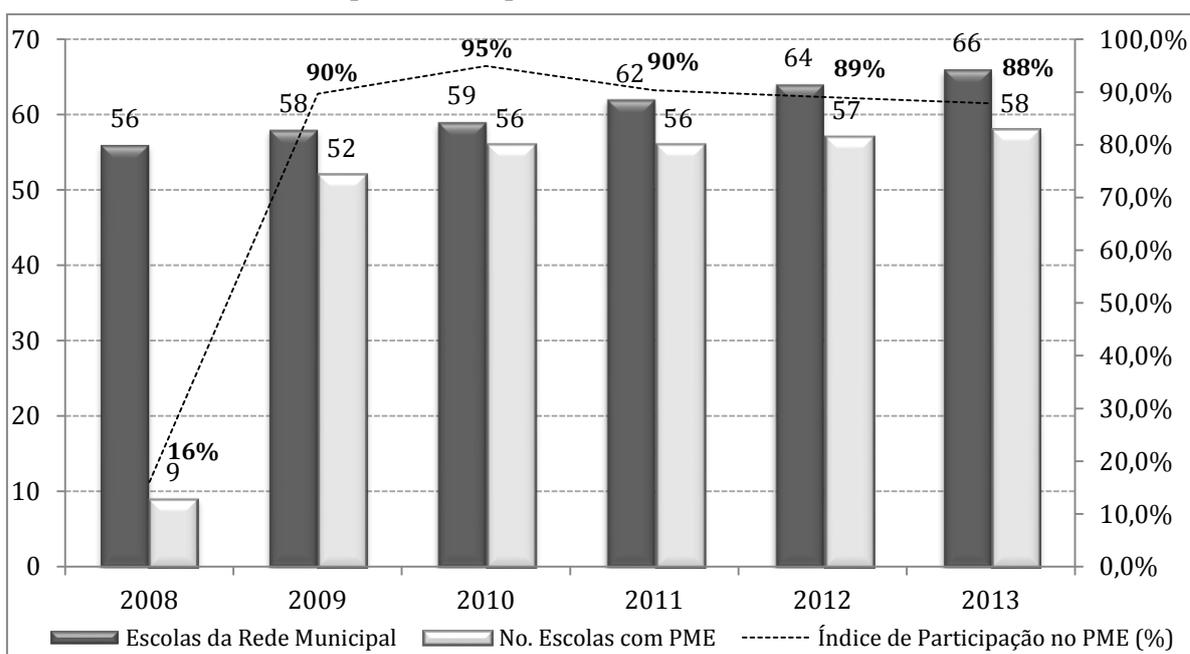
Em relação ao Mais Educação (PME), a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém aderiu ao referido programa por meio do Plano de Ação Articulada (PAR). O motivo da adesão, segundo o Coordenador Municipal foi que “o MEC ofereceu a possibilidade de um Programa que pudesse trazer recursos para as escolas e poder melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos” (2014). Vale lembrar que, apesar de a adesão ao

Programa pelo município ter ocorrido em 2008, o Mais Educação só foi realizado nas escolas, a partir do ano de 2009.

A seleção das escolas participantes do Programa não teve ingerência da SEMEC. Na prática, o MEC estabeleceu o índice de corte no IDEB (3.2), sendo que as escolas que apresentavam IDEB abaixo desse valor, automaticamente tiveram seu nome inserido no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), podendo ou não assinar o Termo de Adesão ao PME, cabendo à SEMEC articular sua participação e capacitação, de acordo com as suas necessidades.

O Gráfico 1, que tem por objetivo evidenciar a evolução do PME nas escolas da rede de ensino municipal de Belém/PA, demonstra que, em 2013, o Programa estava implantado em 88% das referidas escolas, tendo apresentado significativo crescimento do índice de participação, no período compreendido de 2008 a 2013.

Gráfico 1 - Escolas municipais contempladas com o PME em Belém/PA – 2008-2013



Fonte: SEMEC/DIED. Gráfico elaborado pela autora.

Como se pode observar, o Gráfico 1 demonstra um equilíbrio na evolução do PME nas escolas municipais, no período de 2008 a 2013, levando-se em conta que o número de escolas construídas também se manteve equilibrado (uma média de 2 escolas novas por ano), sendo que, no ano de 2011, foram construídas mais 3. O Programa passou de 16% (2008) para 88% (2013).

Os dados levantados na pesquisa de campo evidenciam que, embora o PME apresente um elevado índice de aceitabilidade na rede municipal de ensino de Belém, nos anos iniciais de sua implantação enfrentou resistências dos diferentes segmentos da escola, como também na própria instituição mantenedora, que não o concebia como um Programa que contribuiria para o avanço da sua educação, fato comprovado por meio da entrevista do Coordenador Municipal do PME:

*[...] no começo dos anos 2008, 2009, era muito difícil. A Secretaria de Educação entendia o Mais Educação como um Programa que, em vez de ajudar a escola, atrapalharia porque tinha uma política direcionada [...] Com o tempo, a partir do momento em que começou a mudar a Secretaria, que teve eleição, as coisas foram mudando e o apoio foi aparecendo. (2014).*

Na escola, essa resistência foi manifestada nos depoimentos da diretora e da coordenadora do Programa, que afirmaram que a mesma foi sendo superada aos poucos, na medida em que foram sendo incorporadas as oficinas, com atividades lúdicas e prazerosas, contribuindo para a aprendizagem dos alunos. Os relatos da Diretora da Escola retratam como se deu esse processo:

*No início, tivemos alguns problemas, até mesmo com relação aos professores e funcionários. Mesmo eu tendo realizado reuniões, [...] alguns professores viam como uma coisa à parte da escola. [...] Tudo é da escola, e não era assim que eles viam o Programa no início, 'isso é com a coordenadora do Mais Educação', viam o Programa de uma maneira separada. [...] Até o pessoal do apoio tinha certa resistência 'isso aí não é do Mais Educação?', não entendiam como um projeto da escola (2014).*

Podemos verificar que a fala da coordenadora do programa na escola reforça esta afirmativa:

*Nós tivemos que enfrentar a resistência de alguns funcionários da escola, principalmente os de apoio, que tinham uma ideia de que o Programa viria para dar mais trabalho para a escola. Eles diziam que não era Mais Educação, que era Mais Trabalho. [...] A resistência aqui na escola era muito forte porque, pensando assim, como o aluno fica mais 2 ou 3 horas a mais na escola, principalmente o pessoal do apoio teria que limpar mais, teria mais banheiro para lavar, era essa a ideia. Embora, nas reuniões, nós mostramos a importância, muitos não estavam envolvidos com esse processo na escola. (2014).*

Durante o processo de realização das entrevistas e observações, percebemos que, embora expressassem alguns problemas associados à implantação e operacionalização do PME, o Programa conquistou credibilidade, passando, inclusive, a ser percebido como potencializador de novos conhecimentos e práticas socioculturais, bem como de novas formas

de pensar e dinamizar a proposta pedagógica da escola, haja vista que trouxe consigo novos recursos voltados para melhoria da estrutura da escola e para o desenvolvimento de atividades diversificadas para os alunos.

Mesmo sendo reconhecida a importância do PME para a escola, muito se tem discutido, tanto a respeito das dificuldades de integrá-lo à sua proposta pedagógica, quanto, principalmente, à falta de espaços para o desenvolvimento de suas oficinas, constituindo-se estes em dois dos principais desafios para os segmentos que integram a comunidade educativa, uma vez que a presença do referido Programa é considerada como uma realidade irreversível para as escolas.

As próximas seções apresentam aspectos associados à gestão escolar no âmbito do PME na Escola Walter Leite Caminha.

### 3.3 A Escola Municipal Professor Walter Leite Caminha e a implementação do Programa Mais Educação

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Walter Leite Caminha (EMPWLC) foi inaugurada em 8 de março de 1990, está localizada no Conjunto Catalina e atende uma clientela carente residente do bairro Mangueirão e de outros próximos ao seu entorno. Seu nome consiste em uma homenagem ao dedicado professor de Educação Física, que foi chefe do Departamento de Desporto e Lazer da Secretaria Municipal de Educação (BELÉM, EMPWLC, 2009).

Até o ano de 2013, a escola funcionava com um turno a mais, no intermediário, o qual foi extinto no ano de 2014, contando atualmente com três turnos (manhã, tarde e noite), assim distribuídos: Educação Infantil, Ciclos I e II, no 1º turno; Ciclos III e IV, no 2º turno; e EJA, no 3º turno.

Tabela 6 - Matrículas na Escola Municipal Professor Walter Leite Caminha – 2008-2013

Etapas de Ensino	Ano					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Pré-escola	132	114	100	102	129	134
Ens. Fundamental - 1º Segmento	453	387	399	389	394	375
Ens. Fundamental - 2º Segmento	277	252	283	269	289	328
Total Ensino Fundamental	730	639	682	658	683	703
EJA	298	305	291	229	223	251
<b>Total geral</b>	<b>1.160</b>	<b>1.058</b>	<b>1.073</b>	<b>989</b>	<b>1.035</b>	<b>1.088</b>

Fonte: SIGA<sup>20</sup> – SEMEC- set./2014.

<sup>20</sup> SIGA- Sistema de Informação de Gestão Acadêmica. Está vinculado à SEMEC e faz o controle estatístico de matrícula e censo da rede municipal de ensino de Belém/PA.

Segundo a diretora e registros observados na secretaria da escola, de 2008 a 2013, ocorreu o atendimento à Educação Infantil (Jardins I e II) nos turnos da manhã, intermediário e tarde, sendo que as turmas foram sendo gradativamente reduzidas em virtude da construção de Unidades de Educação Infantil nas proximidades da escola, as quais passaram a absorver as matrículas dessa faixa etária, contribuindo também para extinção do turno intermediário em 2014, ano em que a escola passou a atender apenas uma turma de Jardim II no turno da manhã. Já os alunos do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental continuam distribuídos nos turnos da manhã e da tarde.

A respeito do quadro de educadores, a escola dispõe de 42 (quarenta e dois) docentes, todos com graduação, 9 (nove) coordenadores pedagógicos (com formação em orientação, supervisão e administração/gestão escolar, 1 (uma) diretora, 1 (uma) secretária, 6 (seis) funcionários de apoio administrativo, 10 (dez) de apoio operacional, 3 (três) merendeiras, 3 (três) auxiliares de merendeiras e 3 (três) porteiros.

A estrutura física atual da escola é composta por (1) um pavilhão administrativo com sala da direção, sala da coordenação pedagógica, secretaria, sala de professores, biblioteca, sala de multimeios, laboratório de informática, uma sala de arquivo morto, depósito de material didático e expediente, banheiro de funcionários, sala (pequena) de Rádio e sala (pequena) de Banda; (2) dois pavilhões com dez salas de aula, distribuídas entre eles e dois banheiros para alunos; (3) um pavilhão que comporta uma copa-cozinha; uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); um refeitório e ampla área de lazer; uma sala para material de Educação Física e um depósito de merenda escolar; além dos quatro pavilhões, a escola dispõe de (4) uma quadra de esportes coberta.

Figura 4 - Montagem de fotos da EMPWLC



Fonte: arquivo pessoal da autora e disponível em: <<http://wlcaminha.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

A sala de Recursos Multifuncionais dispõe de equipamentos especializados para atender aos alunos da própria escola e de outras três localizadas no mesmo distrito. Observamos que a escola possui ampla estrutura física, dispondo ainda de uma vasta área não construída, podendo expandir-se por meio da criação de outros espaços.

É importante destacar que a escola, em um trabalho integrado com o Conselho Escolar, vem realizando melhorias em seus espaços para atender às atividades do Mais Educação, a citar, a sala de Recursos Multifuncionais a qual foi adaptada e equipada, a partir da conjugação de recursos tanto do PME quanto próprios da escola. A escola também adaptou duas pequenas salas para receber a oficina de Rádio Escolar e para a guarda dos instrumentos da Banda Fanfarra.

Figura 5 - Oficina de Rádio e Grafite no contraturno da EMPWLC



Fonte: arquivo pessoal da autora e disponível em: <<http://wlcaminha.blogspot.com.br>>. Acesso em: 15 jul.2014.

A Tabela 7, que apresenta o IDEB E. M. Prof. Walter Leite Caminha, revela que, embora seus valores sejam considerados baixos, os resultados observados vêm crescendo continuamente, superando as metas projetadas para a escola, a qual, em 2013, já ultrapassou a meta estipulada para 2015.

Tabela 7 - IDEB da E. M. Prof. Walter Leite Caminha

Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Meta Projetada	-	2.9	3.2	3.7	3.9	4.2
IDEB observado da Escola	2.9	3.1	3.1	4.1	4.3	-

Fonte: INEP/MEC.

Considerando que o IDEB se constitui em uma relação entre a taxa de aprovação e os resultados da Prova Brasil, a seguir, apresentamos seus valores para a escola em questão.

Tabela 8 - Taxas de aprovação e notas da Prova Brasil para os iniciais e finais do ensino fundamental da E.M. Prof. Walter Leite Caminha – 2007-2013

Anos	Taxas de aprovação		Resultados da Prova Brasil			
	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais		Anos finais	
			Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2007	82,7	67,5	161,14	172,59	200,73	209,86
2009	71,7	81,5	158,38	173,24	226,36	215,37
2011	84,2	75,0	172,60	194,60	218,30	217,50
2013	82,6	84,9	172,53	187,58	233,25	232,51

Fonte: INEP/MEC e Secretaria da EMPWLC.

Especificamente em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, podemos observar que, de 2007 para 2013, ocorreu um avanço tanto dos resultados de Língua Portuguesa quanto de Matemática na Prova Brasil, incidindo conseqüentemente, em um crescimento da taxa de aprovação neste segmento da educação básica. Já no que tange aos resultados dos anos iniciais, embora também tivessem apresentado avanços, eles não foram tão expressivos quanto os do segundo segmento, cabendo destacar que não atingiram a meta projetada pelo MEC de 200 pontos.

Vale ressaltar que, desde 2010, a escola vem trabalhando com o Macrocampo Acompanhamento Pedagógico<sup>21</sup> conforme apresentado no Quadro 2, o qual, segundo a entrevista da diretora da escola, vem contribuindo para melhoraria do rendimento dos alunos:

*[...] o Mais Educação ajudou muito, a gente já conseguiu atingir a meta do IDEB de 2015, o IDEB da prefeitura caiu, geral, mas nós estamos dentro da nossa meta, atingimos a meta de 2015. Então eu atribuo também ao Mais Educação, que veio ajudar, veio somar (2014).*

A E. M. Prof. Walter Leite Caminha, embora tenha aderido ao PME no ano de 2009, devido ao atraso no envio dos recursos, por parte do Governo Federal, só iniciou as atividades do Programa em 2010. Esta unidade de ensino se enquadrou na sistemática de seleção das escolas participantes do Programa, devido ao fato de o MEC ter estabelecido, inicialmente, como critérios para inclusão no PME, apresentar baixo IDEB e/ou condições de vulnerabilidade social (BRASIL, 2009).

O Quadro 3 apresenta os macrocampos e atividades selecionadas pela escola, no período 2010 - 2014.

---

<sup>21</sup> A partir de 2013 este macrocampo passou a ser denominado Orientação de Estudos e Leitura.

Quadro 3 - Macrocampos e atividades do PME na E.M. Prof. Walter Leite Caminha – 2010-2014

Macrocampo/Atividade				
2010(1)*	2011	2012	2013(2)*	2014(3)*
Acompanhamento Pedagógico/Letramento	Acompanhamento Pedagógico/Letramento	Acompanhamento Pedagógico/Letramento	Acompanhamento Pedagógico/Letramento/ Letramento/ Orientação de Estudos e Leitura	Acompanhamento Pedagógico/Letramento/ Orientação de Estudos e Leitura
-	Acompanhamento Pedagógico/Matemática	Acompanhamento Pedagógico/Matemática	Acompanhamento Pedagógico/Matemática	-
Prevenção e Prom. Saúde/Aliment. Saudável	-	Prevenção e Prom. Saúde/Aliment. Saudável	-	-
Esporte Lazer/Futsal	Esporte Lazer/Futsal	Esporte Lazer/Futsal	Esporte Lazer/Futsal	Esporte Lazer/Futsal
-	-	-	-	Esporte Lazer/Futsal
Meio Ambiente/Horta escolar	Meio Ambiente/Horta escolar	Meio Ambiente/Horta escolar	Meio Ambiente/Horta escolar	Meio Ambiente/Horta escolar
Cultura e Artes/Grafite	Cultura e Artes/Banda fanfarra	Cultura e Artes/Banda fanfarra	-	-
-	Comunicação e uso mídias/Rádio escolar	-	Comunicação e uso mídias/Rádio escolar	Comunicação e uso mídias/Rádio escolar

Fonte: DIED /SEMEC. Elaborado pela autora.

\* (1) Recursos de 2009 e de 2010. (2) Recursos de 2012. (3) Recursos de 2013.

Nota: O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico continua sendo obrigatório, com apenas uma atividade que contempla as diferentes áreas do conhecimento (Alfabetização, Matemática, História, Ciências, Geografia e Línguas Estrangeiras). Esta atividade, a partir do ano de 2013, passou a ser denominada, Orientação de Estudos e Leitura e tem por objetivo articular o currículo da escola com as atividades pedagógicas propostas pelo PME.

Figura 6 - Atividade de Orientação de Estudos e Leitura no contraturno da EMPWLC



Fonte: arquivo pessoal da autora e disponível em: <<http://wlcaminha.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

Segundo os entrevistados, as atividades de Letramento (Língua Portuguesa/Orientações de Estudos e Leitura), vêm sendo selecionadas todos os anos, não apenas pelo fato de este ser um campo de escolha obrigatória, mas também por conta dos critérios estabelecidos a partir das necessidades da escola, cujo foco, segundo a coordenadora do PME é *“aqueles alunos com defasagem ciclo/idade, repetência e evasão”* (CE, 2014).

Uma vez que o Programa não atende todos os alunos matriculados no Ensino Fundamental, a escola adotou, além dos critérios mencionados, priorizar os estudantes dos últimos anos do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental (4º, 5º, 8º e 9º anos). Em entrevista, a coordenadora pedagógica da escola ressaltou que o número de alunos matriculados no turno da manhã e que frequentam o PME no contraturno é maior do que o inverso. A esse respeito, convém observar que as matrículas da manhã se fazem associar ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. Logo, o número de alunos do primeiro segmento inscritos no Programa é maior do que o total correspondente ao segundo segmento, conforme pode ser comprovado na Tabela 9.

Tabela 9 - Alunos inscritos no PME na E.M.Walter Leite Caminha – 2010-2014

<b>Ano</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Total Alunos</b>	<b>Total de alunos inscritos no PME</b>	<b>Índice de participação no PME (%)</b>
2010	1º seg.	399	125	31,3
	2º seg.	283	85	30,0
2011	1º seg.	389	110	28,3
	2º seg.	269	91	33,8
2012	1º seg.	394	201	51,0
	2º seg.	289	48	16,6
2013	1º seg.	375	185	49,3
	2º seg.	328	110	33,5
2014	1º seg.	302	129	42,7
	2º seg.	295	85	28,8

Fonte: SIGA-SEMEC, set/2014 e Secretaria da EMPWLC. Elaborada pela autora.

Os motivos apresentados para que as inscrições no PME associadas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental sejam maiores do que as do segundo segmento, de acordo com a Coordenadora do PME na escola, se fazem associar ao fato de os alunos menores terem um maior acompanhamento por parte dos pais ou responsáveis, bem como ao fato de muitos destes alunos serem beneficiários do Bolsa Família, o qual, a partir de 2012, passou a se constituir critério de priorização para inscrição de alunos no PME, sendo que os pais/responsáveis por estes alunos, na visão da entrevistada, apresentam uma maior atenção para com a sua frequência escolar.

No que tange à seleção dos monitores que atuam no PME, a coordenadora do Programa na escola e a diretora relataram que:

*Foi na própria reunião com a comunidade. Convidando os pais para trazerem currículo, perguntamos se algum estava estudando, fazendo faculdade... Foi desse jeito, que selecionamos os monitores. Por exemplo, nosso professor de futsal, ele é daqui do centro comunitário, faz Educação Física. (DE, 2014).*

*Procuramos que os monitores, de preferência, sejam universitários, ou até mesmo os formados, da comunidade do entorno da escola... Porque o dinheiro vem para a passagem, mas é pouco a gente sabe disso. [...] Todos os que procuram a escola, que estejam dentro da área do conhecimento, estudantes de Pedagogia, Letras, etc, nós não descartamos. Recebemos currículos, analisamos o melhor, fazemos uma entrevista com esses monitores,[...] Nós queremos pessoas que também queiram o programa, para conhecer, para levar para a universidade, como já aconteceu, para levar o debate para lá, Hoje estamos com vários já formados, na época eram alunos. (CE, 2014).*

Foi possível perceber nas entrevistas que a escola, na seleção dos monitores das oficinas de Apoio Pedagógico, prioriza aqueles que sejam estudantes universitários ou até mesmo egressos de cursos superiores, com formação direcionada para sua área de atuação, preferencialmente que residam na comunidade. Já nas oficinas associadas aos demais macrocampos do PME, a escola aceita que os candidatos sejam apenas integrantes da comunidade local com conhecimentos específicos voltados para as oficinas que pretendem se responsabilizar, a citar horta, artes e cultura.

Na próxima seção, buscamos apresentar aspectos da gestão democrática na escola investigada no âmbito do Programa Mais Educação.

Figura 7 - Oficina de Horta escolar no contraturno da EMPWLC



Fonte: arquivo pessoal da autora e disponível em: <<http://wlcaminha.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

### 3.4 A gestão democrática na Escola Municipal Professor Walter Leite Caminha no contexto do PME

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada que analisa a gestão democrática no contexto do Programa Mais Educação, na Escola Municipal Professor Walter Leite Caminha.

Para análise dos resultados, organizamos as informações por categorias de análise, quais sejam, **participação, autonomia e descentralização**, destacadas em virtude de a temática em questão se fazer associar à gestão democrática no contexto do Mais Educação, em uma escola municipal. Cabe ressaltar que as categorias foram dispostas de forma separada, apenas por uma questão didática, uma vez que elas, na condição de elementos fundantes da gestão democrática, se inter-relacionam.

