

# CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA ‘MAIS EDUCAÇÃO’ NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA REDE MUNICIPAL

## CONTRIBUTION OF THE ‘MORE EDUCATION’ PROGRAM IN THE BASIC EDUCATION OF A MUNICIPAL NETWORK

Simone Araújo Leite

symones2010@hotmail.com

UFRPE/Unidade Acadêmica em Tecnologia e Educação a Distância/ Curso GP

Rodolfo Araújo de Moraes Filho

rodolfoamfilho@yahoo.com.br

UFRPE/Unidade Acadêmica em Tecnologia e Educação a Distância/ Curso GP

### RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a melhoria da qualidade da educação da Rede Municipal do Recife, tendo como suporte o programa federal ‘Mais Educação’. Trata-se de um estudo descritivo, quantitativo, realizado em uma escola pública do município de Recife-PE, utilizando dados primários e secundários, por meio de entrevista com a direção da escola e a observação participante da pesquisadora enquanto professora do estabelecimento, bem como análise dos índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do país, no período de 2010 a 2017. Os dados foram analisados por estatística descritiva. Foi evidenciado que o programa ‘Mais Educação’ teve seu sucesso como fator complementar às ações da escola analisada. Desse modo, conclui-se que o programa em si não garante a devida e almejada qualidade na educação, mas aliado a projetos de ensino sérios e comprometidos, pode contribuir significativamente para essa formação integralista e formativa dos indivíduos.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Qualidade. Formação. Programas Federais.

### ABSTRACT

This work aimed to analyze the improvement in the quality of education of the Municipal Network of Recife, supported by the federal program ‘More Education’. This is a descriptive, quantitative study, carried out in a public school in the city of Recife-PE. It was used primary and secondary data, through an interview with the school management and the participant observation of the researcher as a teacher of the establishment, as well as analysis of the indices of the Basic Education Assessment System (SAEB) in the country, from 2010 to 2017. The data were analyzed using descriptive statistics. It was evidenced that the ‘More Education’ program had its success as a complementary factor to the actions of the analyzed school. Thus, it is concluded that the program itself does not guarantee the desired and desired quality in education, but combined with serious and committed teaching projects, it can contribute significantly to this integralist and formative formation of individuals.

**Keywords:** Integral Education. Quality. Formation. Federal Programs.

## 1 INTRODUÇÃO

Alguns estudiosos entendem a educação integral não como um método e sim, uma concepção, na qual compreende o ensino nos aspectos físicos, emocionais e intelectuais. Nesse sentido, a educação integral vem sendo objeto de estudo e pesquisa entre educadores de todo o país, na tentativa de viabilizá-la, e oferecer a esse conceito, a contribuição que tanto se

precisa para a educação brasileira (FERREIRA; REES, 2015). Além disso, sublinha-se que a educação integral, não se reporta apenas a questão do aumento de carga horária e sim da estruturação de um currículo mais integralizado (NAJJAR, MOCARZEL, MORGAN, 2020).

Mediante um conjunto de ações e políticas públicas, regulamentação em leis, os governos tem tentado, progressivamente, implementar este conceito objetivando a melhoria da qualidade de ensino em todo território nacional (FONSECA, 2009). No entanto, durante o período de 2003 a 2016, embora tenha sido elaborado uma gama de programas e projetos, não foi possível executá-los e aprimorá-los pelos governos seguintes empossados de 2017 até o presente momento.

No que se refere aos sistemas indicadores de qualidade do ensino, é válido citar alguns como o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) e, a nível municipal e estadual em Pernambuco, o SAEPE (Sistema de Avaliação do Ensino Básico de Pernambuco) (PASSONE; ARAÚJO, 2020; ARAÚJO, 2018).

Desse modo, considerando a necessidade de avaliação contínua do sistema de ensino e realinhamento entre os que fazem a unidade escolar, a formação dos profissionais envolvidos e a reformulação do currículo escolar configuram mecanismos de suma importância para o êxito do processo, trazendo como resultado final a tão esperada melhoria na aprendizagem das séries iniciais das escolas do ensino fundamental no país (ZUCCHETTI, 2013).

Não obstante, outras dimensões se mostram em igual peso, necessárias de serem consideradas, dentro da unidade que queira aderir a um programa de educação integral como filosofia de trabalho para melhoria do binômio ensino-aprendizagem. Dentre os fatores envolvidos nessa implantação, destacam-se as seguintes dimensões: centralidade nos alunos para superação de suas dificuldades, inclusividade, aprendizagem permanente, implantação de uma gestão democrática e participativa, além das já citadas de ‘reformulação do curriculum escolar’ e a consequente ‘ampliação de tempo com maior carga horária’ a partir do novo programa de ensino (CRIE, 2013).

