

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BIANCA MONTEIRO DA FONSECA DE SOUZA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: um olhar sobre o
programa mais educação**

Porto Alegre

2022

Bianca Monteiro da Fonseca de Souza

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: um olhar sobre o
programa mais educação**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Comissão de Graduação
do Curso de Licenciatura em Pedagogia
da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, como requisito parcial e obrigatório
para obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mariângela Bairros

Porto Alegre

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Carlos André Bulhões

Vice-Reitora: Profa. Dra. Patrícia Pranke

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani

Vice-Diretora: Profa. Dra. Aline Cunha

COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Coordenador: Prof. Dr. Evandro Alves

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Simone Bicca Charczuk

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Souza, Bianca Monteiro da Fonseca de
Políticas públicas para a educação integral: um olhar sobre o
programa mais educação/ Bianca Monteiro. 2022.
55 f.
Orientadora: Mariângela Bairros.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Licenciatura
em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Políticas públicas educacionais. 2. Direito à educação. 3.
Educação integral. I. Bairros, Mariângela, orient. II. Título.

Catalogação elaborada por Francine Conde Cabral CRB-10/2606

Faculdade de Educação (FACED)

Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia

Av. Paulo Gama, s/nº. – Campus Centro. – Porto Alegre, RS. CEP: 90046-900.

Telefone: (51) 3308-4159 – E-mail: comgratedu@ufrgs.br

Bianca Monteiro

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: um olhar sobre o programa mais educação.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mariângela Bairros

Aprovado em __ de __ de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Mariângela Bairros

Orientadora - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof^a Dr^a Patrícia Souza Marchand

Examinador titular - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof^o Dr^o Paulo Peixoto de Albuquerque

Examinador titular - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^a Me^a Juliana Veiga de Freitas

Examinador titular - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

AGRADECIMENTOS

*E na hora marcada
Dona alvorada chegou para se banhar
E nada pediu, cantou pra o mar (e nada pediu)
Conversou com mar (e nada pediu)
E o dia sorriu...
Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema
Presentes eu fui levar
E nada pedi, entreguei ao mar (e nada pedi)
Me molhei no mar (**e nada pedi**) só agradecei
Abracei o mar na lua cheia, abracei.*

Agradeço, primeiramente, a minha filha que desde o início da graduação esteve comigo, antes dentro do meu ventre e hoje, ao meu lado, entendendo os motivos pelos quais me ausentei nesses últimos tempos em função da graduação e, com muita amorosidade e compreensão comemorava comigo as pequenas conquistas acadêmicas e depois de tudo isso sempre finalizava com um convite para uma brincadeira, me mostrando que o mundo é colorido apesar dos dias cinzas. É por ti, filha, todos os meus esforços, a minha luta por uma educação democrática e de qualidade e é por ti que minha visão de mundo está pautada no respeito, no diálogo, no amor. Obrigada por estar na minha vida.

Agradeço a minha família pelo acolhimento, pelo amor e por todas as palavras de incentivo. Sem vocês essa jornada seria ainda mais difícil, Tia Eloisa, Tia Isabel e todas as minhas primas.

Mãe, tu és motivo de orgulho, me espelho em ti. Obrigada por me mostrar o caminho da educação. Saiba que sou extremamente feliz por essa escolha.

Mariana, minha irmã, obrigada por chegar na minha vida quando eu mais precisei, me mostrando o valor de recomeçar!

Minha Tia Cristina (Dada) obrigada por todos os cafezinhos de final de tarde e todas as conversas que tivemos. Elas me deram o conforto necessário para seguir em frente apesar das adversidades.

Vó Maria, apesar dos dias difíceis e confusos, tenha a certeza que independente da tua memória falhar, a minha continua aqui, intacta, lembrando dos momentos em que o teu amor me curou. Eu sempre estarei aqui por ti. Obrigada.

Vô João, tua bondade e amor se materializam na minha prática educativa, conseqüentemente transparecem neste TCC. Obrigada por tanto!

Agradeço aos meus sogros que me acolheram como filha e me estenderam a mão em diversos momentos, principalmente durante a graduação.

Michael, meu companheiro de vida, obrigada por acreditar em mim quando nem eu mesmo acreditava. E por segurar a minha mão nos momentos mais difíceis.

Colegas e amigas que a graduação me presenteou, gratidão às palavras de encorajamento e por todas as gargalhadas compartilhadas. Vocês são mulheres que me inspiram, Bárbara Bohn, Camila Horn, Cibele Fagundes, Débora Sartori e Melissa Oliveira.

Agradeço à minha orientadora Mariângela Bairros por me guiar neste caminho.

Por fim, não menos importante, agradeço a Vanessa Padilha por acreditar no meu trabalho e me propor essa aventura e aos alunos do Programa Mais Educação, com quem criei um vínculo tão forte que o carinho permanece o mesmo depois de 8 anos. Vocês me formaram educadora e merecem todo respeito e admiração. Obrigada.

Democracia é oportunizar a todos o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, depende de cada um. (Mário Quintana)

RESUMO

O presente trabalho tem seu foco no Programa Mais Educação (PME). Através do relato de experiências, retomamos a proposta e trabalhos desenvolvidos durante o período de 2014 a 2015 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire. Através da definição de Educação Integral, cujos pressupostos estão pautados em desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano (intelectual, físico, emocional, social e cultural), os temas abordados serão: políticas públicas, direito à educação e Educação Integral. Portanto no capítulo sobre políticas públicas, realizo uma breve contextualização sobre as políticas educacionais vigentes no Brasil e a sua grande relevância para garantir o direito à educação. Em seguida, foi aprofundado o conceito de Educação Integral, no qual é essencial reconhecer as possibilidades educativas que possuem as cidades e como ocupar espaços públicos é fundamental para pensarmos a Educação Integral, que perpassa o ambiente escolar. Através dessa metodologia foi possível concluir que o PME trouxe contribuições para que o debate à Educação Integral fosse recolocado na agenda governamental, por meio das atividades desenvolvidas, possibilitando o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Direito à educação. Educação integral.

RESUMEN

El presente trabajo tiene su enfoque en el Programa Mais Educação (PME), mediante el informe de experiencia retomamos la propuesta y el trabajo desarrollado durante el periodo 2014 a 2015 en la Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire. A través de la definición de Educación Integral, cuyos supuestos se basan en el desarrollo de las múltiples dimensiones del ser humano (intelectual, física, emocional, social y cultural). Los temas abordados serán: políticas públicas, derecho a la educación y Educación Integral. Por ello, en el capítulo de políticas públicas, realizo una breve contextualización sobre las políticas educativas vigentes en Brasil y su gran relevancia para garantizar el derecho a la educación. Luego se profundizó en el concepto de educación integral, en el cual es esencial reconocer las posibilidades educativas que poseen las ciudades y como ocupar los espacios públicos es fundamental para pensar en una educación integral, que va más allá del ámbito escolar. A través de esta metodología, fue posible concluir que el PME realizó contribuciones para que el debate sobre la educación integral volviese a estar en la agenda gubernamental, por medio de las actividades desarrolladas, posibilitando el cumplimiento de la meta 6 del Plan Nacional de Educación.

Palavras-chave: Políticas Educativas Públicas. Derecho a la Educación. Educación Integral.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mais Educação	29
Figura 2 - Jogos Interescolares do Município de Viamão	35
Figura 3 - Peça teatral	39
Figura 4 - Visita ao Palácio Piratini	40
Figura 5 - Visita ao terreno na comunidade	41
Figura 6 - Distribuição de convites	42
Figura 7 – Apresentação da peça teatral	43
Figura 8 - Cena da peça teatral	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI	Educação Integral
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Programa Mais Educação
RE	Relato de Experiência
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 METODOLOGIA	14
3 EDUCAÇÃO E A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA. DO DIREITO À EDUCAÇÃO	16
2 POLÍTICAS PÚBLICAS	21
3 QUAL O OBJETIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL?	25
4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA PÚBLICA GERME DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	29
4.1 A riqueza do Programa Mais Educação: relato de experiência	32
4.2 Macrocampo Acompanhamento Pedagógico: oficina de letramento	36
4.4 Integração das oficinas através de uma peça teatral	40
4.5 Considerações finais sobre a vivência no Programa Mais Educação	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se deu antes mesmo de todas essas palavras. Começou quando, ainda normalista, me via estudando e me preparando para a profissão que escolhi e escolho todos os dias. Considero importante contextualizar esta pesquisa sob uma perspectiva pessoal: as vivências na educação que me trouxeram até aqui, mas sobretudo a experiência no Programa Mais Educação (PME), principal motivo pelo qual optei por escrever sobre Educação Integral (EI).

