A relação entre a aprendizagem e a participação do aluno Contemporâneo no Programa Mais Educação*

Eliane Menegotti**

Rochele da Silva Santaiana***

RESUMO

O presente artigo aborda os efeitos do Programa Mais Educação, na constituição do aluno e de suas aprendizagens, na escola contemporânea, junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os municípios assumiram uma grande importância na oferta dos serviços educativos, resultado de políticas de descentralização educacional. No caso brasileiro, esse processo se expressa na responsabilidade dos municípios em assegurar o atendimento e o financiamento educacional. O estudo foi realizado a partir de coleta de dados com levantamento bibliográfico, análise da legislação e entrevista aos professores. Procurou compreender como a garantia dos direitos educacionais efetiva-se numa escola pública do município de Viamão/RS. O tratamento desses dados foi enriquecido por outras fontes, como os Censos do INEP-MEC, em busca de números referentes às matrículas totais e de alunos participantes do Programa, atendidos pelas instituições públicas que evidenciassem o quadro de educação até o ano de 2012, e outras informações coletadas junto ao ordenamento jurídico brasileiro. Constatou-se que, na escola estudada, as iniciativas de ampliação da jornada escolar requerem um planejamento específico. Tal processo, por sua vez, está condicionado ao desempenho efetivo do trabalho escolar, direcionado ao 1º ciclo de alfabetização. Isso é fundamental, para que se possa pensar em intervenções, capazes de integrar o desenvolvimento da oficina de letramento e alfabetização, e os avanços nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos participantes no turno regular.

Palavras-chave: Municipalização da Educação. Políticas Públicas. Programa Mais Educação. Aprendizagem.

---

*Artigo produzido como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea, com financiamento do FNDE.

**MENEGOTTI, Eliane. "A relação entre a aprendizagem e a participação do aluno contemporâneo no Programa Mais Educação" – Porto Alegre, 2013. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea, com financiamento do FNDE. – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

***Professora Orientadora. Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Infantil - Infância e Cultura: políticas, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil. Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto apresenta discussão resultante de um estudo, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante o Curso de Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea. O estudo teve como objetivo capacitar docentes e profissionais envolvidos com o Programa Mais Educação/Educação Integral, nas instituições escolares do Rio grande do Sul e de contribuir, no sentido de qualificar as ações pedagógicas nas instituições públicas de ensino da Educação Básica.

Com uma grande experiência como professora dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, coordenadora pedagógica e assessora pedagógica da Secretaria de Educação de Viamão, constatava, no dia a dia, a relevância da temática, uma vez que, a cada ano, o governo federal aumentava o número de escolas municipais inseridas no Programa Mais Educação (PME).

Certamente, existem diversas experiências bem-sucedidas em ampliação de jornada escolar na rede municipal; por outro lado e ao mesmo tempo, o Programa sempre era visto como uma proposta em construção na "Escola Alegria". Esse conjunto de fatores veio configurando minha trajetória, na busca de construir conhecimento, como síntese de formulação e implementação teórico-prática da proposta de educação pública integral integrada com o currículo regular.

Inicialmente, aborda-se o aspecto de descentralização e municipalização da educação, procurando compreender, a partir das mudanças e da evolução dos direitos educacionais, assegurados pelos diferentes níveis de governo. A seguir, faz-se a discussão sobre o Programa Mais Educação, sua ampliação e condições para assegurar a participação dos alunos do 1º ciclo de alfabetização, na oficina de Letramento e Alfabetização, determinada nos macrocampos do Programa, numa escola da rede pública de Ensino Fundamental e, por fim, são tratados os elementos do contexto da escola em estudo, com ênfase nas aprendizagens dos alunos e das condições nas quais se desenvolve a oficina de letramento e alfabetização.

Políticas Públicas e Municipalização: Indagações e um Caminho

A análise dos processos políticos regulados pelo Estado, que visam equiparar o sistema educacional às exigências da sociedade, ajuda a entender as reestruturações e as formas de como a educação da rede pública de ensino está organizada.

O direito à educação é anunciado num extenso ordenamento jurídico. No contexto brasileiro, está presente, por exemplo, na Constituição Federal (CF), de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Nestes documentos, são ampliadas e aprofundadas as obrigações do Estado, no que diz respeito ao direito à educação e são impostas condições para que a educação, como direito do cidadão, seja uma preocupação inscrita nas políticas educacionais. Estas políticas devem ter por base a aspiração da formação de cidadãos, de acordo com o perfil requerido pela sociedade.

Os imperativos educacionais atrelados ao PME sugerem uma investigação dos efeitos do Programa nos sujeitos alunos participantes, mesmo a partir da evolução dos direitos educacionais contemporaneamente.

As escolas, em boa medida, são espaços onde se concretizam as iniciativas do PME. Nessa perspectiva, a pesquisa relatada neste artigo analisou os efeitos do PME, nas aprendizagens dos alunos, frente à realidade de uma escola pública de ensino regular do município de Viamão, região metropolitana do Porto Alegre/RS, que desenvolve o PME no turno inverso. Nesse sentido, foi observada uma oficina de letramento e alfabetização, com alunos do primeiro ciclo de alfabetização, visando a compreender a relação de aprendizagens e efeitos percebidos em sala de aula pelo professor titular.