A priori, julgamos importante apresentarmos análises referentes à relação do Programa Mais Educação com a gestão democrática no contexto da escola pesquisada.

No que tange à relação **do PME com a gestão democrática no âmbito da EMPWLC**, tendo por base as entrevistas realizadas, observamos que o Programa contribui para o seu fortalecimento na medida em que fomenta a reflexão e a prática de atitudes que evidenciem a responsabilidade do conjunto da escola para com a aprendizagem dos alunos, buscando envolver a todos por meio de um processo participativo que abarque a totalidade da escola.

*Com certeza [o PME contribui para a gestão democrática]. Eu acho que a educação integral, o nome já diz, não é uma gestão de meia dúzia, é uma gestão do conjunto. Então, agora todo mundo vai ser responsável pela aprendizagem do aluno - não meramente só o diretor, coordenador, e nem pensar o professor que dá só 45 minutos e vai embora, ele não é mais [o único] responsável pelos alunos, não -, agora a escola inteira é responsável pelo aluno. Nesse sentido, eu acho que a educação integral reforça a gestão democrática, no sentido de olhar o conjunto, nós todos somos responsáveis pela aprendizagem do aluno, não só mais o professor, não mais só a direção, não mais um trabalho parcelado e fragmentado, mas um trabalho coletivo, articulado, pensado no conjunto, pensado no dia inteiro, não mais pensado por turno, pensado em um currículo que olha a dimensão do aluno, da dimensão humana, do desenvolvimento humano dele, no conjunto, na sua inteireza. Eu acho que a educação integral, nesse sentido, tem uma contribuição muito grande (CM, 2014).*

*O Mais Educação pode contribuir para gestão democrática. [...] Todos têm que trabalhar juntos para que possa funcionar, desde a merendeira, a porteira... [...] O Mais Educação vem contribuindo para a gestão democrática porque ele envolve a todos: a comunidade, a família, num trabalho conjunto... O Mais Educação não é responsabilidade só da*

*diretora, da coordenadora do Programa, mas sim de todos. O Mais Educação veio ajudar, veio somar na escola (DE, 2014).*

*O programa ajuda (e muito!) para uma gestão democrática. [...] O Programa contribui muito para a gestão [da escola] e a gestão com o Programa. Então há uma troca muito bonita e rica na escola (CE, 2014).*

Verificamos que os entrevistados reconhecem que a Educação Integral em tempo integral deve ser pautada em princípios democráticos, evidenciando que todos são responsáveis pela aprendizagem do aluno, e não mais o professor sozinho na sala de aula. Ressaltamos que, conforme já discutido em capítulo anterior, a gestão escolar de tempo integral que se pauta na democracia, deve primar pela organização do ambiente escolar com atividades e vivências significativas, com objetivos e responsabilidades compartilhadas, onde o espaço escolar ocupará o lugar central nesse processo.

O CM evidenciou que a implementação da Escola Integral deve romper com a estrutura de escola que temos até hoje, pautada em princípios tradicionais, fragmentada, excludente e de turnos. Temos de pensar em um currículo de escola mais abrangente, que englobe a multidimensionalidade do sujeito, a formação humana. Sobre isto, reiteramos que, além de pensar em uma proposta de jornada ampliada que supere a simples reprodução tradicionalmente praticada no âmbito escolar, é preciso pensar uma proposta que proporcione possibilidades de desenvolvimento de atividades, que abranja o maior número possível de estudantes. Desse modo, de acordo com Cavaliere (2007), a escola comprometida com a formação humana, pode fortalecer com o tempo integral, uma proposta de Educação Integral.

As falas dos entrevistados denotam que o Mais Educação vem aproximando as famílias e estimulando a participação da comunidade na escola, demonstrando que o Programa pode contribuir para fomentar a gestão democrática no âmbito da escola. Cabe enfatizar que este aspecto de ampliação do diálogo entre a escola, a família e a comunidade está associada à estratégia do Programa que visa compartilhar a “tarefa de educar com os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores” (BRASIL, 2009, p.7). Salientamos que esta participação ainda precisa ser mais bem articulada e alargada na instituição escolar pesquisada, conforme sinalizaremos posteriormente, a qual deve se dar de maneira plena e consciente, envolvendo ativamente todos os segmentos da escola nas suas atividades, de modo a consolidar práticas efetivamente democráticas.

Ainda sobre a relação do Programa com a gestão democrática na escola em questão, verificamos que as falas dos professores regentes são convergentes no sentido de evidenciar

que o PME tem potencial para fortalecer a democratização da escola, desde que a mesma já conte com práticas democráticas.

*Eu acredito que sim, o PME tem esse potencial, de fortalecer a democracia na escola, mas é necessário que a gestão democrática esteja instalada na escola primeiramente. Porque eu acredito que o Mais Educação, digamos assim, ele vai complementar, vai entrar e ajudar, mas, se não tiver instalada a gestão, ele não vai se desenvolver, ele não vai ter sucesso, como está acontecendo atualmente. Eu percebo que a ausência do sucesso dele é justamente pela ausência da gestão democrática. E aí nessas condições ele não decola (PR1, 2014).*

*O Mais Educação tem potencial para fortalecer a gestão democrática, mas para que isso aconteça é preciso uma gestão democrática. Todos esses projetos, não só esse, mas outros que existem na escola, precisam ser socializados com os professores regentes, para que eles possam dar um resultado melhor. A gestão democrática é nosso maior desafio. Isso para nós é complicado, porque nosso histórico vem de uma ditadura, e a gestão democrática não é fácil, não é fácil para quem precisa implantar, para quem precisa vivenciar, porque a gente, infelizmente, ainda vem dessa cultura, que a gente só faz se for empurrado. Então é muito complicado, mas precisa ser exercitada. Se a gestão democrática não for exercitada, a gente não vai amadurecer nunca para ela. E para ela ser implantada tem que partir de todos, tem que ter uma pré-disposição de todos os segmentos que compõem a escola, senão fica difícil (PR2, 2014).*

Observamos que, ao mesmo tempo em que ambos os entrevistados reconhecem que o PME pode contribuir para fomentar práticas democráticas no âmbito da escola, ressaltam que a gestão democrática ainda é um desafio para a escola, que precisa ser superado de forma articulada entre todos os segmentos. Ressaltamos que, para a gestão democrática escolar se efetivar, é necessário que ocorra um avanço da aprendizagem nesta direção, bem como que todos a desejem, lembrando que, de acordo com Paro (2007, p. 17), “a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar”.

Gostaríamos de ressaltar que, como bem frisou o PR2, o processo de gestão democrática da escola pública não é fácil, e requer um olhar mais atento às diferenças, às divergências de opiniões dos sujeitos envolvidos, e, sobretudo, requer respeito à coletividade, fundamental em um ambiente democrático. Nesta direção, é importante recorrer ao pensamento de Najjar (2006, p. 23), que observa que “a gestão democrática pressupõe uma multiplicidade de sujeitos que partilham o poder, e só esta multiplicidade pode dar conta da complexidade dessa instituição”.

Acreditamos que a gestão escolar pautada na participação deve integrar as ações do Mais Educação, potencializando suas possibilidades de sucesso e fortalecendo a perspectiva

de um projeto de educação integral/tempo integral que vise à formação humana mais ampla. Conforme já evidenciado anteriormente, Menezes e Leite (2012) afirmam que o Mais Educação vem fomentando e consolidando a ideia de que o tempo integral poderá se constituir em uma das alternativas possíveis para a Educação Integral no país. Ressaltamos a necessidade de serem proporcionadas reflexões mais acuradas junto à comunidade escolar acerca da Educação Integral e do tempo integral, bem como reflexões que envolvam a gestão democrática, entre outras, as que estão em permanente reflexão e (re)construção.

Durante as entrevistas e sua posterior análise, emergiram aspectos que se fazem associar a **desafios** e **contribuições** do PME no âmbito da EMPWLC, os quais, buscando contribuir para o avanço deste Programa na escola pesquisada, julgamos importante apresentá-los no decorrer desta seção. Passaremos então, às discussões dos resultados das observações, entrevistas e análise documental, pontuando cada categoria mencionada.

### 3.4.1 Participação

Convém evidenciar *a priori* que, conforme apresentado, a gestão escolar democrática se desenvolve e se realiza por meio da participação comprometida de todos os seus segmentos bem como da criação de espaços de diálogos e discussões coletivas no interior da escola, implicando na criação de uma cultura de troca, reciprocidade e compartilhamento de responsabilidades (LÜCK, 2006). O Programa Mais Educação, indo ao encontro dessas reflexões, recomenda que suas ações e decisões constituam-se resultado da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Tomando por base a conjugação do referencial teórico construído com os resultados da pesquisa de campo, a análise de conteúdo associada à categoria **participação** possibilitou identificamos subcategorias de análises, quais sejam, a participação associada (1) ao processo de adesão ao PME, (2) à escolha dos seus macrocampos/oficinas, (3) aos critérios de seleção dos alunos para o PME e (4) aos critérios de seleção dos monitores do PME.

Antes de passarmos para a discussão destas subcategorias, convém observar que tanto a diretora quanto a coordenadora do PME destacaram as dificuldades que tiveram de enfrentar de modo a implementar o Programa na escola, a citar, a resistência dos próprios funcionários (pessoal de apoio, merendeiras e alguns professores) que não o concebiam como algo que poderia trazer benefícios para a escola, que não era “*Mais Educação e, sim, Mais Trabalho*”. No entanto, ainda de acordo com as entrevistadas, as divergências e dificuldades

não obstaculizaram a implantação do Programa, que, por meio da visualização de seus resultados, possibilitou que grande parte destes servidores mudasse de opinião a seu respeito.

Além disso, antes de passarmos para a análise das subcategorias, consideramos importante apresentar ainda como se dá o diálogo do Programa com os diferentes segmentos da escola:

*[...] depois que saímos da SEMEC com as orientações, fizemos reuniões com todos os envolvidos na escola, professores, funcionários e pais dos alunos. Hoje, elas acontecem mais nas reuniões de ciclo, com os pais presentes e os professores dos ciclos. Estamos presentes, sempre passando e explicando o Programa, sua importância para os pais, como acontece com o programa aqui na escola... (CE, 2014).*

*Nós temos feito todo um trabalho de divulgação: vamos às salas, falamos da importância; nas reuniões sempre apresentamos o Programa para os pais, dizendo que é uma oportunidade... (CP, 2014).*

Os excertos em destaque, retratam o empenho da equipe gestora em informar a comunidade escolar acerca do Mais Educação. Verificamos que os diálogos vêm ocorrendo nas reuniões de Conselho de Ciclos<sup>22</sup> de pais e dos professores, com objetivo de informá-los da presença do programa e das atividades a ele relacionadas desenvolvidas na escola, sem se fazer acompanhar de ações sistematizadas. A coordenadora pedagógica revelou também que um dos maiores obstáculos na execução do Programa é a frequência dos alunos, decorrente das dificuldades das famílias, especialmente das responsáveis por alunos do primeiro segmento, os quais necessitam serem acompanhados até a escola. Além disso, alegam que naquele horário faz muito calor e os filhos adoecem. Convém observar, no entanto, que estas dificuldades se fazem presentes tanto no turno regular quanto no tempo integral, não se constituindo, na verdade, desafio vinculado exclusivamente a esta última modalidade. Já com os alunos do segundo segmento, embora se locomovam sozinhos, as dificuldades de frequência se fazem associar à assunção de responsabilidades vinculadas à família (cuidar de irmãos, da casa, entre outros) e, às vezes, à necessidade de trabalhar. De modo geral, observamos que as reuniões são de cunho informativo, com participação restrita, precisando ser alargada no âmbito dos diferentes segmentos da escola.

Especificamente em relação à participação associada à subcategoria nominada como **processo de adesão ao PME**, observamos que ocorreu de forma restrita à equipe gestora da

---

<sup>22</sup> Os Conselhos de Ciclos ocorrem em períodos semestrais. Trata-se de assuntos referentes à avaliação, rendimento de aprendizagem, comportamento e frequência do aluno na escola. Participam das reuniões: coordenação pedagógica, professores e pais/responsáveis.

SEMEC, à diretora da escola e à equipe pedagógica, não contando, portanto, com a participação de todos os diferentes segmentos da comunidade escolar.

*...o Mais Educação é um piloto para [a construção de] uma escola integral, e a gente pretendia tirar esses alunos da rua. Então, quando eu fui fazer o projeto do PDDE [no SIMEC], tinha a opção [de aderir ao PME]... Eu achei interessante, porque as oficinas iriam somar para os nossos alunos [...] Quando fui escolher as oficinas - a escola é que escolhe -, então nós tiramos um grupo para estar fazendo isto junto comigo, Fizemos isso lá na secretaria, porque não tínhamos t computador com internet na época. Eles (a secretaria) nos instruíram. (DE, 2014).*

*Primeiro a SEMEC nos chamou para uma reunião com a direção da escola, porque você tem que ir lá e fazer a adesão da escola. Foi tudo bem rápido, todos os alunos da escola foram contemplados, de tal modo que quase não tivemos nem possibilidade de trabalhar, já que o espaço era insuficiente. Então, foi assim: a SEMEC nos chamou, pediu para que fossemos a algumas reuniões, e fizemos a adesão ao programa, que nós achamos bom para a escola. Foi assim que foi feito (CE, 2014).*

Percebemos nas entrevistas da diretora e da coordenadora do Mais Educação na escola, que a opção pelo Programa se deu sob a orientação da Secretaria de Educação, a qual foi motivada a efetuar a adesão por conta do repasse adicional de verbas que, no seu entendimento, viria contribuir para a melhoria do ensino nas escolas municipais beneficiadas.

Esta afirmativa foi corroborada pelo Coordenador Municipal do PME:

*O motivo de a SEMEC aderir ao PME foi que o MEC ofereceu a possibilidade de um Programa que pudesse trazer recursos para as escolas e poder melhorar a qualidade de aprendizagem do aluno. Por esse motivo, aderiu, no PAR, ao Programa Mais Educação (CM, 2014).*

Os professores regentes, partindo do reconhecimento da necessidade desse diálogo com o Mais Educação e sua importância para a escola, em especial, para os alunos, também convergiram ao revelarem que não foram convocados a participar de qualquer reunião que envolvesse a adesão da escola ao PME, ou, sequer, a ampliação da jornada escolar.

*Sobre o Programa Mais Educação, não fiquei sabendo de reunião para implantação dele, não participei de nenhuma reunião na escola. [...] Nós ficamos sabendo que alguns professores [monitores] entrariam na sala de aula após o término do nosso horário, para dar uma espécie de reforço [...] Então, não fomos chamados para sermos ouvidos sobre o projeto de forma alguma. (PR1, 2014).*

A dificuldade no processo de adesão ao PME em contar com a participação da comunidade escolar, ficando, pois, limitado à SEMEC, à direção e à equipe pedagógica da

escola, de acordo com a coordenadora do PME na escola<sup>23</sup>, pode ser atribuída, entre outros, às circunstâncias com que o Programa adentrou nas escolas, associadas a limites exíguos de tempo, fato que dificultou com que fossem estabelecidos processos participativos. Por sua vez, o Manual Passo a Passo do PME (MEC, 2009) orienta que os diretores junto com os Conselhos Escolares estimulem a participação, o compartilhamento de decisões e informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias.

A partir da constatação da inflexão entre o que determina o Manual anteriormente destacado e o realizado na prática, cabe ressaltar alguns dos problemas que têm sido reincidentes nas políticas educacionais brasileiras, a citar, a descontinuidade dos programas e a ausência de uma política de articulação com as escolas (FERREIRA, 2012). Nesse contexto, os convênios assinados pelas secretarias de educação das instâncias subnacionais, e que se fazem associar à assistência técnica e financeira provenientes da administração federal, em geral, acabam não oferecendo a possibilidade de aqueles governos, e, em especial, as escolas, decidirem sobre as propostas que lhes são oferecidas. Este processo faz com que as secretarias de educação pressionem as escolas a implantarem os referidos programas, as quais acabam por recebê-los sem um prévio planejamento e sem a participação da comunidade escolar, uma vez que o foco acaba sendo direcionado para a possibilidade da conquista de novos recursos, envolvendo apenas alguns poucos profissionais da escola.

Todavia, de acordo com Lück (2009, p. 20), a participação constitui-se em estratégia de democratização da escola, tal como proposto na legislação, e, conseqüentemente, em democratização de seus processos sociais, de modo a estabelecer nas instituições “ambientes e práticas educacionais caracterizados pela construção da autonomia, da responsabilidade social e da cidadania, que se constituem, por sua vez, em condição fundamental para a adequada formação humano-social”.

Com relação à subcategoria que se faz associar à **escolha dos macrocampos/oficinas do PME**, foi possível perceber que a participação também ocorre de forma restrita e, por vezes, aligeirada, onde a escola atende ao chamado da SEMEC para preencher no SIMEC as suas opções, envolvendo apenas a diretora e sua equipe pedagógica, bem como a coordenadora do Programa na escola.

*A SEMEC convoca para uma reunião e avisa que o SIMEC vai abrir para a escola escolher as oficinas do PME ... Vemos as necessidades e quais*

---

<sup>23</sup> A coordenação do PME na escola não participou do processo de adesão ao Programa, uma vez que, naquele primeiro momento, a SEMEC ainda não havia definido se estabeleceria ou não esta coordenação no âmbito de cada unidade escolar.

*oficinas vão melhorar a escola, que o aluno, que é o foco principal, está precisando (CE, 2014).*

*Ocorreu quando aceitamos o Mais Educação, a gente já escolheu ali as oficinas, é naquele momento, quando você vai aceitar. Uma equipe da escola foi escolher as oficinas que tinham mais a ver com o projeto político pedagógico. No início, letramento e matemática eram obrigatórios, agora já não é assim, tem as outras oficinas [...] Procuramos escolher as oficinas que tinham mais a ver com o projeto político, que eu já vinha trabalhando a sustentabilidade, a gente procurou unir (DE, 2014).*

As falas da diretora e da coordenadora do PME na escola evidenciam que a seleção dos macrocampos e de suas oficinas vêm se dando sob uma perspectiva da participação restrita a alguns membros que representam a escola, sendo que, conforme já evidenciado no caso da EMPWLC, são envolvidas apenas a coordenadora do PME, a diretora e a equipe pedagógica. No primeiro ano de implantação do PME, segundo a CE, este comportamento decorreu do tempo exíguo que a escola teve para aderir ao PME e, por conseguinte, à sequencial escolha dos macrocampos e oficinas. Todavia, depreende-se das entrevistas que, mesmo buscando atender às necessidades da escola, este procedimento vem sendo renovado a cada ano, ou seja, nos anos posteriores, pais, alunos, professores e outros integrantes da comunidade escolar continuaram a não participar do processo de seleção dos macrocampos e oficinas do PME.

Vale aqui resgatar o pensamento de Lück (2006, p. 47), para a qual a participação, em seu sentido pleno, corresponde a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle. Significa, portanto, “envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados desejados”.

Ainda em relação à escolha dos macrocampos/oficinas do Mais Educação, a mãe de um aluno relatou que ficou sabendo do PME e de suas oficinas por meio do filho, não tendo participado do seu processo de seleção, “Fiquei sabendo pelo meu filho. Ele chegou comigo e falou que tinha essa programação. Eu trabalho, quando ele me falou, procurei a escola porque ele estava interessado” (RA2, 2014). A esse respeito, convém observar que todos os pais/responsáveis entrevistados evidenciaram que sua participação se limita à sua presença na escola para efetivar a inscrição de seus filhos no Programa, e, por conseguinte, em suas oficinas.

A participação dos pais/responsáveis na trajetória escolar dos alunos constitui-se em um dos grandes desafios da escola que se pretende democrática, apresentando significativo

potencial para alavancar sua melhoria. Todavia, para isso, este segmento da comunidade escolar precisa ser incluído, ouvido e respeitado nas suas diversidades, contribuições e, *quicá*, limitações, já que a participação resulta de conquista e se apreende vivenciando, experienciando e aperfeiçoando.

No que se refere à participação dos alunos no processo de seleção dos macrocampos e das oficinas do PME, observamos que existem duas etapas sequenciais. A primeira diz respeito àquela que se faz associar à definição, no âmbito do SIMEC, com as quais a escola será beneficiada. Já a segunda, com a escola tendo selecionado seus macrocampos/oficinas no SIMEC, diz respeito à escolha, por parte dos alunos inscritos no PME e que pretendem participar. No caso específico da escola pesquisada, os alunos não opinaram sobre a escolha dos macrocampos/oficinas definidos no âmbito do SIMEC, porém, dentre as oficinas já selecionadas pela escola, puderam optar por aquelas que gostariam de frequentar. A exceção ocorre com a oficina de Orientação de Estudos e Leitura, que, conforme evidenciado anteriormente, é obrigatória no contexto do PME. Perguntados se escolhiam as oficinas, o aluno A2 respondeu “*Sim, eu escolhi as oficinas de futsal e grafite*” (A2, 2014). Por sua vez, o aluno A1, tendo em vista que o conjunto de oficinas definido previamente pela escola não ia ao encontro de seus interesses, evidenciou que, na verdade, “*não tive opção de escolha*” (A1, 2014). Verificamos que a participação dos alunos, no que tange especificamente ao processo de escolha dos macrocampos/oficinas, está restrita à segunda etapa deste processo sequencial.

Apple e Beane (1997, p. 17) observam que “se as pessoas quiserem assegurar um modo de vida democrático, precisam de oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado”. A escola deve se constituir em um espaço em que os alunos e seus pais/responsáveis - e, de modo geral, a comunidade escolar - agreguem subsídios para se constituírem sujeitos das decisões que os envolvem, estabelecendo, desta forma, sua relação com esse exercício de poder, pressupondo que esse modo de viver se apreende com a experiência.

Com relação à participação associada à subcategoria que abarca a definição dos **critérios de seleção dos alunos para o PME**, embora os entrevistados tenham relatado que os mesmos decorrem especialmente de reuniões promovidas com os professores regentes, pais e equipe pedagógica, verificamos que, na prática, correspondem àqueles determinados pelo Governo Federal (MEC, 2009, 2009a, 2009b, 2009c, 2011, 2012, 2013, 2014) e que apresentam certa flexibilidade.