O presente trabalho teve por objetivo materializar através desta escrita um trabalho por mim realizado nos anos de 2014 a 2015 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire no município de Viamão, onde coloquei em prática a política pública educacional Mais Educação. Neste trabalho apresento alguns conceitos com os quais considero muito importante estabelecer um diálogo. São eles: direito à educação, educação e cidadania, educação integral, políticas públicas educacionais e o Programa Mais Educação, no qual um dos principais objetivos era “fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007).

Vivemos em um cenário no qual a educação, ano após ano, sofre com cortes orçamentários e isso traz como consequência o aumento da vulnerabilidade social. Segundo Moll e Leite (2015, p.19) “a construção da escola básica de dia inteiro, deve ser compreendida como parte das políticas afirmativas de direitos e de enfrentamento de desigualdades”, portanto pensar a Educação Integral é, também, pensar em políticas públicas de emancipação e equiparação. Desse modo a concepção de Educação Integral atua também, como prevenção e combate à marginalidade de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica e social. Assim sendo, encontramos no PME os pressupostos de igualdade de condições para o acesso à cultura, ao lazer e, principalmente, à cidadania, os quais serão desenvolvidos/apresentados ao longo do trabalho.

Pretendo retomar, através dos estudos bibliográficos e do relato de experiência, o funcionamento/a proposta de Educação Integral dentro do Mais Educação, suas características e sua funcionalidade. Para tal, esta pesquisa propõe um olhar sobre o Programa Mais Educação sob a perspectiva da Educação Integral,

ilustrando através do relato de minha vivência, retomando alguns conceitos primordiais para este debate, auxiliando o leitor na construção de significados e lhes permitindo compreender e contextualizar a importância do PME na construção de uma educação democrática e igualitária. Este Relato de Experiência (RE) corrobora com a bibliografia apresentada sobre Educação Integral, educação e cidadania e educação como ferramenta de diminuição de desigualdades.

Desenvolvo no capítulo sobre Políticas Públicas, uma breve contextualização das políticas educacionais vigentes no Brasil e sua importância para a garantia do direito à educação. Nesse contexto o PME trouxe para a agenda governamental o debate sobre a Educação Integral, demonstrando na prática como políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral dos alunos testemunham/validam o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas que adotaram esta política.

Compreendo a concepção de educação para a cidadania como um conceito que fundamenta a Educação Integral, no sentido de entender a importância da escola na formação de um aluno consciente de seus direitos e deveres, entendendo o funcionamento da sociedade em que vive, para então encontrar diferentes formas de torná-la melhor.

No Capítulo sobre a Educação Integral apresento, primeiramente, o seu conceito e brevemente sua história, exemplificando como o Mais Educação está de acordo com essa concepção de educação. Ambos visam o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Apresentar o Mais Educação em apenas um capítulo foi um grande desafio, pois a complexidade de descrever um programa rico em vivências e possibilidades, sob uma perspectiva pessoal, carrega consigo a grande responsabilidade de transmitir ao leitor a intencionalidade de cada atividade e resultados que, a curto prazo podem não ser notados, mas, como uma semente ao ser plantada, no futuro renderá frutos de empatia, respeito, solidariedade e senso de justiça.

2 METODOLOGIA

Segundo Gerhardt e Silveira (2009) a “pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Portanto, a abordagem da minha pesquisa é qualitativa, pois falar sobre experiências é sempre algo complexo e pessoal. A abordagem que escolhi leva em consideração a subjetividade e especificidades, não estando à procura de respostas fechadas e estruturadas. Dessa forma não há como “medir” as informações coletadas e sim compreendê-las e explicá-las.

De acordo com Martins e Theóphilo (2016, p. 52), a pesquisa bibliográfica é "estratégia de pesquisa necessária para a condução de qualquer pesquisa científica". Estes mesmos autores discorrem sobre como é importante o material bibliográfico dialogar com autores que conheçam bem o tema e abordar referências bibliográficas que dialoguem com as concepções que serão estudadas. Conduzir esta escrita é trazer autores que defendam uma educação pública e de qualidade e falar disso é falar sobre Educação Integral.

O relato de experiência, por sua vez, tem por objetivo contribuir para os estudos na área da Educação Integral, precisamente sobre o PME, para compreender como este programa possibilitou, através de suas oficinas, uma ação indutora ao debate sobre a Educação Integral, evidenciando o quanto foi fundamental para fortalecimento de vínculos e a valorização das diversas dimensões da vida dos alunos, seja no âmbito social, emocional, cultural e físico.

Pretendo retomar, através da escrita do meu relato como monitora do PME, o funcionamento e a proposta de Educação Integral dentro do Mais Educação, suas características e sua funcionalidade. Busco responder a seguinte questão: quais as contribuições do Programa Mais Educação para o conceito de Educação Integral? Para tal, trago, através do referencial teórico e do Relato de Experiência (RE), o debate sobre como políticas públicas de indução à Educação Integral podem ser agentes da transformação social, auxiliando no combate às desigualdades sociais por meio de atividades organizadas por macrocampos (BRASIL, 2008), como é o caso do Programa Mais Educação.

Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 64)

O RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

Logo, tendo em vista a importância de relacionar o meu relato de experiência com as referências bibliográficas, trago o conceito de Educação Integral alinhado ao fato de que muitas atividades realizadas dentro do programa estavam de acordo com esta concepção.

Torna-se importante caracterizar a escola para entendermos qual o contexto em que foi realizada essa vivência. Situada na comunidade da Vila Esmeralda no município de Viamão, esta escola atende do 3º ao 9º ano do ensino fundamental de 9 anos, possuindo um amplo espaço, que compreende salas de aula, direção, coordenação, sala de vídeo, biblioteca e uma quadra para a prática de esporte. Atualmente a escola atende cerca de 300 alunos.

Participei deste Programa ministrando a oficina de Letramento, portanto, relato algumas atividades feitas, tanto na oficina, como em conjunto com os outros oficinairos, tendo como base a concepção de Educação Integral, a qual busca o desenvolvimento por completo dos educandos, através de atividades que contemplem o respeito, a responsabilidade, a cultura e o lazer.

3 EDUCAÇÃO E A DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA. DO DIREITO À EDUCAÇÃO

É importante destacar o Art. 3º da LDB (BRASIL, 1996), que explicita os princípios que devem nortear o ensino, e dele destacamos os incisos I, IV, X, XI e XII, os quais trazem:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Em face à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), o direito à educação está no Art. 26º destacamos a terceira premissa que sinaliza:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Nesse sentido, não há como falar de Educação Integral sem falar do direito à educação, o quanto ela está comprometida com a formação mais ampla dos alunos que frequentam a educação básica e o quanto o Programa Mais Educação abrange estes objetivos, assumindo o compromisso de educar para além do ambiente escolar pois “é importante reconhecermos que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas” (BRASIL, 2009). Encontramos na LDB, no Art. 22 (BRASIL, 1996), a finalidade da educação básica: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, . Seguindo essa linha de pensamento, o direito à educação está garantido por lei, devendo-se então, pensar políticas públicas que garantam este direito, assegurando além disso a permanência com significado.