No Brasil, os avanços firmados na CF representam um marco central, quando se discute a ampliação do direito à educação em todos os níveis de ensino. Esses avanços resultaram em mudanças na arquitetura das responsabilidades das três esferas de governo: União, estados e municípios. Como consequência das políticas de descentralização, preconizadas na CF, os municípios assumiram importantes e crescentes encargos, na garantia dos direitos sociais, ainda que com a colaboração dos estados e da União.

Os municípios[1] - esfera de governo mais próxima do cidadão, dotada de considerável autonomia administrativa - definem políticas mais pontuais para a população, na oferta de educação escolar, saúde, trabalho, habitação, cultura, assistência social, transporte, esporte e lazer (IBGE, 2013). Em outras palavras, nessa instância, é valorizada a participação popular,

[1] Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem, atualmente, 5.565 municípios.

as deliberações locais. Isso significa que os municípios têm uma relação mais próxima e participativa com as comunidades.

Além das responsabilidades educacionais dos governos locais, a LDB, de 1996, a partir da divisão de competências referentes à organização da Educação Nacional, estabeleceu as competências das demais esferas de governo no atendimento educacional. De acordo com a legislação, cabe aos estados a responsabilidade de atender ao Ensino Médio e, juntamente com os municípios, assegurar o Ensino Fundamental, conforme o artigo 10, inciso VI.

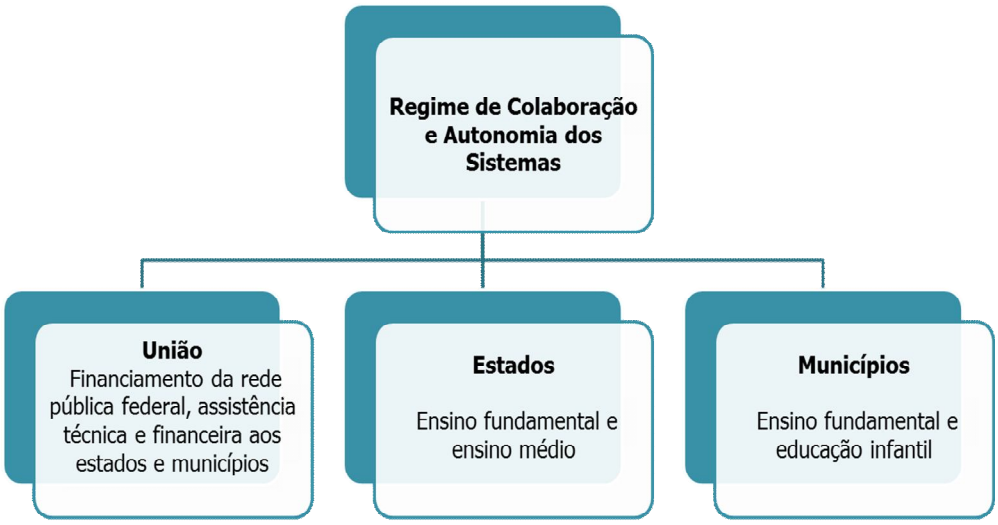

Figura 1: Regime de Colaboração e Autonomia dos Sistemas
Fonte: FARENZENA, 2005, p. 7.

Essas mudanças e efeitos caminham no sentido de ampliar o acesso de todos à escolarização, fenômeno que se generalizou, uma vez que os governos de todos os países têm dado maior atenção ao assunto e, conforme assevera Cury (2002, p. 246):

> Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para a (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho.

A evolução dos direitos educacionais deu-se não apenas na garantia da matrícula, mas, simultaneamente, também em relação à definição de mecanismos que asseguram a permanência dos alunos na escola e de condições para a consecução de um padrão mínimo de qualidade do ensino.

O efeito mais importante a ser observado foi o decréscimo no número total de matrículas da Educação Básica no Brasil, num período de seis anos (Tabela 1), em torno de 1%, o que equivale a 472.569 matrículas. Essa queda decorre principalmente, da "[...] acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular de Ensino Fundamental, com histórico de retenção e, consequentemente, altos índices de distorção idade-série". (BRASIL, 2013, p.11)

Tabela - 1 Número de Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa - Brasil - 2007-2012

Ano	Matrícula na Educação Básica					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.739	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.999.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.580.382
2011	50.972.619	45.053.942	257.052	19.483.910	23.319.990	7.918.677
2012	50.545.050	42.222.831	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219
0%	**-0,8**	**-0,9**	**7,5**	**-3,9**	**-0,4**	**5,1**

Fonte: BRASIL, 2013.
Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Por outro lado, vale ressaltar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da aprovação da Lei nº 11.274/2006. Esse nível de ensino passou a receber as crianças com seis anos de idade, alimentando a ideia de uma reorganização da Educação Infantil, que continua ampliando a oferta. Isso ocorreu, em especial, na creche, voltada para o atendimento de crianças com até três anos de idade, que apresentou um crescimento da ordem de 10,5%. (BRASIL 2013, p. 11)

Também deve ser observado o que determina a Resolução CNE/CEN nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005, que fixa a condição para a matrícula de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Conforme o documento, essas, obrigatoriamente, devem ter seis anos de idade completos ou a completar, no início do ano letivo em curso. Embora existam diferentes demandas, a partir das questões culturais e regionais, o MEC, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), busca fortalecer um processo de debate com gestores e professores nos seguintes termos:

> A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige um tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 7).

