



Fernanda Colmenero Melo de Moura

**Burocracia de nível de rua no programa Novo Mais
Educação: a discricionariedade de quem re(desenha) o
programa na ponta**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Cynthia Paes de
Carvalho

Rio de Janeiro
Junho de 2020



FERNANDA COLMENERO MELO DE MOURA

**Burocracia de nível de rua no programa Novo Mais
Educação: a discricionariedade de quem re(desenha) o
programa na ponta**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Departamento de Educação da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Prof^a Cynthia Paes de Carvalho

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Naira da Costa Muylaert Lima

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^o Murillo Marschner Alves de Brito

Departamento de Sociologia - USP

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências
Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 29 de junho de 2020

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total
ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da
autora e da orientadora.

Fernanda Colmenero Melo de Moura

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Atua no terceiro setor há 10 anos como coordenadora de projetos sociais. Bolsista CNPq pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Moura, Fernanda Colmenero Melo de

Burocracia de nível de rua no programa Novo Mais Educação : a discricionariedade de quem re(desenha) o programa na ponta / Fernanda Colmenero Melo de Moura ; orientadora: Cynthia Paes de Carvalho. – 2020.

109 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Política pública. 3. Discricionariedade. 4. Implementação. 5. Burocracia de nível de rua. I. Carvalho, Cynthia Paes de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À minha mãe, Vera Lucia, que me ensinou que enquanto
mulher, o meu lugar é onde eu quiser.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida, saúde mental e física para concluir esta etapa da minha vida acadêmica em um momento em que o mundo inteiro se desvira e vira do avesso.

Agradeço às companheiras de mestrado, que durante dois anos dividiram apoio, lágrimas e sororidade. Em especial, agradeço a Nathacha, amiga de longa data que insistiu durante um mês para que eu me inscrevesse no processo seletivo de mestrado e não desistiu mesmo faltando apenas duas horas para o fechamento do processo. Obrigada por acreditar que seria possível quando eu mesma não acreditei.

Um agradecimento especial à minha família e amigos pela compreensão e paciência nos momentos de produção, nos finais de semana em frente ao computador e por ouvirem incansavelmente meus lamentos por achar que não conseguiria entregar um trabalho a altura do que gostaria.

A todos aqueles que voluntariamente fizeram parte dessa pesquisa, profissionais da rede municipal de Educação de São Luís do Maranhão, sintam-se parte desta conquista.

Não poderia deixar de agradecer ao professor Murillo Marschner, pelo começo de trilha e a minha orientadora Cynthia Paes de Carvalho por aceitar o desafio de trilhar metade do caminho comigo. Ao GESQ, grupo de pesquisa no qual esta pesquisa se insere. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro por meio da oferta de bolsa de pesquisa.

Hoje entendo, de fato, que o meu lugar é onde eu me sentir parte e onde eu puder contribuir de alguma forma. Espero que esta produção possa minimamente brilhar aos olhos de quem a lê.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Moura, Fernanda Colmenero Melo de; Carvalho, Cynthia Paes de. **Burocracia de nível de rua no programa Novo Mais Educação: a discricionariedade de quem re(desenha) o programa na ponta.** Rio de Janeiro, 2020. 109p. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

A dissertação apresentada leva em consideração o papel de protagonismo que os burocratas de nível de rua assumem no processo de implementação de programas federais de educação, em um estudo de caso em uma escola da rede municipal de São Luís no Maranhão. Olhando especificamente para o Programa Mais Educação e para a implementação do seu substituto, o Programa Novo Mais Educação. Apesar de situados em momentos políticos diferentes, ambos têm como objetivo o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que vigora até 2024, usando estratégias distintas. Este estudo surge na perspectiva de contribuir para a análise da atuação dos atores que são responsáveis pela implementação do programa “na ponta”, os burocratas de nível de rua, o que os motiva, que valores os cercam e em quais condições de trabalho e atuação certas escolhas e deliberações são feitas. Ao longo da investigação foi possível constatar que a discricionariedade, neste caso, não só ocorre como assume papel protagonista para que a implementação do programa federal de fato aconteça. Seja pela falta de manuais orientadores que apoiem os burocratas de nível de rua, ou pelo entendimento que estes atores têm do conceito de educação integral e como ele se integra ao objetivo do programa em suas duas versões.

Palavras-chave

Política pública; discricionariedade; implementação; burocracia de nível de rua.

Abstract

Moura, Fernanda Colmenero Melo de; Carvalho, Cynthia Paes de. **Street-level bureaucracy in the Novo Mais Educação program: the discretion of those who re(design) the program at the end**. Rio de Janeiro, 2020. 109p. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The dissertation presented considers the leading role that street-level bureaucrats assume in the process of implementing federal education programs, in a case study at a school in the municipal network of São Luís in Maranhão. Looking specifically at the Mais Educação Program and the implementation of its replacement, the Novo Mais Educação Program. Although located at different political moments, both aim to fulfill one of the goals of the National Education Plan, which runs until 2024, using different strategies. This study arises from the perspective of contributing to the analysis of the performance of these actors, what motivates them, what values surround them and in what conditions of work and performance certain choices and deliberations are made. Throughout the investigation it was possible to verify that the discretion, in this case, not only occurs but assumes a protagonist role for the implementation of the federal program to happen. Whether due to the lack of guiding manuals that support street-level bureaucrats, or due to the understanding that these actors have of the concept of comprehensive education and how it fits into the program's objective in its two versions.

Keywords

Public policy; discretion; Implementation; street-level bureaucracy.

Sumário

1. Introdução.....	13
2. Estudos sobre implementação de políticas públicas.....	15
2.1. Os burocratas de alto escalão, médio escalão, e nível de rua.....	15
2.2. Implementação e discricionariedade	18
3. Caminhos metodológicos.....	21
3.1. Objetivos e pressupostos da pesquisa	21
3.2. Produção e análise de dados.....	25
4. Educação Integral: conceitos e políticas públicas implementadas no Brasil – um resgate histórico.....	33
5. O Programa Mais Educação: Antigo e novo – um panorama dos programas, semelhanças e mudanças.....	38
6. Caso estudado: implementação da política de educação integral na escola W.....	47
6.1. Contexto da educação básica no município de São Luís do Maranhão.....	47
6.2. A escolha dos entrevistados: diferentes níveis de implementação..	50
7. Análise qualitativa: descobertas do caminhar no campo, hipóteses desmistificadas e confirmadas e considerações finais...58	58
7.1. Conhecimento e entendimento da política e dos seus objetivos e estratégias por parte dos executores.....	59

7.2. Condições organizacionais: facilitadores/mediadores, Infraestrutura de atendimento e materiais pedagógicos.....	67
7.3. Sobre implementadores: visão e interpretações sobre o ser e o fazer	73
7.4. Considerações finais	75
 8. Referências Bibliográficas	 82
 9. Anexos	 90
9.1. Anexo 1 – Roteiro de entrevista.....	90
9.2. Anexo 2 – Entrevista com BNR facilitador de dança	91

Lista de Quadros

Quadro I - Perguntas e entrevistados.....	27
Quadro II - Variáveis.....	31
Quadro III - Objetivo geral dos Programas.....	44
Quadro IV - Ideb Comparativo.....	50
Quadro V - Organograma de implementação do PNME na escola	
W.....	51
Quadro VI - Categorias e Cargos.....	55
Quadro VII - Variáveis e incidência nas falas dos entrevistados	57

Lista de Siglas

BME 1 - Burocrata de Nível Médio 1

BME 2 - Burocrata de Médio Escalão 2

BNR - Burocratas de Nível de Rua

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Brasil

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GESQ - Gestão de Qualidade da Educação

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional da Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PPP - Programa com Projeto Político Pedagógico

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SME - Secretaria Municipal de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de São Luís

1. Introdução

O presente estudo se propôs a investigar como se dá a implementação do Programa Novo Mais Educação em uma escola municipal da cidade de São Luís, no Maranhão.

O foco do estudo foi analisar a atuação dos facilitadores e mediadores do programa, responsáveis pela condução das oficinas realizadas no contra turno escolar. Estes atores são denominados nos estudos sobre implementação de políticas públicas – campo teórico em que esta pesquisa se inscreve - como “burocratas de nível de rua”.

O Programa Novo Mais Educação se evidencia hoje como o principal programa a nível federal que está diretamente comprometido com o atingimento da meta 6 do Plano Nacional da Educação (2014-2024), que propõe o oferecimento de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas brasileiras, de forma a atender pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Ainda são poucos os estudos que se debruçaram sobre a implementação deste programa, apesar de ter-se relevante material teórico e empírico produzido sobre o Programa Mais Educação que o antecedeu até 2016.

Por já possuir uma interface com a Secretaria Municipal de Educação de São Luís do Maranhão – onde atuo profissionalmente desde 2015 – optei por realizar a pesquisa nesta rede de ensino. A escolha da escola W, onde foi realizada a pesquisa de campo, e da rede mostrou-se bastante acertada, tanto pela maior facilidade para me aproximar dos atores que participaram da pesquisa, como do ponto de vista logístico – uma vez que eu já estaria no município. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro que buscou investigar, principalmente, qual o conceito de educação integral que apoia a atuação dos atores diretamente envolvidos na implementação na escola e investigar seu nível de conhecimento sobre as estratégias do programa implementado.

A fim de garantir uma análise mais ampla de todo o processo, optou-se por entrevistar também um segundo grupo de atores, denominado pelo campo teórico e nesta pesquisa, como “burocratas de médio escalão”. Estes atores sociais não implementam diretamente o programa, mas sua atuação interfere também na ação que é entregue aos alunos, visto que os mesmos têm autonomia para desenhar processos formativos continuados oferecidos aos facilitadores e mediadores, assim como conduzem processos seletivos para contratação de profissionais.

A pesquisa aqui apresentada foi estruturada de forma a garantir uma contextualização sobre conceitos e temas caros tais como o de educação integral, a experiência brasileira de implementação de políticas a partir deste conceito através de programas e iniciativas públicas, assim como garantir uma apresentação do campo teórico sobre implementação de políticas, discricionariedade, e por fim, a apresentação dos achados do campo

2. Estudos sobre implementação de políticas públicas

A pesquisa aqui apresentada leva em consideração o papel de protagonismo que os burocratas de nível de rua assumem nos processos de implementação de políticas, em particular no caso dos programas federais de educação, como o Programa Mais Educação e seu substituto, o Programa Novo Mais Educação, objeto do estudo de caso ora proposto. Apesar de situados em momentos políticos diferentes, os dois programas se alinham ao cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014/2024): “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”.

O presente estudo surge na perspectiva de contribuir para a análise da atuação destes atores e suas motivações, que valores os cercam e em quais condições de trabalho e atuação realizam suas escolhas e deliberações, no exercício de sua discricionariedade.

2.1. Os burocratas de alto escalão, médio escalão, e nível de rua

O esforço inicial de estudo sobre o conceito de burocracia foi inaugurado por Max Weber, em sua obra *The theory of social and economic organization*, publicada em 1947. Nesta obra, Weber trata a burocracia como algo diretamente ligado à autoridade. No seu modelo teórico, quem atua na burocracia, ou seja, o burocrata, executa a política sem qualquer desvio ou mesmo sem estabelecer qualquer relação entre o que é executado enquanto tarefa e seus valores, paixões. Segundo Weber (1947), a paixão e valores ficariam no âmbito do desenho da política, feita pelos políticos em si. Existiria então, uma relação hierárquica entre políticos (enquanto definidores das agendas e formuladores das políticas públicas) e burocratas (entendidos então como meros executores das regras, focando sua

atuação de forma a garantir a fidelidade ao que está escrito e apenas ao que está escrito). Este modelo teórico, apesar de abrir portas para a discussão da burocracia, hoje já é visto com consistentes críticas, principalmente por desconsiderar certa autonomia e protagonismo dos burocratas.