Através da ideia de educar de forma qualificada e para todos, surgiu, em meados dos anos 20 do século XX, o debate sobre Educação Integral. De

acordo com Anísio Teixeira, educador brasileiro idealizador da escola de tempo integral, “somente através da experiência vivida e real é que a mente aprende e absorve o conhecimento e o integra em formas novas de comportamento” (TEIXEIRA, 1989). Desse modo, evidenciando o compromisso que a educação assume ao propiciar aos alunos não somente os conteúdos curriculares, mas também os direitos de aprendizagem gerais da educação básica, que podem ser encontrados na BNCC, destes destacamos os seguintes direitos:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. [...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018)

Diante do referencial teórico, no capítulo sobre a Educação Integral, podemos encontrar diversas manifestações que estão de acordo com os direitos à educação destacados. A escola precisa, também, ensinar a conviver, a identificar situações conflituosas e resolvê-las, deste modo trilhando um caminho para uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

Em vídeo produzido e veiculado pelo canal Centro de Referências em Educação Integral, Jaqueline Moll realiza a seguinte fala:

Somos uma sociedade que tem o grande desafio de que as pessoas vivam juntas, que as pessoas convivam com suas diferenças, que as

diferenças não sejam motivo de lutas, de conflitos. Mais tempo na escola, numa pauta formativa que, de fato, busca trabalhar essa multidimensionalidade do desenvolvimento, pode nos permitir sim, construir uma sociedade que enxerga mais a si mesma, se humaniza, na qual as crianças são acolhidas e porque acolhidas tem mais condições efetivamente de aprender. É absolutamente afirmativo e estrutural para o movimento que nós construímos que a escola seja garantidora dos direitos básicos de aprendizagem, é preciso aprender a ler, a escrever, interpretar um texto, as quatro operações matemáticas, os pontos cardeais, é preciso conhecer a configuração das cidades, mas é preciso também aprender a conviver. E é preciso desencadear nas crianças o gosto por essa aventura que é o processo de conhecimento. E as coisas vão juntas na educação de modo geral, mas sobretudo na educação integral. (CENTRO, 2013)

Desse modo, a autora provoca o debate sobre uma educação mais humanizada e comprometida com os direitos da pessoa humana, que está de acordo com a Educação Integral.

A escola de educação básica na atualidade está imersa entre dois mundos. De um lado a inexorável tarefa do professor de repassar conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade e de outro, a realidade dos alunos de periferia, carentes de tudo, inclusive da cultura letrada, para além disso, aprender a lidar com suas dúvidas e incertezas. São dois lados de uma mesma moeda que não conseguem mais dialogar, pois a realidade atual apresenta dificuldades que não foram ensinadas, nem pensadas na formação inicial. E por que a realidade não dialoga com a cultura letrada? Há uma longa distância entre esses dois mundos que, através de políticas públicas, sobretudo as educacionais, pode ser diminuída no sentido de tornar igualitário o acesso e permanência à educação.

Assim também, Libâneo (2012) denota que os conteúdos escolares básicos, mesmo com sua importância, não são suficientes para o fomento da educação para os direitos da pessoa humana, pois participar da vida social e política do país significa exercer o seu papel de cidadão. Em vista disso, repensar o currículo, as atividades ofertadas e até mesmo a infraestrutura das escolas é mais que essencial, é urgente.

A escola sabe “ensinar” conteúdos de matemática, história, geografia, português, ciências, sendo que estes já vêm prontos em livros didáticos encaminhados pelo governo ou nos conteúdos previamente estipulados em cada ano escolar. Os conteúdos estão estampados nas páginas dos livros. E a vida como ela é, também está estampada no rosto de cada aluno dentro da

sala de aula Mas o que é feito com esta realidade? A realidade é algo que deve ser tratado em outros espaços, menos na escola. E o que deve ser ensinado na escola? Podemos descobrir inúmeras habilidades, grandes artistas e uma infinidade de talentos que, sem a possibilidade de se expressarem tal qual são, por falta de oportunidade, permanecem escondidos em meio a atividades desconectadas da realidade.

De acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (MANIFESTO, 2010, p. 33) “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação”, portanto, até mesmo o desenvolvimento econômico do nosso país, passa pelos problemas da educação, as questões como mencionadas acima precisam ser superadas em primazia pois dizem respeito à dignidade, diminuição das desigualdades sociais, à equidade. Nesse sentido, Bairros e Tanger (2022, p. 81) afirmam: “não há progresso sem garantia de acesso à educação pública para toda a população.”

Tendo em vista que a educação é um direito, é dever do Estado garanti-la, visando o progresso da sociedade, como relembra Smarjassi e Arzani (2021, p. 3): “na Constituição de 1988, a Educação é contemplada como direito social fundamental, público e subjetivo, sendo a educação básica considerada obrigatória; desse modo, é expressada como direito do cidadão e dever do Estado e da família”. Porém o recorte histórico que estamos vivenciando durante a escrita deste TCC é de grande retrocesso no que diz respeito a políticas públicas, sobretudo as educacionais, evidenciado pela indiferença e insensibilidade do governo federal atual. O impacto desse descaso, aliado à lacuna que a pandemia deixou será, com toda certeza, sentido por todos, principalmente os que já estavam e seguirão em situação de vulnerabilidade social. O abandono para com a população em relação ao desemprego, falta de políticas públicas eficazes ao enfrentamento dessas desigualdades e a falta de investimento na educação afetam diretamente este direito fundamental.

Torna-se necessário, então, buscar estratégias de enfrentamento desta lógica, agindo na educação de base, assumindo o saber inegável que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 51). Conforme Gadotti (2009), é necessário superar a lógica na qual o

individualismo e a competitividade estão em evidência e uma das maneiras para que isso aconteça é a educação em sua forma integral, entendendo o indivíduo para além de seus bens materiais, seu diploma ou sua classe social, mas como sujeito que se preocupa com problemas sociais, que é capaz de conviver e respeitar as diferenças, e “é nesse sentido que a Educação Cidadã fundamenta a Educação Integral” (GADOTTI, 2009, p. 10), que iremos desenvolver nos próximos capítulos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Para contribuir com a análise da política pública, antes se faz necessário introduzir o conceito de políticas públicas.

Analisando a história do nosso país encontramos, em todos os momentos, desigualdades que são evidenciadas na falta de direitos e oportunidades para a população mais vulnerável. Nesse sentido são necessárias políticas que diminuam esta distância entre os que possuem mais privilégios e os que menos tem, uma vez que dentre todo o território brasileiro encontramos distorções que evidenciam essas desigualdades que se demonstram, seja na distribuição de renda, seja nos preconceitos de classe social, e a partir disso as políticas públicas cumprem esse papel, sobretudo as políticas públicas educacionais. De acordo com Bairros (2019) para uma política pública entrar na agenda governamental, primeiramente precisa-se identificar e definir o problema, com o objetivo de solucioná-lo, sendo assim inicia-se um ciclo de uma política pública.

Há dois significados para a palavra “política”, que países ingleses conseguem distinguir em “*politics*” e “*policy*”, diferentemente de países cuja língua materna é a latina. Portanto destacamos o termo *policy* no sentido de “orientações para a decisão e ação” (SECCHI, 2017). Nesse sentido, a Educação Integral, no contexto das políticas públicas, está relacionada a uma conduta cujo objetivo é diminuir as desigualdades educacionais e sociais dentro da escola, ofertando uma jornada ampliada e colaborando, principalmente, para que metas do Plano Nacional de Educação (PNE) sejam alcançadas. Iremos tratar do conceito de *policy* cujo “foco está no conteúdo das políticas públicas, nas suas formas de implementação bem como na avaliação de suas condições de funcionamento, eficácia e efetividade” (ROSA; LIMA; AGUIAR, 2021, p. 13), desse modo delineando o conceito de política pública tratado neste TCC.

Promover mudanças significativas na sociedade requer esforços de diversos setores partindo das demandas e necessidades de um povo. Não seria diferente no ciclo das políticas públicas. Sendo assim, há diversos papéis desempenhados pelos diferentes atores que podem se dividir em duas categorias: governamentais e não governamentais. Como exemplifica Secchi

(2017, p. 99) “a palavra “ator” é importada das artes cênicas para a ciência política, porque explicita a conotação de interpretação de papéis”, portanto os sujeitos envolvidos nesse processo não possuem interesses imóveis, assim como na interpretação de uma peça teatral, por exemplo, um ator pode desempenhar diferentes papéis dependendo da necessidade do momento.

O Ministério da Educação (MEC) possui o papel central na formulação desta política, contando com os implementadores que, dentro da escola, são: direção, coordenação, professores e oficinairos.