Entende-se, assim, que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência no ambiente escolar, mas também do uso eficaz desse tempo. No artigo "O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos", Voss (2011, p. 46) faz as seguintes afirmações sobre as reformas educacionais contemporâneas:

> Sucessivos governos brasileiros vêm assumindo certos compromissos com os organismos internacionais, produzindo diversas leis, planos e programas na busca de soluções para os problemas educacionais, especialmente aqueles que colocam nosso país entre os países de maior índices de reprovação e evasão escolar. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação são algumas das políticas instituídas pelo governo brasileiro com o objetivo de promover as reformas educacionais consideradas necessárias para inserir nosso país no projeto de desenvolvimento global.

Envolvendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) constitui-se num complexo conjunto de programas e ações do governo que institui diversas reformas.

Para a legitimidade e efetividade das políticas reguladoras do Estado, são necessárias ações com critérios padronizados. Em decorrência disso, o PDE modifica as regras de realização dos exames nacionais e cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é o indicador de medição da qualidade da Educação Básica. À luz desses cálculos, são justificadas inúmeras reformas em cursos na rede pública de ensino e das escolas[2]. (IDEB, 2013)

Essas argumentações remetem às palavras de Traversini e Bello (2009, p.145): "[...] as estatísticas como tecnologia para governar operam duplamente: por um lado, conduzem à tomada de decisão para intervir, por outro, pelo discurso numérico, expressam os efeitos das intervenções propostas". Ou seja, em se tratando de aspectos administrativos, dados, índices, médias, números e taxas tornam-se importantes para definições de ações governamentais.

Ao mesmo tempo em que há uma evolução no controle da qualidade do ensino, a partir das avaliações externas, o governo federal rearticula e induz, também, o investimento

[2] A criação do IDEB pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem como missão institucional subsidiar o processo decisório das políticas educacionais. Para isso, produz e dissemina informações de avaliação, estatísticas, bem como estudos e trabalhos relevantes para a comunidade educacional.

no Ministério da Educação (MEC). Com essa premissa, foi instituído o PME[3] no âmbito do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE).

> O MEC, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de Educação Básica (SEB), em parceria com o FNDE, retomou esse ideal para, a partir do aprendizado com experiências bem-sucedidas, levá-lo como prática às redes de ensino dos estados e municípios do país. (BRASIL, 2009, p. 5)

Há um movimento, provocado pelo governo federal, no sentido de repensar a escola, formando parcerias e buscando novos espaços. Com efeito, estudos, pesquisas e arranjos com parcerias intersetoriais e intergovernamentais impõem, junto às redes públicas de educação, novos diálogos e desafios às políticas públicas, que devem ser pensadas, articuladas e desenvolvidas como instrumento de alcançar as adequações necessárias. No que tange à questão da aprendizagem, da equiparação de oportunidades e da garantia do acesso aos Direitos do ordenamento jurídico brasileiro, vimos que as políticas de Estado visam a ajustar as escolas e a orientar os atores institucionais[4] e sociais, sustentando o discurso legal, as orientações, os instrumentos e os procedimentos organizados e os possíveis efeitos esperados na Educação Básica brasileira.

Entre as tantas políticas que vêm sendo implementadas, destaca-se que o início foi o financiamento e a implementação do PME pelo governo federal. Na prática, as ideias sobre educação integral foram sendo ressignificadas e reinterpretadas pelos atores envolvidos, como mesmo assevera Moll (2009, p. 13):

> Vários caminhos já foram trilhados em diálogo com ideias sobre educação integral ao longo do século XX. Dentre eles, é preciso ressaltar duas iniciativas: as escolas-parque, idealizadas por Anísio Teixeira, e os centros integrados de educação pública (CIEPs), pensados por Darcy Ribeiro. Guardadas suas especificidades, as duas propostas projetavam-se como políticas públicas e propunham a ampliação do tempo escolar por meio de atividades nos campos dos esportes, das artes, da iniciação ao trabalho, entre outras. Acontece que, submetidas à descontinuidade das políticas sociais e educacionais, essas duas experiências tiveram vida curta.

---

[3] Formuladores da política do Programa Mais Educação: Ministério da Educação (MEC/SECAD), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Universidades, ONGs ligadas à Educação, Professores, coordenadores nas escolas e oficineiros.