Frente ao exposto, o objetivo do estudo foi analisar a melhoria da qualidade da educação da Rede Municipal do Recife, tendo como suporte o programa federal ‘Mais Educação’.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A educação integral: o conceito**

Falar em educação integral na atualidade, antes de qualquer interpretação, é entender que não se trata de uma modalidade de ensino como muitos pensam. Todavia, trata-se de um

conceito adotado pela unidade de ensino que, segundo o Centro de Referências em Educação Integral (CREI), compreende o desenvolvimento do sujeito no âmbito intelectual, físico, emocional, social e cultural e se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (CREI, 2013).

Esse conceito tem como meta a formação de sujeitos pensantes, autônomos responsáveis com o mundo, paralelos aos seus próprios cuidados (GOES, 2015). Também torna-se uma formação inclusiva, pois considera cada sujeito ativo como singular e se baseia na construção de seus propósitos e projetos para todos e todas, além disso se inclui com o princípio da equidade a partir do momento que reconhece o direito de todos e todas ao acesso das diferentes formas de aprendizagem (linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes), objetivando o enfrentamento das desigualdades educacionais (MANIMA, 2015).

Neste sentido, a escola assume o papel relevante como espaço que favorece oportunidades de acesso às novas habilidades e promove a responsabilidade dos agentes de transformação inseridos neste espaço (pais, professores equipe gestora e comunidade). Ademais, cabe a escola acompanhar a integração e o estabelecimento de metas e objetivos aos rumos tomados pelos agentes neste espaço (JESUS et al., 2019).

Identifica-se neste conceito que há algumas vertentes invariáveis no entendimento e aplicação do mesmo, tais como:

1) Centralidade nos estudantes: A proposta de educação está totalmente voltada à perspectiva de desenvolvimento dos estudantes. Isso inclui as dimensões do projeto político pedagógico (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos). Essas dimensões são construídas, permanentemente avaliadas e reorientadas a partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e perspectivas de futuro dos mesmos (CREI, 2013);

2) Inclusividade: O currículo da escola integral deve considerar a singularidade de cada aluno, no seu percurso formativo. Neste sentido, surge a necessidade por parte dos educadores, que detenham um amplo conhecimento das múltiplas formas pelas quais as crianças e jovens aprendem e se desenvolvem e, conseqüentemente, de uma pluralidade de métodos e intervenções que podem ser colocados em prática, a partir de suas necessidades, interesses e dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento definidos no currículo. É oportuno ressaltar que o conceito supracitado oportuniza espaço e tempo para os educandos entenderem, reconhecerem e valorizarem habilidades voltadas à cultura através da livre criação e interação com a comunidade circunvizinha (CREI, 2013);

3) **Aprendizagem permanente e curriculum integrado:** É interessante observar neste ponto que o foco é a multidimensionalidade dos atendidos e que esses estejam contemplados em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, promovendo interações e estratégias que garantam o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural. O desenvolvimento integral é, portanto, o elemento central da proposta formativa da Educação Integral (CREI, 2013).

Com isso há uma integração dos saberes acadêmicos agregados aos saberes dos alunos e das comunidades, e os mesmos dialogam com diferentes linguagens e compõem experiências formativas que envolvem e integram o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e códigos socioculturais (CREI, 2016).

4) **Gestão Democrática:** Para garantir a pertinência do projeto pedagógico e a efetividade das estratégias destes projetos dentro de uma educação integral, se faz necessário o diálogo permanente de todos os sujeitos envolvidos para a avaliação e, caso necessário, redirecionamento em todas as etapas do processo, do planejamento ao acompanhamento dos resultados. Dessa forma, a participação dos próprios alunos, inclusive das crianças pequenas, é primordial (CREI, 2013);

Nas escolas, a gestão democrática está garantida por lei e prevê que o Projeto Político Pedagógico de cada unidade de ensino seja construído e acompanhado com a participação ativa comunidade (alunos, educadores, famílias e comunidade). Para isso é fundamental o diálogo permanente e que o acompanhamento das ações e resultados das escolas seja feito coletivamente por todos e todas (CREI, 2013).

5) **Ampliação de tempo:** Diante da complexidade do desenvolvimento das habilidades que surge desde o nascimento e prolonga-se durante toda a vida, é indispensável a ampliação da carga horária nas escolas apoiadoras deste conceito, pois como processo complexo, torna-se relevante a construção de um ambiente fértil para a troca, construção coletiva de conhecimentos, criatividade, participação, diálogo e coesão social. Nesse ínterim, a sala de aula deixa de ser apenas o único local de aprendizagem significativa e qualifica outros espaços como fontes de aprendizagens (espaços não escolares). Com isso, a média escolar, que hoje são de 4 horas previstas em lei, torna-se insuficiente, sendo inevitável o acréscimo para 7 ou até 9 horas, objetivando contemplar essa formação integral (CREI, 2013);