Torna-se necessário pensar políticas públicas para trazer dignidade à população em situação de vulnerabilidade, como Azevedo (2005) ressalta, estas que convivem diariamente com a escassez, a violência, e a supressão crescente de direitos sociais. Todas estas questões perpassam a escola e tensionam o trabalho educativo. O fator social possui um grande peso na formulação de políticas públicas educacionais, devido aos riscos evidenciados pela fragilidade econômica, a falta de oportunidades e a enorme diferença na qualidade do ensino e infraestrutura ofertados nas escolas públicas. Portanto “não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional” (BRASIL, 2009, p. 12).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei 5.537/68 (BRASIL, 1968), possui um papel central nas políticas públicas educacionais, pois opera como um importante agente na implementação destas políticas, prestando assistência técnica, financiando os estados e municípios e contribuindo para ações educacionais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) criado em 1995.

A política pública Programa Mais Educação se materializa como uma potente estratégia na ampliação da jornada escolar, em conformidade com a meta 6 do PNE, a qual estipula “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” (BRASIL, 2001). Porém não basta oferecer mais tempo, é preciso agir diretamente na qualidade deste tempo, de modo a oferecer atividades diferenciadas dos conteúdos obrigatórios e conforme a estratégia 6.4 do PNE,

“fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos” (BRASIL, 2014), práticas encontradas nas atividades ofertadas pelo PME.

Para enfrentar alguns problemas históricos da educação brasileira foi aprovada e implementada a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que uma vez regulamentada passa a vigorar em nosso país, com o objetivo de uniformizar a educação, criando mecanismos para identificação do problema e a forma de atuação.

Outro importante mecanismo é o Plano Nacional de Educação (PNE), atual Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014) que tem como objetivo criar metas para enfrentar a desigualdade social através da educação e “propor a permanência vigilância em relação a uma educação pública de qualidade e que garanta acesso, permanência e prime por uma gestão democrática, referenciando-se nos preceitos legais vigentes” (BAIRROS, 2019, p. 118).

Para a implementação desta política foi necessária uma gama de atores e uma diversidade de decisões e ações para que fosse pensada, formulada e, por fim, implementada na agenda governamental, com o objetivo de diversificar a oferta educativa por meio de atividades no contraturno, em uma ação intersetorial entre políticas públicas educacionais e sociais. Assim, “em torno de um princípio simples: lugar de crianças, adolescente e jovens é na escola” (BRASIL, 2009, p. 9), se fortalece o papel central que o ambiente escolar possui no processo formativo, mas sem excluir outros setores responsáveis pelo bem-estar cognitivo e físico desses estudantes. O governo federal, por exemplo, assume o papel de indutor desta política, sempre com a participação dos implementadores que são fundamentais na escola.

O PDDE, por sua vez, possui um importante papel na implementação da política pública Mais Educação, uma vez que o Programa Dinheiro Direto na Escola nº 21 de 22 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), considera que

a necessidade de estimular a ampliação da jornada e da utilização dos espaços escolares para o mínimo de sete horas diárias, em conformidade com o Programa Mais Educação, visando à implementação da Educação Integral na rede pública de ensino com atividades nas áreas de acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; prevenção de doenças e promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; educação econômica/economia criativa; agroecologia; iniciação

científica e memória e história das comunidades tradicionais.

Desse modo o PDDE tem investido para que a oferta de mais tempo dentro da escola seja efetivada levando em consideração a finalidade da política.

Conforme Figueiredo (2014, p. 7) ressalta:

Nas discussões para a implantação na LDB de 1961, Anísio Teixeira obteve posição de relevo. No Plano Nacional de Educação decorrente da LDB, fora relator, sugerindo a articulação entre as esferas federal, estadual e municipal para a garantia dos serviços educacionais, idealizando a configuração de um sistema nacional de educação.

As ideias de Anísio Teixeira permanecem atuais ainda os dias de hoje, logo é inegável a força de Anísio Teixeira na defesa por uma educação pública e de qualidade, pois traz ao debate políticas públicas e educação integral. Este educador muito contribuiu para que a educação pública fosse refeita e universalizada, como o próprio autor afirma “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (TEIXEIRA, 1997).

3 QUAL O OBJETIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Para entendermos o conceito de Educação Integral (EI) para além da concepção errônea de “mais tempo dentro da escola” ou “a educação que acontece no contraturno”, primeiramente precisamos conhecer a etimologia das palavras “educação” e “integral”.

No dicionário encontramos que educação é o “processo que visa o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, através da aplicação de métodos próprios com o intuito de assegurar-lhe a integração social e a formação da cidadania” (EDUCAÇÃO, 2022), ou seja, um dos princípios da educação é a integralização e desenvolvimento do ser humano através de práticas pedagógicas, sociais e comunitárias. Paralelo a este conceito a LDB traz no Art. 2º, como um dos princípios da educação o preparo do educando para a cidadania (BRASIL, 1994)

Dentre alguns significados para a palavra “integral” encontramos, no dicionário online Michaelis (INTEGRAL, 2022), o “provido de todos os componentes”, isto é, do ponto de vista da educação, é falar sobre uma educação completa, que se estabelece dentro e fora da escola, pois a educação compreende os processos formativos fora do ambiente escolar, estes que, segundo a LDB, “se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1994). Portanto através dessa definição encontramos no PME o intermédio para que a educação pública seja, de fato, íntegra, valorizando o respeito à cidadania, à liberdade e ao desenvolvimento humano como um todo.

A escola pode ter como perspectiva uma Educação Integral e não ser de tempo integral, porém, entende-se que a variável desta equação não fecha, tendo em vista que maior tempo é necessário na construção de uma educação integradora que tem por objetivo estimular o pleno desenvolvimento dos estudantes. A questão do tempo está presente nos debates sobre Educação Integral, principalmente na forma como entende-se a jornada escolar, sobretudo para a população de baixa renda, porque os detentores de privilégios sociais proporcionam para seus filhos uma educação capaz de

desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano (intelectual, físico, emocional, social e cultural). No intuito de proporcionar estas mesmas experiências culturais e cognitivas, entende-se a política de Educação Integral como uma ação afirmativa de direitos, conforme explicitam as autoras Moll e Leite (2015). Desse modo se fazem necessárias políticas educacionais de Educação Integral que movam ações para o enfrentamento dessas desigualdades.

O Brasil é marcado por suas descontinuidades (MOLL, 2018), vimos isso recentemente no golpe de 2016, o qual interrompeu muitos projetos. Estamos acostumados a conviver com constantes cortes orçamentários na educação e fim de programas que visam elevar a qualidade da escola pública. Sendo assim torna-se comum presenciar o início, meio e fim de projetos que passaram por processos de luta para a sua implementação, no qual havia objetivos de resgate à dignidade e autoestima dos que vivem “às margens da vida” como escreveu Carolina Maria de Jesus (1986).

Entretanto, “a ampliação da jornada suscita dúvidas e questionamentos” (CAVALIERE, 2014, p. 1206) no sentido de indagar a respeito da urgência da Educação Integral e se esta é justa e democrática, capaz de promover o cumprimento ao direito à educação, em um país com números expressivos de crianças sem acesso à escola e um número considerável de jovens e adultos sem a escolaridade básica. A resposta para essa questão materializa-se quando refletimos sobre os benefícios a curto e a longo prazo. Ainda que haja fragilidades, limites e questões a serem superadas, sobretudo no programa em questão, como por exemplo “a condição precária do vínculo de trabalho dos agentes do PME” explicitadas pela autora (CAVALIERE, 2014, p. 1216), é positiva a resposta a essas questões, pois segundo a autora “com todos esses limites, pode-se afirmar que o PME contribuiu para que a ideia e a possibilidade da ETI se tornassem uma questão efetiva na educação brasileira, a ser **tratada, aprimorada, repensada**” (CAVALIERE, 2014, 1218, grifo nosso).

De acordo com Cavaliere (2007) há pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, dentre elas, há a que melhor se encaixa/define o PME, pois está de acordo com a concepção de que a educação se faz dentro e fora da escola, também nos espaços educativos não formais. Uma sociedade que entende o potencial educativo encontrado em espaços de convivência,

como por exemplo, museus, cinemas e praças públicas, entende e concebe a importância da multisetorialidade da educação no sentido de cooperar para atuar conjuntamente em busca de uma sociedade desenvolvida, justa e igualitária. Há um provérbio africano que diz “é preciso uma aldeia para educar uma criança” e nesse sentido entendemos a educação como responsabilidade, não somente da escola e da família, mas de toda a comunidade ao seu redor.