[4] Atores institucionais do Programa Mais Educação: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), Ministério da Cultura (MINC), Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Secretaria Nacional da Juventude, Assessoria Especial da Presidência da República (por meio das Escolas-Irmãs), Ministério do Esporte, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Ministério do Meio Ambiente, Secretarias de Estado de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Escolas Públicas.

O PME se constitui em uma estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, nas escolas com Ideb abaixo do índice nacional. Foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007[5] e integra as ações do PDE. As atividades tiveram **início em 2008**, com a participação de **1.380 escolas**, em 55 municípios, nos 27 estados, para beneficiar 386 mil estudantes. (PORTAL MEC, 2013)

Esse foi outro destaque assinalado no Censo Escolar[6] 2012: a oferta de educação em tempo integral e atividade complementar. Em relação à atividade complementar, cabe destacar que a atividade com maior número de matrículas é matemática e letramento e alfabetização, evidenciando a participação em aulas que se assemelham com as de "reforço escolar". Essa postura está fundamentada na necessidade de reparar a defasagem dos alunos, de convencimento dos pais em relação à importância da participação nas atividades com música, dança, etc. e, sobretudo, nos dias de matemática e letramento e alfabetização. Tal situação sustenta a argumentação de que esse modelo "[...] tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral". (CAVALIERE, 2009, p. 52)

[5] Base Legal do Programa Mais Educação: CF/88 – art. 205, 206 e 213, LDB/96 – art 34, ECA/90 – Lei 8.069/90, Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/01, Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto 6.094 de 24/04/07, FUNDEB – Lei 11.494/07 (art.10), Lei do Voluntariado – Lei 9.608/88, Portaria Normativa Interministerial nº17 de 24/04/07, Decreto 7.083 de 27/01/10, Resolução/CD/FNDE/Nº21/2012. (PORTAL MEC, 2013)

[6] O Censo Escolar é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, e é o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no País. Os dados gerados constituem a mais completa fonte de informação utilizada pelo Ministério da Educação para a formulação de políticas e para o desenho de programas, bem como para a definição de critérios para o repasse, à escola, aos estados e municípios dos diversos tipos de recursos propostos. (INEP, 2012)

Tabela 2 - Número de Matrículas por Curso de Atividade Complementar Brasil 2009-2012

Nome do curso de Atividade Complementar	Matrículas 2009	Matrículas 2010	Matrículas 2011	Matrículas 2012	% de variação
Matemática	331.871	464.646	692.123	1.283.367	85,4
Letramento e alfabetização	198.214	283.534	476.225	1.030.573	116,4
Futebol e futsal	168.744	226.953	337.387	693.928	105,7
Português	276.374	327.360	427.613	655.534	53,3
Danças	100.075	182.774	279.138	546.701	95,5
Brincadeiras, jogos não estruturados, recreação/lazer festas etc.	205.047	274.286	326.020	542.928	66,5
Banda fanfarra, percussão	38.501	100.206	193.388	507.487	162,4
Artes marciais (Taekwondo, Jiu Jitsu, Judô, Karatê etc.)	56.253	97.245	166.010	406.076	144,6
Leitura e teatro	84.629	129.965	211.378	398.912	88,7
Pintura, grafite, desenho, escultura, colagem, desenho gráfico, mosaico etc.	122.344	148.342	214.767	368.512	71,6
Voleibol, basquetebol, handebol, basquete de rua, natação	118.297	145.491	185.157	311.519	68,2
Informática e Tecnologia da Informação (Proinfo)			130.582	305.894	134,3
Capoeira	35.886	68.192	120.753	277.595	129,9
Outra categoria de arte e cultura	111.621	156.657	169.616	274.246	61,7
Canto coral	47.780	79.015	121.044	250.191	106,7
Horta escolar e/ou comunitária	28.923	49.233	104.165	241.311	131,7
Outra categoria de esporte e lazer	72.894	92.565	99.617	214.668	115,5
Xadrez tradicional e xadrez virtual	44.370	72.875	107.845	214.615	99
Leitura e produção de texto	64.712	113.540	158.743	212.275	33,7
Línguas estrangeiras e indígenas	107.885	145.879	185.596	211.097	13,7
Rádio escolar	**10.208**	**24.021**	**73.773**	**210.045**	**187,7**

Fonte: BRASIL, 2013.

Nota: Foram listados apenas os cursos com até 80% das matrículas em 2012.

O caminho percorrido: alfabetização e letramento e as articulações com o PME

Em geral, as pesquisas sobre alfabetização têm apontado para a importância da leitura e da escrita, na concretização do aprendizado. “Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas.” (PNAIC, 2012, p. 5). Conforme pesquisa abaixo, na qual era perguntado ao informante: “A criança sabe ler e escrever?”