6) **Políticas Públicas:** Como o conceito de educação integral entende o indivíduo na sua singularidade e como ser único, tendo como pretensão a formação integral do mesmo, as políticas públicas brasileiras devem seguir alguns princípios para a garantia da qualidade

com a equidade. Entre eles destacamos: 1) Planejamento da Gestão Educacional; 2) Alinhamento entre todos os atores envolvidos; 3) Modelo de gestão estruturado e sustentável (CREI, 2013);

Além disso, o conceito de educação integral destaca a importância da flexibilidade para a construção de formas e organização escolar diferenciada, considerando como fundamental os pontos, a saber: a) processo estruturado de avaliação da política; b) recursos didáticos de qualidade; c) infraestrutura escolar adequada; d) interação permanente com outros agentes e espaços não escolares; e, e) articulação de rede de proteção social aos estudantes com integração mínima das políticas de educação, saúde e desenvolvimento social (CREI, 2013).

## **2.2 Escolas integrais: conceito histórico**

No governo de Getúlio Vargas, com a promulgação da Carta Magna de 1934, fica estabelecido que a educação é um direito de todos e que deve ser promovida pelo poder público. Nesse período foi percebido um movimento criado por intelectuais brasileiros, chamado “escola nova”, que tinha como foco a formação fundamental alinhada às necessidades de um país que se iniciava na industrialização, mas também no crescimento de sua agricultura e urbanização das grandes cidades (LEINEKER; ABREU, 2012).

Assim, pensava-se em uma nova concepção de educação para a época, abrindo oportunidades para todas as classes sociais:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO, 1932, p. 4).

Entretanto, o responsável pela implementação do primeiro projeto de escola em tempo integral no país foi o professor e educador baiano Anísio Texeira que, em 1961, fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na cidade de Salvador (MOREIRA et al., 2018).

Em seguida, à convite do então presidente Juscelino Kubitschek, Anísio seguiu para Brasília implantando um projeto de escolas amplas (nas Super-Quadras) de arquitetura de Oscar Niemeyer. Tal projeto atendia a educação ‘dita clássica’, pela manhã, e o conceito de escola parque, pela tarde, com atividades culturais, esportivas e artísticas. Estava fundado assim, o conceito de educação em tempo integral, porém o projeto foi interrompido a partir de

1964 com a instalação do regime militar no país, o qual teve a duração de 20 anos (CHAHIN, 2018).

Com a redemocratização, na década de 80, sob a tutela do governo Leonel Brisola, o governo do Rio de Janeiro construiu os Centro Integrados de Educação Pública (CIEPS), partindo da proposta de educação integral sob orientação técnica do sociólogo Darcy Ribeiro (CHAHIN, 2018).

Entre os anos de 2000 e 2004, iniciou-se em São Paulo na gestão municipal de Marta Suplicy, a construção dos CEUs (Centros de Educação Unificada), que corroborava na prática a concepção de uma educação integral, aliando a extensão da jornada escolar a diversos níveis de ensino e atividades extras curriculares nas mesmas unidades. Esses centros continuaram existindo até os dias de hoje (CANGUSSÚ, 2010).

Sendo assim, o contexto histórico educacional denota oscilações no processo de implantação do conceito de escolas integrais no Brasil, retomado e aprofundado nas gestões de bem-estar social dos governos Lula e Dilma, entre 2003 a 2016, uma vez que o programa ‘Mais Educação’ traduz um resultado dessas políticas.

### **2.3 Qualidade da Educação Integral no Brasil: Quadro Conceitual**

Com a tentativa de implementação da educação integral ao longo dos anos e que ainda contrasta com os fatores temporais, de formação e, sobretudo, espaço físico, elaborar estratégias que refinem a qualidade do ensino básico configura-se como um desafio complexo e estrutural.

Em um artigo nacional, no qual o autor permeia uma reflexão sobre a quantidade e qualidade de ensino, o acesso a informação foi considerado como um dos grandes desafios aos sistemas educacionais de hoje. Além disso, demonstrou-se que pensar em educação significa refletir em um novo paradigma de vida, especialmente, na vida sustentável que, segundo ele, deve-se ponderar a renovação de novos sistemas de ensino e ofertar-lhes sentido. Propõe-se então, pensar que qualidade é a categoria central de educação sustentável, conforme a Organização das Nações Unidas, haja vista que o conceito de qualidade era restrito a poucos (GADOTTI, 2013).

No decorrer do artigo, Gadotti (2013) ainda traz ainda uma reflexão pertinente sobre a amplitude de qualidade quando diz:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade não pode ser boa se a qualidade do

professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade ao todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2-3).

Ainda no mesmo documento ele aponta para a orientação da UNESCO (2001) sobre o conceito da qualidade que ensina:

(...) a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que se deve adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes, apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (GADOTTI, 2013, p. 2-3).