Parece óbvio, mas não é, e Padilha (2009 apud GADOTTI, 2009, p. 10) ressalta essa questão: não há como dicotomizar a teoria da EI com a realidade de infraestrutura a qual nos deparamos nas escolas públicas, “acostumadas” com a escassez e negligência que resultam em sucateamento de seus espaços, portanto se faz necessário criar estratégias, processos, projetos políticos pedagógicos, com o objetivo de nos orientar frente às verdadeiras demandas a serem superadas. São inúmeros esforços para que se atravesse essa enorme lacuna entre a teoria e a realidade de condições físicas a qual nos deparamos na maioria das escolas públicas, de modo que, para suprir essas demandas, seja indispensável usufruirmos de espaços públicos pela cidade.

Em conformidade com esta ideia, Moacir Gadotti (2009, p. 43) menciona o fato de que “não há Educação Integral sem a integração das diversas “educações” da cidade”, no sentido de que para haver o desenvolvimento integral através da educação é preciso reconhecer as possibilidades educativas que possuem as cidades. De modo que, fazer uso dos espaços públicos, além de um exercício de cidadania é, também, outra forma de educar. Podemos pensar, por exemplo, sob uma perspectiva ambiental, na qual a conscientização da preservação de lugares públicos passa pelo fato de que quanto mais nos apropriamos, mais nos sentimos no dever de cuidar e respeitar, afinal todos esses são, também, “nossos”.

Sendo assim, Brandão (2005), de forma poética, nos relembra que

Estas coisas da nossa rua, do nosso bairro, da nossa praça, da nossa cidade e do nosso município, são nossas. Não sendo de ninguém “em particular” e nem sendo “propriedade do governo”, todas essas coisas e muitas outras são de todos nós. (...) São nossos bens comuns. Nem meus, nem seus, e nem do governo. Pois são nossos. São da comunidade que nós somos, que nós criamos, em que nós vivemos, que pertence a nós e à qual nós pertencemos. E é bem verdade que nós somente vivemos de fato em uma rua, em um bairro, em uma cidade e em um município, quando somos e nos sentimos parte da comunidade e da vida social que dia a dia fazem a vida cotidiana e

fazem também a história de nossa rua, do nosso bairro, da nossa cidade e de nosso município.

Esse senso de pertencimento e de responsabilidade para com os espaços públicos da cidade, são conceitos desenvolvidos tanto na Educação Integral, quanto no Programa Mais Educação, sendo uma indutora ao outro. Podíamos encontrar em diversas oficinas, atividades que envolvessem saída de campo, desfile pela comunidade, apresentações teatrais em outras escolas, etc.

Tais ações promovidas pelo Programa, sinalizam objetivos encontrados nos documentos disponibilizados pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Por exemplo, encontramos, a ideia de que “a cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação” (BRASIL, 2009), em conformidade com os passeios guiados a sítios situados no próprio município, no qual aprendia-se sobre hortas, plantas típicas e uma diversidade de conhecimento pouco debatido dentro do espaço escolar. E é a partir daí o papel do Mais Educação: mostrar que é possível uma educação que se preocupe de fato com o desenvolvimento integral do aluno, preocupada não somente com mais tempo dentro da escola e sim com a qualidade desse tempo, independente da carga horária.

4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA PÚBLICA GERME DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Figura 1 - Mais Educação



Fonte: Arquivo da autora.

O PME - Programa Mais Educação teve sua formulação com o objetivo de pensar uma Educação Integral no ensino fundamental. Criado em 2007 pela Portaria Interministerial nº 17/07 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 (BRASIL, 2010), ele passa a integrar a agenda educacional a partir de um objetivo claro para a educação nacional: contribuir com a permanência dos alunos na escola. As atividades em turno inverso foram implementadas com a força de garantir avanço na educação com qualidade e aprofundamento. Para além deste objetivo, era necessário dar sentido à presença dos alunos na escola, oferecendo atividades diferenciadas que facilitasse a Educação Integral nas escolas, permitindo que esta pauta fosse colocada na agenda governamental.

O Programa Social Bolsa Família tem relação direta com o PME pois o perfil dos estudantes, por questão de prioridade inicial, eram os que estavam em condição de vulnerabilidade social, que por algum motivo não tinham um bom rendimento escolar, às vezes por questões sociais e outras por questões cognitivas. Portanto havia critérios para a adesão do programa nas escolas

que, segundo o Manual Operacional da Educação Integral (BRASIL, 2013, p. 21), são eles:

Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012; Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; Escolas localizadas em todos os municípios do País; Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

Salientamos que, apesar da escola ter autonomia para escolher quais alunos iriam participar das atividades desenvolvidas no programa, recomendava-se 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: 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.

Nos anos de 2014 a 2015, anteriores ao Golpe de 2016 ocorrido no Brasil, o PME estava em pleno desenvolvimento, alcançando números satisfatórios em relação a qualidade do ensino público e uma porcentagem considerável de alunos matriculados em Escola de Tempo Integral (ETI) em relação aos números do ano de 2019, por exemplo. Juntamente com estes feitos, destaca-se o fato de que o governo, no qual estava inserido esta política pública, mantinha-se comprometido com o direito à educação e a melhoria na qualidade da educação pública através de investimentos orçamentários.

É com o intuito de igualar oportunidades formativas de forma a universalizar uma educação de qualidade, principalmente para estudantes de escola pública, que o PME surge, objetivando “aumentar a oferta educativa nas escolas por meio de atividades optativas oferecidas em diálogo com as comunidades em que se inserem” (BRASIL, 2017) e, além de oferecer mais tempo dentro da escola, oferece atividades “extracurriculares”, já vistas nas escolas privadas. A pergunta que fica é: por que para alguns estudantes,

principalmente de escolas particulares, cuja maioria pertence à classe média, é esperado e até "natural" que se tenha essa diversidade de experiências e para outros somente aulas tradicionais, dentro de uma sala de aula, somente com quadro e caderno? Com o objetivo de igualar essas mesmas experiências, visando o desenvolvimento integral do aluno, oferecendo-lhe não “mais do mesmo” como fala Jaqueline Moll (BRASIL, 2009, p. 32), mas sim atividades diferenciadas, pois:

romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens - do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem.

Sob o mesmo ponto de vista, Mosna (2014, p. 256) ao falar sobre a concepção do PME, discorre que “a escola contemporânea tem que se abrir às novas relações para construir redes de aprendizagem, porém a centralidade do processo de ensino-aprendizagem está na escola e nos seus profissionais”. Ou seja, o papel da escola segue sendo central no processo formativo dos alunos, mas isso não a impede de reconhecer o potencial educativo que espaços educacionais não formais possuem, portanto, segundo esta mesma autora

Na perspectiva da expansão dos espaços e oportunidades educativas, o Programa Mais Educação introduziu a ideia de arranjos educativos locais, territórios educativos e cidades educadoras, articulando ao percurso escolar, espaços sociais significativos, que ampliam as possibilidades formativas, indo além das listagens de conteúdos e do enfoque instrucional que ainda prepondera, na grande maioria das instituições escolares, não só encurtadas no seu tempo, mas nas dimensões formativas que desenvolvem. (MOSNA, 2014, p. 23)

Em suma, a partir das informações trazidas até aqui, escrevo o relato de experiência com o intuito de somar a minha prática educativa com as leituras do referencial teórico deste trabalho.

4.1 A riqueza do Programa Mais Educação: relato de experiência

A implementação do PME na E.M.E.F Paulo Freire só foi possível com o apoio da equipe diretiva e da coordenação ao acreditarem na eficácia do Programa Mais Educação, o qual trouxe significado à presença dos alunos na escola. Foi necessário um extenso trabalho de conscientização de que uma outra forma de educar era possível. Um grande exemplo deste trabalho é vincular as atividades do turno regular com as oficinas escolhidas pela escola, incluindo-se os campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer a fim de elevar a qualidade do ensino. Para que essa articulação fosse possível, primeiramente, a escola possuía a autonomia de escolher quais oficinas estariam de acordo com a cultura local, os hábitos da comunidade e quais atividades seriam mais significativas para os alunos.