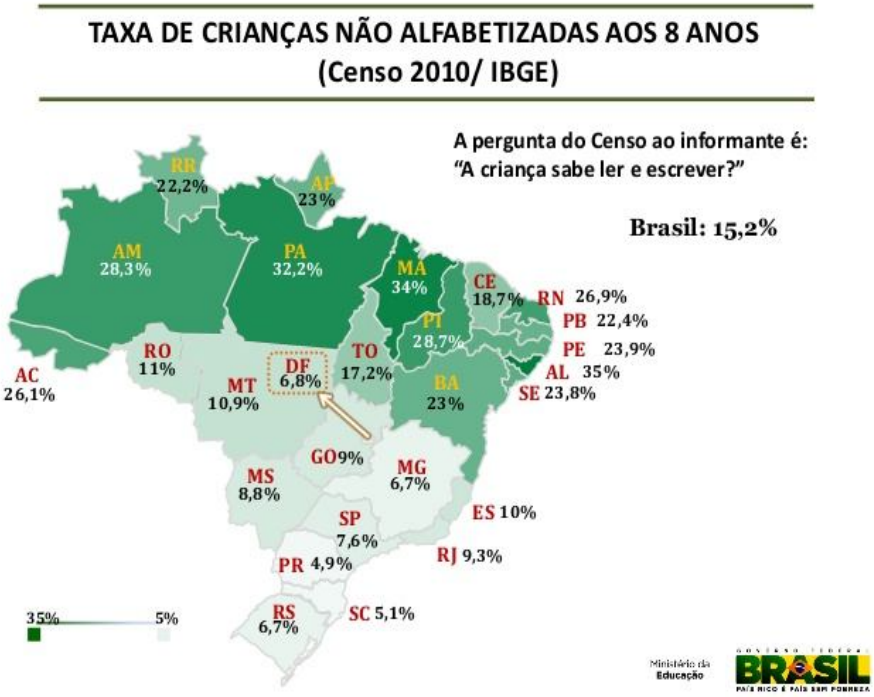

Figura 2: Taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos (Censo, 2010/IBGE)
Fonte: Apresentação do PNAIC/UFPel, 2013.

Na região sul, conforme dados do Censo Demográfico de 2010, a taxa de crianças que chegam aos oito anos de idade sem estarem alfabetizadas é de 6,7%. Isso nos remete ao fato de que as taxas são desiguais, pois atingem a média de 28% no Nordeste, por exemplo. Para educadores, a alfabetização tardia pode gerar um descompasso entre idade e aprendizagem e comprometer toda a vida escolar da criança. (IBGE, 2013)

Tais índices foram promotores de um chamado, para todos os estados da federação, por parte do governo federal, no sentido de reverter esse quadro e garantir o direito de alfabetização plena para todas as crianças, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. No total, 5270 municípios atenderam ao chamado. O MEC lançou, então, um grande pacto nacional para "atacar o problema na raiz", conforme o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante (PNAIC, 2013). Segundo ele a articulação deve ser feita com os demais projetos e Programas que as escolas já desenvolvem.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma ação inédita do MEC, que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais. As diversas instâncias governamentais parecem dispostas a mobilizar o melhor dos seus "[...] esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas,

proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento.” (PNAIC, 2012, p. 5)

Constata-se, assim, a escola, como uma instituição dotada de intencionalidade política. A gestão educacional constitui-se num espaço de planejamento e definições, que coloca em prática essa intencionalidade. Mesmo que tais políticas não sejam executadas de forma eficaz, “A pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade e a propor ações e atitudes para transformá-la.” (DEMO, 2000, p. 83)

Trilhas e conceitos: aprendizagem e o Programa Mais Educação

Num primeiro momento, este estudo se preocupou em caracterizar a organização da Educação Básica e as responsabilidades dos entes federados. Posteriormente, foi feita uma breve discussão quanto à alfabetização e à importância das políticas no que diz respeito à aprendizagem do aluno contemporâneo. Nesta seção, volta-se para análise da relação entre a aprendizagem e a participação do aluno contemporâneo no PME.

A metodologia adotada apóia-se nos fundamentos dos estudos de caso. Segundo Triviños (1987, p. 110), “[...] a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva [...] Esses estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de uma determinada realidade”.

Lüdke e André (1986, p.19) chamam atenção para o fato de que, a partir do descortinamento da realidade, busca-se o entendimento do todo. “Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo”.

Triviños menciona, ainda, outro aspecto dos estudos de caso: “[...] os resultados são válidos só para o que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo **de uma escola, por exemplo, a outra escola**”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 111, grifos meu)

Neste estudo, a análise foi realizada em uma escola pública, que passamos a denominar, de “Escola Alegria”. Inicialmente, o trabalho propunha-se a estudar uma oficina de letramento e alfabetização, desenvolvida no turno inverso de aula, com os alunos do primeiro ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Empreendeu-se o estudo das ações desenvolvidas no âmbito dessa oficina, associadas às diretrizes do PME. Entende-se que essas ações são importantes para identificar como a “Escola Alegria” viabiliza a articulação das aprendizagens. Desse modo, é possível discutir como esse educandário prioriza o direito à

educação, tal qual estabelecido na legislação nacional, tanto no que se refere aos direitos ao acesso, à permanência e à garantia de um padrão de qualidade.