#### **2.4 O programa Mais Educação: Uma promessa do poder público**

Numa tentativa de ampliação dos conhecimentos, congruente ao acréscimo de carga horária e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de ensino, foi criado sob Decreto nº 7.083 de 27 de Janeiro de 2010, o programa Mais Educação, o qual tinha como meta, dentre outras, a formulação de uma política de educação integral no país. Segundo esse decreto, precisamente no artigo 4, § 3 explica:

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 (BRASIL, 2010, p.1).

Ou seja, o Ministério da Educação, no âmbito federal, deveria gerir e traçar as diretrizes do programa e, a cada ano restabeleceria as prioridades para os municípios aderirem ao mesmo. Essa avaliação teria que utilizar dados referentes à realidade da escola, caracterizado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), disposto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

Para o custeio do programa, o artigo 7º mostra que o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional) prestaria aporte financeiro 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 (BRASIL, 2009).

Com essa base legal as escolas iniciaram a organização e formação das respectivas turmas, construção de oficinas e contratação de monitores para o andamento do programa que tinha, obrigatoriamente, em sua grade aulas de alfabetização e letramento (MENDES, 2013).

Os monitores eram pessoas da própria comunidade que tinham, supostamente, habilidade na oficina que se propusesse ministrar (judô, karatê, vídeo, dança, musicalização, rádio, TV, entre outras). A escola poderia aderir até 05 (cinco) oficinas e todo o material era custeado pelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) (MENDES, 2013).

Durante a implantação do programa nos primeiros anos, se percebeu alguns empecilhos para expansão que precisavam ser corrigidos. Estava previsto que os estudantes passariam o dia inteiro na escola, incluindo a higiene pessoal e a garantia das refeições. Contudo, na prática, pela falta de infraestrutura, os alunos eram dispensados a partir do meio-dia, devendo retornar à unidade no horário estabelecido no contraturno. Isso ocorreu porque muitas escolas não estavam preparadas com espaço físico adequado para o acolhimento desses estudantes, e não havia monitores suficientes, ou não detinham a qualificação necessária, para o acompanhamento nos horários vagos (LIMA, 2015).

Como alternativa, algumas escolas conseguiram, a princípio, incluir pessoas externas habilitadas, visto que o requisito básico era pertencer aquela comunidade. No entanto, quando tomavam consciência do valor monetário a ser pago, concluíam que o programa não era viável financeiramente para eles e se afastavam da escola, sobrando vagas para voluntários (LIMA, 2015).

Antes mesmo do programa realizar as modificações necessárias, ocorreu um impasse por questões políticas, em detrimento do processo de *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff. Desse modo, apenas as escolas que mantinham o IDEB abaixo da meta nacional aderiram ao programa, regulamentado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e Resolução FNDE nº 17/2017 (FERREIRA, 2016).

Permite-se inferir que, por meio da experiência da implantação de escolas com educação integral, apenas o conceito prospera (ou tem chance se prosperar) em governos que têm por filosofia o regime de bem-estar social, que se fundam em um estado desenvolvimentista com implantação de políticas públicas, dentre as quais a educação tem destaque como dever do Estado. Dessarte, governos que se deixam guiar pela pauta neoliberal, com estigma de estado mínimo, se afastam de qualquer compromisso com a



educação, cujo os governantes agem em divergência da lei, desviando das obrigações da Constituição Federal (CREI, 2013).

### 3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter quantitativo. Os estudos quantitativos-descritivos constituem pesquisas empíricas com objetivo principal é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos em um determinado momento (MARCONI; LARKATOS, 2017).

A população de estudo compreendeu as fichas de avaliação nas disciplinas de português e matemática de estudantes de uma escola pública da rede municipal do Recife-PE. A escola objeto de estudo, está localizada no bairro de Água Fria, funcionando nos três turnos, com cerca de 30 professores atuando em sala de aula com alunos em média de 12 anos de idade, e abrangendo as modalidades da educação infantil ao 5º ano. Além de incluir as crianças do bairro, alcança também as de bairros circunscritos como Cajueiro, Beberibe, Alto do Céu, entre outros, aderidos no programa desde 2010. A coleta de dados ocorreu entre os meses de janeiro e fevereiro de 2020.

Contextualizando o processo de trabalho da escola referida, após a primeira reunião pedagógica pós-resultado do SAEBE, os professores programam um dia a cada dois meses para avaliar esse e outros resultados, assim como elaborar estratégias e possíveis soluções sobre a melhoria do binômio ensino-aprendizado nas salas do 1º ao 5º ano, lembrando que este programa para o caso da unidade em estudo, atendia a alunos do 3º ao 5º ano com dificuldades de aprendizagem e com distorção idade/série.

Assim que são corrigidas as provas de múltipla escolha, se faz um quadro comparativo ao IDEB (Índice da Educação Básica). Esses gráficos são enviados à Secretaria de Educação de cada estado, que por sua vez enviam a todas as unidades e são expostos em local visível para serem analisados e debatidos pelo corpo docente e discente da escola.