Os estudos de políticas públicas têm ganhado cada vez mais espaço nos campos da Ciência Política e da Administração Pública (SOUZA, 2006) mas há também limitações nesse campo quando observamos o pequeno e recente espaço que a literatura de políticas públicas tem dado para ampliar as formas de análise das ações do Estado, incluindo novos atores e novos modelos analíticos (LOTTA, 2012b).

Para Cavalcante & Lotta (2015), a maioria das pesquisas desenvolvidas sobre burocracia pública no Brasil centra-se na burocracia de alto escalão; mais especificamente, na burocracia federal e em como esta atua no processo de produção de políticas públicas. Sabe-se menos sobre a burocracia de médio escalão, que, de certa forma, se encontra entre a elite política que compõe o alto escalão e sobre a burocracia do nível da rua, viabilizando a implementação das políticas públicas por esta desenhadas.

A burocracia de médio escalão ora comporta-se como burocracia de alto escalão, ora como aquela do nível da rua, diferenciando-se, ao mesmo tempo, de ambas. Conforme Lotta et al. (2015), desempenha função de “direção intermediária” – como gestores de escolas, hospitais e outros equipamentos públicos de atendimento direto ao cidadão – são o protótipo mais acabado da ponte entre a alta burocracia e os implementadores, fornecendo um contraste mais evidente entre os tipos de burocracia, no que tange ao lugar, às funções e à identidade dos atores.

Para Lima (2019) no caso específico dos gestores escolares, que possuem diversas atribuições que os colocam em contato direto com estudantes e famílias dos estudantes, ainda restam dúvidas se sua atuação se enquadra na categoria médio escalão ou nível de rua. No entanto, não restam dúvidas de que é na linha de frente dos serviços públicos que os burocratas de médio escalão fazem mais diferença para as políticas públicas e se caracterizam mais claramente como um

tipo burocrático diferente e estratégico para o comportamento do alto escalão e do *street level bureaucracy*. Apesar desta pesquisa não ter estes atores como protagonistas, ao longo da investigação, eles se mostraram muito estratégicos para o processo de implementação e, portanto, foram também considerados na análise.

No Brasil, os burocratas de nível de rua, tradução literal do original em inglês, também são chamados de agentes de implementação (LOTTA, 2012a). Outros trabalhos se voltam, ainda, para a chamada “burocracia do nível da rua” (LIPSKY, 1980), que implementa as políticas desenhadas.

Em *Street-Level Bureaucracy*, Lipsky (1980) identifica a burocracia de nível de rua como as organizações e o conjunto de agentes responsáveis pela entrega direta de políticas e serviços públicos aos cidadãos. Ao propor o estudo deste tipo de burocrata, Lipsky ressalta sua importância considerando que eles compõem um grande contingente de profissionais do setor público, que têm grande influência sobre as pessoas de baixa renda, porque servem para garantir que elas tenham acesso aos serviços. Na medida em que são responsáveis por executar as políticas no contato com os cidadãos, esses profissionais acabam, ao mesmo tempo, representam o Estado e tomam decisões que impactam a população. Lipsky aponta que são os burocratas de nível de rua que determinam o acesso do público a direitos e benefícios governamentais e é por meio deles que a população consegue acessar a administração pública.

Considerando que nem sempre o desenho das políticas públicas tem capacidade, pretensão e/ou capilaridade para levar em consideração todas as peculiaridades do usuário, tem-se aí um espaço de manobra para um processo de tomada de decisões por parte deste burocrata de nível de rua, sem que haja necessariamente um desvio do objetivo principal da política. Essa relativa autonomia do implementador não precisa ser considerada como algo que pese ou comprometa a implementação em si, mas precisa ser considerada e analisada, sem sombra de dúvidas. Quanto mais espaço para o exercício da discricionariedade, mais se torna importante entender como os burocratas se comportam.

2.2.

Implementação e discricionariedade

Os estudos sobre implementação de políticas públicas também serão muito caros nesta pesquisa, em particular nas análises desenvolvidas sobre a atuação dos fazedores de política na ponta, ou seja, como atuam considerando um relevante grau de discricionariedade.

Segundo Lima & D'Ascenzi (2013), a discricção é vista como um mecanismo adaptativo. A resolução de problemas requer habilidade e discricção e ocorre por meio da ação dos atores, da implantação de suas estratégias, da gestão de seus conflitos e dos processos de aprendizagem. De acordo com os autores existem duas abordagens hegemônicas na literatura sobre implementação de políticas públicas. A primeira delas tem a centralidade da análise no processo de formulação da política pública em si e as variáveis destacadas são referentes às normas que estruturam a política. A segunda abordagem foca nos elementos dos contextos de ação nos quais a política será implementada, tomando como variáveis as condições dos espaços locais e as burocracias implementadoras. Segundo Silva & Melo (2000, p. 4), o processo de formulação é permeado pela lógica da atividade política, ao passo que a implementação estaria no âmbito da prática administrativa.

Esta pesquisa focou na segunda abordagem, comumente denominada *bottom-up* ou desenho retrospectivo (ELMORE, 1979). Ela enfatiza que a discricionariedade dos implementadores é inevitável e pode ser desejável, já que esses atores detêm conhecimento das situações locais e podem adaptar o plano a elas (O'BRIEN & LI, 1999).

De acordo com Farah (2016), a abordagem *bottom-up* começa com a identificação da rede de atores envolvidos na entrega do serviço público e no reconhecimento de que cada um deles possui seus próprios objetivos, estratégias, atividades e contatos.

Hill (2006) sustenta ainda que, na complexidade própria do processo de implementação, a abordagem *bottom-up* permite apreender a dinâmica da interação

entre indivíduos e grupos implementadores, contribuindo para a identificação mais clara do que influencia o processo da política e também do como e do porquê.

Lipsky (1980), nos aponta para algumas características relevantes no processo de implementação de políticas com foco de análise *bottom-up*, tais como: os recursos serem cronicamente inadequados para as tarefas a serem desenvolvidas e os objetivos dos serviços públicos previstos nas políticas tenderem a ser vagos, conflitantes, ambíguos e, muitas vezes, representarem horizontes desejáveis e não alvos fixos. Por se tratar de uma lógica onde a política pública, muitas vezes, é feita pelos atores implementadores, os “burocratas de nível de rua fazem a política pública” (LIPSKY, 1980, p. 84). Neste contexto, é correto afirmar que a interpretação da estrutura normativa de uma política pública é influenciada pelas concepções de mundo dos atores que irão executá-la e de suas condições materiais para fazê-lo.

A atuação dos agentes envolve, necessariamente, algum grau de discricionariedade no exercício de suas funções cotidianas. Isto é, apenas até certo ponto o comportamento dos burocratas é guiado por normas, hierarquia e estrutura organizacional, enquanto uma porção considerável de seu trabalho e de suas decisões lhes é delegada em função da própria natureza de suas funções. Mais do que inerente e inevitável, a discricionariedade é muitas vezes desejável ao desempenho das funções da burocracia de linha de frente, que lida continuamente com situações imprevistas e emergentes. Lipsky (1980) esclarece que a burocracia de nível de rua é caracterizada por desempenhar seu trabalho sob certas condições mais próximas do real do que do ideal.

Isto é, para além da interação direta com os cidadãos e do certo grau de autonomia e discricionariedade em suas ações, esses burocratas não conseguem desempenhar seus trabalhos de acordo com as concepções ideais em virtude das limitações de seus trabalhos: faltam recursos; o tempo e as informações disponíveis são insuficientes; e há pressões ambíguas, quando não conflitantes, exercidas pelos seus supervisores e pelos cidadãos. Nas palavras do próprio autor, “descrever a entrega de serviços públicos na linha de frente em termos de um pequeno número de características analíticas tornou possível uma nova maneira de enxergar essas

funções tão familiares e como elas se parecem e diferem umas das outras” (LIPSKY, 1980, p. 12).

Além da discricionariedade, outro conceito central à obra de Lipsky é a ideia de *coping*. *Coping* pode ser definido como esforços comportamentais que os burocratas utilizam na interação com os usuários para tolerarem, enfrentarem ou reduzirem demandas e conflitos internos ou externos que encontram no cotidiano (TUMMERS, 2017). As estratégias de *coping* existem como resultado da pressão cotidiana sofrida pelos burocratas, que precisam enfrentar diferentes (e por vezes opostas) demandas e condições conflituosas de trabalho, o que os leva a desenvolver mecanismos para lidar com limitações que os impedem de exercer o seu trabalho de maneira ideal (LIPSKY, 1980).

Trabalhos sobre a discricionariedade da burocracia de nível de rua decorreram da percepção de que os resultados alcançados pelos processos de implementação de políticas públicas nem sempre correspondiam àqueles esperados pelos seus idealizadores; ou seja, pela burocracia de alto escalão que definia o contorno da política.

Assim, os implementadores seriam considerados fazedores de política (do inglês, *policymakers*). Este conceito de *policymakers* (ABERBACH et al., 1981), surge a partir da pesquisa empírica realizada pelos autores em diversos países que conclui que existe um grande hibridismo entre política e burocratização, reforçando ainda mais o argumento de que a discricionariedade assume papel protagonista para análise da implementação de políticas públicas no âmbito do trabalho realizado por estes agentes de base: as organizações e o conjunto de agentes responsáveis pela entrega direta de políticas e serviços públicos ao cidadão.

Lima (2012) chama a atenção para a interpretação da implementação para além de um estágio no ciclo de políticas públicas, mas como um processo interativo e autônomo, uma vez que nele decisões cruciais também são tomadas e não apenas implementadas.

Lotta afirma que:

[...] as instituições impactam as práticas dos burocratas de rua, mas também [...] as ações, valores, referências e contextos dos indivíduos acabam por influenciar suas decisões. [...] Esses valores e preferências, no entanto, não são apenas escolhas individuais dos atores: embora haja um componente relacionado à trajetória individual, são também influenciados e moldados pelos treinamentos que recebem, pelas instituições onde estão inseridos, pelas relações estabelecidas no momento da implementação etc. (LOTTA, 2012a, p. 25 e 30).

A pesquisa aqui apresentada leva em consideração o papel de protagonismo que os burocratas de nível de rua assumem no processo de implementação de programas federais de educação, em um estudo de caso especificamente sobre o Programa Mais Educação e seu substituto, o Programa Novo Mais Educação. De acordo com Souza e Batista (2016), no Brasil, as políticas federais voltadas para a educação básica operam num sistema de cooperação e reciprocidade, denominado regime de colaboração. Este sistema se baseia na cooperação, divisão e distribuição de competências com autonomia, visando à constituição de metas convergentes, com repartição de competências e atribuições legislativas entre cada esfera federada, definidas constitucionalmente. O Novo Mais Educação é um programa baseado no regime de colaboração, o que pressupõe que a relação entre a esfera federativa e a municipal afeta diretamente o canal formulação – implementação do programa.

Este estudo surge na perspectiva de contribuir para a análise da atuação destes atores, burocratas de nível de rua, o que os motiva, que valores os cercam e em quais condições de trabalho e atuação certas escolhas e deliberações são feitas.

3. Caminhos metodológicos

3.1. Objetivos e pressupostos da pesquisa

A pesquisa desenvolvida versa sobre como se dá a implementação do Programa Novo Mais Educação considerando as concepções de educação integral dos burocratas de nível de rua (denominados no programa “mediadores” ou “facilitadores” de aprendizagem) e a possível influência de sua discricionariedade no processo de implementação dessa política. Para isso, além da investigação feita diretamente com os implementadores da política no nível da escola, foi necessário

um trabalho mais amplo de contextualização do Programa no nível do município. Portanto, atores sociais do nível de gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, assim como Coordenadores do Programa Novo Mais Educação na Secretaria e na escola foram também entrevistados. Apesar de comumente identificados como burocratas de alto escalão, considerando a dinâmica de como o programa estudado se estabelece na rede municipal de ensino de São Luís e o fato da maioria destes entrevistados serem responsáveis locais pela organização da implementação do programa em tela, no contexto específico desta pesquisa estes atores são compreendidos como burocratas de médio escalão.

Trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo, apoiado na análise de fontes documentais relativas a documentos oficiais de alguns dos programas do governo federal de maior relevo para a educação em tempo integral, indicados pelo “Observatório do PNE”¹ como as principais ações destinadas ao atendimento da Meta 6 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b). Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas realizadas com diversos atores sociais que em algum grau – inclusive no âmbito da secretaria de educação, estabelecem relação direta com a implementação do programa investigado. Os dados gerados a partir das entrevistas tiveram como base de interpretação a análise de conteúdo. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis, tomando em consideração as significações, eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como objetivos específicos da pesquisa realizada, tem-se:

¹ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>> nov. 2015

1. Verificar, analisar e estabelecer comparações entre normas, portarias e manuais orientadores do Plano Nacional da Educação e do Programa Novo Mais Educação, a fim de identificar qual a concepção de educação integral que os rege e considerá-la na análise da concepção de educação integral dos agentes implementadores;
2. Compreender de que forma a discricionariedade opera na atuação dos agentes implementadores e como seus interesses, valores e condições de trabalho influenciam ou não a implementação do Programa na relação direta com os beneficiários no que tange à concepção de educação integral destes agentes.

Segundo Minayo (2005) a abordagem qualitativa preocupa-se com a compreensão interpretativa da ação social. No conceito de ação, tem-se aqui como ponto de partida a compreensão do comportamento humano quando e até onde a ação individual lhe atribui um significado subjetivo. A ação é social no sentido weberiano “quando em virtude do significado subjetivo atribuído a ela pelos indivíduos, leva em conta o comportamento dos atores e é orientada por ele na sua realização.

De acordo com Minayo, tem-se:

A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Trata-se aqui de uma condição da pesquisa que deve ser incorporada como critério de realidade e busca de objetivação (MINAYO, 2001, p. 15).

Desta forma, a pesquisa fez uso de método de investigação qualitativa, de forma a buscar o sentido do fenômeno social aqui materializado como a discricionariedade na ação dos burocratas de nível de rua, denominados no âmbito

do Programa Novo Mais Educação como mediadores ou facilitadores de aprendizagem (burocracia de nível de rua).

Buscou-se através desta pesquisa alcançar esboçar um desenho de perfil com certa generalidade sobre o fenômeno da discricionariedade dos atores em voga, tomando como base o conceito de tipo-ideal de Weber. Na prática, o tipo-ideal é o construto de um fenômeno ou de uma situação, desenvolvido pelos pesquisadores e contém todos os requisitos que precisam ser observados, devendo sintetizar e evidenciar os traços típicos e originais de determinado fenômeno (MINAYO, 2004).

A discricionariedade dos atores implementadores do programa foi observada a partir da comparação e confronto entre os dados da realidade observada na escola analisada e o descrito na norma do programa.

Minayo (2005) afirma ainda que o foco da pesquisa qualitativa é a experiência humana e o reconhecimento de que as realidades humanas são complexas. Considera ainda que o contato com os atores sociais estudados deve se dar no seu próprio contexto social, garantindo assim alguma naturalidade, já que neutralidade total no processo de investigação (relação pesquisado – pesquisador) é utópica.

Fez-se uso de um formulário com perguntas abertas onde o entrevistado e o entrevistador tiveram a possibilidade de se aprofundar em alguma questão que julgassem relevante. Estas entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro orientador e aplicadas a) aos mediadores ou facilitadores de aprendizagem do Programa Novo Mais Educação (burocratas de nível de rua – BNR); b) a coordenação do Programa Novo Mais Educação que atua na escola estudada (burocrata de nível médio 2 – BME 2); c) ao gestor da escola (burocrata de nível médio 2 – BME 2); d) a coordenação pedagógica e geral do Programa a nível de Secretaria Municipal de Educação (burocrata de nível médio 1 – BME 1); e) a secretária adjunta da pasta da educação no município de São Luís (burocrata de nível médio 1 – BME 1).

Considerando o fato de que se fez necessário colher informações e percepções de diferentes atores envolvidos no processo, tendo como base o mesmo roteiro, as perguntas foram selecionadas de acordo com cada ator específico.

É importante destacar que o tempo para realização das entrevistas foi limitado em cinco dias (período de estadia em São Luís e também período estipulado pela autorização dada pela Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa em campo na escola). Neste tempo, foi necessário realizar uma imersão que garantisse o período mínimo não somente para realização das entrevistas - que contavam com a disposição e disponibilidade de tempo dos participantes no meio de sua rotina de trabalho dentro da unidade escolar - assim como para observar as rotinas das oficinas, buscando qualificar/contextualizar a fala dos entrevistados e entender as dinâmicas observadas durante o tempo em que estes profissionais estavam atuando junto aos alunos.

Após análise das entrevistas, fez-se necessário acionar novamente a coordenadora pedagógica e o coordenador geral do Programa para esclarecimentos de algumas lacunas evidenciadas a partir de suas falas e, algumas vezes, obter algumas informações que não estavam disponíveis no documento oficial que rege a implementação do programa ou na internet, fazendo-se necessária a complementação de dados e informações gerais a partir de uma interface direta com alguns atores do território através de aplicativos de conversação a distância. Esta comunicação a distância foi possível por já haver uma relação prévia com alguns atores da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, que será detalhada mais à frente.

3.2. Produção e análise de dados

Após aguardar a tramitação para autorização da pesquisa dentro da PUC-Rio – que acabou por impactar o tempo destinado à realização do campo, que foi reduzido - de 21 a 25 de outubro de 2019 a pesquisa de campo se realizou em São Luís do Maranhão, depois de concedida a autorização da Secretaria Municipal de Educação para investigação in loco. O processo de autorização para entrada na unidade escolar não foi burocrático, sendo necessário apenas o envio prévio do

projeto de pesquisa com os objetivos da mesma e a autorização do Comitê de Ética da PUC-Rio.

É importante destacar que havia uma interlocução prévia com o campo, por meio de uma relação de trabalho que se estabelece desde 2015 e perdura até o momento de redação desta dissertação. Ocupando a coordenação de um projeto social com foco na construção de um trabalho intersetorial de rede entre equipamentos públicos da educação, assistência social, saúde e organizações da sociedade civil, pude estabelecer interfaces com gestores públicos e técnicos de secretarias municipais. Por outro lado, sendo o foco do trabalho das organizações sociais de São Luís com quem interajo a educação integral, o interesse pelo tema e por observar como ele se efetiva no território me trouxe até aqui.

Dentre os atores locais com os quais já havia sido realizada algum tipo de interação, destacam-se: a) o gestor da escola; b) a coordenação pedagógica do Programa; c) a coordenação geral do Programa na Secretaria Municipal de Educação e d) a secretária adjunta da pasta da educação no município de São Luís.

De acordo com Minayo:

Outro aspecto distintivo das Ciências Sociais é o fato de que ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Ninguém hoje ousa negar que toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento. No entanto, as ciências físicas e biológicas participam de forma diferente do comprometimento social, pela natureza mesma do objeto que coloca ao investigador. Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente (MINAYO, 2001, p. 14).

Para efetivação da pesquisa, mantendo seu objetivo de pensar a implementação do programa Novo Mais Educação “na ponta”, novos atores com quem não havia estabelecido nenhum tipo de interface até então foram incluídos no processo, sendo eles: a) aos “mediadores” ou “facilitadores” de aprendizagem do Programa Novo Mais Educação (agentes implementadores na escola ou burocratas de nível de rua – BNR), b) a coordenação do Programa Novo Mais Educação que atua na escola estudada (burocrata de médio escalão 2 – BME 2).

Um total de nove entrevistas foram realizadas em uma única unidade escolar no município, considerando: a secretária adjunta da pasta de educação, a coordenação geral do programa Novo Mais Educação, a coordenação pedagógica do programa, a gestão da escola, a coordenação do programa na escola e cinco mediadores/facilitadores de aprendizagem alocados nesta unidade escolar.

Cabe ressaltar que o ocupante da vaga de coordenação do programa Novo Mais Educação na escola W tem um papel híbrido dentro da unidade escolar por exercer a função de coordenação do programa na escola, e ao mesmo tempo uma duplo, pois também atua com burocrata de nível de rua (BNR) enquanto mediadora de aprendizagem na escola W.

O quadro “Perguntas e entrevistados” traz as perguntas que integraram o roteiro das entrevistas, especificando que atores entrevistados as responderam.

Quadro I - Perguntas e entrevistados						
Pergunta	Secr. Adj. de Educação	Coord. Geral PNME	Coord. Pedagógica PNME	Gestã o da escola	Coord. do PNME na escola	Facilitador/ Mediador
Como você conheceu o PNME? Me conta sobre sua trajetória O que te levou a se interessar em ser monitor do PNME? Como foi o processo para chegar até aqui? Você tem experiências anteriores em ensinar outras pessoas ou esta é a sua primeira experiência em uma atividade deste tipo?	X	X	X	X	X	X
Sobre o PNME, você sabe por que ele existe e qual o objetivo dele?	X	X	X	X	X	X
Quais são as características de um bom monitor?	X	X	X	X	X	X

Que tipo de atividade você tem mais satisfação em fazer?						x
Que tipo de recurso de apoio (como espaços, materiais, áudio, vídeo) você utiliza na realização das suas oficinas? Que tipo de recurso está disponível?						x
E por parte dos alunos, quais são as atividades que você percebe que os deixa mais motivados para participar?						x
Quando você pensa em educação integral, quais são as primeiras questões que vem a sua cabeça?	x	x	x	x	x	x
O que é mais significativo, pra você, no trabalho que você realiza?						x
Saberia me dizer como é o processo de seleção dos monitores?	x	x		x		x

Com relação ao quadro anterior, com a consolidação de todas as perguntas que faziam parte da composição do roteiro semiestruturado, cabe registrar os objetivos correlatos à sua inserção no roteiro, explicitando como elas operacionalizavam as questões de pesquisa.

Tendo como referencial os objetivos da pesquisa: a) verificar, analisar e estabelecer comparações entre normas, portarias e manuais orientadores do Plano Nacional da Educação e do Programa Novo Mais Educação, a fim de identificar qual a concepção de educação integral que os rege e b) compreender de que forma a discricionariedade (tais como os interesses, valores e condições de trabalho) opera na atuação dos agentes implementadores e influenciam ou não a

implementação do Programa na relação direta com os beneficiários no que tange à sua concepção de educação integral, e considerando um constante diálogo com a literatura que foca em construir concepções de educação integral e entender como se dá a discricionariedade no processo de implementação do PNME, foi possível chegar a um roteiro com perguntas abertas detalhadas na sequência.

As perguntas “Como você conheceu o PNME?” e “Você já tinha ouvido falar ou sabia do que se tratava antes de passar a fazer parte do Programa?” Tinha como objetivo, além de ser uma pergunta quebra gelo, investigar o nível de engajamento que o profissional tem com programas educacionais de uma forma mais ampla.

As perguntas “O que te levou a se interessar em ser monitor do PNME? Como foi o processo para chegar até aqui?” e “Saberia me dizer como é o processo de seleção dos monitores?” foram fundamentais para entender um pouco mais as motivações deste profissional e investigar inicialmente, que visão eles têm sobre o processo seletivo - e se assim reconhecem o processo pelo qual passam antes de serem inseridos nos espaços escolares.

A pergunta “Você tem experiências anteriores em ensinar outras pessoas ou esta é a sua primeira experiência em uma atividade deste tipo?” apoiou a investigação do perfil deste profissional e sobre sua trajetória enquanto educador, entendendo se se tratava de um profissional ainda em formação ou se já possuía mais bagagem para a condução de atividades lúdicas ou em sala de aula.

A questão “Sobre o PNME, você sabe por que ele existe e qual o objetivo dele? Pode falar um pouco sobre?” introduz o tema principal da entrevista e apoia a investigação sobre o nível de engajamento e noção do todo que o profissional tem em relação ao PNME, como ele se desdobra na ponta, bem como também se o profissional tem conhecimentos mínimos sobre como o programa se estrutura, o que o faz existir enquanto ação do Ministério da Educação e sobre alguns princípios básicos que deveriam reger sua prática.