De acordo com a coordenadora do PME na escola, os critérios associados à seleção dos estudantes priorizam aqueles que apresentam problemas de aprendizagem e/ou

vulnerabilidade social, sendo que, na medida em que há disponibilidade de vagas, a escola também possibilita a inscrição de alunos que não se encaixam em nenhuma destas duas orientações, conforme também é apresentado no Passo a Passo da Educação Integral (2009). Ainda segundo a coordenadora entrevistada, “*todo aluno é bem-vindo ao Programa*” (2014). Ao possibilitar também a participação de alunos que procuram o PME, além de a EMPWLC ir ao encontro das orientações do referido Manual - que determina que “Cada escola, contextualizada com seu projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades...” (MEC, 2009, p. 7) -, evita com que se formem preconceitos e/ou rótulos associados aos alunos que participam do Programa, estigmatizando-o, por conseguinte.

Por outro lado, os alunos que não conseguem se inscrever no PME, entre outros motivos, por ausência de vagas, mas que também desejam participar do Programa, podem se sentir excluídos. A este respeito, o estudo de Matos (2011, p. 124) destaca que alguns desses alunos “têm apresentado comportamentos que podem comprometer seu rendimento escolar com o intuito de participar do Programa, suas falas são recorrentes no sentido de que ‘vou tirar notas baixas e não vou fazer a tarefa de casa para poder participar do projeto’”. Para a autora, são desejos, tanto dos estudantes quanto dos pais, os quais buscam o Programa, entre outros, com o objetivo de que seus filhos também participem de atividades diversas, potencializando sua formação integral.

Esta limitação do PME em não atender a todos os estudantes matriculados na escola, evidencia um aspecto excludente do Programa, constituindo-se, pois, em um desafio a ser superado no âmbito da gestão que anseia construir a escola de tempo integral que inclua a todos. Vale ressaltar que este desafio também foi apontado por Matos (2011), e que acreditamos ser apenas um de tantos a serem superados na escola de tempo integral que se deseja democrática.

No que refere à subcategoria que trata da participação no contexto do processo que envolve a definição de **critérios de seleção dos monitores do PME**, observamos que a seleção destes novos educadores<sup>24</sup> ficou centrada na coordenação do Programa na escola. A este respeito, a coordenadora pedagógica relatou que:

*Essa seleção é toda feita pela professora coordenadora do Programa [na escola]. Ela é que seleciona. Nós não fazemos parte dessa seleção. Sei é que é através de currículos, que são analisados por ela, e de uma entrevista, em*

---

<sup>24</sup> Oliveira (2014) insere os monitores/oficineiros, que atuam nas escolas de tempo integral e, em especial, no âmbito do PME, na categoria “educadores”, na qual também inclui os profissionais da educação. Convém observar que a mesma designação também é utilizada no Manual Passo a Passo (MEC, 2009).

*que pede [que detalhe] um projeto dentro daquela oficina que será desenvolvida. É mais ou menos assim. Agora, isso tudo quem faz é ela (CP, 2014).*

Observa-se que, a seleção destes novos educadores não contou com a participação direta das demais instâncias da escola, a citar, da direção, coordenação pedagógica e professores. Contudo, há que se destacar aqui que, embora a escola não contemple uma ampla participação neste processo, a coordenadora do PME, ao realizar a seleção, busca atender tanto às determinações do Programa quanto às orientações estabelecidas pela SEMEC e pela escola, indo, inclusive, além das disposições do Governo Federal. Mais especificamente, a coordenadora do PME na EMPWLC relatou que busca ir ao encontro das orientações dispostas nos documentos do PME (MEC, 2009; MEC, 2012; MEC, 2014), uma vez que considera fundamental que as atividades trabalhadas no âmbito do Programa, sejam desenvolvidas, preferencialmente, por estudantes universitários ou por pessoas da comunidade habilitadas nas áreas que pretendem atuar. A referida coordenadora reforçou a ideia de que o processo que envolve a seleção dos monitores do PME ultrapassa as orientações do próprio Programa ao solicitar, além da qualificação específica associada à sua área de atuação, que o candidato, conforme evidenciado anteriormente, apresente e defenda um projeto de trabalho vinculado à oficina pela qual pretende se responsabilizar, demonstrando preocupação para com o perfil desses novos educadores que irão atuar no tempo integral.

Em meio a estas reflexões, reiteramos que a Educação Integral em tempo integral, exige que se estabeleça um processo de formação contínua de todos os profissionais da educação que já se encontram na escola, bem como destes novos sujeitos que estão chegando, no caso, os monitores, agentes fundamentais no contexto da ampliação da jornada escolar. O pensamento de Oliveira (2014, p. 32) orienta estas reflexões: “a formação continuada deve ser ofertada para todos os educadores que atuam na escola, visto que estão contribuindo para a formação do aluno”. A autora reitera a importância do “compartilhamento de saberes entre profissionais da educação e entre instituições formadoras, bem como da importância de sua responsabilidade para com o desenvolvimento de práticas que irão se constituir diferencial para os alunos” tendo em vista a prepará-los para enfrentar os desafios impostos pela sociedade ao longo da vida, com vistas à sua formação cidadã (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

Quanto à definição de critérios associados à seleção dos monitores, a coordenadora do PME na EMPWLC, ressaltou a importância de esses novos educadores, quando universitários, levarem o Mais Educação para o debate nas suas instituições de ensino superior, levando-nos a inferir que o PME possa estar fomentando as discussões associadas a

políticas públicas de Educação Integral em tempo integral nas instituições que estão formando estes sujeitos, ampliando o processo de participação nas suas discussões para além das escolas e das redes públicas de educação básica. Sobre o papel das universidades, Mamede (2012, p. 238) observa que “é indispensável que a universidade veja com um olhar múltiplo e aprofundado as ações formativas por ela promovidas”. A autora cita ainda a reflexão de Veiga e Viana (2010 apud MAMED, 2012, p, 238), os quais afirmam que:

Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir conhecimento para responder aos desafios da sociedade. Para isso, é necessário um investimento contínuo na formação do professor. A formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo...

Sabemos que, embora este não seja o único problema a ser superado no âmbito do PME, a formação inicial e continuada dos educadores atuantes no Mais Educação é de fundamental importância, uma vez que traz na sua essência a discussão sobre a Educação Integral sob a perspectiva do tempo integral.

Sobre esta discussão, a diretora ressaltou a necessidade de fomentá-la com todos os segmentos da escola.

*[...] Teve pouca discussão sobre educação integral, o projeto é piloto para isso. Alguns professores acham que vai ser interessante, outros acham que não... Alguns com que eu conversei acham que é bacana, porque se, de fato, houver a escola [de tempo] integral, o professor não vai ficar precisando correr de uma escola para outra, e o aluno vai poder ficar na escola mais tempo, não vai estar na rua, vai estar mais assistido [...] Acho que ainda tem muita coisa para melhorar, para que isso aconteça, porque a escola vai ter que ter uma estrutura, um currículo mais bem pensado, senão vai parecer um reforço, uma coisa que o aluno fica se quiser (DE, 2014).*

A própria entrevista da diretora, que parece ter pouca clareza sobre os limites conceituais associados à Educação Integral e ao tempo integral, deixa claro a necessidade de serem aprofundadas discussões a esse respeito.

O excerto acima também possibilita deduzir que a diretora julga necessário efetivar mudanças nas escolas para que, de fato, possa implementar o tempo integral, bem como, associa a escola de tempo integral ao tempo integral dos professores, ou seja, vincula a ideia de jornada ampliada não só para os alunos, mas também para os docentes. Nesse aspecto, concordamos com Brandão (2009, p. 105), ao afirmar que “para que a escola de tempo

integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral”.

Outro aspecto observado no decorrer das entrevistas refere-se à interpretação do sentido da participação, que considera a abertura de espaços nas reuniões da escola para serem expressas opiniões, ideias, pontos de vista, informes e referendos sobre decisões já tomadas, como grande evidência de participação, ou seja, como espaço democrático. Esta prática é denominada por LÜCK (2006, p. 39-40) de “Participação como expressão verbal e discussão de ideias”, aquela em que, embora seja dada às pessoas liberdade de uso de expressão, muitas vezes não passa de simples verbalização, que não promove avanços nos processos de tomadas de decisões compartilhadas, podendo ter outro significado diferente, e desse modo, se constituir, em uma aparente democracia e participação.

Julgamos importante destacar a articulação e participação da Secretaria de Educação na implementação do PME na escola, destacamos os seguintes excertos das falas do coordenador municipal do PME, da diretora da escola e coordenadora do PME na escola:

*Nós realizamos reuniões com os/as diretores/as das escolas, com os conselhos escolares para explicar o que era o Mais Educação. Primeiro, explicar o que é o programa, fazíamos formação com elas, para explicar o que é o SIMEC, como fazer o cadastro, o que precisa, passo a passo. Temos formação, pelo menos umas quatro vezes ao ano, chamamos todos os conselheiros escolares para discutir a questão financeira, executora e pedagógica do Mais Educação [...] para discutir a articulação entre professores e os monitores do Mais educação e o trabalho pedagógico da escola, pelo menos umas duas a três, quatro vezes ao ano. Reunimos também para discutir a parte financeira, como prestar contas? Como comprar? [Falar sobre] As notas fiscais. Então, de modo geral, as escolas têm um apoio muito grande nesse sentido da execução, não só financeira, mas pedagógica do Mais Educação (CM, 2014).*

*O conselho escolar participa em todas as reuniões, sempre tem um membro do conselho participando das reuniões da SEMEC [...] o conselho está sempre na frente com todos nós, eu coordenadora, a gestora, e o conselho, está todo mundo junto (CE, 2014).*

*O conselho escolar está sempre junto com a direção, com a coordenação do Mais Educação, eles ajudam muito, o tempo inteiro, sempre discutindo as demandas, conversam como vai fazer, quem vai fazer, não fica só para a coordenadora, nós trabalhamos juntos (DE 2014)*

Observamos, nas falas destacadas, que a coordenação municipal do PME promove reuniões de formação para representantes de conselhos escolares e direções de escolas, visando capacitá-los para gerenciar o Programa.

Todavia, embora a Secretaria, representada pelo Coordenador do PME, discuta questões referentes à integração das atividades do Programa com as da sala de aula (diálogo professor - monitor), bem como com a proposta pedagógica da escola, as formações mencionadas se restringem às coordenações do Programa nas escolas, gestores escolares e alguns integrantes dos conselhos escolares (geralmente representado pelo/a presidente e tesoureiro/a), sendo que, os atores principais (docentes, coordenadores pedagógicos e monitores do PME), embora inclusos como membros do Conselho, não participam dessas reuniões, conforme constatamos nas entrevistas destacadas anteriormente. Por outro lado, para ampliar a participação da comunidade, é preciso criar condições que a propiciem de forma efetiva, implicando em todo um “aprendizado político e organizacional (participar de reuniões, dar opiniões, anotar, fiscalizar, cumprir decisões), (...) pensar a escola como um órgão público que deve ser não apenas fiscalizado e controlado, mas dirigido pelos seus usuários” (HORA, 1994, p. 134).

Considerando que o Conselho Escolar e a direção da escola devem ser os principais articuladores de espaços e processos participativos no interior da escola, destacamos, a seguir, as falas da diretora e da coordenadora do PME no que tange à participação do Conselho na gestão do Programa:

*O conselho escolar está sempre junto com a direção, com a coordenação do Mais Educação, eles ajudam muito. Você já deve ter visto, o tempo inteiro, sempre discutindo as demandas, sentamos, conversamos como vamos fazer, quem vai fazer... [As responsabilidades] não ficam só para coordenadora do Programa, nós trabalhamos juntos (DE, 2014).*

*O conselho escolar, ele participa de todas as reuniões, sempre tem um membro do conselho. Porque você sabe, o dinheiro vem para a escola e, claro, é gerido dentro do conselho, então, eles participam. O conselho sempre está nas reuniões, as questões colocadas, vamos dizer ‘melhorar um banheiro para os alunos do Mais Educação’, o conselho está presente. Então o conselho está presente em todas as decisões do programa, todas, não é só pra assinar o cheque, mas saber, como está acontecendo dentro da escola. Então o conselho está sempre à frente com todos nós. Eu coordenadora, a gestora e o conselho, estamos todo mundo junto (CE 2014).*

Durante entrevistas com a diretora e a coordenadora do programa, observamos que ambas expressam a parceria do Conselho com a equipe gestora da escola nas atividades do Mais Educação e o reconhecem como instância importante para a efetivação das atividades do Programa. Este fato foi também percebido durante os momentos de observação na escola. No entanto, convém observar que essa participação se dá com ênfase nos aspectos financeiros, fato recorrente nas práticas dos conselhos das escolas. Além disso, a participação é restrita a

alguns membros, em geral, à pessoa do presidente e do tesoureiro, em que os pais e os alunos, geralmente não apresentam uma participação destacada, e, muitas vezes, mesmo estando representados nas reuniões do conselho, por motivos diversos, não conseguem estabelecer um processo de *feedback* com seus pares, com vistas não só a um retorno dos resultados das reuniões, mas, especialmente, à realização de levantamentos sobre seus anseios e necessidades.

Cabe ressaltar que a diretora justificou a dificuldade de envolver os pais nas ações do conselho, em virtude da falta de tempo deles, os quais, envolvidos com o trabalho e problemas de cunho pessoal e familiares, acabam se afastando da vida escolar de seus filhos.

Percebe-se que alguns dos sujeitos envolvidos no conselho carecem de maior entendimento sobre a importância da sua participação efetiva no cotidiano escolar. Verifica-se, por vezes, a “participação pela participação” onde os sujeitos são chamados apenas para cumprir as exigências técnicas e burocráticas do Manual do PDDE que associa as ações que envolvem o PME, tanto à transparência no processo que envolve suas compras, quanto a participação da comunidade educativa (MEC, 2012). Nesse contexto, a participação dos pais/responsáveis e dos alunos ainda se dá de maneira restrita.

Lück (2006) nos convida a refletir que os pais, quando aceitos, compreendidos e estimulados, participam da vida escolar e podem contribuir muito para a melhoria da qualidade da educação, sendo que essa participação precisa ser conquistada e efetivada na escola. Reiteramos aqui que a gestão escolar democrática só se realiza por meio da participação plena, consciente e comprometida dos diversos segmentos que compõem a comunidade educativa, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na gestão dos recursos e nas tomadas de decisões da escola.

Sobre esta questão, cabe à equipe gestora da escola, em parceria com o Conselho Escolar, criar espaços de participação que “estimulem os trabalhos conjuntos, que considerem igualmente a todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional” (SANTOS; SANTANA; MERCIER, 2009, p. 111). Neste processo, cabe ao gestor escolar promover, criar e sustentar um ambiente favorável à participação plena de seus profissionais e também de pais e alunos, possibilitando-lhes desenvolver sua “consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos”. (LÜCK, 2006, p. 78)

Cabe lembrar aqui o papel do Conselho Escolar como órgão articulador da gestão participativa em todos os âmbitos do processo pedagógico e de promovedor da autonomia da escola e da participação da comunidade educativa. (LÜCK, 2009).

Vale observar que “qualquer processo que estimule o aprendizado, a vivência da participação e da democracia é essencial para a construção de uma nova forma de gestão dos interesses de indivíduos, grupos, categorias ou classes sociais” (HELO, 2011, p. 105). Acreditamos que é por meio da participação plena de seus sujeitos que a escola se torna um espaço de aprendizagem da democracia, cujos integrantes, conscientes do seu papel social e imersos em uma cultura de poder compartilhado, contribuem para a construção de sua “autonomia e empoderamento pelo alargamento de consciência social e desenvolvimento de competências sociais” (LÜCK, 2006, p.66).

### **3.4.2 Autonomia**

De acordo com Lück (2006), no contexto educacional, a autonomia, promovida pelo desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos, consiste em ampliar espaços de decisão com vistas ao fortalecimento da escola, da melhoria da qualidade do ensino oferecido e da aprendizagem. Para ser efetivada, a autonomia precisa ser alicerçada em uma concepção democrática clara e sólida, compartilhada em todos os âmbitos da gestão.

A autonomia se caracteriza por um processo social, realizado no cotidiano, e se expressa nas iniciativas do coletivo voltadas para a resolução de problemas da escola e sua capacidade de oferecer aos alunos uma educação de qualidade. Logo, “como processo social, a autonomia está sujeita a naturais ambiguidades, contradições e conflitos que emergem da sua dinâmica com expressões específicas e peculiares em cada situação” (LÜCK, 2006, p. 95).

As reflexões de Lück estão relacionadas à LDBEN que, em suas determinações legais, estabelece que os sistemas de ensino assegurem às suas unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (art. 15).

Por sua vez, o PNE 2014-2024 reitera os dispositivos da LDBEN ao estabelecer como estratégia associada à meta que abarca a gestão democrática (meta 19), “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino” (19.7).

A LDBEN e o PNE – que, entre outros, estabelecem os fundamentos e estratégias de organização da gestão dos sistemas de ensino público e para as práticas escolares, dentre os princípios de gestão democrática, destacam a autonomia dos sistemas de ensino e de suas escolas, apresentando como estratégia privilegiada a constituição de conselhos de educação, no âmbito dos referidos sistemas e, na gestão escolar, os conselhos escolares, além da elaboração de projetos pedagógicos com a participação da comunidade. Ainda, segundo Lück (2006), a autonomia constitui-se em um dos conceitos mais mencionados no contexto da gestão educacional, sendo focalizada tanto nos programas de gestão de sistemas de ensino como nos programas do MEC.

O Programa Mais Educação ratifica estas afirmativas, quando, por exemplo, seus documentos regulamentares (BRASIL, 2009) o apresentam como um incentivo às escolas públicas para desenvolverem seus próprios projetos de Educação Integral, de acordo com as especificidades locais, respeitando os pressupostos da Educação para Todos.

Em uma sociedade democrática, a promoção da formação para a cidadania se faz associar a uma gestão escolar autônoma, requerendo nova mentalidade e atitudes, conhecimentos e habilidades adequados à sua expressão, de modo a que os sujeitos sejam capazes de agir. Desse modo, é necessário o desenvolvimento de competências técnicas para que se efetive a competência política (LÜCK, 2006).

Na análise de conteúdo da categoria **autonomia**, identificamos subcategorias de análises a ela relacionadas, quais sejam, a autonomia da escola em relação (1) à gestão dos recursos financeiros do PME, (2) à escolha dos macrocampos/oficinas do PME, e (3) à escolha de materiais de apoio às oficinas do PME.

Especificamente em relação à subcategoria que trata da **gestão dos recursos financeiros do PME**, encaminhados por meio do PDDE-Educação Integral, com origem no FNDE, observamos que a autonomia é relativa, uma vez que grande parte dos recursos do PME apresenta destinação específica delineada nos documentos do Programa (BRASIL, 2009, 2009a, 2009b, 2009c, 2011, 2012, 2013, 2014). Na prática, o PME já traz modelado em que se pode investir seus recursos, bem como determina valores máximos a serem disponibilizados para cada item adquirido. Se, por um lado, dificulta o desvio de recursos públicos, por outro, restringe a autonomia no que tange à sua gestão, por parte da escola.

Por sua vez, convém observar de início que, durante o trabalho em campo, a diretora evidenciou que a presença do PME contribuiu com o avanço da autonomia, na medida em que a ampliação do tempo de permanência do aluno, associado aos novos recursos advindos com o PME, possibilitou a realização de alguns projetos ambicionados pela escola.

*Autonomia é você poder estar conversando com os pais, trazendo mais os pais para a escola; a verba que vem também ajuda muito. Eu sempre quis fazer uma horta, mas a gente não tinha esse recurso e essa autonomia, que eu percebo como positiva. Os pais entendem [o PME] como um reforço, mas a gente não vê assim, vê como projeto piloto para tirar a criança da rua, eu deixo meu aluno mais tempo aqui, ele tem uma comida bacana, que às vezes ele não tem em casa. Aí, é nesse sentido que vejo a autonomia (DE, 2014).*

Na prática, o PME só possibilitou a realização do projeto mencionado pela diretora, porque o mesmo se encontra no rol das oficinas que a escola pode escolher na lista daquelas oferecidas pelo Programa. Todavia, este fato não desmerece sua contribuição para o fortalecimento do projeto pedagógico da escola. Vale observar que, no ano de 2014, o total de oficinas oferecidas pelo Programa no seu Manual Operacional totalizava 59 (cinquenta e nove), abarcando assim várias possibilidades de aprofundamento curricular.

A coordenação do Programa destacou que os recursos do PME possibilitaram o investimento na aquisição de equipamentos permanentes e na adequação de instalações, há muito desejados pela escola.

*Por que esse dinheiro nos ajudou? Fizemos reforma nos banheiros que os alunos estavam precisando... Aqui nós só temos dois banheiros. Fizemos uma reforma pra instalar a sala da rádio. É uma sala linda, equipadíssima! Fizemos um local para ela. Quando visitei outras escolas, observei que era tudo muito adaptado, aqui não, as salas têm inclusive o nome na frente: “Banda”, “Rádio” [...]. Isso faz com que o aluno se sinta valorizado, pertencente àquilo que ele está fazendo, ele entra naquele ambiente e vê uma rádio, [...] ele tem o local de guardar o equipamento, para fazer uma reunião (CE, 2014).*

A entrevista possibilita perceber que os recursos do Programa, que, segundo as determinações do PDDE/Educação Integral/FNDE, deveriam se restringir à adequação das instalações da escola à implantação do PME, estão financiando a manutenção e reforma de algumas destas instalações, responsabilidades estas associadas ao Governo Municipal.

Vimos que a autonomia mencionada pela gestora está associada à gestão financeira, a qual vem sendo ampliada pelos sistemas de ensino por meio de repasses de recursos direto para as escolas para despesas cotidianas e/ou de manutenção. No caso específico da rede municipal de Belém, convém destacar que a descentralização de recursos direto para as escolas foi regulamentada no ano de 2001<sup>25</sup>, por meio da estratégia denominada “Suprimento de Fundos”, bem como por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cujos

<sup>25</sup> Esta transferência direta de recursos para as escolas municipais foi regulamentada por meio da Lei n. 8.078, de 05/07/2001, e do Decreto 39.114/PMB, de 24/07/2001, durante a gestão do prefeito Edmilson Rodrigues (PT).

recursos resultam de repasse direto do FNDE, os quais, embora de grande relevância no contexto escolar, ainda carecem de maiores aportes financeiros. Este fato faz com que o pequeno montante de recursos repassado pelo Governo Federal, por meio do PDDE-Educação Integral, diretamente para as escolas que implantaram o PME, ganhe especial destaque no contexto do desenvolvimento de projetos com origem no âmbito do estabelecimento de ensino.