Os resultados do SAEBE podem ser acessados de forma irrestrita por qualquer escola da rede. Para análise dos dados adotou-se estatística descritiva para analisar os gráficos apresentados pelo MEC/Secretaria de Estado.

### 4 RESULTADOS

Segundo relatório do Qedu (Qualieducação) de 2018, foram obtidos os seguintes índices, conforme a tabela 1:

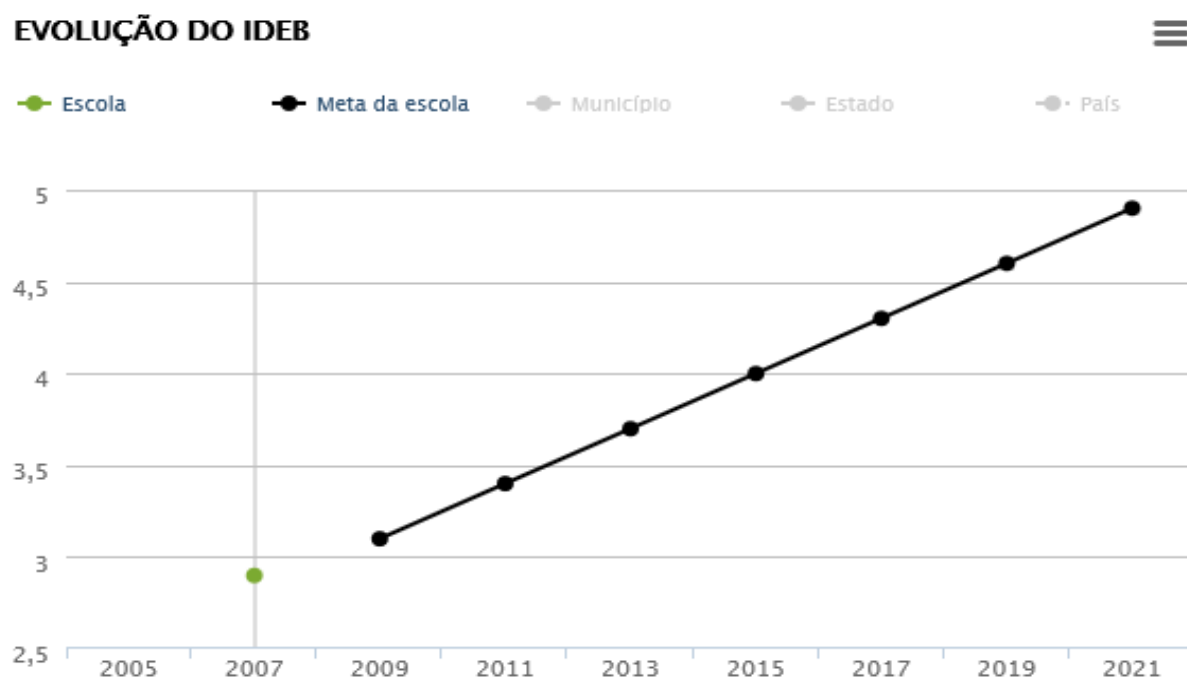
**Tabela 1** - Índices de qualidade de ensino avaliados pelo SAEB em 2018. Recife, PE, Brasil.

Índices	Nota	Observações
Aprendizado	3,64	Quanto maior a nota, maior o aprendizado
Fluxo	0,79	Quanto maior o valor, maior a aprovação
Ideb	2,9	Meta da escola

Fonte: SAEB.

O Ideb 2007 da rede municipal já tinha atingido a meta, porém teve uma queda e não alcançou a nota esperada. Dessa forma, constata-se o desafio em buscar garantir maiores índices de aprendizado nos alunos aprendendo, mantendo o fluxo escolar adequado. Abaixo, observa-se a perspectiva de crescimento nos anos subsequentes, desde 2007, antes da implementação do projeto na escola (Gráfico 1).

**Gráfico 1** - Projeções de evolução da escola no IDEB entre os anos de 2005-2021. Recife, PE, Brasil.



Fonte: IDEB.