O levantamento de informações que constituirão a matéria-prima para o desenvolvimento do estudo foi realizado a partir de observação e entrevista com os professores do primeiro ciclo de alfabetização, com a diretora da escola e com a coordenação do PME. Triviños (1987, p. 137) assinala que a coleta e a análise de dados são aspectos importantes na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional. O autor chama a atenção para que não sejam desconsiderados outros meios de informação, entre os quais a análise de documentos.

A realização do estudo ocorreu, inicialmente, apoiada na revisão bibliográfica do ordenamento jurídico brasileiro, que trata dos aspectos ligados aos direitos educacionais, da organização da educação nacional, com destaque para os mecanismos de financiamento e divisão de responsabilidades para o atendimento à escolarização básica. Além disso, foram buscados estudos que mostram aspectos que singularizam a estrutura federativa brasileira. Assim, o trabalho foi construído com o intuito de compreender o contexto em que as políticas se desenvolvem, um cuidado para o qual Ludke e André (1986, p. 18-19) chamam a atenção, ao escreverem que:

> [...] para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa [pois] [...] as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

A aproximação com a realidade da “Escola Alegria” foi realizada através de um questionário estruturado, respondido pela diretora da escola e pela coordenadora do PME. Com esse instrumento, fez-se o levantamento das condições em que o PME é desenvolvido na escola, das oficinas realizadas como parte do Programa e das diferentes articulações com os professores titulares das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. As informações coletadas a partir da aplicação dos referidos questionários permitem constituir um importante diagnóstico dos mecanismos de desenvolvimento do PME.

A “Escola Alegria” tem uma história de quatro anos, relacionada ao processo de inserção ao PME. Nesse sentido, no ano corrente, estão em andamento, de acordo com as opções de 2012, sete oficinas, tais como: ioga, música, recreação, dança contemporânea, dança afrobrasileira, acompanhamento matemático e letramento e alfabetização. Participam do Programa 217 alunos, a partir do segundo ano de ensino. O Programa iniciou suas

atividades a partir do dia 17 de junho de 2013, devido a problemas com a alimentação escolar no município.

O questionamento central deste estudo é se a participação nas oficinas tem relação com a aprendizagem dos alunos, demonstrada no turno regular. Entende-se que, recentemente, a ampliação da jornada escolar vem assumindo novos contornos, ao se pensar em tempos, espaços e atividades a serem desenvolvidas. Isso justifica, por exemplo, que tenha sido incorporado, ao universo escolar regular público, o atendimento aos sujeitos que se encontram em "situação de vulnerabilidade e risco social [...], defasagem idade/ano de ensino, reprovação e evasão escolares" (BRASIL, 2009, p.11). Esse atendimento esteve ausente do serviço público durante décadas.

Apresenta-se, então, um aspecto importante para a pesquisa. Trata-se da discussão de que, para a consolidação da educação integral integrada, torna-se inevitável considerar o trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores. Procura-se, com isso, identificar de que forma o planejamento do professor e o desenvolvimento das práticas de educação integral contemplam um projeto educativo que possa conferir significado e sentido àquilo que o aluno aprende.

Na discussão sobre estratégias para a melhoria da aprendizagem, convém dar atenção para a repetência, a evasão, o fracasso e o sucesso escolar. Nesse sentido, deve-se pensar quais são as principais aprendizagens esperadas para esse primeiro ciclo de alfabetização. Isso implica em considerar diferentes compromissos, indicadores, recursos, parcerias e reflexões, bem como as condições em que as aprendizagens são produzidas, nas instituições públicas de ensino, e a forma com que é possível reverter o fracasso escolar.

Houve busca de compreensão das oficinas desenvolvidas na escola e dos desdobramentos, em termos de mudanças diretas na organização do trabalho desenvolvido na oficina de letramento e alfabetização. Tal trabalho foi planejado com o estabelecimento de uma rotina, entre a monitora responsável e a coordenadora do Programa, no sentido de aproveitar o material do PNAIC. Desse modo, foram previstas ações que possibilitem a aprendizagem pelas crianças, o que contribui com o professor titular de cada turma dos anos iniciais.

Houve também atividades voltadas à interação entre os professores e a monitora da oficina. Nesse sentido, foi promovida uma reunião pedagógica, com a apresentação da proposta de desenvolvimento da oficina, para os professores titulares do primeiro ciclo de alfabetização. A atividade foi desenvolvida para que fossem possíveis ajustes, conforme a necessidade de cada ano de ensino e de todos os alunos. A intervenção da oficina de

letramento passou a ser vista pelos docentes "como um meio de prevenir ou diminuir as dificuldades de aprendizagens", conforme relatou o professor do terceiro ano de ensino:

> Este planejamento pode ser visto como parte de um processo pelo qual muitas vezes não somos capazes de solucionar ou amenizar sozinhos em sala de aula as defasagens de nossos alunos, portanto esse apoio e dialogo com a monitora do letramento é o que sempre almejamos.

Há muito tempo, são buscadas alternativas para ampliar e assegurar o direito à escolarização de todos. A partir dos avanços educacionais, tem sido promovida a reformulação das práticas educacionais, assegurando, aos alunos, currículos, métodos, recursos e mudanças significativas da escola. Trata-se de um esforço, no sentido de suprimir, pois, as diferentes formas de exclusão e, assim, promover alternativas que atendam às especificidades de todos os alunos.