No entanto, conforme apresentado em momento anterior deste estudo, por vezes a autonomia preconizada nos discursos dos governos, especialmente no âmbito educacional, vem cumprindo sua função ideológica de legitimar a dominação e a exclusão. Para as escolas, isto significa a disponibilização de um orçamento pequeno para suas imensas despesas, diminuindo a pressão sobre os governos acerca de outras necessidades que possuem e/ou poderão vir a ter (NAJJAR, 2006). Portanto, há uma relativa autonomia.

No que tange especificamente às decisões associadas à aquisição de materiais, vinculados às oficinas a serem desenvolvidas no âmbito do PME, conforme será destacado posteriormente, elas se limitam a apenas uma parte destes materiais, uma vez que grande parte ou é encaminhada diretamente pelo MEC na forma de *kits* pedagógicos, ou tem sua compra sugerida em listagem definida nos documentos do Programa, entre eles, no Manual Operacional de Educação Integral (2014), reforçando a compreensão de que, na perspectiva da gestão dos recursos financeiros do PME, a autonomia se dá de forma restrita.

Convém ainda explicitar que parte significativa dos recursos do PME é destinada ao ressarcimento das despesas dos monitores das oficinas, cuja atuação se dá por meio da Lei nº. 9.608/1998, que trata do serviço voluntário, com carga horária definida nos documentos do Programa (BRASIL, 2012), fato que também limita as possibilidades de gestão dos recursos financeiros do PME. Conforme já evidenciamos, apesar de terem por função contribuir para com a formação integral dos alunos, responsabilidade esta também associada aos professores integrantes do quadro de pessoal do município, segundo Oliveira (2014, p. 80), estes monitores não recebem “os mesmos benefícios já adquiridos por esta categoria, tais como, férias, 13º salários, formação, entre outros”. Sendo assim, a formação e a valorização desses novos educadores são de fundamental importância, pois, mesmo não sendo considerados profissionais da educação, estão exercendo a função de educar (OLIVEIRA, 2014).

Especificamente em relação aos recursos disponibilizados por meio do PDDE-Educação Integral, a equipe gestora demonstrou descontentamento em relação ao montante repassado pelo governo, o qual, de acordo com os entrevistados, não dá conta da efetivação

das atividades do PME na escola, uma vez que os valores repassados para compras de materiais ou *kits* não atendem à oferta das oficinas, durante todo o período letivo.

*Eu vejo como uma desvantagem no programa é que o dinheiro para aquisição dos kits é pouco. Você vê o seguinte: você vai trabalhar dez meses com um kit no letramento [de um mil e poucos reais, dois mil reais no máximo]... Poxa, mas [antes] em dez meses as coisas acabam. Nós agora optamos na escola por não comprar só jogos, isso foi aceito pelo programa. [...] compramos de acordo com a necessidade e o que o monitor sugere que seja melhor para a oficina... Fazemos uma ata justificando. Sabemos que a verba é pouca...(CE, 2014).*

É importante observar que a autonomia associada à gestão dos recursos financeiros, tem por fundamento básico a necessidade de que estes recursos sejam suficientes para a manutenção e desenvolvimento das atividades a que se direcionam, pois, como estabelecer um planejamento para a gestão, tendo por referência bases financeiras pouco sólidas ou alicerçadas em repasses que não respeitam prazos e/ou periodicidades? Com certeza, estas variáveis, vêm de encontro ao sucesso de projetos que busquem alavancar a qualidade da educação nacional.

Por sua vez, muitas das responsabilidades associadas à Educação Integral e ao tempo integral, a citar, a valorização dos profissionais da educação, e, no caso específico deste estudo, dos educadores que atuam nas escolas de tempo integral precisa ser assumida, de forma colaborativa, pelos diferentes entes federados. A este respeito, Dourado (2007) traz que, embora o regime de colaboração conte com determinação constitucional, o Governo Federal ainda não elaborou uma lei complementar que o defina, bem como não adotou o PNE 2001-2010 como referência para as políticas educacionais do país, fato que revela a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas implementados no âmbito federal.

Quanto à autonomia associada à subcategoria denominada como **escolha dos macrocampos/oficinas do PME**, o coordenador municipal do Programa relatou que as escolas são responsáveis por tal escolha, cabendo à SEMEC orientá-las no sentido de as oficinas irem ao encontro de sua realidade.

*A escolha das atividades [oficinas] fica sob a responsabilidade da escola, que tem autonomia na escolha. Nós, da Secretaria, apenas orientamos que estas escolhas devem levar em conta a realidade da escola, ou seja, devem olhar as condições estruturais, administrativas e pedagógicas da escola, para depois escolher as atividades que podem ser realizadas no seu contexto. Mas são as escolas que escolhem as atividades que serão executadas por ela. Nós não modificamos nem alteramos essas escolhas (CM, 2014).*

Por outro lado, observamos que, mesmo o coordenador do PME no sistema municipal de ensino tendo manifestado sua preocupação para que as escolas façam suas escolhas de forma autônoma, vimos anteriormente que a participação em relação à seleção dos macrocampos e oficinas do PME está centrada na direção e nas coordenações pedagógicas e do Programa no âmbito escolar, caracterizando-se como limitada e impactando, por conseguinte, sua autonomia, a qual deve se fazer associar a uma participação ampla do coletivo da escola.

Observamos nos relatos da diretora e da coordenadora do PME na escola, apresentados em outro momento desta seção, que, no que se refere aos aspectos que se faz associar à autonomia da escola na seleção de macrocampos/oficinas, embora ambas destaquem questões diferentes, ratificam a participação centrada na equipe gestora, conforme denota a fala do CM; e, ainda, evidenciam, que, no que tange ao processo de seleção das atividades do PME, a autonomia da escola é relativa uma vez que, as escolhas são realizadas a partir da listagem proposta pelo MEC, o qual restringe o quantitativo de macrocampos/oficinas que a escola pode escolher participar.

Cabe ressaltar que, a este respeito, foram feitas perguntas a outros segmentos entrevistados na escola, sendo que alguns deles não opinaram acerca deste assunto, evidenciando pouco conhecimento sobre o conceito de autonomia, revelando sua complexidade no âmbito da instituição escolar, fato que dificultou uma análise mais minuciosa sobre a questão.

Reiteramos que a autonomia é um processo coletivo e participativo (...) “não se trata de a escola ser autônoma **para** alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma **com** todos, desse modo caracterizando-se como gestão democrática e compartilhada” (LÜCK, 2009, p. 99, grifos nossos). Dessa maneira, a participação dá oportunidade às pessoas de controlarem seu próprio trabalho, assumirem a autoria sobre o mesmo e se sentirem responsáveis pelos resultados alcançados, construindo, portanto, autonomia, “Daí porque a participação competente é o caminho para a construção da autonomia” (LÜCK, 2006, p.23).

Na medida em que a escola consegue envolver todos os seus atores sociais (educadores, alunos, pais e funcionários) nas decisões referentes aos seus objetivos e funcionamento, segundo Hora (1994), ela passa a apresentar melhores condições de pressionar os escalões superiores com vistas ao atendimento de suas necessidades/interesses, os quais deixam de se fazer associar a uma(s) pessoa(s) para abarcar um grupo que representa todos os seus segmentos, instrumentalizados pela conscientização proporcionada pela sua própria organização.

No que tange à subcategoria que envolve a **escolha dos materiais de apoio às oficinas do PME**, também integrante da categoria autonomia, a coordenadora do Programa na escola observou que muitos destes materiais já vêm determinados pelo MEC, fortalecendo a concepção da presença de uma relativa autonomia no âmbito do PME.

*Olha, a escola não tem muita autonomia, porque muita coisa já vem fechada de Brasília. As nossas diferenças regionais, eu acredito, deveriam ser mais contempladas e, até, revistas [...] [Por exemplo] vem a banda de fanfarra, aí nós temos aqui dificuldades com alguns instrumentos... Aqui nós temos o hábito de puxar 7 de setembro, as escolas precisam de mais bumbo, e, não, vêm dez cornetas, que nem usamos, às vezes porque a faixa etária não permite... [...] Outra coisa, vem aquele kit fechado. Claro, nós sabemos que podemos substituir anexando atas, mas eu acredito que isso deveria ser mais flexível para a gestão, para a coordenação, para a escola em si. Nós deveríamos ter uma abertura maior, eu acho muito fechadinho nas ações, eu vejo certa burocracia muito forte no Programa. (CE, 2014)*

*O Mais Educação tem trazido muitos recursos importantes para a escola, que tem contribuído para enriquecer as aulas, com jogos, quebra - cabeça, os kits pedagógicos adquiridos do MEC e com os recursos repassados à escola, são materiais muito ricos que proporcionam metodologias diversificadas e contribuem para a melhorar a aprendizagem dos alunos. O letramento é muito importante nesse processo (DE, 2014).*

Na sua entrevista, a CE evidenciou seu descontentamento com relação à aquisição dos materiais de apoio pedagógico às oficinas do PME, sendo que grande parte dos quais ou são encaminhados diretamente pelo MEC sob a forma de *kits* ou são indicados para a aquisição por parte das escolas. Embora este processo conte com certa flexibilidade, as escolas encontram dificuldades para realizar tais substituições, até mesmo por conta de os recursos virem direcionados. Desse modo, a CE evidencia que a autonomia no âmbito escolar passa por restrições associadas ao gerenciamento dos recursos financeiros.

A diretora, em entrevista apresentada anteriormente no início desta seção, relatou que o Mais Educação proporcionou autonomia à escola, na medida em que oportunizou a realização de diversos projetos com os recursos do Programa. Nos fragmentos da entrevista, a DE, também relatou que o Programa trouxe muitos recursos materiais e jogos que enriqueceram o conhecimento e a aprendizagem dos alunos. Nota-se que, a autonomia dada à escola é relativa, e está vinculada aos recursos financeiros oriundos do PME, bem como, a aquisição de materiais para apoio às oficinas, previamente estabelecidos nas diretrizes do Programa.

Interessante observar aqui as flutuações associadas à discussão da autonomia sob a perspectiva das diferentes subcategorias levantadas no presente estudo. Embora a diretora da

escola e a coordenadora do Programa, retratem subcategorias diferentes no âmbito da gestão do Programa, enquanto a DE afirmou que o PME contribuiu para a autonomia da escola, possibilitando desenvolver projetos antes apenas desejados, a CE apontou dificuldades na aquisição de materiais ou equipamentos que satisfaçam as reais necessidades das oficinas do PME em relação às especificidades locais. Nesse contexto, evidencia a interferência do MEC, o qual, ao mesmo tempo em que preconiza a autonomia das escolas em certos aspectos (execução e resoluções de problemas), em outros (avaliação dos resultados e objetivos) consegue manter-se no controle.

Verificamos nas entrevistas que, no que tange à autonomia da escola no âmbito do PME, nas subcategorias associadas à gestão de recursos financeiros, escolhas de macrocampos/oficinas e materiais de apoio às oficinas, embora o coordenador do Programa na rede municipal de ensino tenha destacado que a escola tem autonomia no processo de seleção de macrocampos e atividades do PME, na prática, segue as orientações dispostas nos manuais operacionais modelados pelo MEC. Logo, observamos que a autonomia se dá de forma relativa.

Outra questão a ser destacada diz respeito à necessária formação dos envolvidos no PME, em especial dos monitores, a qual constatou por meio das entrevistas, vem sendo proporcionada, ainda de forma pouco estruturada, por meio da realização de reuniões e eventos dentro e fora do espaço escolar, algumas vezes com caráter prioritariamente informativo, carecendo que seja estimulado um maior número de trocas e socialização no coletivo da escola e em prol do objetivo comum, qual seja, a aprendizagem do aluno.

*[...] Sobre educação integral fui à reunião na condição de participante e tive informes sobre esta temática [...] Quanto ao Programa Mais Educação, houve várias reuniões e atividades de informes e esclarecimentos aos monitores a respeito do Programa (MAP1, 2014).*

*Sobre Educação Integral não participei de nenhuma reunião, mas sobre o Mais Educação fui a algumas reuniões informativas e palestras (MAP2, 2014).*

*Sim, a coordenadora do Programa na escola sempre nos envolve nesses eventos, palestras, oficinas, cursos... Tivemos eventos com profissionais de fora, inclusive do MEC, para falar sobre o Mais Educação e atividades inovadoras, que podem ser efetivadas na escola. Falaram sobre inclusão social e a possibilidade de integrar as atividades do monitor com as do professor de educação física da escola... (MEL3, 2014).*

Embora os monitores tenham apresentado que estão participando das reuniões de formação, assim como os docentes, revelaram a necessidade de serem inseridos nas atividades pedagógicas de planejamento, bem como de serem realizados outros encontros sistematizados

que envolvam professores regentes e monitores, uma vez que questões que abarquem a busca de aprendizagens para os alunos precisam de encaminhamentos conjunto. Essa comunicação, promovida especialmente por meio de formação que envolva estes diferentes educadores, é importante para estabelecer relações interpessoais, que promovam a conexão entre os diferentes saberes e agentes sociais que atuam nesse processo.

É importante ressaltar, que o fato de o MAP2 ter evidenciado que não participou das mesmas reuniões que os outros, não significa que este não foi convidado, mas talvez por estar há menos tempo que os demais na escola, tendo em vista que esse é outro problema enfrentado pelas escolas para efetivar as atividades do Programa, uma vez que há um rodízio constante destes monitores por conta da diminuta ajuda de custo oferecida e os mesmos acabam desistindo. Isto provoca a descontinuidade nas atividades, comprometendo o desempenho do Programa.

Oliveira (2014, p.60) reitera a importância dos monitores compartilharem da tarefa de educar com os profissionais da educação da escola, bem como, de receberem formações inicial e continuada para exercerem as “diversas atividades propostas pelos macrocampos do Programa, e também para o aprimoramento constante de sua prática”.

Observamos na entrevista do MEL3 a atuação do MEC na promoção do PME, bem como com a formação voltada para o melhor desenvolvimento do Programa no município, o qual, embora delegue aos gestores escolares a função de articular a participação de todos os segmentos envolvidos com o PME, insere-se nesse propósito por meio da parceria com os entes federados, denotando, ao mesmo tempo, o esforço do Governo Federal na expansão do Mais Educação para todas as regiões do País, bem como a perspectiva de caracterizar a política pública como territorial/local.

Percebemos nas falas dos monitores outro ponto comum, qual seja, que todos chegam à escola sem nenhum preparo prévio que aborde a discussão sobre Educação Integral e(m) tempo integral ou planejamento integrado à proposta pedagógica, devendo, imediatamente, começar a executar suas atividades junto ao Programa, conforme já ressaltamos em outro momento. Isto se deve entre outros motivos, à falta de tempo dos educadores da escola e dos recém-chegados para atuar nas atividades do contraturno. Dessa maneira, sem formação específica e sem interagir com os diversos espaços e segmentos da escola, estes novos educadores são levados a contribuir com a tarefa de desenvolver uma Educação Integral em tempo integral. Sem dúvida, este se revela um desafio incomensurável para aqueles que, conforme destacado anteriormente, têm como requisito para exercerem sua função serem estudantes universitários e/ou moradores da comunidade. Além disso, mesmo

sendo atores fundamentais no contexto do Programa, sua participação nos espaços de reuniões pedagógicas de planejamento, não se dá nem por meio de representação.

Verificamos nas entrevistas, que estes possuem o entendimento de que o Programa precisa estar conectado às ações da escola para, de fato, alcançar os objetivos esperados, ou seja, melhorar a aprendizagem dos alunos.

### **3.4.3 Descentralização**

Com a reforma do Estado e a busca pela sua “modernização” na década de 1990, implementaram-se novos modelos de gestão de políticas educacionais voltados para o ensino público, calcados, entre outros, na descentralização administrativa e financeira e na autonomia pedagógica. A partir da Constituição Federal de 1988, a descentralização passou a ser uma diretriz importante na gestão das políticas sociais, especialmente no que tange aos aspectos da execução e coordenação. Além das ações descentralizadas, outra característica fundamental desse período foi a busca pelo fortalecimento dos governos locais. Nesse contexto, a descentralização é vista como “um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes” (AZEVEDO, 2002, p. 54).

Este modelo de gestão de políticas vem se consolidando no País, coordenado pelo MEC e materializado, entre outros, por meio do PME: “Embora com efeitos diferenciados do ponto de vista dos ‘pactos federativos’ firmados pelas diferentes políticas setoriais envolvidas no Programa MAIS EDUCAÇÃO, a diretriz da descentralização tem impactado a gestão pública nas três esferas do governo” (BRASIL, 2009, p. 27, grifos no original). Lück (2009) aponta que a prática educacional brasileira vem deslocando o processo decisório, do centro do sistema, para os níveis executivos mais próximos aos seus usuários, ou seja, a descentralização do Governo Federal para os entes federados, onde a União não executa diretamente seus programas educacionais, estabelecendo e reforçando suas relações com os estados e municípios, indo até as escolas.

A concepção democrática - popular de gestão aponta outro sentido para os conceitos de autonomia, descentralização e participação, que, de acordo com Helo (2011), dialoga com algumas propostas de Gramsci (2002) que comunga com esta maneira de pensar a democratização da sociedade. Para o autor, “a democracia começa a existir quando os grupos

subalternos estão saindo da condição de dirigidos e assumindo a função de dirigentes, ou seja, é um conceito em conexão com hegemonia” (HELO, 2011, p. 109).

Durante o trabalho de campo, que teve por base a realização de observações e entrevistas, foi possível perceber como a descentralização dos programas do Governo Federal vem impactando a gestão da escola no contexto do PME. Em relação à categoria descentralização, destacamos as entrevistas da diretora e da coordenadora do PME na escola:

*Eu vejo a descentralização como positiva. O Mais Educação, a meu ver, funciona. Esses programas, o PDDE, o dinheiro direto na escola, eu acho que contribuem muito. Como vem esse dinheiro, às vezes a gente acaba fazendo tudo, coisas que não seriam para a escola fazer e, sim, a Secretaria [de Educação], mas, como você quer muito que o Programa dê certo, você acaba fazendo. Por exemplo, quando a merenda demorava a vir, nós pegávamos a outra merenda do dia até para não parar o Programa, porque se o aluno volta [para casa] hoje, volta amanhã, aí a mãe não quer mais trazer (DE, 2014).*

*Sim, acho boa, a descentralização das ações do Programa só favorece. Porque, a gente já sabe que a centralização não é boa. Então essa descentralização [financeira] só vem contribuir, melhorar no projeto, nos dá condições de trabalho, menos burocracia... (CE, 2014).*

Nos excertos das falas da DE e da CE, observamos que a descentralização, no âmbito das ações do Programa, se faz associar aos aspectos financeiros, à execução das ações e à responsabilidade de solucionar os problemas que exigem respostas rápidas na escola. Verifica-se também a transferência de responsabilidades de uma instância para outra, como no caso de a gestora buscar suprir necessidades da escola que não fazem parte das suas atribuições, mas sim da SEMEC. Tal fato, de modo geral, tem ocorrido nas escolas, a partir deste novo padrão de gestão de políticas comumente chamadas de descentralizadas, mas que, por meio de uma análise mais detalhada, muitas passam a ser definidas como desconcentradas, conforme evidenciado anteriormente nesse estudo.

De acordo com Helo (2011, p. 107), neste modelo de gestão, os conceitos de descentralização e centralização passam a significar que as “decisões e controle são centrais, e a execução e a responsabilidade pela resolução dos problemas são descentralizados em âmbito local”. Desta forma, em vista dos escassos recursos recebidos diretamente das secretarias de educação a que estão vinculadas, muitas escolas buscam angariar outros fundos para complementar despesas de custeio que exigem soluções ágeis, ao mesmo tempo em que vivenciam a implementação de medidas, por vezes, competitivas entre elas ou no seu próprio âmbito, e que remetem à disputa por recursos materiais, financeiros e/ou humanos, e, *quicá*, por vagas, tal qual não raro ocorre no PME. Este conjunto de medidas vem contribuindo para

transferir responsabilidades do Estado para a comunidade escolar. Portanto, o que ocorre é uma desconcentração, diminuindo a pressão sobre o centro, sem o equivalente compartilhamento de poder.

Esta concepção é fortalecida quando, ainda no excerto anterior, a diretora se refere a uma transferência da responsabilidade do sistema de ensino local para o estabelecimento escolar, no sentido de que a escola encontre soluções próprias para problemas associados à merenda dos alunos do PME, aspecto este de suma importância no âmbito de qualquer projeto que vise à ampliação da jornada escolar. E, ainda, é importante observar que, no contexto do PME, além da contrapartida na forma da associação de um professor com 40h, a coordenação do Programa em cada uma das escolas que o implantou, o Governo Federal<sup>26</sup> sugere que os estados e municípios - na forma de outra contrapartida associada ao PME -, além do apoio técnico associado à gestão da merenda, disponibilize um aporte adicional de recursos para a alimentação desses alunos. No caso específico de Belém, “a Prefeitura de Belém, através da FMAE<sup>27</sup>, recebe um valor adicional para a merenda dos alunos do Programa Mais Educação” (CM, 2014).

Especificamente em relação à descentralização no âmbito das ações do PME na EMPWLC, convém reiterar que a mesma se restringe aos recursos financeiros do Programa vinculados à possibilidade de a escola efetivar compras de materiais associados às suas oficinas, à aquisição de *kits* pedagógicos e ao pagamento de monitores, de acordo com o disposto nas orientações do Governo Federal sobre o Mais Educação. Conforme já evidenciado neste estudo, o processo decisório em relação à adesão da escola ao Programa se restringiu à equipe gestora da SEMEC, à diretora da escola e sua equipe pedagógica, sendo que a escolha dos macrocampos e das oficinas envolveu basicamente a diretora e sua equipe pedagógica, bem como a coordenadora do Programa na escola.