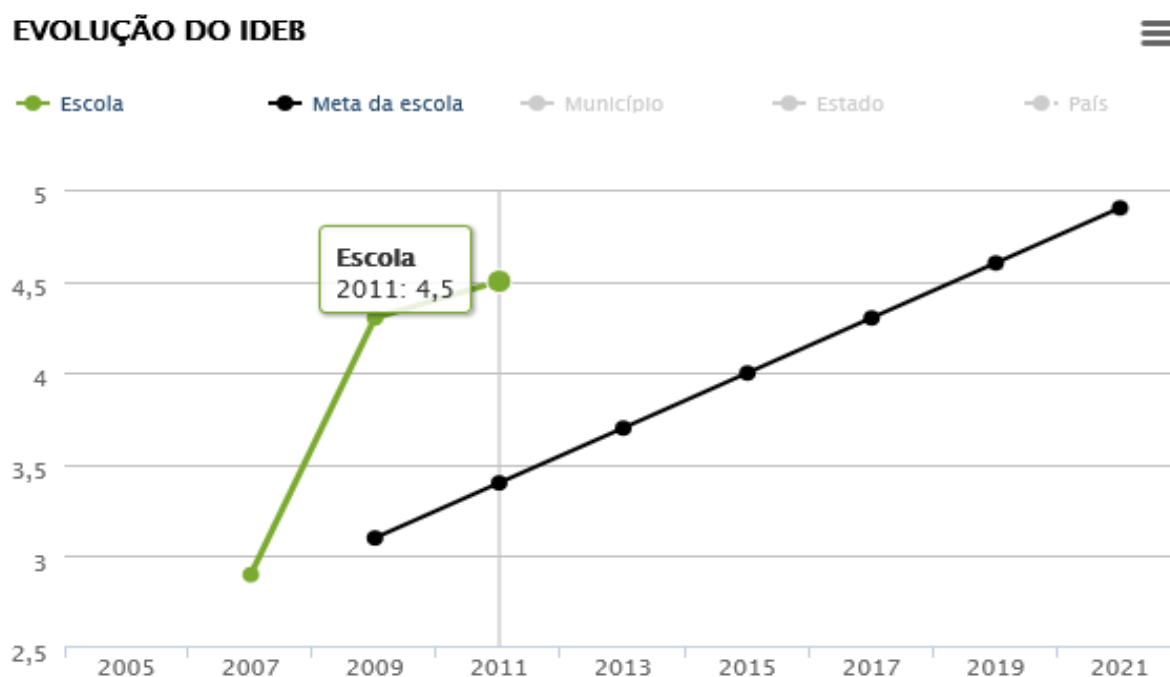
Analisando os resultados após a implementação do programa e avaliação do SAEB em 2011, percebe-se uma melhora acerca dos resultados analisados (Tabela 2).

**Tabela 2** - Índices de qualidade de ensino avaliados pelo SAEB em 2011. Recife, PE, Brasil.

Índices	Nota	Observações
Aprendizado	5,10	Quanto maior a nota, maior o aprendizado
Fluxo	0,88	Quanto maior o valor, maior a aprovação
Ideb	4,5	Meta da escola: 3,4

Fonte: SAEB.

**Gráfico 2** - Projeções de evolução da escola no IDEB entre os anos de 2007-2011. Recife, PE, Brasil.



Fonte: IDEB.

Nota-se que, a partir de 2011, a rede municipal teve como objetivo atingir por escola a meta com base na progressão e perspectiva a cada dois anos e, nesse contexto, a escola em questão tinha atingido a meta estabelecida proposta. A escola seguiu com outras ações e propostas de ensino, permanecendo assim até a desvinculação em 2018, pois já não apresentava grandes dificuldades sobre distorção idade/série.

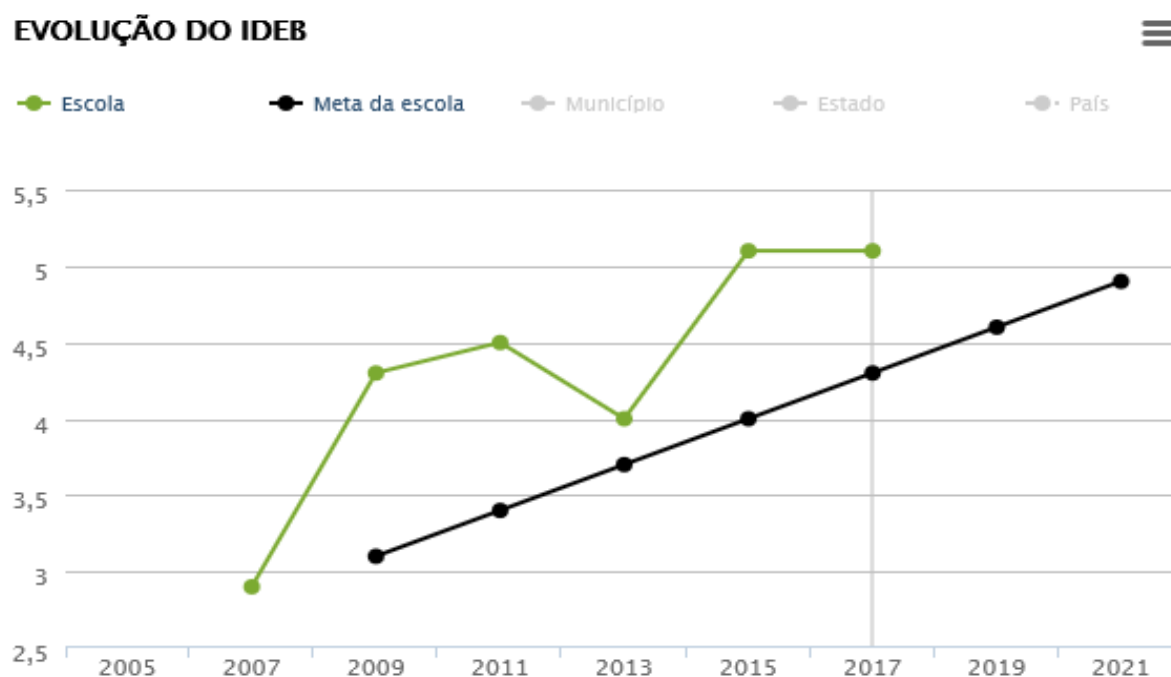
Entretanto, em meados do segundo semestre do mesmo ano, ela foi inserida no “Mais Alfabetização”, um programa de intervenção federal com aporte maior ao processo de alfabetização e letramento. A tabela abaixo revela os índices de ensino no ano anterior.