Quando se pergunta “Quais as suas características pessoais que você acredita que contribuem para o desenvolvimento das atividades durante as oficinas? E de que forma você acredita que essas características contribuem?”

abre-se espaço para que este profissional faça uma correlação entre o que é esperado do programa e suas características pessoais que de alguma forma contribuem para o atingimento dos objetivos do programa no que tange ao trabalho realizado diretamente com as crianças e adolescentes.

Já a pergunta “No dia a dia das oficinas que você realiza com as crianças, que tipo de atividade você tem mais satisfação em fazer? Pode me dar alguns exemplos?” foi importante para entender qual o tipo de atividade é realizado na ponta e em que grau ela é autônoma ou segue um fluxo específico alinhado à orientação da equipe técnica do PNME para, se possível, entender porque ele faz o que faz e não faz outra coisa.

Entendendo que o PNME faz uso de diversos espaços físicos da escola W, e que as atividades escolhidas pela escola demandam dinâmicas e recursos de aprendizagem que promovam a diversificação dos tempos e espaços de aprender, a pergunta “Que tipo de recurso de apoio (como espaços, materiais, áudio, vídeo) você utiliza na realização das suas oficinas?”, pedindo para que os respondentes deem exemplos, trouxe insumos para compreender até que ponto seus valores, princípios e crenças influenciam na atividade que o mediador ou facilitador opta por realizar com os alunos, a partir dos recursos que utiliza.

Entende-se que os facilitadores e mediadores de aprendizagem no PNME, como em outras práticas de educação para a vida, são estimulados a ouvir os alunos e entender até que ponto os alunos assumem papel protagonista enquanto usuários do PNME. Por isso, a pergunta “E por parte dos alunos, quais são as atividades que você percebe que os deixa mais motivados para participar?” foi proposta para investigar o olhar crítico do facilitador ou mediador de aprendizagem sobre as atividades que realiza, tendo como foco o engajamento dos alunos. Ainda na mesma linha e com objetivo similar, a pergunta “Por que você acha que essas oficinas os engaja mais do que outras?” nos aponta para o que o motiva a fazer seu trabalho do jeito que faz. Seria a aceitação por parte dos alunos? Seus princípios e valores? As atividades são escolhidas em uma discussão no coletivo ou é uma imposição por parte do facilitador/mediador?

Algumas questões conceituais também foram abordadas, tendo como objetivo investigar se a concepção de educação integral do profissional está alinhada à concepção prevista no escopo do PNME, dentre elas, temos: “Quando você pensa em educação integral, quais são as primeiras questões que vem a sua cabeça?”

Todas as entrevistas foram realizadas com duração média de uma hora e ao vivo - dentro das limitações de tempo e disponibilidade dos entrevistados. Não houve resistência por parte de nenhum dos atores, percebeu-se, no entanto, que em alguns momentos alguns entrevistados buscavam aprovação na resposta que davam, como se estivessem sendo testados. Outros entenderam o momento de entrevista como um espaço para fazer reivindicações e apontar possíveis equívocos relacionados à implementação do programa. As respostas colhidas se relacionam diretamente com as variáveis que serão apresentadas a seguir.

O quadro a seguir apresenta as variáveis investigadas e analisadas organizadas de acordo com seus respectivos descritivos. O detalhamento dos achados da pesquisa também será apresentado no capítulo 7, considera essa mesma lógica de organização.

Quadro II – Variáveis	
Variável	Descritivo da Variável
a) Conhecimento e entendimento da política por parte dos executores ou implementadores	Conhecimento e entendimento da política por parte dos executores – conhecimento da política, acesso e fonte de material informativo, acesso a treinamentos e entendimento dos objetivos e das estratégias da política
b) Condições organizacionais	Processo seletivo para escolha dos monitores, estrutura física da unidade e acesso a materiais pedagógicos
c) Visão dos implementadores no que tange aos princípios e objetivos da política	Visão dos respondentes acerca da política pública e concepção, por parte dos burocratas de nível de rua, de o que seriam as características mais importantes que eles deveriam possuir para que seu trabalho seja realizado com êxito.

A variável “conhecimento e entendimento da política por parte dos executores” buscou compilar pontos relacionados ao conhecimento que os executores ou implementadores, nos diferentes níveis (mediadores/facilitadores ou BNR na escola; coordenadores do PNME na escola ou BME 2; responsáveis e

coordenadores do PNME na secretaria de educação ou BME 1), têm sobre para que o PNME existe, quais são as estratégias que pautam sua implementação, etc. Para além disso, buscou-se também analisar aspectos referentes ao acesso que os executores têm a materiais oficiais (manuais, orientações, formações) que os apoiem na implementação do Programa.

Já a variável “condições organizacionais” versou sobre aspectos administrativos e organizacionais tais como os trâmites relacionados ao processo de seleção dos facilitadores e mediadores, a logística necessária à escola para que as oficinas previstas possam ser executadas - tanto no que se refere a espaços físicos quanto a acesso e disponibilização de materiais pedagógicos que apoiem os profissionais na condução das atividades com as crianças e adolescentes. Dado o exíguo tempo disponível em campo não foi possível incluir neste aspecto a organização do tempo escolar.

A terceira variável analisada, “visão dos implementadores sobre os princípios e objetivos da política”, focou especificamente na organização de dados referentes a visão que os respondentes têm acerca da política de educação integral, sua concepção, sua operacionalização e possibilitou um espaço para que os profissionais pudessem relacionar suas competências e habilidades ao que eles acreditam ser o esperado para o lugar que ocupam enquanto implementadores da política na ponta.

4.

Educação Integral: conceitos e políticas públicas implementadas no Brasil – um resgate histórico

Este capítulo se propõe a fazer um resgate histórico do conceito de educação integral no Brasil e apresenta algumas experiências que versam sobre sua implementação através de programas e projetos.

Antes de mais nada, faz-se necessário assinalar a existência de diversas concepções de educação integral, cada uma embasada por orientações ideológicas diferentes. Cavaliere (2002) nos traz o conceito de *tempo de aprender*, muito fundamentado na compreensão dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades, sob a ótica social, pretendendo decifrar a forma pela qual a categoria tempo, neste caso, relacionada ao tempo destinado ao processo de aprendizagem. Para a autora, se vamos imaginar um tipo de vivência na esfera pública relativa ao acesso e usufruto de bens simbólicos, que possa gerar processos formativos que rompam as inércias da estrutura social, o tempo em que o indivíduo está sob a ação da instituição tem que ser não apenas ampliado ou intensificado, mas qualitativamente transformado.

Cavaliere (2009) afirma que já se sabe que crianças e adolescentes precisam conhecer e reconhecer os símbolos e significados da cultura local e universal, entender a função social das instituições, dominar a língua e outros instrumentos da comunicação moderna, interpretar e compreender a vida prática, estabelecer e manter relações socioafetivas, enfrentar conflitos e aprender a se situar no mundo como pessoas e como cidadãos.

Cabe ressaltar que aqui a educação integral não é entendida como uma modalidade de educação, mas sua própria definição. Espaços, dinâmicas e sujeitos são objeto de aprendizagem e também seu fim, o sentido próprio para o qual converge a construção de qualquer conhecimento. Desta forma, já se faz aqui uma primeira distinção de conceitos por vezes tratados como um mesmo: educação integral e educação em tempo integral.

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

Coelho reforça ainda:

O que justifica, dá vida e sentido à escola, à relação pedagógica, ao trabalho de docentes e discentes, são o processo de formação humana que aí se realiza e a relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber vivo, instigante e que a cada momento se produz, se interroga e se recria (COELHO, 2009, p.16).

No contexto brasileiro, o conceito de educação integral nem sempre teve esta nomenclatura. Cabe aqui fazer um resgate histórico apresentando alguns atores singulares com pensamentos alinhados à proposta de educação integral.

Educação integral seria aquela, como trazido por Ana Maria Cavaliere (2002), que se preocupa com o desenvolvimento deste sujeito na sua integralidade, através da diversificação de espaços, tempos e oportunidades de aprendizagem. Competências e habilidades necessárias para a vida são priorizadas neste contexto.

Já o entendimento de educação de tempo integral não necessariamente se coaduna com uma educação integral, já que pode simplesmente estar existindo na esfera da ampliação do tempo das crianças e adolescentes na escola. Ampliação do tempo, sem diversificação de oportunidades educativas, não será entendido aqui como uma prática consistente de educação integral. No que tange às experiências brasileiras que convergem com o conceito acima apresentado, vale o destaque para alguns educadores que não só idealizaram como também colocaram em prática vivências interessantes, dentre eles Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

De acordo com Cavaliere (2009), o conceito de educação integral encontra amparo jurídico significativo na legislação brasileira, assegurando sua aplicabilidade no campo da educação formal e em outras áreas da política social. O arcabouço normativo oferecido pelo paradigma da proteção integral garante os direitos de toda criança ou adolescente a receber atendimento em todas as suas

necessidades pessoais e sociais, a aprender, a se desenvolver adequadamente e a ser protegida(o).

Souza & Menezes (2015), em relação à legislação, afirmam poder-se inferir que a educação integral está presente na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206 e 227 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b). Já a ampliação da jornada escolar para o tempo integral encontra-se presente tanto nesta LDBEN – em seus artigos 34 e 87 (BRASIL, 1996b) –, quanto Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007) que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, e no PNE 2014-2024 através da Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014b).

Anísio Teixeira, foi o idealizador das Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1950 na Bahia. A partir de 1947, na condição de Secretário de Educação, Anísio Teixeira daria início a uma série de novas realizações no campo educacional. Dentre elas se destacam aquelas relacionadas com a educação em diversos bairros da Cidade do Salvador. A instituição educacional idealizada por Anísio Teixeira era por ele chamada de Centro de Educação Popular, uma Escola de educação primária ministrada em nova dimensão, dentro da mais avançada doutrina pedagógica, cujo principal objetivo era dar às crianças uma educação integral. O espaço era organizado em vários pavilhões: o da Escola Parque e os das Escolas-Classe.

A Escola Parque era destinada às atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Nas Escolas-Classe se desenvolviam as atividades convencionais das demais escolas, ensino de ciências físicas e sociais, linguagem e exatas. Durante um turno a criança estuda numa das Escolas-Classe e no outro turno na Escola Parque. No Centro de Educação Popular a criança recebia toda assistência integral: médico, dentista, orientador educacional, além da merenda escolar.

Segundo Coelho (2009), no trecho acima o educador deixa claras suas intenções ao criar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: não bastava dar acesso à escola; para que o projeto de educação firmado no desenvolvimento científico e tecnológico avançasse, era preciso formar para o trabalho e para a sociedade. E para que isto acontecesse, a escola deveria funcionar em tempo integral, com uma formação que viabilizasse esse projeto.

Posteriormente, na década de 1980, Darcy Ribeiro idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. No início de sua atuação profissional, Darcy dedicou-se ao estudo de comunidades indígenas do Pantanal, da região central do Brasil e da Amazônia. Neste período, trabalhou com o Marechal Rondon no Serviço de Proteção aos Índios, fundou o Museu do Índio e ajudou a criar o Parque Indígena do Xingu. Mas Darcy Ribeiro foi, sobretudo, um defensor incansável da escola pública, que ele considerava “a maior invenção do mundo”.

Durante duas gestões de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro, nos anos de 1980, Darcy Ribeiro, enquanto Secretário da Educação, implementou os Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), popularmente apelidados de Brizolões, e considerados uma das principais políticas de educação integral do país. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) eram compostos por aproximadamente 500 CIEPs que respondiam a uma estrutura denominada “Escola Integral em horário integral”, recebendo até mil estudantes por unidade. Os CIEPs atendiam crianças e adolescentes em turnos estendidos e buscavam oferecer, além das atividades pedagógicas tradicionais, outras possibilidades educativas, recreativas e culturais e amparo assistencial, como atenção básica à saúde e alimentação completa aos estudantes.