O coordenador municipal do PME expressa sua percepção acerca da descentralização no contexto do Mais Educação, reconhece que o MEC no início criou muitos programas fragmentados, os quais careciam de maior articulação entre si, dificultando o processo de execução por parte dos municípios, articulação esta que, segundo o entrevistado, encontra-se

---

26 Por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conforme evidenciado anteriormente, o governo federal repassa R\$ 0,90 (noventa centavos)/dia para as matrículas em tempo integral, ao passo que o valor destinado ao tempo regular equivale a R\$ 0,30 (trinta centavos), valores estes insuficientes, carecendo, pois, de maiores aportes por parte das diferentes instâncias federadas. <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/alimentacao-escolar>. Acesso em 20 fev. 2015.

27 A Fundação Municipal de Assistência ao Estudante (FMAE), vinculada à SEMEC, é responsável pela aquisição e distribuição da merenda escolar na rede municipal de ensino de Belém. Disponível em: <[http://ww3.belem.pa.gov.br/www/?page\\_id=22415](http://ww3.belem.pa.gov.br/www/?page_id=22415)>. Acesso em: 28 fev. 2015.

em andamento, ou, pelo menos, passou a se constituir preocupação do Governo Federal especialmente após a realização de reuniões com os coordenadores do PME nas instâncias subnacionais.

*No meu ponto de vista, considero muito importante o processo que o MEC está fazendo hoje de descentralização de políticas públicas. É necessário fazer a gestão compartilhada dos sistemas, federal, municipal e estadual, para que a educação possa melhorar cada vez mais. O Mais Educação é um programa que ajuda muito a melhoria do trabalho da escola, ele é para qualificar o trabalho da escola. Neste sentido, o MEC tem uma contribuição muito grande nesse trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. A grande questão é que o MEC estabeleceu um conjunto de programas, inicialmente fragmentados, para as escolas e isso, podemos dizer, é uma falha, porque a escola é um conjunto, um todo, não podia ter programas separados e fragmentados entre si. Eu tinha Mais Educação, Escola Aberta, Escola Acessível,... Há um monte de programas que o MEC criou para implantar sua política de educação, e, no começo da implantação, foi um pouco difícil... Agora não, o MEC, depois de muitas reuniões - nós íamos a Brasília, discutíamos com o pessoal -, o MEC está pensando e articulando todas as políticas em uma unidade articulada entre si, para entender a globalidade da ação integral (CM, 2014).*

A entrevista permite constatar que, em meio às dificuldades enfrentadas pelos estados e municípios para implantar, em separado, um conjunto diverso de programas e sobre os quais, em grande parte das vezes, as instâncias subnacionais não conseguem desenvolver uma visão articulada e/ou sequer conseguem imbricar ao projeto pedagógico de suas escolas, o MEC passou a propor que a implantação de alguns destes programas se desse de modo imbricado, proposta esta que teve no PME um de seus baluartes.

Se, no início, o PME era operado de modo separado de outros Programas levados a cabo pelo Governo Federal, no decorrer do seu processo de implantação no País, passou a ser vinculado a outros, a citar, o Programa Escola Aberta, o Programa Segundo Tempo na Escola e o Programa Bolsa Família. E mais, se, em um primeiro momento esta relação se efetivava por meio da reunião de programas gestados no âmbito do MEC, com o passar do tempo, a visão da necessidade de fortalecer a ação intersetorial ganhou destaque no âmbito das políticas federais voltadas para a educação, contribuindo para que o PME se associasse a programas de outros ministérios, tendo por base a compreensão de que a intersetorialidade “é compreendida como concentração de esforços interinstitucionais para assegurar a integralidade no atendimento aos direitos sociais” (LECLERC, 2012, p. 307).

Outro aspecto da entrevista do CM diz respeito ao fato de que, sob a égide do PME, o MEC estabeleceu uma relação mais direta com as instâncias subnacionais, uma vez que realizou, com financiamento do Governo Federal, grandes reuniões em Brasília com os

coordenadores do Programa nas Secretarias de Educação, visando possibilitar apoio técnico a estes profissionais, que apresentam importante papel divulgador em seus estados e municípios. O MEC também realizou, em Brasília, seminários nacionais e internacionais que envolviam a temática da educação integral e do tempo integral<sup>28</sup>. Tais esforços resultaram no grande avanço do Programa no País, o qual, em 2013, passou a contemplar 87% dos municípios brasileiros.

Observamos que as discussões técnicas e de avaliação do Programa realizadas em Brasília se restringem às esferas executivas superiores dos sistemas/redes de ensino, no caso as coordenações do PME junto às Secretarias de Educação. Sendo assim, cabe a estes coordenadores que, junto ao MEC, representam os interesses da educação de seu estado/município, estabelecer formas de multiplicar as discussões levadas e trazidas de Brasília, a começar pelos coordenadores do Programa junto às escolas, bem como estimular a participação da comunidade educativa nos processos que envolvem o PME, que busca incentivar o desenvolvimento de uma Educação Integral em tempo integral em estados e municípios brasileiros.

Desse modo, o princípio a ser adotado, de acordo com Lück (2009), seria o da democratização por representação, tendo por base uma maior racionalidade no emprego dos recursos e de soluções dos problemas. Consiste, portanto, em modelo de gestão que adota mecanismos em que o representante do grupo há que se responsabilizar por estimular a participação de seus representados.

Retomando ao *locus* deste estudo, observamos que a descentralização no âmbito do PME na escola, se deu à medida que as responsabilidades pela execução do Programa foram assumidas por alguns sujeitos da comunidade educativa, no caso, restringiu-se à equipe gestora e a coordenação do PME na escola, sem a participação plena que se deseja em uma gestão democrática.

Conforme propõe Sander (1995), citado por Lück (2009, p. 57), a verdadeira descentralização “só ocorre quando o poder de decisão sobre o que é realmente relevante no campo pedagógico e administrativo se instala na escola”, isto demanda com que a escola desenvolva competências e capacidades especiais com vistas à sua autonomia. Buscar mudar a lógica de tomada de decisão e orientação sobre o ensino, dos centros para as periferias, investida em ações de democratização de gestão educacional que focalizem “a escola e o

---

<sup>28</sup> Sobre estes eventos, estão disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xyv2a4w-ujk>> e <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18917&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18917&Itemid=817)>. Acesso em: 9 fev. 2015.

desenvolvimento de uma cultura democrática efetiva e eficaz, liderada por um processo de gestão escolar orientada pela autonomia” (LÜCK, 2009, p. 57), para que todos participem e possam contribuir de acordo com o seu potencial, contribui para que, por meio dessa participação, se estabeleça o empoderamento de todos.

Observamos, em outro momento, nos argumentos de alguns entrevistados, que a escola tem uma demanda muito extensa de funções e tarefas, relacionadas às gestões pedagógica, de recursos, de resultados e da participação, tudo em meio ao enfrentamento dos problemas sociais, bem como da dificuldade de tempo por parte de seus professores, os quais, em geral, trabalham em mais de uma escola, apresentando, por este motivo, dificuldades para disponibilizarem tempo para discutir questões associadas à escola, constituindo-se em entrave para, entre outros, a realização de discussões que, tendo por base a gestão democrática, aprofunde as reflexões sobre a descentralização.

Todavia, este processo deve começar com a democratização das relações internas, com a participação dos professores, alunos, pais e demais funcionários na organização da escola, na escolha de conteúdos a serem ensinados, de modo a que todos os seus segmentos sejam motivados e engajados em prol dos mesmos objetivos. (LÜCK, 2009), pois, em um projeto de escola democrática, suas ações devem expressar os desejos e as necessidades de toda a comunidade educativa, buscando a integração e o diálogo, não apenas com as atividades do PME, mas com todas aquelas desenvolvidas pelos seus diversos agentes sociais.

Conforme já enfatizamos, o PME veio acompanhado de desafios significativos associados não só à gestão democrática na escola sob a forma da participação, autonomia e descentralização, mas também, entre outros, à organização curricular (MATOS, 2011, MOLL, 2012), ao seu financiamento (MENEZES, 2009), à articulação entre professores regentes e monitores (OLIVEIRA, 2014), à sua integração à proposta pedagógica da escola (Pesquisa encomendada do MEC<sup>29</sup>) e ao atendimento de todos os estudantes matriculados na escola (COELHO; HORA; ROSA, 2013)<sup>30</sup>. Todavia, o PME também se fez associar a contribuições, conforme evidenciado nos excertos a seguir.

---

<sup>29</sup> A pesquisa “Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira” foi desenvolvida em duas etapas: Etapa I, correspondente a um estudo quantitativo, realizado em 2008 e 2009, e, a Etapa II, a um Estudo Qualitativo, realizado nos anos de 2010 e 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8199&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8199&Itemid=>). Acesso em: 03 fev. 2015.

<sup>30</sup> Vê texto: alunos em tempo integral no estado do rio de janeiro: universalidade ou focalização? (COELHO; HORA; ROSA, 2013) apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia/GO.

*O programa Mais Educação somou tanto na escola, melhorou tanto a escola, que é visto a olho nu. Todo mundo observa, a própria comunidade elogia [os avanços], tanto da aprendizagem quanto na socialização... As classes em si, os professores, os alunos [elogiam] os ambientes que nos foram permitidos, uma rádio com seus equipamentos. [...] Eu posso dizer que o tempo que o Mais Educação está na escola só trouxe coisa boa, ele trouxe coisas fantásticas para a escola, precisa de ajustes? Precisa. (CE, 2014).*

*A contribuição é sempre para o aluno. A gente percebe que o Mais Educação contribui muito com o aluno: ele vai comer bem, vai sair da rua, vai estar ali aprendendo de uma maneira lúdica, eles gostam, adoram o futsal, a rádio escolar, adoram ir para a horta... A gente sente que o aluno gosta, que ele quer ficar... Às vezes ele reclama um pouquinho de ficar na sala de aula, por isso que temos que usar os jogos, se não cansa também... Eu percebo que é um ganho para o aluno; eu sempre falo para os pais 'Não deixem de trazer, vamos aproveitar, é para eles. (DE, 2014).*

*Quanto aos avanços, podemos dizer que o Mais Educação tem ajudado imensamente às escolas. Por exemplo, diminuindo a violência; a aprendizagem do aluno melhorou imensamente, os alunos que participam do Mais Educação normalmente têm uma aprendizagem melhor, os resultados das suas avaliações são muito melhores. Então, os resultados na aprendizagem do aluno quando o ele participa de verdade do Programa, têm às 7 horas diárias de trabalho educativo e a escola faz um trabalho articulado entre si... (CM, 2014).*

Observamos que, na escola pesquisada, há vontade e aceitabilidade bastante favorável ao Mais Educação, embora persista uma certa centralização das decisões em alguns de seus atores sociais. Observamos ainda que a DE, a CE e o CM enfatizaram que o Mais Educação vem contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos, destacando o avanço do seu desempenho tanto nos resultados das avaliações internas, quanto no IDEB, conforme foi relatado pela DE em outro momento, concluindo que o Programa, no que tange especificamente ao avanço da aprendizagem dos alunos, no âmbito da EMPWLC, atende às orientações e propósitos contidos nos documentos do PME, a citar, o Decreto 7.083/2010 (art. 1º), já transcrito nesse estudo.

A este respeito, reiteramos a importância de a gestão na escola de tempo integral como fundamental para assegurar aos estudantes a aprendizagem sobre o seu “mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável” (LÜCK, 2000, p. 8).

Nessa direção, Cavaliere (2007, p. 1.029) afirma que, em uma escola de tempo integral referenciada em uma concepção democrática, [...] “imagina que ela possa cumprir um

papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”. E, portanto, mais tempo na escola, asseguraria melhor desempenho aos saberes escolares, e estes seriam ferramentas de emancipação.

De acordo com o que apreendemos dos documentos do PME e dos estudos de Moll (2012), o Programa tem como propósito contribuir para que municípios e estados brasileiros construam, cada qual, sua própria política pública de Educação Integral em tempo integral. O coordenador municipal do PME em Belém manifestou o seguinte a este respeito:

*Nós temos um desafio: construir um projeto de educação integral para o município de Belém. Ainda não temos, estamos tentando construir... Organizar um conjunto de pessoas para pensar e articular um projeto que, de fato, caminhe em direção à educação integral no município de Belém. Está previsto, dentro do PPA 2014-2017 da prefeitura de Belém, a construção de uma equipe para pensar um projeto de educação integral para o município. Apesar de já termos escolas funcionando em tempo integral, ainda não temos um projeto [próprio] para o sistema municipal educacional, mas esse projeto está previsto a acontecer. Esse é o desafio maior que nós temos (CM, 2014).*

*Foi através do PME e do exemplo de outros Municípios ou Estados do Brasil que a Prefeitura resolveu aderir à proposta de educação integral em tempo integral. Hoje já temos duas escolas de educação infantil experimentando essa proposta e uma equipe pensando como fazer isso no [ensino] fundamental. A complexidade da proposta exige estudos antecipados (CM, 2014).*

Verificamos que a gestão municipal de Belém está se mobilizando na direção da construção de sua política pública de Educação Integral em tempo integral, apontando esta como um desafio para a educação do município. Destacamos que o referido desafio foi alavancado a partir da presença do PME nas escolas e de experiências de outras localidades brasileiras, que incitou o município a incluir a educação em tempo integral em suas metas no PPA para 2014-2017, conforme apresentamos anteriormente neste estudo.

Foi possível perceber na entrevista do CM que o PME fomentou esta possibilidade de implantar a política pública de Educação Integral em tempo integral no município de Belém, denotando ser um processo quase irreversível, “... a educação hoje tem que caminhar para uma educação integral, para superar uma defasagem muito grande. Para superar um atraso em termos de política educacional brasileira, essa é a questão. Então estamos avançando para educação integral...” (CM, 2014). Com isso, infere-se que o PME vem ratificando o seu potencial indutor de políticas de educação em tempo integral no país,

conforme apontam pesquisas desenvolvidas por universidades e dispostas na página do MEC (MEC, 2010, 2013) e outros estudos sobre o Programa, já apontados neste trabalho.

Consideramos importante que a gestão da escola pública seja participativa, autônoma e descentralizada, pois estas são características fundamentais que a “cultura da escola deve ter para que possa promover a formação para a cidadania numa sociedade democrática” (LÜCK, 2009, p. 117). Partindo destes princípios, falar da Educação Integral em tempo integral, voltada para a formação da integralidade do sujeito, requer escolas públicas com padrão de qualidade, que abarcam, desde sua infraestrutura, recursos didáticos até a valorização dos educadores, entre outros. Aspectos, que não se fazem associar apenas à simples ampliação da jornada escolar, mas que são desenvolvidos a partir de um trabalho coletivo, de uma cultura de cooperação, de compartilhamento de poder e responsabilidades, e com a participação de todos os segmentos educativos.

Nesta direção, destacamos a importância dos gestores escolares nesse processo, sobretudo, daqueles que atuam nas escolas onde as políticas de Educação Integral estão sendo instituídas a partir do PME, e que deseja a qualificação do seu projeto pedagógico na perspectiva da Educação Integral, os quais têm um papel fundamental “diante dos conflitos que emergem dessas questões, bem como de promover o debate através de ampla participação, para a construção de um entendimento de educação enquanto compromisso coletivo” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 152).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, que analisa a gestão democrática no âmbito do Programa Mais Educação em uma escola municipal de Belém/PA, foi possível observar, à luz de diversos autores e pesquisas, que a política pública de Educação Integral e (m) tempo integral, associada à gestão democrática vem se constituindo em uma estratégia do Governo Federal no enfrentamento dos problemas da educação do país, bem como nas promessas de possíveis avanços na qualidade do ensino.

Este estudo mostrou que a luta por uma Educação Integral em tempo integral e democrática é antiga, e tem suas raízes embrionárias em movimentos do século passado, que se manifestaram em defesa da ampliação do tempo escolar e da qualidade da educação no país, reconhecendo como grandes expoentes Anísio Teixeira (na década de 1950) e Darcy Ribeiro (na década de 1980).

No contexto atual, observamos que as políticas e programas do Governo Federal, em especial, o Mais Educação, objeto deste estudo e que busca se constituir indutor da Educação Integral em tempo integral em estados e municípios brasileiros, impactando a gestão das escolas, se utilizam da retórica recorrente de “professar a inclusão social no lugar do direito social universal à educação [...] tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontram abaixo da linha de pobreza” (OLIVEIRA, 2009, p. 204). Esta constatação requer um aprofundamento dos debates sobre a gestão destas políticas e programas educacionais, os quais continuam não abrangendo a todos os indivíduos, estando dirigidos àqueles mais vulneráveis, já marginalizados, por vezes, por outros motivos, excluindo os já excluídos por baixa aprendizagem ou condição social.

Por vezes, as condições precárias e de recursos escassos em que se encontram as escolas brasileiras as têm conduzido a fazerem escolhas aligeiradas de programas e projetos, sem um planejamento prévio e sem dialogar com sua proposta pedagógica e seus segmentos educativos. Vimos que o MEC direciona suas políticas e programas para este público, que, por vezes, frente à realidade vivenciada, acaba por não ter opção de escolha e, embora não participe das decisões e discussões que envolvem os processos de adesão aos mesmos, são chamados a executá-los.

Percebemos ao longo deste estudo, que a descentralização da gestão educacional vem delegando à gestão escolar amplas responsabilidades, com foco no apelo social de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos os segmentos da sociedade. “O Estado

ocupa cada vez menos o papel de principal responsável”, passando tais incumbências aos governos locais, mas sem perder o seu protagonismo, em especial do MEC, que, através de programas diversos, busca definir e interferir nas políticas educacionais dos estados e municípios, sobretudo, por meio da gestão escolar (OLIVEIRA, 2009, p. 206).

O PME vem fomentando, em âmbito nacional, discussões e pesquisas acerca da Educação Integral e do tempo integral, bem como a gestão democrática da escola pública entre as unidades escolares e instituições formadoras, trazendo consigo imensos desafios para a gestão escolar, uma vez que “a expansão do tempo nos espaços escolares [...] torna essa modalidade de escola bastante complexa no que diz respeito à gestão administrativa e pedagógica” (MONTEIRO, 2009, p. 38).

É importante ressaltar que, mesmo com as dificuldades apresentadas na implementação do PME no ensino de Belém, o Programa vem ocupando um índice de abrangência elevado nas escolas municipais. Em 2013, conforme retratado neste estudo, já se encontrava presente em 88% das escolas, revelando a possibilidade de este processo se tornar irreversível. Entretanto, conforme verificamos nas entrevistas e observações em campo, há uma carência de discussões acerca da Educação Integral e do tempo integral e sobre o PME no âmbito municipal e, mais especificamente, no âmbito da escola pesquisada.

Reiteramos a importância de que esse debate seja efetivado entre as instituições de ensino, suas entidades mantenedoras e as instituições formadoras destes profissionais que atuam nas escolas de tempo integral, a fim de contribuir para a construção de uma política pública de educação em tempo integral para o município de Belém.

A construção de políticas de Educação Integral, com vistas a assegurar os direitos de todos os cidadãos ao ensino de qualidade, conforme enunciado nas legislações específicas deve ter por base mobilizações e debates que envolvam o Poder Público, a comunidade escolar e a sociedade civil, com vistas a resultar em projetos de educação que integrem as reais necessidades e interesses da comunidade educativa, visando à formação ampla e à inclusão social dos indivíduos. Estas políticas requerem que seja assegurado um “processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social” (SAVIANE, 2007, p. 940), contribuindo para o avanço da aprendizagem, de forma articulada à melhoria de suas condições de vida e sua formação integral.

Verificamos que, se por um lado, o PME trouxe grandes contribuições às escolas que, possibilitaram o avanço na aprendizagem dos alunos, por outro lado, a necessidade de efetivar a articulação e a colaboração entre a União, os estados e municípios se faz

imprescindível para que, de fato, o Programa se concretize em ações que assegurem o direito à educação de qualidade para todos.

Partindo deste raciocínio, de uma Educação Integral para a formação humana, depara-se com a defesa de uma educação que não vise apenas integrar o sujeito à sociedade, “mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento de sua criatividade e de sua capacidade crítica que o leve a participar ativamente do processo sociopolítico-cultural-educacional” (HORA, 1994, p. 56).

Consideramos importante destacar que, embora esta pesquisa estivesse voltada para a gestão democrática no âmbito do PME, destacando as categorias participação, autonomia e descentralização, a questão da articulação entre professores regentes e monitores do PME e, por conseguinte, a decorrente articulação curricular entre turno e contraturno, constituiu-se temática recorrente nas falas dos entrevistados, evidenciando, assim, a necessidade de serem desenvolvidos maiores estudos direcionados para esta questão.

Em relação aos desafios do Programa Mais Educação, cabe destacar que questões associadas à integração do Programa à proposta pedagógica da escola, bem como, a inclusão de todos os alunos matriculados nas escolas, a formação inicial e continuada dos educadores atuantes no PME, foram muito destacadas nas entrevistas, desafios estes já constatados em outros estudos (MATOS, 2011; OLIVEIRA, 2014, FERREIRA, 2012), bem como, em pesquisas nacionais (MEC, 2010, 2013).

Com relação ao PME no município de Belém, observamos que as mudanças de governos municipais e, por conseguinte, nas pastas da Secretaria de Educação acarretaram entraves, em especial, nos anos iniciais de sua operacionalização, decorrentes de receio de alguns gestores, em relação aos benefícios do Programa, ou até por desconhecimento do mesmo e da Educação Integral, fato que interferiu no avanço do processo de gestão do PME, situação que nos anos posteriores, conforme relatou o coordenador municipal do PME, vem melhorando e recebendo mais apoio, alavancando a perspectiva de construção de uma política pública de Educação Integral e tempo integral para Belém e sua inserção na meta do seu PPA 2014-2017 constituindo um desafio para o sistema municipal de educação.

Observamos que o município de Belém aderiu ao PME visando suplementar seus recursos para melhorar seu sistema educacional, sendo que, no decorrer da sua implementação nas escolas e mediante seu propósito de contribuir para que os estados e municípios construam suas políticas públicas próprias de Educação Integral em tempo integral, o município acabou por ser estimulado a atender a este direcionamento. Tanto o conhecimento

do PME no âmbito de Belém, quanto experiências associadas ao Programa, desenvolvidas em outras localidades, fomentaram esse direcionamento no município, embora, conforme ressaltamos, no âmbito da escola pesquisada, ainda careça da participação efetiva dos diferentes segmentos educativos.