**Tabela 3** - Índices de qualidade de ensino avaliados pelo SAEB em 2017. Recife, PE, Brasil.

Índices	Nota	Observações
Aprendizado	5,77	Quanto maior a nota, maior o aprendizado
Fluxo	0,89	Quanto maior o valor, maior a aprovação
Ideb	5,1	Meta da escola: 4,3

Fonte: SAEB.

**Gráfico 2** - Projeções de evolução da escola no IDEB entre os anos de 2007-2017. Recife, PE, Brasil.



Fonte: IDEB.

Observa-se no gráfico acima o último SAEB aplicado em nível nacional, contemplando as séries a partir do segundo ano do ensino fundamental. Analisando e comparando ao quadro de 2011, verifica-se que a escola teve um aumento em seus indicadores de aprendizagem, fluxo e no resultado final do IDEB, mantendo-se acima da média proposta pela rede na unidade.

Dessa forma, pela análise dos dados, pode-se inferir que o conceito da educação integral vem sendo aprimorado ao longo dos anos, tendo como objetivo primário a formação integral do indivíduo, sobretudo, no que tange a capacitação para os desafios aportados na convivência com a coletividade (DOURADO; OLIVEIRA, 2019). Entende-se que o papel do governo gera uma limitação no âmbito federal no que se refere ao acompanhamento dos

resultados, considerando as implementações de políticas públicas voltadas à qualificação desse indivíduo diante da complexidade dos elementos burocráticos (entre o projeto e sua ação nas escolas) (PEREIRA; ARAÚJO; MACHADO-TAYLOR, 2020).

Ademais, entende-se que além dos acordos e parcerias firmados entre estados e municípios, é necessário o estabelecimento de um sistema de acompanhamento e a devida cobrança de resultados esperados. Esses resultados podem e devem ser divulgados, não apenas à comunidade onde as unidades pertencem, como também por meio de documentos de âmbito nacional, com análise de resultados obtidos no período vigente e sua divulgação (DOURADO, 2007; BRASIL, 2007).

Outro ponto analisado, constantemente observado na literatura e confirmado na prática, foi a visão e a influência da qualidade de vida dos indivíduos que fazem parte do ambiente e da unidade escolar. Quanto a esse aspecto, deve-se reconhecer que a partir da educação, os atores ampliam a visão universal do que venha a ser vida digna nas diversas esferas (saúde, segurança, moradia, trabalho, entre outras dimensões) (GADOTTI, 2013).

Isso mostra que a educação integral é feita a partir de ações sistêmicas e com o envolvimento de vários órgãos. Com essa visão sistêmica em mente, sublinha-se um outro ponto importante notado nas ações diárias da escola objeto de estudo, a saber: a preocupação da gestão da escola em escolher pessoas da comunidade que tivessem o conhecimento técnico adequado referente a sua atuação nas respectivas oficinas ofertadas. Todavia, ao comparar com outras unidades que foram incluídas no programa, foi constatado que esse ponto não era trabalhado nos ambientes de ensino.

Com isso, deduz-se que o programa em si não garante a devida e almejada qualidade na educação, mas aliado a projetos de ensino sérios e comprometidos, pode contribuir significativamente para essa formação integralista e formativa dos indivíduos. Não obstante, independente de faixa etária e outros elementos como período de implementação e regionalidade, a formação dos envolvidos abrange fatores de relevância não apenas a este programa, mas para toda tentativa de ações nas instituições públicas que possam contribuir para a qualidade do ensino básico no país.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo não aponta soluções fechadas. Apesar do constante interesse na reflexão da temática e possíveis resoluções – haja vista a tentativa de implementação e ampliação de carga horária por parte do governo federal, se intensificando ao longo dos anos –, entraves de ordem geográfica, de formação insuficiente dos atores envolvidos e de

mudanças constantes de governo demonstram a descontinuidade deste conceito e de outros projetos de natureza congênere.