A coordenadora do programa na escola, além de educadora dos anos iniciais, era musicista, portanto a música estava presente na escola e não seria diferente com a escolha das oficinas relacionadas a música. Ao redor da escola era comum encontrar na comunidade pessoas que vivenciavam a música como lazer e recreação, portanto muitos dos alunos descendiam de familiares que participavam de bandas e grupos musicais, tanto que o mais marcante da escola é a sua banda marcial, que posteriormente ganhou prêmios reconhecidos no âmbito municipal e nacional.

Inicialmente algumas modificações na infraestrutura foram necessárias para o bom funcionamento do PME, como por exemplo aproveitamento e limpeza de sala de aula que não estava em uso e disposição de divisórias em sala de aula para acomodação de instrumentos musicais e materiais esportivos e recreativos. Outras mudanças foram sendo conquistadas no decorrer dos meses com a verba destinada para a compra de materiais e pagamento aos monitores voluntários através do PDDE¹.

As atividades oferecidas pela escola no contraturno englobavam os seguintes macrocampos, tendo um monitor representante: Acompanhamento Pedagógico (letramento, matemática, orientação de estudos e leitura), Esporte e Lazer (futebol, handebol, recreação), Cultura e Artes (teatro, percussão,

¹ O PDDE possui caráter suplementar e consiste na destinação anual de recursos financeiros repassados às entidades sejam elas escolas públicas ou privadas de educação básica ou educação especial das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2021).

capoeira, flauta doce). Sendo a primeira uma escolha obrigatória. Salientamos que, segundo o Manual Operacional de Educação Integral, “a distribuição das atividades dos macrocampos se interliga com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum” (BRASIL, 2010, p. 10). Dentro das possibilidades de estudos oferecidas, usávamos todos os ambientes da escola, desde a biblioteca, até cada espaço do pátio. Até mesmo a hora do almoço tornava-se prazeroso no sentido de conversarmos sobre qualquer assunto em um momento lúdico de descontração, conversas e brincadeiras. Conforme Titton, Pacheco e Xavier (2009, p. 15)

As atividades previstas para o desenvolvimento do Projeto precisam levar em conta que indubitavelmente os alunos parecem aprender melhor quando a ludicidade está presente nas propostas. As brincadeiras, os jogos, os desafios, as situações-problema, as dramatizações, a contação de histórias, entre outras atividades lúdicas, implicam em relação e interação e desenvolvem não só habilidades cognitivas, mas também atitudes sociais, como a cooperação, a responsabilidade, a solidariedade e o cumprimento de regras.

Tendo em vista que o PME foi implementado no ensino fundamental, a faixa etária atendida encontrava-se entre os 10 e 13 anos, porém como alguns alunos haviam repetido de ano, acolhíamos idades de 15 a 16. Essa distorção de idade/série, caracterizada pela diferença de, pelo menos, dois anos maior que a idade prevista para tal série, era presente sobretudo nas oficinas ofertadas no contraturno, pois um dos critérios a serem levados em conta na escolha dos alunos que iriam participar do Programa eram as notas escolares.

A escola contava com uma biblioteca e uma sala de informática usadas para, respectivamente, estudos dirigidos na área da tecnologia, comunicação, elementos visuais e sonoros, produção textual e rodas de leitura. Um exercício muito comum feito na aula de teatro e posteriormente na oficina de letramento, era o de leitura de uma obra, a interpretação através do debate e diálogo entre monitores e alunos, encenação desta obra, e releitura (em uma oficina o ato de encenar e na outra oficina a escrita desta releitura). Havia um esforço coletivo para que, entre os monitores, houvesse uma transdisciplinaridade, de modo a compreender a educação de forma plural, não compartimentada. Explicitando este conceito educacional, Gadotti (2009, p. 104), ao elencar alguns princípios e valores que podem servir de base para programas de Educação Integral,

discorre que “a transdisciplinaridade não elimina as disciplinas, mas as articula numa totalidade concreta” de forma a enriquecer o currículo político pedagógico da escola.

É importante contextualizar o local em que era ministrada a oficina de Letramento, para entendermos o contexto histórico e social no qual estava localizada a escola. As salas de aula eram as mesmas que, pela manhã, outras turmas ocupavam, salas normais, com classes e cadeiras, um quadro branco e a mesa do professor, no entanto, como havia mudanças a serem feitas, uma das salas onde acontecia esta oficina, passou por uma pequena reforma para que pudessem guardar os instrumentos musicais, mesa de ping pong e fla-flu, todos recursos captados com o dinheiro do PDDE. Desse modo, ao mesmo tempo em que, pela manhã, havia conteúdos “formais”, também havia recreação e aula de música no contraturno.

Como o trabalho era em conjunto com outrosicineiros, dividíamos a sala, os horários de pátio e de quadra, para que houvesse uma rotatividade sadia e divertida, longe da concepção de que, como cada oficina trabalhava conteúdos diferentes, deveriam ser como as disciplinas no turno regular, compartimentadas e separadas por períodos. Apesar de haver de fato essa diferença, havia um esforço para que todos osicineiros trabalhassem em conjunto, por vezes realizando oficinas diferentes no mesmo horário e local.

As atividades desenvolvidas no PME promoviam, também, o movimento do corpo, através da oficina de esporte, na qual estimulava jovens e crianças a praticarem atividades físicas de forma a tornar o esporte e lazer como aliados a prática pedagógica, independente da modalidade praticada, segundo Barbanti e Tricoli (2004. p, 200) “o movimento em geral é vital para todos os aspectos do crescimento e desenvolvimento normal, e não apenas o físico, mas também o social e o emocional”, portanto além de beneficiar o desenvolvimento integral dos alunos, propiciava momentos de fortalecimento da autoestima, tendo em vista que no ano de 2015, a escola ganhou o primeiro lugar na competição de futsal mirim feminino da 18ª Edição dos Jogos Interescolares do Município de Viamão (JIMV 2015). As meninas campeãs foram treinadas e acompanhadas pelo monitor da oficina de esporte do PME.

Figura 2 - Jogos Interescolares do Município de Viamão



Fonte: FINAL, 2015.

4.2 Macrocampo Acompanhamento Pedagógico: oficina de letramento

Por meio da oficina de letramento, ministrada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, no município de Viamão, coloquei em prática muitas das crenças pedagógicas que o nosso educador maior nos ensinou.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 62)

Foi com a esperança e com a prática pedagógica progressista que me move, que planejava cada atividade e, da mesma maneira, as desenvolvia em sala de aula. Foi um trabalho tão marcante e exitoso, que trago ele comigo depois de oito anos. A seguir descrevo as atividades que eram desenvolvidas na oficina na qual fui monitora.

Havia momentos destinados à escrita de redações, por vezes com temática livre, outras com o tema dirigido. Partindo da premissa de que o entorno da escola, a comunidade e a vida de cada um era um importante objeto de conhecimento, valorizando o conhecimento popular mas articulando com o conhecimento científico.

Falar em produção textual é falar sobre comunicação e organização. Dependendo de como mediarmos essa relação do aluno com a escrita podemos deixar marcas profundas, tanto positivas, quanto negativas. Escrever também é uma forma de comunicar ao mundo suas ideias, seus anseios, sonhos e vontades pois, em conformidade com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 21) “além do sistema cognitivo, o processo de escrita mobiliza o sistema afetivo”. “Um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e a sua motivação pode determinar seu engajamento com ela” (DOLZ apud BEZERRA; PEREIRA, 2016, p. 120), permitir isso ao aluno, oferecendo-lhe bases organizadas e objetivas como por exemplo a contextualização “o quê e para quem vai ser dito?”, quais estratégias serão adotadas para a leitura, entender que escrita é um processo e pode se estender para mais de um dia de oficina, todas essas questões fazem parte do desenvolvimento da leitura e escrita.

Como monitora, mediava a leitura coletiva e individual de obras literárias, as quais eram escolhidas na biblioteca e decidíamos em conjunto qual o local que faríamos essa leitura, se no pátio, na sala de aula, sentados na quadra, etc. Essa mudança de local era sempre bem-vista pelos alunos pois podíamos diversificar os espaços de estudo para além da sala de aula. Ressalto o trabalho que foi desenvolvido para que o espaço da biblioteca fosse valorizado e cultivado como nossa segunda sala de aula, pois ocupar os espaços escolares, principalmente a biblioteca, também fazia parte do esforço de conscientização do valor que os livros possuem para nossos estudos.