Depois de refletir sobre a oficina e o diálogo com a turma e o professor titular, torna-se importante analisar os movimentos previstos, no que se refere aos modelos de ação pedagógica, com a defesa de proposições que envolvam iniciativas da “Escola Alegria” e o aproveitamento de um pacto firmado entre o governo federal e município de Viamão. Esse pacto aciona possibilidades de formação contínua para os docentes, sendo que esse material enviado pelo MEC que deve ser colocado à disposição da monitora de letramento. No debate acerca dos efeitos das aprendizagens evidenciadas em sala de aula, para a professora do segundo ano de ensino: “o desenvolvimento da oficina assume uma relevância inquestionável, porque tem o sentido de reunir e congregar diferentes atividades e materiais que, muitas vezes, permanecem intocáveis na escola”.

Resta uma grande interrogação e uma certeza. A certeza é a de que, ao se pensar um modelo para educação integral, esse movimento deve ser de reinvenção da ação pedagógica e da escola que materializam esse direito. Assim, entende-se que uma carga horária maior, como fator isolado, não é determinante para que os alunos tenham um bom desempenho.

A seguinte interrogação, também, se constitui como um cuidado: de quem ou do que depende o sucesso da proposta da oficina de letramento e alfabetização? Os dados recentes parecem não ser muito favoráveis, para evitar os entraves numa trajetória ideal do aluno na escola. Se há conquistas na evolução dos direitos educacionais, essas jamais podem ser consideradas como estanques. Elas dependem de sua articulação, como instrumento de alcançar as adequações necessárias, no que tange à questão da aprendizagem, da equiparação de oportunidades e da garantia do acesso aos Direitos do ordenamento jurídico brasileiro.

Sem esgotar o leque de respostas dos três professores entrevistados, pode-se ressaltar a relevância da elaboração de subsídios para o desenvolvimento da oficina. Enfatiza-se, ainda, que o trabalho se desenvolve na biblioteca da escola e que se constatou a possibilidade de sistematização e diversificação das atividades Questionada sobre o desenvolvimento da oficina, no ano de 2012, em relação ao de 2013, a monitora afirmou: “Estou aprendendo muito neste ano, porque, em 2012, a oficina resumia-se em fazer o jornal mensal da escola, ou seja, participavam mais os alunos maiores e que dominavam a escrita e o uso do computador.”

Acredita-se que, em cada escola, em cada oficina desenvolvida no PME, o importante é ofertar ao aluno oportunidades significativas de aprendizagem. O trabalho proposto por essa escola, além de permitir reflexões e combinações entre professores e monitores do Programa, propicia melhores condições de uso do material didático, distribuído pelo MEC, e de elaboração de trocas relevantes para auxiliar o professor em sala de aula.

Percebe-se, muitas vezes, que os alunos aprendem na escola diversas disciplinas de um modo isolado. Nesse sentido, parece que umas não têm relação com as outras e com os Programas desenvolvidos nesse ambiente. O espaço escolar influencia fortemente na construção do conhecimento, mas, se cada disciplina ou Programa segue um planejamento ou uma metodologia individual e inflexível, sem conexões, sem função no dia a dia, o espaço escolar torna-se um espaço empobrecido de ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou a relevância de pensar o processo de implantação do PME, a cada ano letivo, e, em especial, de pensar a respeito do ingresso dos alunos do primeiro ciclo de alfabetização. Além disso, possibilitou a constatação de que esse Programa é um indicador significativo, para transformar a realidade do sistema de Ensino Fundamental. Nesse sentido, talvez, essa experiência na “Escola Alegria”, fomente o tão necessário processo de construção do exercício democrático da Educação.

Desse modo, pensar a escola coletivamente é, de fato, uma ação que ajuda a estabelecer adaptações e alternativas e, sobretudo, agrega esforços para minimizar problemas enfrentados. Isso ocorre na sala de aula, numa oficina de letramento e alfabetização ou, em sentido mais amplo, na criação da garantia necessária para que um Programa como o PME

aconteça. Assim, no contexto atual, essa ação precisa ser uma prioridade nos espaços escolares.

Considerada como instrumento mais efetivo de implantação de Programas, a legislação brasileira enfatiza o exercício da cidadania e, como tal, desafia, a escola a ser mais representativa da diversidade que existe na sociedade. A legislação propõe que a Educação se torne, então, mais democrática e justa. Prevê a necessidade de oportunizar ao sujeito o seu ingresso, com Direitos iguais, mesmo que com possibilidades diferentes de todos estarem juntos aprendendo, compartilhando e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Os novos contornos decorrentes das determinações legais para a educação, sem dúvida, fixam novos parâmetros para os direitos educacionais. Nesse sentido, desafiam o conjunto dos sistemas de ensino a enfrentar os diferentes problemas educacionais, inclusive e, em especial, aqueles ocasionados pelos saberes diferentes dos alunos. Portanto, as novas determinações relacionadas ao direito à educação para todos implicam, necessariamente, em repensar as formas de atendimento e em assegurá-las a todas as crianças e jovens, independentemente de sua condição individual. É esse desafio que estabelece novas condições para o PME, no espaço escolar, a fim de encontrar estratégias que ampliem as possibilidades de um trabalho verdadeiramente eficaz.