Segundo Henz (2012), a escola em turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também se torne integral e integrada, possibilitando a cada educando e educador os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais. Para o autor, os processos de ensino-aprendizagem vão acontecendo com algo que ele denomina reciprocidade de consciências, não carecendo de alguém que tudo sabe ensinar para outro que nada sabe, mas alguém que assuma a

responsabilidade de conduzir o processo em condições favoráveis à dinâmica dialógico-problematizadora do grupo.

Já na experiência mais recente de fomento à educação integral como política pública, é importante trazer para a discussão a contribuição da educadora Jaqueline Moll.

Para Moll (2012), o legado dos educadores que ao longo da história da educação pública do Brasil foram citados ao longo deste capítulo impõe que tenhamos envergadura política e institucional para, à luz dos desafios contemporâneos em suas especificidades e complexidades, respondermos de forma irreversível ao desafio de ampliarmos as exíguas quatro horas diárias de escola que são oferecidas para a maioria dos estudantes da educação básica. Segundo ela, o aprofundamento da democracia no Brasil impõe, entre outras tarefas, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional, em condições adversas das camadas populares na escola, visto que as camadas médias e altas da população dispõem de recursos financeiros e capital cultural que favorece a oferta de uma diversificação dos tempos e espaços de aprender para seus filhos, com inúmeras atividades chamadas de “contra turno” tais como cursos de línguas, práticas esportivas e culturais que colaboram para a ampliação de repertório educacional destas crianças e as camadas populares não dispõem das mesmas condições para acesso a diversas oportunidades educativas.

À perspectiva de ampliação do tempo de permanência na escola vincularam-se, a partir dessa inspiração, as ideias de organização de territórios educadores a partir da escola e de articulação de arranjos educativos construídos com base em ações intersetoriais (MOLL, 2012, p. 132).

Os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação - que aqui me proponho investigar, especificamente quanto às questões relacionadas à implementação - nascem partindo do entendimento de que se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária para uma universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, faz-se necessário um investimento em educação pública que promova a diminuição das desigualdades educacionais, promovendo oportunidades de novos tempos e espaços de aprender para as camadas populares.

5.

O Programa Mais Educação: antigo e novo – um panorama dos programas, semelhanças e mudanças

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais diretrizes de educação integral implementadas no Brasil nos últimos quinze anos através dos Programas Federais Mais Educação e Novo Mais Educação. Apesar da pesquisa aqui desenvolvida ter sido focada na implementação do Programa Novo Mais Educação, instituído em 2016, o Programa Novo Mais Educação nasce balizado no Programa Mais Educação, instituído em 2007. Por esta razão, se faz necessário apresentar os dois Programas para ter-se um cenário mais robusto no que tange a objetivos, semelhanças e contrastes entre os dois programas.

Em 2014, nasce o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, constituído por uma série de programas e projetos visando à melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007b). Desse Plano, fazia parte o Programa Mais Educação, apresentado como estratégia indutora ao fomento da “educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar” (BRASIL, 2007c). De 2007 até hoje, esse programa vem se propondo a induzir a maioria das iniciativas municipais e estaduais, no sentido da ampliação da jornada escolar para o tempo integral (SOUZA & MENEZES, 2015).

A partir desta contextualização do cenário em que o Novo Mais Educação se insere, assim como do detalhamento das mudanças significativas no escopo do programa Novo Mais Educação se comparado ao Mais Educação no seu formato “antigo”, os agentes implementadores na escola analisada, cujos depoimentos serão considerados neste estudo, participaram tanto do Programa Mais Educação (implementado até 2016) quanto da transição para o Programa Novo Mais Educação (iniciado em 2017). Dessa forma, a compreensão de suas falas e a análise da discricionariedade que elas expressam só é possível a partir de sua contextualização no ambiente escolar e no escopo de cada um dos programas e da transição entre eles. O presente capítulo busca assim discutir esse contexto para viabilizar a análise pretendida.

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para um período de dez anos. Sua última versão prevê metas que deverão ser atingidas no período de 2014 a 2024. O primeiro grupo de metas versa sobre a garantia do direito à educação básica com qualidade, que promova a garantia da universalização do acesso ao ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. O foco da presente pesquisa é a meta 6 do plano, conforme apresentado a seguir.

O PNE prevê que até 2024 deverá se oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica. O Observatório do Plano Nacional de Educação, plataforma online que acompanha o atingimento das metas do Plano, reforça, no entanto, que é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, necessariamente. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino – tempo integral - é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, através de atividades planejadas com intenção pedagógica. Programas como o Programa Novo Mais Educação, que surge como uma reformulação do Programa Mais Educação, se apresentam, portanto, como políticas desenhadas na perspectiva do cumprimento da Meta 6 do PNE.

O Programa Mais Educação (PME) foi criado através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O foco foram as escolas públicas do Ensino Fundamental. As atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos: a) Acompanhamento pedagógico (enquanto macrocampo obrigatório para adesão) b) Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; c) Cultura, artes e educação patrimonial; d) Educação

ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica, e. Esporte e lazer. Para cada macrocampo, encontra-se um grupo de propostas de atividades que poderiam ser desenvolvidas pelas unidades escolares.

Segundo a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação (PME) tinha como objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Dentre os objetivos do Programa tinha-se: a) apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do atendimento escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contra turno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; b) contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; c) oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrando à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O programa foi implementado até 2016, por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

O governo federal passou a transferir recursos para a manutenção e desenvolvimento desse programa por meio do PDDE/Educação Integral² que destina recursos financeiros para as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, de modo a assegurar, coerentemente às disposições do Programa Mais Educação, a realização de atividades previstas, afins com a educação integral (BRASIL, 2014b). Tais recursos são depositados em contas únicas e específicas dos governos estaduais, do Distrito Federal e dos municípios, vinculadas ao respectivo Fundo para pagamentos específicos (ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes).

O Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, surge após a descontinuidade do Programa Mais Educação como uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Não há evidências claras dos motivos para descontinuidade do programa, mas sabe-se que o momento político em que tal mudança se configurou foi no impeachment da então presidenta Dilma Rousseff e quando seu vice Michel Temer assume o cargo.

Em 2018, o Programa Novo Mais Educação (PNME) começou a ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar no ensino fundamental.

Segundo documentos oficiais que regem a implementação do PNME, sua finalidade é contribuir para: a) alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; b) redução do

² Também conhecido como PDDE/Mais Educação.

abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; c) melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular; d) ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Segundo o documento orientador de adesão ao PNME³, lançado em outubro de 2016, são passíveis de adesão ao PNME as escolas com no mínimo 20 (vinte) estudantes matriculados no Ensino Fundamental de acordo com o Censo Escolar do ano anterior ao da adesão.

Na 1ª etapa de adesão, as secretarias de educação selecionaram as escolas que poderiam aderir posteriormente ao Programa. As escolas estão divididas em grupos, da seguinte forma: grupo 1 – escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016; grupo 2 – escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e/ou obtiveram desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas e que não se enquadrem no critério do Grupo 1; grupo 3 – demais escolas de Ensino Fundamental que poderão aderir ao Programa. É obrigatória a indicação de, pelo menos, uma escola nos grupos 1 e 2.

O Programa Novo Mais Educação está sendo implementado nas escolas públicas de ensino fundamental, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação – MEC através de recurso proveniente do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Segundo (SEGATTO & ABRUCIO. 2016) é necessário aumentar a articulação entre governo federal educacionais. Isso avançou na parte financeira – com o FUNDEF e o FUNDEB –, mas foi pouco modificado no que se refere à dinâmica política e gerencial da educação. Por exemplo, há poucos programas federais que exigem que os estados os coordenem regionalmente, ainda que, como evidenciado nos

³ Programa Novo Mais Educação. Documento orientador - Adesão - Versão I. Outubro de 2016: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>>

casos, alguns estados mediem as relações federal-local. Isso se evidencia na implementação do Programa Novo Mais Educação na escola W, visto que não há evidências de que haja uma interface direta entre governo do estado e do município tanto do ponto de vista de documentos e manuais orientadores padrões utilizados no estado do Maranhão quanto de estabelecimento de fóruns e/ou encontros que possibilitem trocas de experiências entre os municípios onde o programa é implementado. A relação se restringe, segundo evidências, a uma relação de cooperação Federal-Municipal.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar.

Conforme Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, os repasses dos recursos dar-se-ão em duas parcelas anuais, devendo o pagamento da primeira parcela ser efetivado até 30 de abril e o da segunda parcela até 30 de setembro de cada exercício. Vale ressaltar que até o momento de realização das entrevistas de campo, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís apresentava um atraso do repasse referente a segunda parcela de 2019.

Como se pode observar, os programas apresentam consonâncias e diferenças em termos de seus objetivos. Dentre estes pontos destacamos a) a mudança no objetivo geral que cada programa estabelece, b) apropriação do conceito de educação integral em cada um dos programas (o quadro a seguir busca organizar esta descrição contrastada dos dois programas) e c) a existência de espaços que propõem a construção coletiva no âmbito na implementação (PME) e a supressão destes espaços (PNME). A mudança no objetivo geral que cada programa estabelece configura-se como dispõe o Quadro III:

Quadro III - Objetivo geral dos Programas	
Programa Mais Educação	Programa Novo Mais Educação
Fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar.	Visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

O objetivo geral em um programa ou projeto, designa o alvo de ação ao qual o programa serve. Os programas nascem para cumprir o que está colocado no objetivo geral dos mesmos. Como é possível observar, o Programa Mais Educação tem o objetivo centrado no fomento à educação integral. Termos chave tais como “educação integral”, “atividades socioeducativas” apontam para o caráter interdisciplinar que o programa pretende implementar.

Já o Programa Novo Mais Educação traz no seu objetivo geral o compromisso com a melhora da aprendizagem de língua portuguesa e matemática, transferindo o foco para a questão da aprendizagem, delimitada pelas disciplinas avaliadas na Prova Brasil.

a) Apropriação do conceito de educação integral pelos programas

Os textos dos programas, de acordo com o que é explicitado como diretriz, parecem apoiar o entendimento de cada proposta. O Programa Mais Educação indica, em seu texto, que existe para:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Portaria Normativa Interministerial nº17, 2007).

O PME institui ainda que tem como um dos objetivos específicos “apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo, promovendo a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da

diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares”. Este trecho do texto da política está em total consonância com o conceito de educação integral apresentado nos capítulos anteriores, tais como Cavaliere (2002) e há um compartilhamento de entendimento de que o conceito de educação integral versa sobre a ampliação dos tempos e espaços de aprender, considerando as diversas habilidades e competências que crianças e adolescentes devem desenvolver para o exercício da cidadania.

Já o Programa Novo Mais Educação não traz em seu texto, em nenhum momento, o termo “educação integral”. Seu foco está na contribuição para “alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico”, “redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ ano”, “melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais”, e, por fim, “ampliação do período de permanência dos alunos na escola”. A única aproximação ao conceito de educação integral no texto do programa dialoga apenas com a permanência dos alunos na escola por mais tempo, ainda que o próprio conceito aponte para a possibilidade de diversificação dos espaços de aprender, não há obrigatoriedade para que esta educação aconteça dentro do espaço escolar.

- b) A existência de espaços que se propõe a construção coletiva no âmbito na implementação (PME) e a supressão destes espaços (PNME).

O Programa Mais Educação prevê no seu texto a criação do Fórum Mais Educação, que deveria coordenar a implementação do Programa. Dentre as principais atribuições deste Fórum, tem-se: I - propor aos Ministérios, Secretarias Federais e outros órgãos, mecanismos para o aperfeiçoamento da contribuição de suas ações ao Programa; II - fornecer subsídios para o planejamento territorial e populacional das ações do Programa, com o objetivo de ampliar sua escala, capilaridade, cobertura e efetividade; e III - acompanhar a implementação do Programa gerando sua constante reavaliação, elaborando relatórios, pareceres e recomendações para seu aperfeiçoamento.