Diversificava a forma como eram corrigidas as redações para que houvesse a participação de todos de forma a promover a reflexão sobre o texto escrito. Um exemplo disso era a partilha das redações entre os colegas, para então nos atentarmos a questões pertinentes à estrutura de um bom texto: pontuação, coesão, coerência, ortografia, intencionalidade, etc. Investia em perguntas de qualidade sobre os textos lidos, buscava por uma diversidade de bons textos, entendia meu papel como mediadora e facilitadora desse processo de leitura e escrita, objetivava facilitar o entendimento que para ler um texto é preciso bem mais que juntar as sílabas e sim entender o contexto, ler com fluência, ter a sensibilidade de prever, corrigir, fazer inferências, aspectos que somente alfabetizar sob uma perspectiva de letramento pode possibilitar.

A realidade de uma sala de aula nos exige o exercício de empatia e a compreensão de que é preciso “pensar fora da caixa”, pois a complexidade e o dinamismo dessa tarefa nos exigem esse pensamento. Era necessário auxiliar os alunos no desenvolvimento de atividades de escrita e leitura, sob uma perspectiva de letramento, portanto tornava-se urgente desenvolver atividades contextualizadas, significativas e alinhadas com os conteúdos das aulas de português, pois esta última era exigência da coordenação escolar. Inicialmente pensar em “conteúdos” pode nos dar a sensação de que no planejamento pode não haver flexibilidade, no sentido de compartimentar os conhecimentos, tornando a aula pouco interessante e sem significado. Em contraponto a essa concepção, Zabala (1998, p. 30), afirma que “também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal, e de inserção social”, ou seja, nesse sentido, os “conteúdos” que precisavam estar presentes no planejamento da oficina deveriam possibilitar o pleno desenvolvimento dos alunos.

A alfabetização por si só já é algo potente para que se exerça a cidadania e alinhada a ideia de luta contra toda e qualquer discriminação, o letramento possibilita enxergarmos nessas atividades, uma ferramenta para que se exerça o seu direito à reflexão, seja ela dentro ou fora da sala de aula pois,

só se estará contribuindo para o **exercício da cidadania** se se contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua **verdadeira dimensão** e, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, vendo-a, a **alfabetização**, como um **meio**, entre outros, **de luta contra a discriminação** e as **injustiças sociais**. (SOARES, 2020, p. 171. grifo nosso)

Desse modo, o trabalho realizado nesta oficina, evidenciava a potência que a leitura e a escrita possuem, mas não só a leitura de palavras, mas a “leitura de mundo” (FREIRE, 1989), de modo que em todas as aulas houvesse a oportunidade de refletirmos sobre a temática proposta e as atividades desenvolvidas. Para além de uma educação que ensinasse, por exemplo, o porquê que uma determinada palavra fosse escrita daquela maneira, mas onde empregamos aquela palavra, qual o sentido que ela possui e a partir dela, pensarmos outras tantas, ou seja, fazendo uso do conteúdo gramatical mas

empregando o seu significado no cotidiano, fazendo uso da função social da escrita.

4.4 Integração das oficinas através de uma peça teatral

Figura 3 - Peça teatral



Fonte: Arquivo da autora.

A releitura teatral da Lenda do Negrinho do Pastoreio, foi o projeto que guiou monitores e alunos para estudos e pesquisa em diferentes materiais, os quais incluíam desde livros a passeios para conhecermos as famosas pinturas de Aldo Locatelli, localizadas no Salão Negrinho do Pastoreio, no Palácio Piratini na cidade de Porto Alegre. Tal projeto objetivava a integração das oficinas ofertadas pelo PME na escola, portanto, por intermédio da peça teatral, dirigida pelo Monitor da oficina de Teatro, trabalhamos incansavelmente para que houvesse, de fato, a Educação Integral, vivenciando o pleno desenvolvimento do educando, através de atividades que contemplassem tanto as oficinas quanto os conteúdos escolares, articulando o acompanhamento pedagógico, atividade física e lazer, cultura e artes dentro de uma perspectiva de mais tempo dentro da escola, através do contraturno.

Figura 4 - Visita ao Palácio Piratini



Fonte: Arquivo da autora.

O início desse projeto se deu através de estudos sobre a lenda “O Negrinho do Pastoreio”: lemos livros, realizamos pesquisas na internet, debatemos em rodas de conversas, assistimos vídeos de contação de história, analisamos diferentes versões e fizemos uma visita a um terreno próximo a escola, no qual havia área verde a fim de vivenciarmos, segundo o próprio professor de teatro, “a natureza e tudo o que ela pode oferecer”. Ressaltamos aqui a importância da comunidade em todo o processo, pois o dono deste terreno nos permitiu que entrássemos para realizar leituras e debates, sentados em círculo no chão, junto com monitores de esporte, capoeira, música e letramento.

Figura 5 - Visita ao terreno na comunidade



Fonte: Arquivo da autora.

Manifestações artísticas estavam sempre presentes, principalmente pela Capoeira, expressão cultural marcante por envolver a música, dança e esporte. A música, além de fazer parte do nosso cotidiano, era também peça chave desta tarefa. Portanto, em cada parte desta releitura estava presente as contribuições de todos osicineiros, de forma transdisciplinar, cada um contribuía com o seu conhecimento de modo que para obter o “resultado final”, fosse preciso um longo processo de escuta, contribuições, trabalho em equipe e pesquisa.

Lembrando que esse projeto foi escolhido no início do ano pela coordenadora e, inicialmente, as apresentações dessa peça seriam na escola e no máximo para a comunidade, porém tomou-se uma proporção que não esperávamos: recebemos convites para apresentar em outras escolas e em eventos do município. Após um longo período de estudos, iniciamos a parte prática, ensaiávamos tanto as composições coreográficas da capoeira, quanto as músicas que faziam parte da sonoplastia da composição cênica, todas tocadas ao vivo pelos alunos.

Foram semanas de pesquisa e preparo, de um extenso trabalho de conscientização, ensaios, reflexões e muitas risadas compartilhadas. Para convidarmos a comunidade e os familiares, para a primeira apresentação da “Peça Teatral - O Negrinho do Pastoreio” projeto integrado entre oficinas do

Programa Mais Educação, todos os alunos escreveram convites em pequenos quadrados de papel pardo, cada um com a sua letra, sua forma de escrever, seu jeito de pintar e enfeitar, cuidando para que a escrita seja a mais correta possível, afinal quem iria receber seriam seus vizinhos, amigos e familiares. Após a produção dos convites e ensaios, saímos pela comunidade, apresentando nossa banda marcial e entregando os convites a todos que encontrávamos pelas ruas.

Figura 6 - Distribuição de convites



Fonte: Arquivo da autora.

Um momento no qual o objetivo era mostrar o empenho de todos durante semanas estando a mais tempo dentro da escola. Seria uma forma de mostrar o resultado do trabalho feito por monitores e alunos. Para nossa surpresa a peça foi aplaudida de pé pela plateia. Não há como medir tamanha importância desse ato para cada criança e adolescente que estavam lá, vendo seu esforço sendo reconhecido.

Figura 7 – Apresentação da peça teatral



Fonte: Arquivo da autora.

Houve outras apresentações, mas a que ficou marcada por sua importância e retorno tanto para a escola enquanto instituição, quanto para os alunos, foi o desfile cívico no município de Viamão. Desfilamos em uma avenida lotada, com a banda marcial composta pelos alunos e com cartazes pintados pelas próprias crianças, cujo tema era a lenda que estávamos ensaiando. Ao final do desfile, nos posicionamos em frente ao palanque de governantes e secretários para apresentarmos o resultado final da peça. Ao nosso redor “ouvíamos o silêncio” de uma plateia em choque, extasiada e encantada com cenas que tocavam a alma, que abordavam assuntos tão importantes como combate ao racismo, fé, perseverança e justiça.

Figura 8 - Cena da peça teatral



Fonte: Arquivo da autora.

4.5 Considerações finais sobre a vivência no Programa Mais Educação

Aceitar um trabalho, até então desconhecido, mas proposto com muito entusiasmo e esperança de uma educação que integre e qualifique, foi, sem dúvidas, um grande desafio. Contudo, essa esperança não pode vir só, pois “enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática” (FREIRE, 1992, p. 5) e com a certeza de que a educação se faz na prática, no dia a dia, no diálogo e principalmente com respeito a todos os envolvidos em uma instituição escolar, é que este trabalho foi realizado.