Todavia, o processo de elaboração de políticas públicas de Educação Integral e tempo integral, aponta para outros desafios a serem superados, dentre outros, a rotatividade de gestores na secretaria e o desconhecimento/distanciamento do poder público em relação aos programas e projetos implementados nas escolas, requerendo a participação e discussão ampla com os agentes sociais envolvidos nestas, a fim de integrar o Programa a suas propostas pedagógica, evitando com isso, que o PME seja mais um dos projetos federais pontuais e desconectado da realidade das instituições escolares.

No que se refere à participação do Conselho Escolar da EMPWLC no âmbito do PME, foi possível perceber que há uma limitada participação dos seus membros, e suas ações ficam restritas às atividades de execução e fiscalização de prestação de contas dos programas, embora forneça importante apoio à equipe gestora da escola nas questões que envolvem aspectos infraestruturais e aquisição de equipamentos associados à implementação do PME. Todavia, há que se destacar que suas atribuições não se restringem aos aspectos técnicos e/ou burocráticos, sua função é fundamentalmente político-pedagógica, constituindo-se em valoroso instrumento de democratização da gestão da educação pública.

No que tange à participação na adesão da EMPWLC ao PME e a escolha dos macrocampos e oficinas no âmbito do SIMEC, observamos que estas decisões ainda estão restritas à esfera superior da administração escolar, bem como à SEMEC; ao mesmo tempo em que, no caso específico da adesão ao PME, envolve a equipe gestora da SEMEC, a diretora da escola e sua equipe pedagógica. Já no que tange à escolha dos macrocampos/oficinas, envolve a diretora e sua equipe pedagógica, bem como a coordenadora do Programa na escola. Os integrantes deste processo decisório realizam as opções em nome do grupo, sendo que os protagonistas do processo escolar (docentes, alunos, funcionários e pais) não são envolvidos, constituindo-se, pois, em um **desafio** para a gestão escolar buscar envolver os diferentes segmentos da comunidade educativa nas ações e tomada de decisões de seu interesse. Reitera-se que a decisão pela adesão ao Programa, se fez associar especialmente à chegada de mais recursos para a educação que, na visão dos entrevistados, possibilitariam implementar projetos na escola que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à participação e à tomada de decisão para implantação do PME na EMPWLC, verificamos que este processo ocorreu de forma mais centralizada na equipe

gestora da escola em detrimento da participação dos demais segmentos da comunidade educativa, fato demonstrado nas falas dos entrevistados.

Percebemos que, mesmo as tomadas de decisões para implantar o Mais Educação na EMPWLC, não ocorreram com a participação de todos os diferentes segmentos da escola, limitando-se a alguns representantes. Nota-se que existe um engajamento e cooperação na execução do Programa, e na busca de soluções aos problemas mediante a sua complexidade das relações no cotidiano da escola. É notória a aceitabilidade do Programa por parte da comunidade escolar e o reconhecimento acerca das suas contribuições e benefícios.

Dentre as contribuições do PME para EMPWLC evidenciadas pelos entrevistados, destacamos a aproximação da comunidade à escola, em particular os pais/responsáveis dos alunos em virtude das atividades culturais e esportivas desenvolvidas na escola; a melhoria da aprendizagem e da infraestrutura da instituição; a implantação de novos projetos na escola, possibilitado, a partir da descentralização de recursos financeiros do Programa, e a possibilidade de implantar a política pública de Educação Integral em tempo integral no município de Belém, embora se verificasse que a gestão do Programa ainda está restrita a alguns segmentos da escola. Reiteramos a necessidade de o Conselho Escolar e a direção estabelecerem um ambiente de participação plena do coletivo da escola, criando uma cultura de compartilhamento de poder e responsabilidades a fim de possibilitar a construção e o amadurecimento de sua autonomia, voltadas para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos.

Do ponto de vista da autonomia da escola no âmbito PME, observamos que a autonomia se dá de forma relativa, uma vez que, as tomadas de decisões em relação as escolhas de macrocampos/oficinas, monitores e materiais de apoio às atividades, na prática, ficam restritas às orientações dos manuais operacionais modelados pelo MEC, que consegue manter sua interferência, preconizando a autonomia da escola nos aspectos da execução e resoluções de problemas e ao mesmo tempo mantendo o controle nos resultados e objetivos, dessa forma, “descentralizam, centralizando, isto é, dando algo com uma mão, ao mesmo tempo em que tirando outra coisa com outra” (LÜCK, 2009, p. 48).

Verificamos na entrevista da DE que o Mais Educação proporcionou a autonomia da escola à medida que trouxe recursos financeiros e oportunizou realizar projetos antes apenas desejados, bem como recursos materiais que contribuíram para enriquecer os conhecimentos dos estudantes, vinculando a autonomia aos recursos financeiros do Programa. Já a CE relatou sobre as dificuldades na aquisição dos materiais que atendessem às especificidades locais, evidenciando com isso a interferência do MEC, mencionada anteriormente, e por vezes,

reforçando a relativa autonomia e a existência de flutuações na discussão da autonomia vista a partir das diferentes subcategorias levantadas neste estudo.

Conforme afirma Lück (2009), a autonomia da escola deve se dá em um processo aberto de participação do seu coletivo com vistas à sua construção competente, sendo que a autonomia somente é legítima se esta for exercida em favor da qualidade do ensino e do atendimento das necessidades dos educandos.

Percebemos que, a descentralização na EMPWLC no âmbito do PME, está associada aos recursos financeiros que a escola recebe do Programa e que oportuniza solucionar problemas imediatos sem a interferência do poder público, revelando a transferência de responsabilidades para com os entes federados e destes para com a instituição escolar, conforme verificados em outro momento, em que a DE busca soluções aos problemas que não cabe à escola resolver, fato este recorrente no novo padrão de gestão das políticas públicas no País, onde as instituições escolares ficam subordinadas ao poder central, para as quais descentralizam responsabilidades fiscais e financeira, reduzindo seus recursos e centralizando os resultados, se propagando uma aparente participação.

Pensar em uma Educação Integral em tempo integral na escola pública na perspectiva da formação humana requer um olhar acurado associado aos programas que vêm direcionando a educação no País, em especial o Mais Educação, que atente para a sua proposta, concepções de Educação Integral que se encontram em disputa, a que tempo integral está se referindo e sua associação - realidade e necessidades da escola. Sob esta perspectiva, se a escola exerce práticas democráticas focadas na emancipação do sujeito e no trabalho coletivo, a presença do PME poderá somar em suas ações, integrando sua proposta pedagógica e envolvendo todos os segmentos da escola em prol de uma educação inclusiva e solidária, que inclua a todos e não, uma minoria.

Por isso, a implementação da educação integral, perpassa pelo posicionamento que o poder público assume perante a garantia dos direitos sociais, em especial a educação, faz-se essencial a discussão acerca do papel do Estado para assegurar a educação integral como forma de legitimizar as políticas educacionais na condução ao direito de todos os cidadãos ao ensino de qualidade, com projetos de educação que caracterize pelo respeito aos direitos humanos e ao exercício da cidadania, assegurando o compromisso de todos, como destaca Golveia (2006, p. 77):

Só faz sentido pensar (...) na implantação de escolas em tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de

que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situação que promovam aprendizagens significativas e emancipadora.

Enfim, a construção de uma escola pública democrática deve partir do esforço e do poder compartilhados entre os sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, e citando Najjar (2006, p. 23), devemos resgatar as utopias, “os objetivos pelos quais vale a pena dedicar nossas vidas, nossos esforços cotidianos. (...) Perseguindo utopias, construimos caminhos para um mundo diferente do presente, para uma sociedade inclusiva e solidária”.

## REFERÊNCIAS

- ABENSUR, Patrícia L. D. *Gestão democrática na escola: uma contribuição na perspectiva freiriana*. São Paulo: Sinergia, v. 12, n. 3, p. 246-253, set./dez. 2011
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 49, p. 51-54, mai. 1984.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- APPLE, Michael W. & BEANE, James A (Orgs.). *O argumento por escolas democráticas*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997, p. 9-43.
- AZEVEDO, Janete M. L. de. *A Educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004, vol. 56, Coleção polêmicas do nosso tempo.
- \_\_\_\_\_. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. In: *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J.; Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: *Currículo sem Fronteiras*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2014.
- BASTOS, João B. (Org.). *Gestão democrática*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.
- PREFEITURA MUNICIAPAL BELÉM. Câmara Municipal de Belém. *Lei Orgânica do Município de Belém*, de 30 de março de 1990. Belém, PA.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 7.722, de 07 de julho de 1994. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino. *Diário Oficial do Município*. Belém, PA, Disponível em: <<http://www.cmebelem.com.br/docs/lei772294.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. (1998). *Escola Cabana: Dando Futuro às Crianças*. I Conferência Municipal de Educação. Belém, PA, dez. 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. (1999). *Escola Cabana: construindo uma educação democrática e popular*. *Cadernos de Educação*, nº1. Belém, PA, out. 1999.
- BOBBIO, Norberto. *Democracia representativa e democracia direta*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 53-76.
- \_\_\_\_\_. Dicionário de política. 11. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998, 2 v. Tradução de: Dizionario di política.
- \_\_\_\_\_. *Estado, governo, sociedade*. Para uma teoria geral da política. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 156.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 29-52.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BORDIGNON, Genuíno & GRACINDO, Regina V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia. A. da S. *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009, p. 147-176.

\_\_\_\_\_. *Gestão da educação no município: Sistema, Conselho e Plano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 3).

BORGES, Marlene. *Culminância do Projeto Mais Educação do C.E.C.R. Salvador*, 2010. Disponível em: <<http://www.escolaparquesalvador.com.br>>. Acesso em 24 nov. 2013.

BRANDÃO, Zaia e MENDONÇA, Ana W. *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*, 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008.

BRANDÃO, Zaia. Escola de Tempo Integral e Cidadania Escolar. In: *Em aberto*, Brasília, DF: INEP, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 61 p. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 12 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 25/04/2007. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14/11/2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 28/01/2010. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 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, 16/07/1990, p. 13.563. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 6 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 23/12/1996, p. 27.833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Trabalho Voluntário no país e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19/02/1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 10/01/2001, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26/06/2014, Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e Programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 26 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral*, no exercício de 2009, Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB)/Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB)/Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB)/Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB)/Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: manual passo-a-passo*. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Série Mais Educação: Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. 1. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a. 104 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Série Mais Educação: Rede de saberes: Mais Educação. Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. 1. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b. 92 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Série Mais Educação: Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. 1. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c. 52 p.

\_\_\_\_\_. Resolução CD/FNDE nº 4, de 17 de março de 2009. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília, DF, 2009, 18/03/2009. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\_2009/res04\_17032009.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 15-45.

CAVALIERE, Ana M. V. *Anísio Teixeira e a educação integral*. Ribeirão Preto, SP: Paidéia, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira*. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 247-271, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos de tempo integral. In: *Em aberto*. Brasília, DF: INEP, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100 (especial), p. 1015-1035, out. 2007.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola Pública de Horário Integral: Um Tempo (Fundamental) para o Ensino Fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anet. *Pra Além do Fracasso Escolar*. Campinas, Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. História(s) da educação integral. In: *Em aberto*. Brasília, DF: INEP, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, Carlos R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – ANPAE*, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 120.

\_\_\_\_\_. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia. A. da S. *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009, p. 43-60.

\_\_\_\_\_. Por um novo Plano Nacional de Educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, set./dez. 2011, p. 790-811.

DALBERIO, Maria C. B. *Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. 1. ed. São Paulo: Paulus Editora, 2009, p. 67-108.

DAYRELL, J; CARVALHO, L. D; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 246-257.

- DOURADO, Luiz F. *Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas*. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 921-946.
- FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia. A. da S. *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades*. In: *Em aberto*. Brasília, DF: INEP, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun.2000.
- FERREIRA, C. G. *O Programa Mais Educação na Perspectiva da Gestão Escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões de Nossa Época; v. 23, 2001.
- FLEXOR, Georges; LEITE, Sergio Pereira. *Análise de Políticas Públicas: breves considerações teórico-metodológicas*. Rio de Janeiro: CNPq - CPDA/UFRRJ, 2006, p. 1-19.
- GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. In: *Cadernos CENPEC*, n. 1, 2006, p. 133-139.
- \_\_\_\_\_. *Escola Cidadã, cidade educadora: projeto político pedagógico e práticas em processo*. In: *Cidade Educadora: Princípios e experiências*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, Cidades Educadoras América Latina, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Educação com qualidade social: Projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUS)*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0009/Educ\\_qualidade\\_social\\_2004.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0009/Educ_qualidade_social_2004.pdf)>. Acesso em 8 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GOUVEIA, R. P. *A Política da Educação Integral no Brasil*. São Paulo: Editora Moderna, 2006, p. 77.
- GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: Coelho L. M. da C. C.; CAVALIERE, A. M.V. (Orgs.). *Educação Brasileira e (m) Tempo Integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13-42.
- HELO, L. B. Conselhos Escolares: a possibilidade do exercício da democracia. In: PERONI V. M. V.; ROSSI, A. J. (Orgs.). *Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação*, Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Gráfica e Editora UFPEL, 2011.
- HORA, Dinair L. da. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas: Papyrus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas: Alínea, 2007.
- LECLERC, Gesuína de F. E.; MOLL, J. *Educação Integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?* In: *Em aberto*. Brasília, DF: INEP, v. 25, n. 88, p. 17-52, jul./dez. 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola*. Goiânia: Alternativa. 2001.
- LÜCK, Heloísa. *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Cadernos de Gestão, v. II).

LÜCK, Heloísa. *A Gestão Participativa na Escola*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Cadernos de Gestão, v. III).

\_\_\_\_\_. Texto Apresentação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP). In: *Em aberto*. Brasília, DF: INEP, v.17, n. 72, p. 7-10, jul./dez. 2012.

LÜDKE M. S.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU). 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LULUVA, Samuel. *Políticas Educacionais em Moçambique: o Conselho de Escola como componente da gestão democrática na escola pública moçambicana (1975-2003)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2013.

MACEDO, Neuza Maria Santos et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline. e Colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MATOS, Sheila C. M. *Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: CEDES, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MENDONÇA, Erasto F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, 2000. Tese(Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da educação: um pouco de história em busca de um conceito forjado nas lutas sociais*. Texto impresso distribuído durante palestra sobre “os caminhos para a construção de uma cultura democrática na escola”. Porto Alegre: 2005.

MENEZES, Janaína, S. da S.; LEITE, Lúcia H. A. *Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas*. Rio de Janeiro, 2012, p. 53-68.

MENEZES, Janaína S. da S. *Educação Integral & Tempo Integral na Educação Básica: da LDB ao PDE*. Rio de Janeiro, 2012, p. 1-17.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, Antonio. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. In: *EDUSER Revista de Educação: Inovação, Investigação em Educação*, v. 2, 2010, p. 49-65.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. *A construção da Educação Integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação*. [S.l.: s.n., 20--], p. 1-14.

MOLL, Jaqueline. Desafios das políticas de educação integral no Brasil. In: DALBEN, A.; PEREIRA, J.; SANTOS, L. (orgs.). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XV: *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte, 2010. Simpósio.

\_\_\_\_\_. *Um paradigma contemporâneo para educação integral*. Porto Alegre: Pátio, ano XIII, n. 51, ago./out. 2009, p. 12-15.

MONTEIRO, A. M. CIEP – escola de formação de professores. In: *Em Aberto*. Brasília, DF: INEP, v. 22, n. 80, p. 35- 49, abr. 2009.

MORIGI, Valter. Breve comentário sobre Porto Alegre, uma Cidade Educadora. In: TOLEDO, L.; FLORES, M. L.; CONZATTI, M. (orgs.). *Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 23-28.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAJJAR, Jorge N. V. Gestão democrática da escola, ação política e emancipação humana. In: *Movimento* – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: EDUFF, n. 13, 2006, p. 20-33.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira, *Coleção Educadores*. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - ANPAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Inês B. de. Educação, formação de subjetividades democráticas e democracia social. In: *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, cap. III.

OLIVEIRA, Luana G. *A Formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no Município de Mesquita - RJ*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PARO, Vitor H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade no ensino. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal: Universidade do Minho, v. 13, n. 1, 2000, p. 23-38.

\_\_\_\_\_. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

RUA, Maria das G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. [S.l.: s.n., 199-], p. 1-17.

SANTOS, Boaventura de S. (Org.); AVRITZER, Leonardo. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 4. ed. Rio do Janeiro: Civilização Brasileira, p. 39-73, 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson S. dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, 1996, p. 15-33.

SANTOS, A. A. dos; SANTANA, M.C.S. de; MERCIER, S. S. A participação popular do Conselho Escolar na gestão democrática. In: SCHWARTZ, C. M.; ARAÚJO, G. C. de.; RODRIGUES, P. da. S. *Escola de Gestores da Educação Básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo*. Vitória: GM, 2009.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007, p. 1231-1255.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida O; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SUBIRATS, Joan. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GOMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. (org.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 67-83.

TEIXEIRA, A. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação - A Escola Progressiva, ou, a Transformação da Escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm>>. Acesso em 9 ago. 2014.

TITTON, M. B. P; PACHECO, S. M. *Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano*. In: MOLL, Jaqueline. e Colaboradores. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, Libânia N.; BRANDÃO, Zaia. As ciências sociais e a formação de educadores. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana W. *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma e Ação, p. 65-74, 2008.

WILHEIM, Ana M. *O plano estratégico de Barcelona educadora*. In: Cadernos CENPEC, n. 1, 2006, p. 140-141.

WITTMANN, Lauro C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. In: *Em aberto*. Brasília, DF: INEP, v. 17, n. 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.

**APÊNDICE A** – Termos de consentimento livre esclarecido para todos os entrevistados e pais/responsáveis; termo de assentimento e Declaração da participante ou responsável pela participante

**Termo 1: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (assinados por todos os entrevistados)**



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O seu filho(a) está sendo convidado, como voluntário (a), a participar da pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

**TÍTULO: “O Programa Mais Educação e a gestão democrática: a experiência de uma escola municipal em Belém/PA”.**

**OBJETIVO DO ESTUDO:** o objetivo deste projeto é refletir sobre a gestão democrática a partir da presença do PME na escola, seus impactos na gestão e a contribuição do Programa no fortalecimento da gestão democrática na escola pública.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** o senhor(a) tem o direito de não autorizar seu filho(a) a participar deste estudo. Caso não queira que seu filho(a) participe do estudo, isto não irá interferir na sua vida estudantil.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Se senhor (a) decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

**GRAVAÇÃO EM ÁUDIO:** Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As fitas serão ouvidas por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

**RISCOS MÍNIMOS:** determinadas perguntas podem causar constrangimento, você é livre para escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

**BENEFÍCIOS:** sua entrevista ajudará no desenvolvimento deste estudo, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão. Para este estudo, as entrevistas e/ou gravações obtidas fornecerão dados para o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados serão posteriormente divulgados na dissertação e em forma de artigos científicos, além disso, as mídias podem ser utilizadas em congressos, simpósios ou eventos afins com intuito de divulgação do trabalho.

**CONFIDENCIALIDADE:** como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta pesquisa está sendo realizada no Município de Belém/PA. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, sendo a aluna Rozineide Souza Brasil a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Janaína Specht da S. Menezes. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com: ROZINEIDE SOUZA BRASIL (Mestranda), no telefone (21) 98609-6323, email: [rozibrasil@yahoo.com.br](mailto:rozibrasil@yahoo.com.br) e com o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, CEP-UNIRIO no telefone 2542-7771 ou e-mail: [cep-unirio@unirio.br](mailto:cep-unirio@unirio.br)

JANAÍNA SPECHT DA S. MENEZES (Orientadora), email: [janainamenezes@hotmail.com](mailto:janainamenezes@hotmail.com). Contato: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Endereço: Av. Pasteur, nº 296, 6º andar - Urca - Rio de Janeiro - RJ - CEP 22290-240.

Autorizo meu filho(a) \_\_\_\_\_ a participar da entrevista.

Assinatura do responsável (pai/mãe): \_\_\_\_\_

## **Termo 2: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (somente para os pais/responsáveis para autorizarem os alunos a participarem de entrevistas)**



### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O senhor (a) está sendo convidado, como voluntário (a), a participar da pesquisa “O Programa Mais Educação e a gestão democrática: a experiência de uma escola municipal em Belém/PA”. O objetivo é refletir sobre a gestão democrática a partir da presença do PME na escola, seus impactos na gestão e a contribuição do Programa no fortalecimento da gestão democrática na escola pública.

O senhor (a) tem o direito de não participar deste estudo. Caso não queira participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil. Não há nenhuma despesa por participar do trabalho. O senhor (a) é livre para parar de participar a qualquer momento sem quaisquer prejuízos.

Se o senhor (a) decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As fitas serão ouvidas por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As fitas serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo. Determinadas perguntas podem causar constrangimento, você é livre para escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

Sua entrevista ajudará no desenvolvimento deste estudo, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão. Para este estudo, as entrevistas e/ou gravações obtidas fornecerão dados para o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados serão posteriormente divulgados na dissertação e em forma de artigos científicos, além disso, as mídias podem ser utilizadas em congressos, simpósios ou eventos afins com intuito de divulgação do trabalho. Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas fitas de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

**DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES:** Esta pesquisa está sendo realizada no Município de Belém/PA. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, sendo a aluna Rozineide Souza Brasil a pesquisadora principal, sob a orientação da Profª Drª Janaína Specht da S. Menezes. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. O (a) senhor (a) poderá entrar em contato com: ROZINEIDE SOUZA BRASIL (Mestranda), no telefone (21) 98609- 6323, email: [rozibrasil@yahoo.com.br](mailto:rozibrasil@yahoo.com.br) e com o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, CEP UNIRIO no telefone 2542-7771 ou e-mail: [cep-unirio@unirio.br](mailto:cep-unirio@unirio.br). JANAÍNA SPECHT DA S. MENEZES (Orientadora), email: [janainamenezes@hotmail.com](mailto:janainamenezes@hotmail.com). Contato: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Endereço: Av. Pasteur, nº 296, 6º andar - Urca - Rio de Janeiro - RJ CEP 22290-240. Uma cópia deste Termo de consentimento e livre esclarecimento ficará com o senhor (a). O senhor (a) fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**

Nome:

---

Endereço:

---

---

Telefone:

---

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data : \_\_\_\_\_

Discuti a proposta da pesquisa com este (a) participante e, em minha opinião, ele (a) compreendeu suas alternativas (incluindo não participar da pesquisa, se assim o desejar) e deu seu livre consentimento em participar deste estudo.