Na Portaria Interministerial nº 17/2007, também é instituído o Fórum era composto por representantes dos Ministérios ou Secretarias Federais que integrassem ou viessem a integrar o Programa Mais Educação, com representantes de cada Ministério ou Secretaria, sendo coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O Fórum tinha caráter consultivo – ou seja, apenas apoiava o processo de construção de políticas públicas, não tendo caráter deliberativo. O Fórum se constituía como um espaço de construção coletiva da implementação do programa e nos seus encontros era permitido convidar representantes das ações desenvolvidas pelos Ministérios participantes e de outros órgãos e instituições que possam contribuir na implementação, monitoramento e avaliação do Programa. Este espaço no Fórum foi descontinuado com a substituição do Programa Mais Educação pelo Programa Novo Mais Educação.

A principal diferença entre o Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação é a alteração do fundamento e do foco. Enquanto no PME tem na sua base de atuação o fomento a educação integral através de oficinas educativas diversas oferecidas aos alunos no contra turno escolar, o “novo” Mais Educação manifesta explicitamente seu foco em melhorar índices de aprendizagem, priorizando especificamente as disciplinas de língua portuguesa e matemática, aferidas na Prova Brasil, cujos resultados de proficiência integram o desenho do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Cabe então, após esta breve contextualização, observar se a mudança no texto dos programas também se concretiza na implementação do PNME e até que ponto a discricionariedade dos atores implementadores age de forma a adequar o programa às demandas ou necessidades dos alunos.

6.

Caso estudado: implementação da política de educação integral na escola W

6.1.

Contexto da educação básica no município de São Luís do Maranhão

São Luís, capital do estado do Maranhão, tem hoje 1.840 escolas situadas na zona urbana que oferecem ensino fundamental regular. Segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP⁴ de 2018 e com um olhar para a rede municipal de ensino, 39.871 alunos estavam matriculados nos anos iniciais e 25.823 nos anos finais até 2018 – dados de 2019 não estavam disponíveis no momento do desenho da pesquisa de campo e da escolha da escola.

Para a escolha da escola, alguns critérios foram considerados, sendo eles:

- a. escolas onde o programa Mais Educação tenha sido implementado e o programa Novo Mais Educação tenha sido implementado logo em seguida – desde contatos iniciais com a SME já se sabia que a rede municipal tinha implementado o PME e o PNME, mas que nem todas as escolas que participaram de um continuaram com o outro. Dados os contrastes entre os objetivos e concepções dos programas, conclui-se que seria mais rico escolher uma escola onde isso pudesse ser visto pelo olhar dos BNR.;
- b. escolas com IDEB equivalente ao IDEB do município - uma aproximação (dentro do possível) em termos de qualidade, do que seria uma escola “típica” da rede.;
- c. escolas de médio/grande porte- chance de encontrar mais BNR numa mesma escola e oferta dos vários tipos de oficinas previstos no programa e
- d. escolas localizadas na região central do município.

⁴ Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Considerando estes critérios, chega-se à escola W - facilidade de acesso dado o exíguo tempo de pesquisa em campo. A escola W está localizada na região central de São Luís, zona conhecida por altos índices de vulnerabilidade social. A escola tinha, em 2018, 1.130 matrículas em séries iniciais (1º ao 5º ano) e 440 matrículas em séries finais (6º ano 9º ano).

No que tange a infraestrutura, a escola W possui diversos recursos tais como: biblioteca, cozinha, sala de leitura, quadra de esportes, sanitários adaptados para pessoas com deficiência, copiadora, retroprojeto, etc. Alguns dos recursos elencados acima como a quadra de esportes e a sala de leitura, por exemplo, são fundamentais para administrar algumas atividades previstas no Programa Novo Mais Educação. Apesar de localizada em um prédio tombado pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, algumas obras de adequação, principalmente de pintura, e pequenos reparos foram possíveis para que o prédio se tornasse um ambiente acolhedor. Durante o trabalho de campo, foi possível observar muito zelo e cuidado com os espaços comuns aos alunos e professores: salas de aula limpas e decoradas de acordo com as festividades da época (início da primavera). A quantidade de funcionários distribuídos em todos os espaços da escola era grande, desde a portaria - na recepção aos alunos e cuidados com a circulação de pessoas - até a manutenção e limpeza dos banheiros.

Como parte da contextualização do campo da pesquisa, buscamos estabelecer um comparativo entre a realidade da escola estudada em termos de qualidade da educação, o município onde a unidade escolar está inserida e o cenário nacional, utilizamos os dados consolidados do Ideb dos anos de 2013, 2015 e 2017.

Segundo informações disponíveis no site do INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

De acordo com informações encontradas no site⁵ do INEP, Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar⁶, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁷, agregando ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

Pretende-se apresentar uma visão geral de evolução ou regressão dos resultados ao longo dos anos de 2013, 2015 e 2017 no município de São Luís, no Maranhão. Os dados apresentados se referem ao 5º e ao 9º ano nas disciplinas de português e matemática. Procurou-se, assim, iniciar a reflexão sobre o cenário da educação pública no município de São Luís considerando os últimos 8 anos e 3 edições da Prova Brasil. Na página seguinte, será feito também um cruzamento com o cenário a nível de município, com a pretensão de trazer um panorama geral buscando interfaces com o município onde a escola investigada está situada. Destaca-se que as análises levaram somente em consideração a rede municipal de ensino.

Abaixo, segue uma tabela que consolida os dados do Ideb nos anos 2013, 2015 e 2017 e permite uma visão geral de avanços e entraves comparando a escola estudada, o município de São Luís e Brasil.

⁵ <www.inep.gov.br>

⁶ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

Quadro IV – Ideb Comparativo						
	Escola W		Rede Municipal de São Luís		Brasil	
Ano	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
2013	4,1	3,9	4,1	3,7	4,9	3,8
2015	4,4	3,9	4,5	3,9	5,3	4,1
2017	4,3	3,5	4,6	3,8	5,6	4,3

Fonte: <inep.gov.br>

É possível observar que o Ideb da escola W, com exceção do ano de 2017, difere pouco do resultado da rede municipal de São Luís, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais. Essa observação apoia a escolha da escola a ser estudada no sentido de que seus resultados medidos pelo Ideb se aproximam bastante daqueles da rede municipal, não destoando nem positiva ou negativamente.

Considerando o caso do PNME, segundo o site do Ministério da Educação, as escolas deverão atender prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, conforme resultados de avaliações próprias.

6.2.

A escolha dos entrevistados: diferentes níveis de implementação

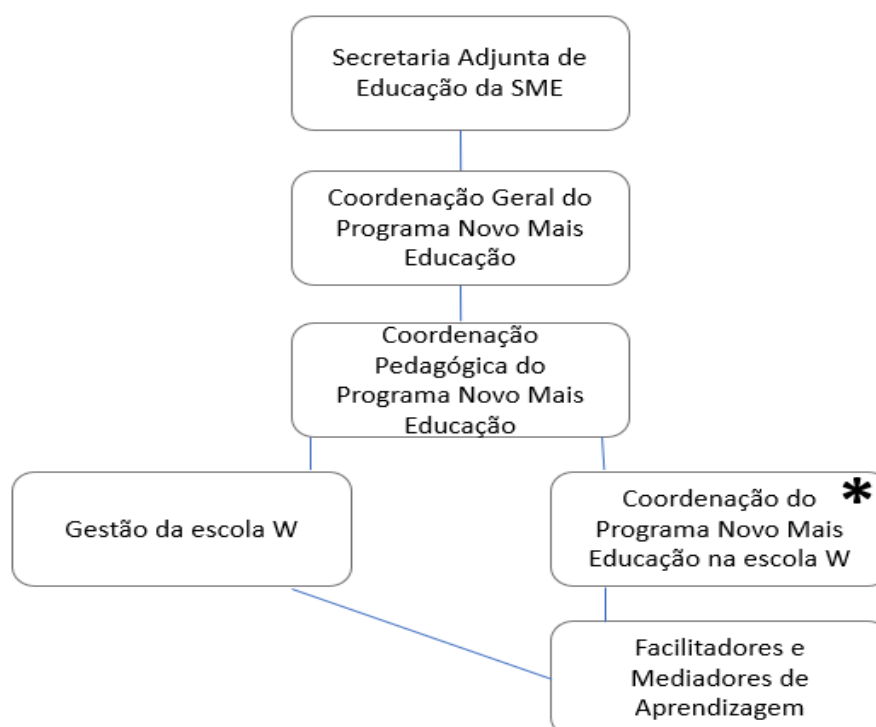
Dentro das possibilidades de análise de implementação de políticas, neste estudo de caso optou-se por focalizar os burocratas de nível de rua, que na pesquisa em tela corresponde aos facilitadores ou mediadores. Estes profissionais são em sua maioria estudantes universitários cursistas das áreas onde atuam no PNME. Os que não são estudantes universitários são professores formados. Não ficou claro, durante a pesquisa, qual o tipo de vínculo de trabalho possuem com a Secretaria Municipal de Educação, mas foi descartado a possibilidade de vínculo CLT⁸ visto que os facilitadores e mediadores recebem uma bolsa auxílio e não um salário.

⁸ Consolidação das Leis Trabalhistas, que regem a contratação via carteira de trabalho e formalmente, garantindo direitos indenizatórios ao trabalhador

A princípio, as entrevistas estariam focadas apenas neste público, mas, como já assinalado, ao longo da pesquisa ficou cada vez mais clara a importância de uma análise que também abrangesse os atores de outros níveis hierárquicos da política e de alguma forma se relacionassem com a implementação do Programa Novo Mais Educação. Acredito que estes atores tinham contribuições valiosas a fazer com vistas a uma compreensão mais densa e abrangente do Programa, em razão de seu conhecimento técnico e maior aproximação com níveis de formulação e decisão das políticas educacionais no nível da gestão municipal. Desta forma, foi configurado um quadro formado por diversos profissionais da educação em São Luís enquanto núcleo “duro” de entrevistados.

A seguir, apresenta-se um organograma que localiza a gestão da implementação do PNME desde a secretaria municipal de Educação até a unidade escolar estudada, que será melhor detalhado mais à frente:

Quadro V - Organograma de implementação do PNME na escola W



O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da

Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Segundo o texto oficial do programa, desde 2017 ele é implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar.

Quanto a organização dos tempos escolares, tem-se o seguinte cenário de acordo com os documentos oficiais que regem a implementação do programa: as escolas que aderem ao plano de 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana, realizam 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo:

- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração.
- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração.

As escolas que optam por ofertar 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana, realizam 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo:

- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração;
- 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração;
- 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes.

A escola onde a pesquisa foi realizada optou pelo segundo modelo apresentado, com total de 15 horas semanais de atividades complementares. Além do acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática totalizando

8 horas, a escola escolheu no sistema PDDE Interativo música, futsal e dança como as três atividades a serem realizadas nas 7 horas restantes. Cada atividade é ministrada por um profissional diferente.

Como dito anteriormente, o objetivo da pesquisa foi centrado em buscar entendimentos sobre o conceito e aplicação de educação integral no contexto do Programa Novo Mais Educação. O foco central são as falas e concepções dos facilitadores de aprendizagem” – que correspondem aos “burocratas de nível de rua” nesse Programa – os profissionais de linha de frente que são responsáveis pela implementação do programa assumindo responsabilidade pela realização das 7 (sete) horas de atividades (oficinas de música, futsal, dança, etc.) escolhidas pela escola - e os “mediadores de aprendizagem” - responsáveis pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico com os alunos. Não há uma distinção evidente, a nível da coordenação do PNME, sobre diferença na atuação direta destes profissionais com os usuários (alunos), assim também como no texto que normatiza o PNME esta distinção não está posta. Ou seja, são responsáveis por ministrar atividades distintas no que tange ao seu conteúdo, mas são vistos como pares pelos seus superiores, independente de estarem ligados à Língua Portuguesa e Matemática ou às atividades de arte, cultura, e esporte, por exemplo. Cabe destacar que estes profissionais não são, necessariamente, professores ou pedagogos. São cidadãos, que dispõe de experiências e vivências diversas. A maioria deles é universitária, mas há também mestres de capoeira com notório saber, dançarinas de danças da cultura regional do Maranhão e, professores já formados.