Ao assumirmos uma postura progressista, precisamos estar dispostos a entender a complexidade do ser humano e o quanto as especificidades de cada sujeito são fatores fundamentais para uma prática baseada no diálogo e na escuta. Sobretudo em uma política pública cujo um dos principais objetivos era “valorizar a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 2013).

O PME nos proporcionou estudar português através de falas que deveriam ser decoradas, trazendo significado para o ensino, nos possibilitou conhecer o gingado da capoeira contextualizando-a historicamente e nos conscientizando de sua importância, mostrou que o esporte é uma excelente ferramenta de inclusão social, tornou os momentos de concentração e desenvolvimento do raciocínio lógico, prazerosos através da música na qual

cada partitura deveria ser tocada em conjunto, nos mostrando, mais uma vez, como é indispensável o trabalho em equipe e, por fim, mas não menos importante, trouxe significado à presença dos alunos, por meio de atividades que os permitiam enxergar-se como sujeitos de sua aprendizagem, fortalecendo vínculos, conhecendo outras culturas e aprendendo a conviver em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parafraseando Mosna, “o sonho de todo educador é ver seu povo ter acesso e sucesso, a uma educação cidadã, de qualidade, que tenha sintonia com as necessidades do seu tempo” (MOSNA, 2014, p. 311), sendo assim, ao refletir sobre este trabalho de conclusão de curso, entendo que sonhos são feitos de ações. Assim como o PME, um dia foi uma semente, um sonho de educadores que idealizaram políticas públicas com o objetivo de oportunizar diferentes vivências, sobretudo à população de baixa renda, como bônus fazendo-se descobrir talentos e habilidades que dificilmente seriam descobertas sem as oportunidades que lhes foram dadas, este trabalho também foi um sonho. Pois, como forma de manifesto em defesa da educação pública e contra o desmonte da educação evidenciado no não repasse de verbas adequados à educação, escrevo o relato de um trabalho realizado por mim no período de 2014 a 2015, a frente da oficina de letramento do macrocampo de acompanhamento pedagógico da política pública Mais Educação.

É urgente que a nossa prática educativa seja regada de AMOROSIDADE, pois como menciona Oliveira (apud FREIRE, 1996, p. 7) “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”, ALEGRIA e ESPERANÇA (FREIRE, 1996, p. 37) em conformidade com o autor “o meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria”, pois é preciso que traga sentido para os conteúdos escolares essenciais e para a aprendizagem dos alunos, logo o afeto torna-se essencial na relação aluno/professor.

Através dos achados bibliográficos pude embasar teoricamente as ações realizadas na oficina de Letramento e no Programa Mais Educação na EMEF Paulo Freire, dessa forma, assumindo o compromisso com a educação e o respeito ao processos formativos essenciais aos educandos, sejam eles conteúdos formais (recorrentes na oficina de letramento, como por exemplo, gramática, literatura, leitura e escrita) ou conhecimentos básicos da vida, cultura e lazer, evidenciados nas oficinas de teatro, esporte, capoeira e música.

Podemos notar que, através dos estudos bibliográficos e do RE, as contribuições do PME para o conceito de Educação Integral alinhado ao objetivo de cumprir a meta 6 do PNE, através das atividades desenvolvidas pelosicineiros, articuladas com a comunidade a qual a escola estava inserida, foram satisfatórias no sentido de desenvolverem, na prática, uma das estratégias trazidas pelo PNE: “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos”, contemplada pelo Programa. A partir do momento em que se desenvolve as múltiplas dimensões do ser humano (intelectual, físico, emocional, social e cultural), evidenciadas nas atividades de teatro, esportes, saídas de campo, idas ao cinema e praças públicas, estudos na área do letramento, escrita de redações, exercícios de gramática, oratória, e tantas outras que foram relatadas. Dessa forma alinhadas ao que o grande educador brasileiro, idealizador das escolas de tempo integral, afirma:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1989)

Constituir uma turma enquanto grupo de amizade é fundamental para que esses laços perpetuem na aprendizagem de cada um que está ali, aluno ou professor, “pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13). Sendo assim a troca entreicineiros e alunos serviu de fortalecimento da autoestima, facilitando a criação de vínculos e a troca de aprendizagens que serão levadas para o resto da vida.

Não se pode falar de educação sem falar de AMOR, é evidente que a nossa prática precisa ser regada de amorosidade, boas doses de gargalhadas e esperança, E é por acreditar na Educação Integral e na projeção que o programa mais educação teve na vida de educandos e educadores que trago o relato de vivência neste Trabalho de Conclusão de Curso, como forma de manter viva a memória de um programa cuja finalidade foi alcançar o maior número de crianças possíveis, trazendo uma diversidade de atividades e vivências que perpassam conteúdos escolares, estas por sua vez, possibilitam um leque de oportunidades, sejam de fortalecimento da auto estima,

desenvolvimento de habilidades, autoconhecimento, superação de seus medos e sua timidez e o principal: alegria e amor ao que se faz!

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. C. de. Educação e Cidadania. Porto Alegre, 2005.
- BAIRROS, M. O ciclo de políticas públicas educacionais: o tortuoso caminho entre quem formula e quem implementa. **Textura - Revista de Educação e Letras**, Porto Alegre, v. 21, n. 48, p. 117-138, 2019.
- BAIRROS, M.; TANGER, J. P. A educação básica e os desafios frente ao futuro. *In*: BAIRROS, M.; MARCHAND, P. **A Educação básica tem futuro?** Porto Alegre: Cirkula, 2022. p. 79-98.
- BARBANTI, V.; TRICOLI, V. A formação do esportista. *In*: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (org). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 199-215.
- BEZERRA, J. E. E.; PEREIRA, M. T. G. Leitura e Escrita: um instrumento de aprendizagem ao sul do estado do Amapá. **Revista de Letras Norte@mentos**, Mato Grosso, v. 9, n. 19, p. 114 -133, 2016.
- BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. Brasília: MMA, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 21, de 22 de junho de 2012**. Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.
- BRASIL. 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 socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes Mais Educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral - caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010.** Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Passo a Passo Mais Educação.** Brasília: MEC, SECAD, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral:** texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça; Ministério da Fazenda; Ministério da Educação e Cultura; Ministério do Planejamento e Coordenação-Geral; Ministério do Interior. **Lei nº 5.537 de 21 de novembro de 1968.** Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília, 1968.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CENTRO de referência em Educação Integral. Jaqueline Moll fala sobre a construção de programas em Educação Integral. YouTube, 28 de agosto de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xvKC8pauF5c&t=11s>. Acesso em: 14 set. 2022.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Ensinar a produção escrita. *In*: DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 13-29.

EDUCAÇÃO. *In*: MICHAELIS, Dicionário Online de Português. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

FIGUEIREDO, J. de S. B. A educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Anais...** Portugal: ANPAE, 2014.

FINAL do futsal mirim feminino do JIMV aconteceu na última sexta-feira. Viamão, 31 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.viamao.rs.gov.br/portal/noticias/0/3/1759/final-do-futsal-mirim-femini-no-do-jimv-aconteceu-na-ultima-sexta-feira>. Acesso em: 24 set. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INTEGRAL. *In*: MICHAELIS, Dicionário Online de Português. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

JESUS, C. M. de. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nebuco ; Editora Manssagana, 2010.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MOLL, J. Educação integral: de golpe em golpe uma tarefa postergada no Brasil. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. p. 111-126.

MOLL, J.; LEITE, L. H. A. Educação integral em tempo integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 17-21, 2015.

MOSNA, R. M. **Avaliação da política pública Programa Mais Educação em escolas de ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino do Rio**

Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. Recife: Fundação Joaquim Nabuco ; Editora Massangana, 2014.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ROSA, J. G. L. da; LIMA, L. L.; AGUIAR R. B. de. **Políticas públicas:** introdução. Porto Alegre: Jacarta, 2021.

SECCHI, L. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 15, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M ; XAVIER, M. L (org.). **Caderno pedagógico:** Macrocampo Acompanhamento Pedagógicos. Brasília: MEC ; SECAD, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.