Assinatura (Pesquisador):

---

Nome: \_\_\_\_\_

Data : \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIRIO  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
Avenida Pasteur, 296 – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240.  
Telefones: 21 - 25427796 E-mail: [cep.unirio09@gmail.com](mailto:cep.unirio09@gmail.com)

**Termo 3: Termo de Assentimento**

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**  
**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**O Programa Mais Educação e a gestão democrática: a experiência de uma escola municipal em Belém/PA**”. Nesta pesquisa pretendemos refletir sobre a gestão democrática a partir da presença do PME na escola, seus impactos na gestão e a contribuição do Programa no fortalecimento da gestão democrática na escola pública.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s) metodológico(s): para coleta de dados serão realizadas entrevistas em grupo e/individual e/ou por meio de técnica de grupo focal, que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Assinatura (Pesquisador):

---

ROZINEIDE SOUZA BRASIL

Email: [rozibrasil@yahoo.com.br](mailto:rozibrasil@yahoo.com.br)

Telefones: (91) 32665692/88123417.

Data: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Belém/PA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do (a) menor

**Declaração 1: Declaração da Participante ou Responsável pela Participante****COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO****DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE**

Declaro que entendi as informações fornecidas e que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura : \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Discuti a proposta da pesquisa com este (a) participante e, em minha opinião, ele (a) compreendeu suas alternativas (incluindo não participar da pesquisa, se assim o desejar) e deu seu livre consentimento em participar deste estudo.

Assinatura (Pesquisador): \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data : \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIRIO  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
Avenida Pasteur, 296 – Urca – Rio de Janeiro – RJ – Cep: 22290-240.  
Telefones: 21- 25427796 E-mail: [cep.unirio09@gmail.com](mailto:cep.unirio09@gmail.com)

## APÊNDICE B – Questionários de entrevistas

### Questionário 1: Diretor (a) e Coordenador(a) Pedagógico(a)

Prezado (a) **Diretor (a) e Coordenador Pedagógico**

Este questionário refere-se à pesquisa que estou realizando sobre o Programa Mais Educação (PME), cujo objetivo é analisar a gestão, a partir da presença do PME, seus impactos e possíveis contribuições para o fortalecimento da gestão democrática na escola pública. Para tal, selecionamos a Escola Municipal Walter Leite Caminha, que implementou o Programa Mais Educação já no primeiro ano de adesão ao programa pelo Município de Belém (2009). Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar com esta pesquisa e, para este fim, foram elaboradas algumas perguntas sobre o assunto a ser estudado. Destaco o compromisso de utilizar os dados coletados somente no contexto da pesquisa, sendo que seus resultados serão divulgados na dissertação e na forma de artigos científicos, mídias utilizadas em congressos, simpósios ou eventos afins, sem revelar os nomes de qualquer um dos entrevistados.

Após assinatura do livre consentimento.

#### A) **Identificação:** (...) Diretor – Coordenador Pedagógico (...)

- 1) Nome:
- 2) Formação acadêmica:
- 3) Tempo na Escola:

#### B) **Adesão, planejamento e implementação do Programa Mais Educação na Escola.**

- 1) Em que ano a escola aderiu ao Programa Mais Educação (PME)?
- 2) Quais os motivos que levaram a escola a aderir ao PME?
- 3) Como se deu a tomada de decisão para implantar o PME na escola? Como ocorreu a organização desse processo?
- 4) Como se deu a participação da Secretaria Municipal de Educação no processo de implantação do PME?
- 5) Como se deu a participação da gestão da escola no processo de implantação do PME?
- 6) Como se deu a participação da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos pais/responsáveis) no processo de implantação do PME?
- 7) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola no processo de implantação do PME?

#### C) **Descentralização, participação, autonomia, parcerias, transparência e gestão democrática da escola.**

- 1) Como você vê a presença do PME na escola (impactos/mudanças provocadas pelo PME na gestão da escola)?
- 2) Quais as maiores demandas de trabalho com a presença do PME na gestão da escola (administrativa, pedagógica e financeira)?
- 3) Como ocorre a participação do Conselho Escolar no planejamento das atividades do Mais Educação na escola?
- 4) Como ocorre o processo de escolha dos macrocampos e das oficinas do PME?
- 5) Como ocorre a seleção do professor comunitário (coordenador do PME na escola)?
- 6) Como ocorre a seleção dos monitores que desenvolvem as atividades do PME?

- 7) Como as atividades dos docentes em sala de aula são integradas às atividades dos monitores do PME?
- 8) Como vem sendo possibilitada a discussão sobre a educação integral com os diferentes segmentos da escola envolvidos com o Programa Mais Educação?
- 9) O PPP da escola passou por alterações, a partir da presença do PME? Cite.
- 10) A escola vem realizando parcerias voltadas ao desenvolvimento das atividades do PME? Discorra sobre este processo e sobre sua percepção sobre ele.
- 11) Como você percebe o processo de descentralização das ações do governo federal para as escolas? Em especial como percebe o PME em meio ao contexto da descentralização?
- 12) Como a escola promove a transparência na gestão pública, em especial no âmbito do PME?
- 13) Como você percebe a autonomia da escola, a partir da presença do Programa Mais Educação?
- 14) Quais as contribuições do PME para sua escola?
- 15) Você acha que o Programa vem contribuindo/tem potencial para contribuir para o fortalecimento da gestão democrática na escola pública? Comente sua resposta:

### **Questionário 2: Professor (a) Regente e Monitor (a) do PME**

Prezado(a) **Professor (a)/Monitor(a)**

Este questionário refere-se à pesquisa que estou realizando sobre o Programa Mais Educação (PME), cujo objetivo é analisar a gestão, a partir da presença do PME, seus impactos e possíveis contribuições para o fortalecimento da gestão democrática na escola pública. Para tal, selecionamos a Escola Municipal Walter Leite Caminha, que implementou o Programa Mais Educação já no primeiro ano de adesão ao programa pelo Município de Belém (2009). Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar com esta pesquisa e, para este fim, foram elaboradas algumas perguntas sobre o assunto a ser estudado. Destaco o compromisso de utilizar os dados coletados somente no contexto da pesquisa, sendo que seus resultados serão divulgados na dissertação e na forma de artigos científicos, mídias utilizadas em congressos, simpósios ou eventos afins, sem revelar os nomes de qualquer um dos entrevistados.

Após assinatura do livre consentimento.

#### **A) Identificação: (...) Diretor – Coordenador Pedagógico (...)**

- 1) Nome:
- 2) Formação acadêmica:
- 3) Tempo na Escola:
- 4) Disciplina ministrada ou macrocampos/atividade em que atua:

#### **B) Adesão, planejamento e implementação do Programa Mais Educação na Escola.**

- 1) Você participou das decisões para implantação do Programa Mais Educação na escola? Como?
- 2) Você como professor regente, participou de reuniões para escolha dos macrocampos e das atividades do Programa Mais Educação? Como?
- 3) Você já participou de algum evento na escola sobre a educação integral e/ou sobre o PME? Comente

- 4) Como as atividades dos docentes em sala de aula são integradas às atividades dos monitores do PME?

**C) Descentralização, participação, autonomia, parcerias, transparência e gestão democrática da escola.**

- 1) Qual a sua percepção sobre o Programa Mais Educação como política do governo federal?
- 2) Como se deu o processo de seleção dos monitores que desenvolvem as atividades do PME?
- 3) A escola vem realizando parcerias voltadas para o desenvolvimento das atividades do PME? Discorra sobre este processo e sobre a sua percepção sobre ele.
- 4) Como você percebe o processo de descentralização das ações do governo federal para as escolas? Em especial como percebe o PME em meio ao contexto da descentralização?
- 5) Como você percebe a autonomia da escola, a partir da presença do Programa Mais Educação?
- 6) Como a escola promove a prática da transparência na gestão pública, no âmbito da comunidade escolar (diálogo, informações)?
- 7) Quais as contribuições do PME para sua escola?
- 8) Quais os aspectos negativos/desafios do PME na sua escola?
- 9) Você acha que o Programa vem contribuindo/tem potencial para contribuir para o fortalecimento da gestão democrática na escola pública? Comente sua resposta:

**Questionário 3: Coordenador do PME na escola**

Prezado (a) **Coordenador** (a) do **PME** na Escola

Este questionário refere-se à pesquisa que estou realizando sobre o Programa Mais Educação (PME), cujo objetivo é analisar a gestão, a partir da presença do PME, seus impactos e possíveis contribuições para o fortalecimento da gestão democrática na escola pública. Para tal, selecionamos a Escola Municipal Walter Leite Caminha, que implementou o Programa Mais Educação já no primeiro ano de adesão ao programa pelo Município de Belém (2009).

Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar com esta pesquisa e, para este fim, foram elaboradas algumas perguntas sobre o assunto a ser estudado. Destaco o compromisso de utilizar os dados coletados somente no contexto da pesquisa, sendo que seus resultados serão divulgados na dissertação e na forma de artigos científicos, mídias utilizadas em congressos, simpósios ou eventos afins, sem revelar os nomes de qualquer um dos entrevistados.

Após assinatura do livre consentimento.

**A) Identificação:**

- 1) Formação acadêmica:
- 2) Função exercida na Escola:
- 3) Tempo na Escola:

**B) Adesão, planejamento e implementação do Programa Mais Educação na Escola.**

- 1) Como se deu a tomada de decisão para implantar o PME na escola? Como ocorreu a organização desse processo?
- 2) Como se deu a participação da Secretaria Municipal de Educação no processo de implantação do PME?

- 3) Como se deu a participação da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos pais/responsáveis) no processo de implantação do PME?
- 4) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola no processo de implantação do PME?
- 5) Cite os pontos considerados positivos do Programa na sua escola:
- 6) Cite os pontos considerados negativos do Programa na sua escola:
- 7) Como você vê a receptividade do Programa pelas famílias?

**C) Descentralização, participação, autonomia, parcerias, transparência e gestão democrática da escola.**

- 1) Como você vê a presença do PME na escola? (impactos/mudanças provocadas pelo PME na gestão da escola)?
- 2) Quais as maiores demandas de trabalho com a presença do PME na gestão da sua escola (administrativa, pedagógica e financeira)?
- 3) Como ocorre a participação do Conselho Escolar no planejamento das atividades do Mais Educação na escola?
- 4) Como ocorre o processo de escolha dos macrocampos e das oficinas do PME?
- 5) Como ocorre a seleção do professor comunitário (coordenador do PME na escola)?
- 6) Como ocorre a seleção dos monitores que desenvolvem as atividades do PME?
- 7) Como as atividades dos docentes em sala de aula são integradas às atividades dos monitores do PME?
- 8) Como vem sendo possibilitada a discussão sobre a educação integral com os diferentes segmentos da escola envolvidos com o Programa Mais Educação?
- 9) O PPP da escola passou por alterações, a partir da presença do PME? Cite.
- 10) A escola vem realizando parcerias voltadas ao desenvolvimento das atividades do PME? Discorra sobre este processo e sobre sua percepção sobre ele.
- 11) Como você percebe o processo de descentralização das ações do governo federal para as escolas? Em especial como percebe o PME em meio ao contexto da descentralização?
- 12) Como a escola promove a transparência na gestão pública, em especial no âmbito do PME?
- 13) Como você percebe a autonomia da escola, a partir da presença do Programa Mais Educação?
- 14) Quais as contribuições do PME para sua escola?
- 15) Quais os aspectos negativos/desafios do PME na sua escola?
- 16) Você acha que o Programa vem contribuindo/tem potencial para contribuir para o fortalecimento da gestão democrática na escola pública? Comente sua resposta.

**Questionário 4: Coordenador do PME na SEMEC**

Prezado (a) **Coordenador** (a) do **PME** na Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA. Este questionário refere-se à pesquisa que estou realizando sobre o Programa Mais Educação (PME), cujo objetivo é analisar a gestão, a partir da presença do PME, seus impactos e possíveis contribuições para o fortalecimento da gestão democrática na escola pública. Para tal, selecionamos a Escola Municipal Walter Leite Caminha, que implementou o Programa Mais Educação já no primeiro ano de adesão ao programa pelo Município de Belém (2009). Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar com esta pesquisa e, para este fim, foram elaboradas algumas perguntas sobre o assunto a ser estudado. Destaco o compromisso de utilizar os

dados coletados somente no contexto da pesquisa, sendo que seus resultados serão divulgados na dissertação e na forma de artigos científicos, mídias utilizadas em congressos, simpósios ou eventos afins, sem revelar os nomes de qualquer um dos entrevistados.

Após assinatura do livre consentimento.

**A) Identificação:**

- 1) Nome:
- 2) Formação acadêmica:
- 3) Tempo que coordena o Programa:

**B) Adesão, planejamento e implementação do Programa Mais Educação**

- 1) O município aderiu ao Programa Mais Educação (PME) quando? E por qual o motivo?
- 2) Como foi a tomada de decisão para implantá-lo, e como se deu a escolha das escolas participantes? Quantas foram selecionadas desde o início do Programa? E por quê?
- 3) Como a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) articulou junto às escolas para a implantação do PME? Teve alguma dificuldade? Quais?

**B) Descentralização, participação, autonomia, parcerias, transparência e gestão democrática da escola.**

- 1) Qual a sua percepção em relação ao processo de descentralização das políticas educacionais do MEC, no âmbito da escola, via participação e compartilhamento da tarefa de educar com os diversos segmentos sociais da escola e do seu entorno?
- 2) Quais os impactos/mudanças provocados pelo PME na educação da rede municipal?
- 3) Como a SEMEC promove a transparência na gestão pública, em especial no âmbito do PME?
- 4) Como você percebe o processo de descentralização das ações do governo federal para as escolas? Em especial como percebe o PME em meio ao contexto da descentralização?
- 5) Como a Secretaria propicia discussão sobre a educação integral, com todas as escolas, que estão envolvidas, ou não, com o Programa Mais Educação?
- 6) Como se dá o diálogo entre Conselhos Escolares e Secretaria de Educação com vistas a participação destes nas ações do Programa nas escolas?
- 7) Como se dá o processo de escolha e definição das atividades do PME por parte das escolas? As escolas realizam este processo de forma autônoma? Qual a participação da SEMEC neste processo?
- 8) Como ocorre o incentivo à participação, o compartilhamento de informações e de decisões juntos aos gestores das escolas, coordenadores do PME, coordenadores pedagógicos das escolas e conselhos de escolas?
- 9) Qual a sua percepção sobre o PME como estratégia do governo federal com vistas à indução de política pública de educação integral nos estados e municípios?
- 10) Você acha que o Programa vem contribuindo/tem potencial para contribuir para o fortalecimento da gestão democrática na escola pública? Comente sua resposta:

**Questionário 5: Pais/Responsáveis de alunos**

Prezado (a)

Este questionário refere-se à pesquisa que estou realizando sobre o Programa Mais Educação (PME), cujo objetivo é analisar a gestão, a partir da presença do PME, seus impactos e

possíveis contribuições para o fortalecimento da gestão democrática na escola pública. Para tal, selecionamos a Escola Municipal Walter Leite Caminha, que implementou o Programa Mais Educação já no primeiro ano de adesão ao programa pelo Município de Belém (2009). Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar com esta pesquisa e, para este fim, foram elaboradas algumas perguntas sobre o assunto a ser estudado. Destaco o compromisso de utilizar os dados coletados somente no contexto da pesquisa, sendo que seus resultados serão divulgados na dissertação e na forma de artigos científicos, mídias utilizadas em congressos, simpósios ou eventos afins, sem revelar os nomes de qualquer um dos entrevistados.

Após assinatura do livre consentimento.

- 1) Seu filho (a) participa de atividade do Programa Mais Educação na escola? Há quanto tempo?
- 2) Por que seu filho ingressou no Programa?
- 3) Como você participou das decisões sobre a implantação do Programa Mais Educação na escola?
- 4) Você participou das discussões sobre a ampliação da jornada escolar do seu filho (a)?
- 5) Você acha que seu filho (a) teve melhoras por permanecer mais tempo na escola?
- 6) Cite os pontos considerados positivos do Programa na escola:
- 7) Cite os pontos considerados negativos do Programa na escola:
- 8) Como você avalia as oficinas ofertadas pelo PME?

#### **Questionário 6: Alunos (as) participantes do PME**

Prezado (a)

Este questionário refere-se à pesquisa que estou realizando sobre o Programa Mais Educação (PME), cujo objetivo é analisar a gestão, a partir da presença do PME, seus impactos e possíveis contribuições para o fortalecimento da gestão democrática na escola pública. Para tal, selecionamos a Escola Municipal Walter Leite Caminha, que implementou o Programa Mais Educação já no primeiro ano de adesão ao programa pelo Município de Belém (2009). Gostaria de convidá-lo (a) a colaborar com esta pesquisa e, para este fim, foram elaboradas algumas perguntas sobre o assunto a ser estudado. Destaco o compromisso de utilizar os dados coletados somente no contexto da pesquisa, sendo que seus resultados serão divulgados na dissertação e na forma de artigos científicos, mídias utilizadas em congressos, simpósios ou eventos afins, sem revelar os nomes de qualquer um dos entrevistados.

Após assinatura do livre consentimento.

- 1) Participa de atividade do Programa Mais Educação na escola? Há quanto tempo?
- 2) Você fez escolha das atividades/oficinas do Programa, ou não teve opção de escolha?
- 3) Por que você quer participar do Programa Mais Educação?
- 4) O que você acha das oficinas ofertadas pelo PME?
- 5) Você acha que é bom ficar mais tempo na escola, porquê?
- 6) Cite os pontos considerados positivos do Programa na sua escola:
- 7) Cite os pontos considerados negativos do Programa na sua escola:

## ANEXO A – Parecer final da Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO-  
UNIRIO



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Programa Mais Educação e gestão democrática em uma escola da rede municipal de Belém/PA

**Pesquisador:** ROZINEIDE SOUZA BRASIL

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 33761214.8.0000.5285

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 842.770

**Data da Relatoria:** 22/10/2014

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa busca analisar o Programa Mais Educação e a gestão democrática em uma escola da rede municipal de Belém/PA. Nessa perspectiva, se insere à linha de pesquisa Políticas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEdu), o qual conta com o Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) que vem desenvolvendo estudos e pesquisas voltados para a educação integral (em tempo) integral, e pela relevância do tema, que vem se inserindo nas políticas públicas em educação brasileira no contexto atual.

**Metodologia:**

Abordagem qualitativa. Para responder as questões levantadas serão realizadas pesquisas bibliográficas sobre a temática em questão para aprofundamento teórico, tomando como referência, estudos de literaturas já produzidas sobre história da educação integral no Brasil no início do século XX aos dias atuais, dialogando com autores que vêm tratando sobre as concepções de educação integral no Brasil, em especial aos trabalhos que analisam e fazem reflexões acerca das propostas de educação integral, alicerçada na concepção crítico emancipatória.

Serão realizadas entrevistas com os segmentos da escola.

**Endereço:** Av. Pasteur, 296

**Bairro:** Urca

**CEP:** 22.290-240

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2542-7796

**E-mail:** cep.unirio09@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO-  
UNIRIO



Continuação do Parecer: 842.770

As entrevistas serão realizadas com gestor escolar, Coordenador do PME da Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA, Coordenador do PME na escola pesquisada, monitores que atuam no PME, coordenador pedagógico, docentes, pais de alunos, estudantes, comunidade e funcionários.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar o Programa Mais Educação, sob a perspectiva da gestão democrática, em uma escola da rede municipal de Belém/PA.

Objetivo Secundário:

- Descrever aspectos referentes à gestão democrática no Brasil.
- Apresentar a educação integral no contexto da educação brasileira.
- Descrever o Programa Mais Educação no Brasil.
- Analisar o PME sob a perspectiva de gestão democrática, em uma escola da rede de ensino municipal de Belém/PA.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No TCLE consta riscos mínimos, mas no documento - Informações básicas do projeto - não há esta informação.

Os benefícios declarados pela autora são: ampliar o debate sobre as mudanças que vem se configurando no contexto da gestão da educação brasileira nas últimas décadas e envolver todos os atores principais da educação nessa discussão.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante para educação brasileira.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos atendem ao preconizado na Res. 466/12.

**Recomendações:**

Sem nada acrescentar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências sanadas.

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO-  
UNIRIO



Continuação do Parecer: 842.770

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Conforme preconizado na Resolução 466/2012, o CEP-UNIRIO aprovou o referido projeto. Caso o/a pesquisador/a realize alguma alteração no projeto de pesquisa, será necessário que o mesmo retorne ao Sistema Plataforma Brasil para nova avaliação e emissão de novo parecer. É necessário que após 1 (um) ano de realização da pesquisa, a ao término dessa, relatórios sejam enviados ao CEP-UNIRIO, como compromisso junto ao Sistema CEP/CONEP.

RIO DE JANEIRO, 22 de Outubro de 2014

*Sônia Regina de Souza*

Assinado por:  
Sônia Regina de Souza  
(Coordenador)

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

UF: RJ

Telefone: (21)2542-7796

Município: RIO DE JANEIRO

CEP: 22.290-240

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

## ANEXO B – Cartas de apresentação

**Carta 1: Carta de solicitação de autorização de pesquisa de campo da UNIRIO à SEMEC de Belém/PA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

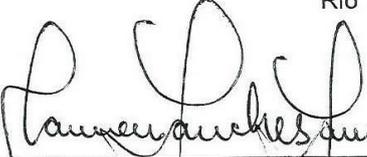
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Para: **Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Belém**

Assunto: Solicitação de autorização para Pesquisa de Campo

Apresentamos **ROZINEIDE SOUZA BRASIL**, matrícula nº 13107P6M29, aluna regular do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade, vinculada à linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação, sob orientação da Professora Doutora Janaína Specht Menezes, que solicita autorização para realização de Trabalho de Campo para a Pesquisa de Dissertação de Mestrado intitulada: "**Uma análise do Programa Mais Educação sob a perspectiva da gestão democrática em Escolas da rede municipal de Belém/PA**", entre os meses de abril de 2014 a fevereiro de 2015, junto à Secretária de Educação do Município de Belém, e a Escola Municipal Walter Leite Caminha.