Foram também entrevistados profissionais de diversos níveis de gestão com o objetivo de estabelecer comparações e pontos de vista que pudessem servir como contraponto ao que os burocratas de nível de rua trouxeram. As perguntas feitas aos BME 1 e 2 estavam focadas, todavia, na atuação dos BNR. Ou seja, buscou-se por meio das entrevistas com os BME 1 e 2 entender sob uma outra ótica como se dá a atuação dos BNR, alvo da pesquisa. Cabe ressaltar que, pelo caráter da pesquisa, o foco esteve em uma análise de conteúdo das falas, buscando organizar os dados apresentados com o apoio dos insumos trazidos pelos profissionais que ocupavam diferentes lugares no arranjo de implementação, a fim

de preencher lacunas na descrição dos processos de implementação. Pode-se identificar estes atores, fundamentalmente, como burocratas de médio escalão.

A literatura nos aponta para a existência dos *burocratas de alto escalão* (PALLOTTI & CAVALCANTE, 2018), *médio escalão* (PIRES, 2015) e *nível de rua* (LIPSKY, 1980). Entre os dois polos extremos - alto escalão e nível de rua – situam-se os burocratas de médio escalão, que ocupam cargos e posições intermediárias. Segundo (PIRES, 2015) burocratas de médio escalão (BMEs) ocupam uma posição paradoxal na literatura sobre estudos organizacionais e políticas públicas. Isto se dá principalmente porque raramente os BMEs têm sido pensados (ou analiticamente tratados) como um grupo de funcionários, classe ou segmento transversal das estruturas de governo.

Na presente pesquisa, as entrevistas realizadas com os BMEs foram fundamentais para que uma visão geral do processo de implementação do Programa Novo Mais Educação pudesse ser alcançada e para “compreender como são produzidos seus papéis e formas de influência dentro da ampla divisão do trabalho envolvida na produção de políticas públicas” (PIRES, 2015).

De acordo com Lima (2019), o burocrata de médio escalão se assemelha ao burocrata de nível de rua na medida em que possui contato direto com o público-alvo da política. Ao mesmo tempo, se diferencia dele, pois, esse contato não é exclusivo e nem frequente. Ademais, o burocrata de médio escalão possui um grau de autonomia para gerir os recursos destinados à prestação do serviço sob seu comando. O mesmo não acontece com o burocrata de nível de rua. Por este motivo os burocratas de médio escalão foram separados em dois grupos, considerando sua contribuição e poder de influência na implementação do programa investigado.

Assim, os entrevistados foram categorizados em quatro grupos: burocratas de médio escalão 1, burocratas de médio escalão 2 e burocratas de nível de rua conforme quadro a seguir:

Quadro VI – Categorias e Cargos	
Categoria	Cargo
Médio escalão 1	Secretaria Adjunta de Educação da SME, Coordenação Geral do Programa Novo Mais Educação, Coordenação Pedagógica do Programa Novo Mais Educação
Médio escalão 2	Gestão da escola W, Coordenação do Programa Novo Mais Educação na escola W
Nível de rua	Mediadores e facilitadores de Aprendizagem
Médio escalão 2 / Nível de Rua	Coordenação do Programa Novo Educação da escola W

Considerando o quadro acima, tem-se a categoria “médio escalão 1” sendo composta por um grupo de três funcionários da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) que estão alocados na própria Secretaria. Para além de uma definição baseada no local de atuação dos profissionais, tem-se também o caráter e perfil da sua atuação, muito focada na gestão da política no nível central (SME), no desenho de diretrizes para a implementação e no monitoramento das ações implementadas a nível municipal. Esses atores integram o nível hierárquico local que “recebe” as políticas e programas dentro da Secretaria e são responsáveis por garantir que as mesmas sejam implementadas de acordo com um combinado de estratégias e determinações que, no caso do PNME, quando não estão definidas no escopo do programa, são definidas por estes agentes. Um exemplo que ilustra a afirmação acima é a não existência de manuais orientadores para os macrocampos que não são enquadrados no PNME como “acompanhamento pedagógico”. Tal falta é suprida com a utilização dos manuais operacionais do programa na sua versão antiga. Sendo assim, é possível afirmar que há um espaço discricionário na atuação destes profissionais.

Depois deles, temos a categoria “médio escalão 2”, composta por dois profissionais da SEMED que ficam alocados dentro da unidade escolar exercendo funções de implementação do programa com certa autonomia resguardada. Um exemplo dessa dita autonomia é o fato de que hoje apenas a gestão escolar tem acesso ao sistema de acompanhamento e monitoramento do programa Novo Mais Educação. O objetivo do sistema é monitorar a execução do programa nas redes e escolas públicas brasileiras, por meio da análise das ações desenvolvidas. Segundo

o MEC, as informações coletadas serão objeto de uma pesquisa que possibilitará o acompanhamento e a avaliação das ações, com o intuito de verificar a efetividade do Programa no que diz respeito ao seu principal objetivo: melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar. um papel de interlocução entre o “médio escalão 1” e o “nível de rua”. Cabe destacar que, segundo texto que determina as linhas gerais de atuação do Programa Novo Mais Educação, a figura do coordenador do Programa na unidade escolar que assume as seguintes responsabilidades:

Articulador da Escola, que será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O Articulador da Escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola (Portaria MEC nº 1.144/2016).

Na escola W, essa função é exercida por um ator que além do papel de articulador da escola, também exerce a função de mediador da aprendizagem. Durante sua entrevista, aspectos ligados aos dois níveis de burocracia foram trazidos nas perguntas, de forma a garantir que tanto seu papel de coordenação quanto seu papel de interlocução direta na facilitação de conteúdo com alunos estivessem contemplados nas questões abordadas no roteiro semiestruturado.

Os mediadores e os facilitadores de aprendizagem, como dito anteriormente, são responsáveis pelo contato direto com os beneficiários e por ministrar as oficinas oferecidas aos alunos e alunas - foram categorizados como “nível de rua”.

7.

Análise qualitativa: descobertas do caminhar no campo, hipóteses desmistificadas e confirmadas e considerações finais

Neste capítulo as hipóteses levantadas no desenho da pesquisa são detalhadas, buscando confirmá-las ou descartá-las. Isso será feito considerando o agrupamento nas três principais variáveis consideradas na análise das entrevistas realizadas no campo: a) “conhecimento e entendimento da política por parte dos executores”, b) “condições organizacionais” e c) “visão dos implementadores sobre os princípios e objetivos da política”⁹.

Apesar da análise ter abrangido o conjunto de entrevistas realizadas e de um grande número de falas estarem relacionadas às variáveis, optou-se por priorizar apenas algumas delas, contemplando Burocratas de Médio Escalão 1 (BME 1), Burocratas de Médio Escalão 2 (BME 2) e Burocratas de Nível de Rua (BNR), para ilustrar a análise desenvolvida com evidências claras, explicitando de forma mais fluida a visão que os implementadores, em seus diversos níveis, têm tanto da esfera macro quanto a esfera micro do PNME. O quadro a seguir consolida o total de falas e evidências encontradas em cada uma das entrevistas, relacionando-as com as variáveis:

Quadro VII – Variáveis e incidência nas falas dos entrevistados

Variável	Quantidade de falas/evidências por nível de implementação					
	Médio escalão 1			Médio escalão 2 /Híbrido		Nível de rua
	Secretário Adj. de Educação	Coord. PNME	Coord. Pedag. PNME	Gestor da escola	Coord. PNME na escola	Facilitador / mediador
a) Conhecimento e entendimento da política por parte dos executores	9	7	6	17	13	22

⁹ O descritor c.1, no momento de análise dos resultados, muito se assemelhou ao descritor a.4. Desta forma, ambos foram organizados no item Conhecimento e entendimento da política por parte dos executores.

b) Condições organizacionais	3	6	2	6	5	17
c) Visão dos implementadores no que tange aos princípios e objetivos da política	1	5	-	6	8	18

Quando somadas as incidências nas falas dos entrevistados de acordo com o nível de implementação do qual fazem parte, observa-se que:

- a) A variável a “conhecimento e entendimento da política por parte dos executores” soma um total de 74 falas e se destaca como a maior incidência dentre as três variáveis;
- b) A variável b “condições organizacionais” soma um total de 39 falas. A concentração de falas é maior no nível de rua (17) do que no médio escalão 1 (11) e 2 (11). Tal fato pode estar relacionado a uma aproximação mais significativa do nível de rua de questões organizacionais que permeiam a prática da condução das oficinas;
- c) Na variável c “Visão dos implementadores no que tange aos princípios e objetivos da política”, observa-se uma maior incidência no médio escalão 2 (14) e no nível de rua (18) enquanto no médio escalão 1 tem-se um total de 6 falas. Este dado pode estar relacionado ao fato de que estes dois grupos com um total maior (médio escalão 2 e nível de rua) estão mais próximos ou são o grupo que conduz as oficinas e, por esta razão, estão em relação direta com as demandas que vem dos alunos no que tange a características pessoais e profissionais nem sempre consideradas como fundamentais pelo médio escalão 1 (que conduz o processo seletivo) mas que no dia a dia, se mostram essenciais para a realização do trabalho e no contato direto com os alunos.

7.1.

Conhecimento e entendimento da política e dos seus objetivos e estratégias por parte dos executores

Para Lima & D’Ascenzi (2013), o plano será absorvido, traduzido e adaptado às possibilidades e aos constrangimentos das agências e dos indivíduos que deverão executá-lo. Assim, fatores como disponibilidade e qualidade dos recursos humanos e materiais, estrutura e a dinâmica das regras organizacionais (formais e informais), fluxo e disponibilização de informações influenciam a forma como se dará a apropriação e implementação do plano nos espaços locais.

Fica evidenciado nas entrevistas que os níveis de médio escalão 1 e 2 de implementação expressam de forma mais clara o seu entendimento sobre o conceito de educação integral. Por estarem mais próximos (ou serem eles mesmos) quem idealiza e baliza a implementação do PNME no município, há uma exigência maior no que tange a clareza e conhecimento específico sobre a relação entre educação integral e a necessidade de diversificação dos tempos e espaços de aprender. A descrição realça o contraste do Programa Novo Mais Educação com o Programa Mais Educação implementado anteriormente.

“Passa a pensar o “Programa Mais Educação”, exclusivamente com uma perspectiva de reforço escolar, pensando que o menino ali deve se aproximar apenas da linguagem da poesia, da linguagem da letra e da linguagem lógica da matemática. E nós compreendemos que não é bem assim... Tipo... se o “Novo Mais” passa a ter esse caráter, ele passa a ter uma nova proposta. Uma proposta perversa para o filho do trabalhador que já não aguenta mais essa proposta que nós temos de escola que é uma escola enfadonha, que é uma escola que não seduz” (BME 1).

Os profissionais do escalão médio 1, que ficam situados dentro do espaço da Secretaria Municipal de Educação e são responsáveis por traduzir para o nível de implementação da política de educação integral através das ações e estratégias, têm um olhar mais crítico para todo o processo de mudança do Programa Mais Educação no seu formato “antigo” para o PNME. Apontam para algumas perdas no que tange ao escopo dos dois programas, como a mudança significativa no peso que língua portuguesa e matemática passam a ter na nova formulação do programa – intrinsecamente ligado ao novo objetivo de melhora no IDEB inclusive -, ou

ainda que os macrocampos ligados a arte, cultura, esporte e musicalização deixam de ser o eixo central, perdendo horas na programação semanal do PNME. Em tempos atuais, para defesa de um projeto societário burguês excludente, o Estado brasileiro, em seu aparato antidemocrático, extirpa as conquistas das políticas públicas, retirando não só os direitos forjados nas lutas sociais, mas o sentido da formação humana integral, intrínseco à educação (ARROYO, 2017).