Diante dessas dificuldades visíveis e latentes qual ou quais outros caminhos a serem percorridos? Será que, diante do quadro social atual em vigência não caberia no país uma educação no molde de integralidade? Quais seriam as possíveis ajudas dos atores envolvidos (comunidades, pais, terceiro setor)? Sugere-se outras pesquisas mais detalhadas e reflexivas sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Tiago Lopes de. **Dez anos do SAEPE: o que dizem os resultados em relação ao desempenho, em matemática, dos alunos do 3º ano do ensino médio da escola estadual José Mariano?**. 2018. Trabalho apresentado no 5º Congresso Nacional de Educação, Recife, 2018. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD4\\_SA13\\_ID4519\\_10092018172659.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA13_ID4519_10092018172659.pdf). Acesso em: 12 Dez. 2019.

AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. 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: 01 Jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. 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: 01 Jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm). Acesso em: 02 Jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. *E-book*. Disponível em: <http://www.ibram.df.gov.br/images/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental/UNESCO%20>

E%20MEC%20-  
%20Vamos%20cuidar%20do%20Brasil.%20Conceitos%20e%20Pr%C3%A1ticas%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental%20na%20Escola.pdf. Acesso em: 02 Jul. 2019.

CANGUSSÚ, Lilian Cristina Pereira. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169539>. Acesso em: 12 Dez. 2019.

CHAHIN, Samira Bueno. **Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília**. 2018. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-29102018-183436/publico/TEsamirabuenochahi\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-29102018-183436/publico/TEsamirabuenochahi_rev.pdf). Acesso em: 26 Jan. 2020.

CREI. **Conceito de Educação Integral**. Centro de Referência em Educação Integral. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 17 Jan. 2020.

CREI. **Todos os CARDS das Práticas Pedagógicas para Educação Integral**. Centro de Referência em Educação Integral. 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Todos-os-CARDS-das-Pr%C3%A1ticas-Pedag%C3%B3gicas-para-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral.pdf>. Acesso em: 12 Dez. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acesso em: 29 Jan. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Acesso em: 29 Jan. 2020.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educação & Sociedade**, v.40, n. 1, p. 229-251, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623640241>. Acesso em: 03 Fev. 2020.

FERREIRA, Livia Andrade. A Avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Meta: Avaliação**, v. 8, n. 24, p. 410-439, 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1138>. Acesso em: 03 Fev. 2020.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, v. 29, n., 78, p. 153-177, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>. Acesso em: 15 Dez. 2019.

GADOTTI; Moacir; **Qualidade na educação: Uma nova abordagem**. 2013. Trabalho apresentado no Congresso de Educação Básica, Florianópolis, 2013.

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf). Acesso em: 15 Dez. 2019.

GOES, Aline de. **“Tornar o aluno crítico”: enunciado (in)questionável no discurso da educação matemática escolar.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136312>. Acesso em: 17 Dez. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; RIBEIRO, Lorryne Hewellen Cristino; VENTURINI, Renata Santos. Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e190751, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945190751>. Acesso em: 17 Dez. 2019.

LIMA, Edilene Eva de. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169539/338094.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 Dez. 2019.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. **A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição federal de 1934.** 2012. Trabalho apresentado no 9º Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79>. Acesso em: 20 Mar. 2020.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista**, v. 36, e206886, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698206886>. Acesso em: 20 Mar. 2020.

MANIMA, Joyce Souza dos Santos. **O serviço social na educação: a inserção dos assistentes sociais em escolas públicas do município do Rio de Janeiro.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/5349/1/JSSManima.pdf>. Acesso em: 20 Mar. 2020.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017. *E-book*. Disponível em: [https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy\\_of\\_historia-i/historia-ii/china-e-india](https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india). Acesso em: 07 Jul. 2019.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. **Música no Programa Mais Educação: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas.** 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6612>. Acesso em: 05 Fev. 2020



MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach; COCCO, Ricardo; KOHLS, Rosana Cristina; CELLA, Rosenei. **História da Educação e Política Educacional**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, NTE, 2018. *E-book*. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15812/Lic\\_Computacao.historia-educa%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15812/Lic_Computacao.historia-educa%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 05 Fev. 2020

NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo; MORGAN, Karine. Os Planos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro: um mapeamento de metas, estratégias e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802120>. Acesso em: 05 Fev. 2020

PASSONE, Eric; Araújo, Karlane Holanda. Educational evaluation device of ceará: the (in)visibility of students with disabilities. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, p. 136-159, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146824>. Acesso em: 12 Mai. 2020.

PEREIRA, Cleber Augusto; ARAÚJO, Joaquim Filipe Ferraz Esteves; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes. Remendo novo em roupa velha? SINAES de maturidade ou de saturação do modelo de avaliação do ensino superior brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250020, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250020>. Acesso em: 12 Mai. 2020.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A Educação Integral no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1353-1360, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000400018>. Acesso em: 05 Fev. 2020.