Rio de Janeiro, 10 de março de 2014.

  
Carmen Sanches Sampaio  
Guaracira Gouvêa  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Prof.ª Dra. Sra. 21683-85  
Sl. 605 Guaracira Gouvêa  
Sl. 605 673677  
Coordenação do PPGEdU-UNIRIO

ROTOCOLO GERAL - DMA/SEMEC  
DOCUMENTO: 5956  
FECHADO EM: 09/07 HORA: 12:45

  
ASSINATURA

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado  
Avenida Pasteur, 458 – térreo – Prédio do CCH – Urca – Rio de Janeiro/RJ – CEP: 20290-240  
Telefone: (21) 2542-2281 - E-mail: [mestradounirio@gmail.com](mailto:mestradounirio@gmail.com)

**Carta 2: Carta de solicitação de autorização de pesquisa de campo da SEMEC de Belém/PA à EMPWLC**



PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM  
Secretaria Municipal de Educação  
Departamento de Recursos Humanos

Escola Municipal Prof.  
WALTER LEITE CAMINHA  
Res. nº 026/00-CME

Ofício nº. 0.122/14-DERH/SEMEC

Belém 15 de julho de 2014.

Senhora Diretora,

De ordem da Sr<sup>a</sup>. Secretária, apresentamos a V.S<sup>a</sup>. a mestranda ROZINEIDE SOUSA BRASIL, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a fim de realizar trabalho de pesquisa de campo, nessa Unidade Escolar, para Pesquisa e Dissertação de Mestrado intitulada: "Uma análise do Programa Mais Educação sob a perspectiva da gestão democrática em Escolas da rede municipal de Belém/Pa".

Atenciosamente,

Heliane Modesto Barros  
Diretora do Depto. de Recursos Humanos

Escola Municipal Prof.  
WALTER LEITE CAMINHA  
Res. nº 026/00-CME

Autorizado  
22/07/2014  
  
Patrícia Faria Orioli  
R24 9715289-DEMEC/ST  
Diretora

Ilma. Senhora  
**PATRÍCIA FARIA ORIOLI**  
Diretora da E.M. "Walter Leite Caminha".



**ANEXO C – Lei e Decreto que regem “o suprimento de fundo” da Rede de Ensino Municipal de Belém - PA**

**Lei n. 8.078, de 05 de julho de 2001: Dispõe sobre o fornecimento de recursos financeiros para despesas em regime de adiantamento pela Administração Pública de Belém/PA**



**Prefeitura Municipal De Belém**

**Lei 8078/2001, DE 05 DE JULHO DE 2001.**

Dispõe sobre o pagamento de despesas em regime de adiantamento pela Administração Pública do Município de Belém, e dá outras providências.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM,

Faço saber que a CÂMARA MUNICIPAL DE BELÉM estatui e eu sanciono a seguinte lei:

## **CAPÍTULO I**

### **DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1 - A Administração Pública direta, as autarquias, fundações e empresas estatais dependentes, como tais definidas pelo inciso III do art.2º da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000, assim como o Poder Legislativo do Município de Belém, adotarão o pagamento de despesas em regime de adiantamento conforme disciplinado nesta lei.

Parágrafo Único - Entende-se por adiantamento o fornecimento de recursos financeiros para pagamento de despesas que, por sua natureza ou urgência, não possam se subordinar ao processo normal de aplicação.

Art. 2 - Os pagamentos de despesa em regime de adiantamento se limitarão aos casos definidos nesta lei.

Art. 3 - O limite de valor para concessão de adiantamentos será fixado, no âmbito das respectivas competências, pelo Prefeito, através de decreto, e pelo Presidente da Câmara Municipal, através de ato específico.

Parágrafo Único - Os atos a que aludem o "caput" deste artigo poderão também fixar normas complementares para aplicação dos adiantamentos, em especial quanto à diferenciação de limites para cada pagamento realizado, segundo as espécies de despesa, e quanto à documentação comprobatória de despesas miúdas, conforme definidas nesta lei.

Art. 4 - Poderão ser realizados sob o regime de adiantamento os pagamentos decorrentes das seguintes espécies de despesa:

I - material de consumo;

II - serviços de terceiros, excluída a terceirização de mão-de-obra a que alude o § 1º do Art. 18 da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000;

III - transporte em geral;

IV - despesas extraordinárias e urgentes, cuja realização seja inadiável;

V - despesas que necessitem ser efetuadas fora da sede do Município;

VI - despesas miúdas e de pronto pagamento.

Art. 5 - Para as finalidades desta lei, consideram-se despesas miúdas e de pronto pagamento as realizadas com:

I - selos postais, telegramas, radiogramas, material e serviços de limpeza e higiene, lavagem de roupa, café, lanches e refeições em geral, pequenos carros, transportes urbanos, pequenos consertos, telefonia, água, energia elétrica, gás e aquisição avulsa de livros, jornais, revistas e outras publicações;

II - encadernações avulsas, impressos e formulários, artigos de escritório, desenho e papelaria em geral, em quantidade restrita, para uso ou consumo imediato;

III - artigos farmacêuticos ou de laboratório, em quantidade restrita, para uso ou consumo imediato;

IV - outras finalidades, desde que de pequeno vulto, de necessidade imediata e devidamente justificadas.

Art. 6 - Salvo nas aquisições realizadas fora da sede do Município, é vedado o pagamento, pelo regime de adiantamento, de dispêndio cujo objeto deva ser classificado como despesa de capital, quando se tratar de órgãos da administração direta, das autarquias e das fundações, ou incorporado ao ativo permanente da unidade concedente, em se tratando de empresas estatais dependentes.

Art. 7 - O pagamento de despesas pelo regime de adiantamento será efetuado exclusivamente em moeda corrente, sendo vedado ao responsável movimentar os recursos recebidos para esse fim através de conta bancária, em seu nome ou de terceiros.

Art. 8 - Os adiantamentos poderão ser de dois tipos:

I - adiantamento com aplicação em base mensal: o solicitado para aplicação em mais de um mês, e até o limite de 3 (três) meses, sendo a liberação de seu valor efetuada em parcelas, a cada uma delas correspondendo um mês de aplicação;

II - adiantamento único: o solicitado para liberação em uma única parcela.

## **CAPÍTULO II**

### **DAS REQUISIÇÕES DE ADIANTAMENTOS**

Art. 9 - As requisições de adiantamento serão formalizadas através de ofício ou formulário próprio, pelo setor encarregado da administração e finanças da respectiva unidade orçamentária.

Art. 10 - Os documentos requisitórios de adiantamento conterão obrigatoriamente as seguintes informações:

I - identificação do responsável pela aplicação do adiantamento;

II - dispositivo legal em que se baseia;

III - identificação das espécies de despesa em que se classifica, consoante os incisos do Art. 4º desta lei, valor correspondente a cada espécie, e valor global;

IV - dotação a ser onerada, por espécie de despesa, exceto se a unidade concedente for pessoa jurídica de direito privado;

V - período de aplicação.

§ 1º Nas solicitações de adiantamentos com prazo de aplicação em base mensal, será mencionado o valor global, a quantia mensal a ser entregue e os meses de aplicação.

§ 2º Nas solicitações de adiantamento único, serão mencionados a tipologia adotada e o prazo de aplicação, que não poderá exceder a 30 (trinta) dias, contados da data de entrega do numerário ao responsável.

Art. 11 - Não se concederá adiantamento:

I - a responsável por adiantamento declarado em alcance;

II - a responsável por dois adiantamentos;

III - a responsável por adiantamento que, esgotado o prazo, ainda não tenha prestado contas de sua aplicação;

IV - a quem não tenha prestado contas do adiantamento anterior, dentro do prazo legal;

V - a quem, no prazo de 30 (trinta) dias, contados da data de recebimento da notificação que lhe for feita, deixar de atender solicitação para regularizar prestação de contas.

### **CAPÍTULO III**

#### **DA TRAMITAÇÃO DOS PROCESSOS DE ADIANTAMENTO**

Art. 12 - Os processos de adiantamento terão sempre andamento preferencial e urgente.

Art. 13 - O documento requisitório será encaminhado ao ordenador de despesa para a competente autorização.

§ 1º - Autorizado o adiantamento, através de portaria, o mesmo será pago ao responsável indicado no documento requisitório, através de cheque nominal ou documento de crédito bancário, também nominal.

§ 2º - O setor contábil de cada unidade administrativa procederá ao registro do adiantamento concedido, nos termos das normas vigentes.

### **CAPÍTULO IV**

#### **DO PERÍODO DE APLICAÇÃO**

Art. 14 - Nenhum pagamento poderá ser efetuado com recursos de adiantamento para despesas fora do período de aplicação.

§ 1º O adiantamento com aplicação em base mensal somente poderá ser aplicado durante o mês para o qual foi solicitado, ou durante o período de 30 (trinta) dias a contar da data de entrega do numerário ao responsável.

§ 2º Para o adiantamento único, o período de aplicação será aquele fixado no documento requisitório, conforme estabelece o § 2º do Art. 10 desta lei.

### **CAPÍTULO V**

#### **DA APLICAÇÃO DO ADIANTAMENTO**

Art. 15 - Nenhuma despesa realizada pelo regime de adiantamento poderá ultrapassar o valor estabelecido no art. 60, parágrafo único, da Lei federal nº 8.666/93, e suas alterações.

Art. 16 - A cada pagamento efetuado, o responsável exigirá o correspondente comprovante, seja nota fiscal, cupom, recibo ou congênere, emitido em nome da unidade concedente.

§ 1º - Os comprovantes de despesa não poderão conter rasuras, emendas, borraduras ou valor ilegível, e serão apresentados sempre em via original, não se admitindo, em hipótese alguma, segundas vias, fotocópias ou cópias por fax ou qualquer outro meio de reprodução.

§ 2º - Em todos os comprovantes de despesa o responsável pela aplicação do adiantamento firmará o atestado de recebimento do material ou da prestação de serviço.

Art. 17 - Nas unidades concedentes de direito público, não se admitirá a aplicação do adiantamento em despesa que implique classificação programática diferente daquela para a qual foi autorizado.

## **CAPÍTULO VI**

### **DO RECOLHIMENTO DO SALDO NÃO UTILIZADO**

Art. 18 - O saldo não utilizado será recolhido em conta bancária da unidade concedente.

§ 1º - O prazo para recolhimento do saldo não utilizado será de três dias úteis, contados do último dia do período de aplicação fixado quando da concessão do adiantamento.

§ 2º - Após recolhido na forma deste artigo, o saldo de adiantamento receberá o seguinte tratamento:

I - nas unidades concedentes de direito público:

a) será emitida nota de receita extra-orçamentária no valor do saldo recolhido, na qual constará o nome do responsável e a identificação do adiantamento a que se refere o recolhimento;

b) o setor encarregado de administração e finanças da unidade concedente, à vista do documento de recebimento, emitirá a correspondente nota de anulação parcial do empenho que concedeu o adiantamento, assegurando a anulação parcial nos controles da despesa empenhada e executada, e juntará uma via da nota de anulação à prestação de contas do adiantamento;

II - nas unidades concedentes de direito privado:

a) será emitido documento de lançamento contábil no valor do saldo recolhido, a débito da conta bancária onde foi realizado o recolhimento, e a crédito da conta debitada quando da concessão do adiantamento, constando ainda, nesse documento, o nome do responsável e a identificação do adiantamento a que se refere o recolhimento;

b) o setor encarregado de administração e finanças da unidade concedente juntará à prestação de contas do adiantamento uma via do documento de lançamento contábil do saldo recolhido.

Art. 19 - Até o último dia útil do mês de dezembro, todos os saldos de adiantamentos serão recolhidos em conta bancária da unidade concedente, mesmo que o período de aplicação não tenha expirado.

Art. 20 - Os saldos de adiantamento recolhidos após o encerramento do exercício de concessão serão classificados como receitas diversas do exercício em que se deu o recolhimento.

## **CAPÍTULO VII**

### **DA PRESTAÇÃO DE CONTAS**

Art. 21 - No prazo de 10 (dez) dias, a contar da data de encerramento do período de aplicação, o responsável prestará contas da aplicação do adiantamento recebido.

Parágrafo Único - A cada adiantamento corresponderá uma prestação de contas.

Art. 22 - A prestação de contas será protocolada no setor encarregado da administração e finanças da unidade concedente, instruída dos seguintes documentos:

I - ofício ou memorando encaminhando a prestação de contas;

II - portaria que autorizou o adiantamento;

III - balancete financeiro;

IV - relação de todos os documentos, por espécie de despesa, registrados em ordem cronológica, constando o número e a data do documento, nome ou razão social do fornecedor e valores individual e total da despesa realizada;

V - documentos das despesas realizadas, dispostos em ordem cronológica, na mesma seqüência mencionada no inciso IV deste artigo;

VI - cópia da Nota de Receita Extra-Orçamentária correspondente ao recolhimento do saldo não aplicado, se for o caso;

VII - cópia da Nota de Empenho, e da Nota de Anulação de Empenho, se for o caso;

VIII - cópia do comprovante de recolhimento do saldo não aplicado, se for o caso.

Parágrafo Único - Não serão aceitos documentos rasurados, ilegíveis, com data anterior ou posterior ao período de aplicação do adiantamento, ou que se refiram a despesa não classificada na espécie de adiantamento concedido.

Art. 23 - O setor encarregado de administração e finanças da unidade concedente procederá à análise da prestação de contas, e proporá sua aprovação integral, ou a impugnação das despesas cujos comprovantes não satisfaçam aos requisitos estabelecidos nesta lei.

§ 1º - A proposta de aprovação será submetida ao ordenador de despesa, ou a quem este delegar competência para tal fim.

§ 2º - Aprovada a prestação de contas, o responsável será convidado a tomar ciência da aprovação, no próprio processo, que, em seguida, será encaminhado ao setor encarregado de administração e finanças da unidade concedente, para arquivamento e demais providências cabíveis.

§ 3º - Precedendo a proposição de impugnação, o setor encarregado de administração e finanças da unidade concedente poderá solicitar ao responsável pelo adiantamento a regularização de aspectos considerados insatisfatórios de sua prestação de contas, nos termos desta lei, devendo a regularização ocorrer no prazo de 30 (trinta) dias contados da data de recebimento, pelo responsável, da notificação que lhe for feita.

§ 4º - Expirado o prazo fixado no § 3º deste artigo, sem que tenha sido atendida a solicitação de regularização, será a proposta de impugnação submetida ao ordenador de despesa, ou a quem este delegar competência para tal fim, sem prejuízo das demais sanções que ao caso couber, em especial a estabelecida no inciso V do Art. 11 desta lei.

§ 5º - Atendida a solicitação de regularização dentro do prazo fixado no § 3º deste artigo, porém consideradas insatisfatórias as providências encaminhadas pelo responsável, será a proposta de impugnação submetida ao ordenador de despesa, ou a quem este delegar competência para tal fim.

§ 6º - O responsável tomará imediata ciência da impugnação, nos autos do processo de prestação de contas.

§ 7º - O valor correspondente à totalidade das despesas impugnadas será devolvido, mediante depósito em conta bancária da unidade concedente, no prazo de 20 (vinte) dias, contados da data do despacho que formalizou a decisão de impugnar. O valor devolvido receberá o mesmo tratamento técnico estabelecido nesta lei para o saldo não utilizado.

## **CAPÍTULO VIII**

### **DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 24 - No dia útil imediatamente subsequente ao vencimento do prazo para prestação de contas, sem que o responsável a tenha apresentado, o setor encarregado de administração e finanças da unidade concedente oficiará o responsável, concedendo-lhe o prazo final e improrrogável de três dias para fazê-lo.

Parágrafo Único - Na cópia do ofício, o responsável acusará o recebimento da via original, colocando de próprio punho a data do recebimento.

Art. 25 - Esgotado o prazo previsto no artigo anterior, sem que tenha sido cumprida a obrigação de prestar contas, e com base em notificação do setor encarregado da administração e finanças da unidade concedente, o ordenador de despesa determinará a instauração de tomada de contas, que será executada pelo serviço de contabilidade da unidade concedente.

Parágrafo Único - Concluída a tomada de contas, será a mesma submetida à aprovação do ordenador de despesa.

Art. 26 - Aprovada a tomada de contas, o ordenador de despesa convidará o responsável para dela tomar ciência, nos próprios autos do processo, e para as providências complementares que eventualmente se façam necessárias, aí incluída a devolução do saldo não aplicado, ou do valor de despesas impugnadas.

Parágrafo Único - A devolução a que alude o "caput" deste artigo receberá o mesmo tratamento técnico estabelecido nesta lei para o saldo não utilizado.

Art. 27 - Adicionalmente à realização da tomada de contas, o ordenador de despesa poderá instaurar processo administrativo disciplinar, para apurar as circunstâncias e as responsabilidades pertinentes à não apresentação da prestação de contas.

Parágrafo Único - A dispensa de instauração de processo administrativo disciplinar deverá ser justificada no despacho que aprovar a tomada de contas.

Art. 28 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 29 - Revogam-se as disposições da Lei nº 7.627, de 20 de maio de 1993.

**EDMILSON BRITO RODRIGUES**

Prefeito Municipal de Belém

**Decreto n. 39.114/2001, de 24 de julho de 2001: Dispõe sobre os limites de concessão e aplicação de recursos de adiantamento de despesas pela Administração Pública de Belém/PA**



**Prefeitura Municipal de Belém**  
**Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos – SEMAJ**  
**DECRETOS E LEIS MUNICIPAIS**

**DECRETO N. 39.114 – PMB, DE 24 DE JULHO DE 2001.**

Dispõe sobre os limites de concessão e aplicação de recursos a título de adiantamentos para despesa, e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BELÉM, no uso das atribuições que lhe confere o artigo, 94, inciso XX, da Lei Orgânica do Município de Belém;

Considerando o que dispõe o artigo 3º e seu parágrafo único da Lei Municipal nº 8.078, de 05 de junho de 2001;

Considerando ainda que a referida lei é auto-aplicável, prescindindo de regulamentação, exceto no particular acima mencionado;

Considerando, por fim, a necessidade de estabelecer regras claras para todos os órgãos e entidades da Administração Pública Municipal quanto ao exato valor dos pagamentos sujeitos ao regime de adiantamento de despesas;

**DECRETA:**

Art. 1º Na Administração Pública Direta do Município de Belém, em suas autarquias, fundações e empresas estatais dependentes, como tais definidas pelo inciso III do art. 2º da Lei Complementar Federal nº 101, de 04 de maio de 2000, a concessão de adiantamentos para despesa não poderá exceder a cinco por cento do limite estabelecido no art. 23, inciso II, alínea “a”, da Lei Federal nº 8.666/1993, e suas alterações.

Art. 2º Na aplicação dos recursos provenientes de adiantamentos para despesa serão observados os seguintes limites de pagamentos individuais:

I – para despesas miúdas com selos postais, telegramas, radiogramas, material e serviços de limpeza e higiene, lavagem de roupa, café, lanches e refeições em geral, pequenos carros, transportes urbanos, pequenos consertos, telefonia, água, energia elétrica, gás e aquisição avulsa de livros, jornais, revistas e outras publicações, encadernações avulsas, impressos e formulários, artigos de escritório, desenho e papelaria em geral, em quantidade restrita, para uso ou consumo imediato, e outras finalidades, desde que de pequeno vulto, de necessidades imediata e devidamente justificadas: até quatro por cento do limite fixado no art. 1º deste decreto;

II – para dispêndio cujo objeto deva ser classificado como despesa de capital, nas aquisições fora da sede do Município: até cem por cento do limite fixado no art. 1º deste decreto;

III – para despesas realizadas com material de consumo, serviços de terceiros, excluída a terceirização de mão-de-obra, transporte em geral; despesas extraordinárias e urgentes, de realização inadiável; e despesas que necessitem ser efetuadas fora da sede do Município: até três por cento do limite fixado no art. 1º deste decreto.

Art. 3º Para comprovação do pagamento de despesa com recursos provenientes de adiantamento, o responsável exigirá a emissão de nota fiscal, devidamente quitada, sendo admitida, nos pagamento de despesas miúdas, a comprovação por meio de nota fiscal de balcão ou o cupom fiscal.

Parágrafo único. Nos casos de despesas miúdas, referentes ao pagamento de passagem em transporte urbano, aquisição de jornais e revistas e aquisições em feiras livres e estabelecimentos comerciais de pequeno porte, será admitida a comprovação através de recibos, cupons fiscais ou comprovantes de pequenas despesas, exigindo-se, em qualquer caso, a discriminação do gasto efetuado.

Art. 4º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Gabinete do Prefeito Municipal de Belém, em 24 de julho de 2001.

**Valdir Ganzer**

Prefeito Municipal de Belém, em exercício

**ANEXO D – Decreto que dispõe sobre o Programa Mais Educação**

**Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010: Dispõe sobre o Programa Mais Educação**



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

**DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010.**

Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

O **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso de atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 34 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009,

**DECRETA:**

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;

II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Art. 4º O Programa Mais Educação terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica.

§ 1º No âmbito federal, o Programa Mais Educação será executado e gerido pelo Ministério da Educação, que editará as suas diretrizes gerais.

§ 2º Para consecução dos objetivos do Programa Mais Educação, poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal para o estabelecimento de ações conjuntas, definindo-se as atribuições e os compromissos de cada participante em ato próprio.

§ 3º No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

Art. 5º 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 de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes.

Art. 6º Correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação as despesas para a execução dos encargos no Programa Mais Educação.

Parágrafo único. Na hipótese do § 2º do art. 4º, as despesas do Programa Mais Educação correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas a cada um dos Ministérios, órgãos ou entidades parceiros na medida dos encargos assumidos, ou conforme pactuado no ato que formalizar a parceria.

Art. 7º O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*