Há amplas variações, até mesmo no município de Viamão, de como colocar em prática o PME; todavia, só terá sentido supor, investigar, constatar, mapear e diagnosticar problemas ou dificuldades de aprendizagem, no âmbito escolar, se for para possibilitar estratégias que oportunizem práticas, recursos e metodologias. Desse modo, é possível estabelecer políticas que levem em consideração a especificidade dos sujeitos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de uma realidade inclusiva e cidadã.

Na sociedade brasileira, atualmente, o PME é assunto de intensas discussões, por parte dos governos, dos gestores, dos professores, dos monitores e dos pais. Aos poucos, começa a se tornar realidade no município de Viamão/RS, com 45 escolas cadastradas no MEC7, em 2013. A realidade local vem sendo apoiada em políticas públicas que pressupõem a ideia de reestruturação das instituições públicas de ensino, a partir do compromisso com a equidade e a busca da melhoria da qualidade do ensino.

Face à necessidade de atender à crescente demanda de sujeitos participantes do PME, um governo municipal que pretenda uma educação de qualidade necessita vislumbrar a garantia do direito educacional, integrada a uma proposta pedagógica que assegure os

[7] Fonte: Coordenadora do PME na Secretaria Municipal de Viamão, 2013.

recursos necessários e a adequação institucional, como forma de atendimento às especificidades de cada ano de ensino e de cada aluno. Além disso, precisa buscar, através das políticas públicas, alternativas para a ampliação da jornada escolar, para todos os alunos matriculados na rede pública de ensino.

O município de Viamão dá um passo importante, na busca de criar condições apropriadas de ensino a todos. Para ir ao encontro das necessidades dos alunos, porém, faz-se necessário dialogar com os gestores, os professores e os monitores, visando a que esses tenham um trabalho eficaz e qualificado, considerando suas especificidades, com a determinação de suas próprias ações e modos de funcionamento.

Cabe ressaltar, ainda, que a ampliação da jornada escolar é direito, sim, assegurado pela legislação. Faz-se necessário, no entanto, que o poder municipal cumpra com sua parte, oportunizando as condições concretas, para que as escolas não assumam essas responsabilidades sozinhas, como é visto na maioria das vezes.

Mesmo tendo sido implementado o modelo do PME, há ainda que se alcançar alguns pressupostos que lhe garantam um atendimento de melhor qualidade, como, por exemplo, a formação e a capacitação dos monitores que atuam com esses alunos. É possível afirmar, contudo, que a realidade encontrada na escola pública pesquisada aproxima-se do ideal de um atendimento que garanta, de forma satisfatória, o atendimento a sua demanda, principalmente através do planejamento e recursos repassados para o atendimento de todos os matriculados no Programa. As lacunas da mantenedora quanto à oferta são identificadas a partir da falta de adequações estruturais necessárias e o fornecimento da alimentação escolar, que, no âmbito escolar, mostra-se deveras importante para assegurar um padrão de qualidade no atendimento e no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, Marta. Relações Federativas nas Políticas Sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP-CEDES, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Manual para elaboração de artigos. **NBR 6022.** Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, vol. 56).

BRASIL. **Censo da educação básica**: 2012. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. INEP. **Censo escolar**, **2008**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/ imprensa /noticias/censo/escolar/news08_01.htm. Acesso em: 01 set. 2009.

_____. Ministério da Educação**.** LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394,** de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasilia: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação).

_____. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**. Brasília: Leograf - Gráfica e Editora Ltda, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALLEGARI, Cesar; CALLEGARI, Newton. **Ensino fundamental**: a municipalização induzida. São Paulo: SENAC, 1997.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de Tempo Integral versus Aluno em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática do projeto pedagógico**. Brasília: UnB, 2000.

BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

FARENZENA, Nalú. **Organização da educação nacional**. Porto Alegre: FACED, UFRGS, 2005.

IBGE. **IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios em 2012**. Disponível em: http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2204 Acesso em: 13 de mai. 2013.

IDEB. **Publicações do Inep**. Disponível em: < http://www.publicacoes.inep.gov.br/> Acesso em: 29 jun. 2013.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_01.htm . Acesso em: 13 mai. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, n. 51, p. 12-15, ago./out. 2009.

PNAIC. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, 2012**. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/. Acesso em: 15 de jun. de 2013.

PORTAL MEC. Programa Mais Educação. **Base Legal**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Programa Mais Educação. **Apresentação**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1113. Acesso em: 11 jun. 2013.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável, o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, mai./ago. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas. 1987.

VOSS, D. M. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos, **Caderno de Educação**, FaE/PPGE/EFPel, a. 20, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.