A entrevista do BME 2 aprofunda esta perspectiva crítica e amplia a comparação fazendo referências a outras experiências de educação integral, definindo e justificando com clareza a proposta que foi alterada com a transição do PME para o PNME:

“A educação integral para mim seria realmente é tentar fazer com que esse aluno aprenda as coisas que vem com o currículo, mas de uma forma diferente. Uma forma que realmente traga significado para eles. (...). Na verdade, ela, para nossa rede, quando apareceu tinha duas escolas que tinha educação integral. (...). Porque eu até vejo, que mesmo que seja uma proposta antiga... não é tão velha assim. Não é tão novo essa questão da proposta. Brizola já falava sobre educação integral quando ele fez os CIEPs no Rio de Janeiro. A gente tem essa ideia... que até eu estudei um pouco. Fiz sobre essa formação. Não é uma ideia nova, não é? Mas para que seja implantada a gente tem que ter uma logística própria que essa metodologia da educação integral exige” (BME 2).

Por outro lado, as entrevistas com os facilitadores e mediadores (BNR) mostram que eles compreendem que se espera que as oficinas do PNME ofereçam atividades lúdicas.

“É a forma com que eles têm de integrar todos esses conteúdos nessas disciplinas, num só número, não é? Eu vejo que é a questão de ter um momento de manhã de estarem no horário normal deles e a tarde vim essa forma de contra turno” (BNR 1).

“Educação integral na minha cabeça eu posso dizer que para mim ela é... Eu posso chamar ela como um terceiro nó. (...) É um apoio eu posso dizer que ela é um desestresse para esses alunos” (BNR 2).

“Eu tenho que já trabalhar com jogos, com uma forma mais dinâmica, mais lúdica com eles” (BNR 1).

“Quando eu penso em educação integral, eu penso em educação no campo, por exemplo. Porque o aluno ele para estar num espaço altamente quadrado, fechado, branco, azul ou vermelho, com não sei quantas portas e grades, que integralização é essa? Não é? ” (BNR 4).

Não ficou evidente nas falas dos atores no nível da rua em que medida eles têm a clareza do porquê devem oferecer atividades em formatos diferentes do previsto no turno formal por parte dos facilitadores e mediadores, de forma geral. Acompanhando as oficinas, foi possível identificar a preocupação dos facilitadores e mediadores em garantir a participação de todos os alunos presentes, com um acompanhamento de cada um dos alunos. Além disso, a busca por garantir as condições mínimas para que a atividade acontecesse de forma ordenada era bastante evidente, principalmente no que tange à disciplina dos alunos e engajamento dos mesmos das atividades propostas. Para Lima & D'Ascenzi (2013), os objetivos definidos, os atores envolvidos e seus papéis, o fluxo da alocação de recursos, todos são elementos que criam expectativas, geram interpretações e dinâmicas diversas de reação. É interessante também verificar as formas de divulgação e convencimento podem ser utilizadas para gerar conformidade ou alinhamento com o plano.

As oficinas dentro do PNME na escola W são planejadas pelos facilitadores e mediadores de forma autônoma, e quando se sentem desconfortáveis ou inseguros para trabalhar algum tema específico, estes atores têm na coordenação do PNME na escola a pessoa de referência que deve orientá-los. Os encontros entre os facilitadores e mediadores e a coordenação do PNME na escola não são regulares e se organizam de acordo com cada demanda. Portanto, não foi identificado um fluxo constante ou agenda fixa de acompanhamento direto.

No que tange ao entendimento de quais são os objetivos do PNME, observa-se novamente, um distanciamento entre o entendimento que os BME 1 e BME 2 e os BNR têm.

De acordo com as falas dos entrevistados, pôde-se notar que quem ocupa cargos mais ligados à gestão possui uma visão mais holística do programa, conseguindo analisar sua antiga versão em oposição ao PNME. Dentre as colocações que, considerando sua alta incidência na fala dos entrevistados merece destaque, tem-se, por exemplo, uma mudança significativa no propósito do PNME.

“Não vejo absolutamente nada de significativo quando a gente com esse novo modelo, com essa nova proposta, que já é um novo modelo já é uma nova proposta. É mais estruturada com uma política neoliberal. Na verdade, esse “Novo Mais” ele chega no momento de fortalecimento de uma agenda econômica

onde os interesses do capital volátil especulativo, sempre mostraram ter interesse em controlar os recursos da saúde e da educação. Falando da nossa parte da educação, ele chega com essa proposta” (BME 1).

Antes, o Programa Mais Educação estava mais focado em ofertar novas oportunidades educativas para, como afirmou um dos entrevistados “os filhos dos trabalhadores”. Ou seja, oferta de atividades lúdicas com caráter educativo como dança, teatro, esporte que também contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida, não se restringindo às disciplinas tradicionais tais como língua portuguesa ou matemática. No entanto, a nova roupagem do PNME perde um pouco de vista este caráter, visto que “a escola escolhesse a opção de 5 horas, essas oficinas complementares não existiriam”.

O conceito de educação integral, aqui, é minimamente compartilhado entre os diversos níveis de implementação entrevistados, no entanto, conceitos como “escola integral” remetendo a mais tempo na escola (que não se configura necessariamente como educação integral, já que a educação integral prevê que existem diversos espaços com potencial formativo para além dos muros da escola) remetem a pouca clareza sobre a diferença entre um conceito e outro.

Observa-se, no entanto, que apesar da mudança no objetivo do programa na sua versão antiga (PME) para a nova (PNME), há um entendimento compartilhado entre BME 1 e BNR no que tange ao desenvolvimento integral que se busca obter por meio das atividades realizadas com as crianças e adolescentes no contra turno.

“Já que é difícil uma criança entrar num balé. É difícil uma criança entrar num projeto que tenha dança. Sempre é o custo à mãe não pode. Então assim o projeto do “Mais” foi favorecer isso. Fazer com que a criança tivesse, também esse lado. Não só das outras disciplinas. Matemática, língua portuguesa, mas um esporte” (BNR 3).

Sobre as mudanças do escopo das versões do programa Mais Educação (chamados algumas vezes pelos entrevistados de “antigo” e “novo”) tem-se um cenário similar: os BNR afirmam não terem ocorrido muitas mudanças práticas no que tange a condução das oficinas realizadas por eles, com algumas ressalvas,

sendo elas: o aumento da demanda de tempo para que o profissional esteja na escola, a diminuição do tempo das oficinas complementares, e no âmbito dos BME 1, surge uma questão que impacta na gestão do programa e que engessa, segundo eles, a aplicação do recurso aplicado ao programa.

“Hoje tem-se um cenário de um recurso dividido da seguinte forma: 80% de todo o recurso anual é destinado ao pagamento das bolsas auxílio dos mediadores/facilitadores de aprendizagem (já que não há vínculo empregatício) e 20% é destinado a compra dos kits pedagógicos que garantam que os alunos tenham acesso a um grupo mínimo de recursos pedagógicos que de fato contribuam para a diversificação do modo de aprender, tais como jogos, material de papelaria, vídeos, instrumentos musicais, etc.” (BME 1).

No que tange ao acesso e à fonte de material informativo, que Silva & Melo (2000) destacam como aspectos da implementação importantes para o processo de aprendizagem da política, que tem como referência as informações produzidas na implementação. Nesse sentido os planos institucionais são documentos que delimitam e direcionam o conjunto de ações e recursos da implementação, mas não contemplam o direcionamento de todas as ações, deixando um amplo espaço discricionário de decisão para os agentes implementadores. Esses espaços decisórios são apresentados pelos autores como espaços de inovação e criação, que criam políticas em um constante processo de reformulação e ainda podem levar à substituição da política.

Retomando o conceito antes apresentado de coping, e o entendimento de que são esforços comportamentais para lidar com situações de desafio quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática, no caso do acesso a materiais de apoio que possam nortear o planejamento dos facilitadores e mediadores, a inovação, neste caso, surge enquanto necessidade tendo em vista que se faz necessário atender a demanda dos profissionais por orientações mais claras sobre como o trabalho dos facilitadores, responsáveis pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola. A não existência de manuais para estas atividades corrobora o que também foi trazido na fala de alguns entrevistados: o PNME traz em seu escopo um forte apelo para melhora do Ideb, focando especificamente em língua portuguesa e matemática inclusive nos manuais de orientação.

“[...] mas na estrutura do Programa, nós temos um caderno, que é, não é mais um manual, a gente tem o último manual, que é o de 2014, que é um manual do Programa Mais Educação. Nesta versão nós temos um caderno de orientação, que é um caderno de orientação pedagógica e um caderno de implementação do Programa, que foi quando foi implantado. Mas, o caderno de orientação pedagógica é a versão mais atual. Neste caderno não há ementa para as outras oficinas. Já que não há uma ementa, não há uma orientação pedagógica, nós usamos a ementa do Programa Mais Educação e usamos os cadernos pedagógicos também que são da antiga versão. Porque nessa nova versão não houve uma matriz e nem muito menos uma ementa, que era o que tinha na antiga versão” (BME 1).

Fica evidente uma preocupação dos BME 1 em munir os BNR com um arcabouço de materiais que possam apoiá-los na sua prática pedagógica. Esta preocupação é compartilhada com os BME2, que têm acesso a plataforma de monitoramento do PNME e precisam reportar mensalmente dados que evidenciem a realização das atividades de acordo com o que foi pactuado quando a escola fez a adesão ao programa.

“A gente tem parâmetros para estar discutindo, não é? Até mostrando para o professor a importância que é o foco na aprendizagem. Lá no CAEd¹⁰ como eu já olhei lá. Diz que têm lá umas matrizes para se seguir, né, um planejamento para orientar principalmente os professores na área de língua portuguesa e matemática” (BME 2).

Dois BNR que atuam na condução de oficinas que não são nem de língua portuguesa nem de matemática não trouxeram nenhuma informação sobre acesso a materiais informativos, reforçando a interpretação de que têm um acompanhamento próximo da coordenação do PNME na escola e buscam trazer conhecimentos e práticas da sua experiência pessoal e profissional.

Os BNR das oficinas de língua portuguesa e matemática citaram matrizes e indicadores que precisam ser considerados no seu momento de planejamento de atividades para que a gestão da escola W possa inserir no sistema de monitoramento do PNME os resultados alcançados a partir das atividades

¹⁰ O Sistema de Monitoramento do programa Novo Mais Educação é resultado da parceria entre o Ministério da Educação - MEC e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Por isso surge uma referência a ele na fala do entrevistado

realizadas. “Me passou também a matriz que é essencial e eu vou me baseando nessas coisas” (BNR 1).

Estas matrizes não existem para as oficinas de arte, cultura e esporte. Fernandes e Gremaud (2009) nos apontam para uma questão latente relacionada a *accountability*¹¹: grande parte das avaliações se limita a leitura e matemática e, ainda que as avaliações ampliem seu escopo, incluindo outras disciplinas, elas tendem a se concentrar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Segundo eles, por mais que se tenha um entendimento da pluralidade de objetivos da escola - tão gerais e por vezes abstratos (formar cidadãos, ética, construir uma sociedade democrática) – se torna impossível a criação de instrumentos para medi-los.

Segundo Lima & D’Ascenzi (2013), tratar o plano como um conjunto de disposições permite escapar da disputa sobre quem controla o processo de implementação, pois ele assume um caráter intrinsecamente descentralizado e aberto. Assim, a medida de sucesso ou fracasso deve estar de acordo com o esforço de ação produzido. Restringi-la à conformidade com objetivos previamente definidos leva-nos a desprezar os resultados reais da implementação. O mais relevante é verificar quais foram os efeitos gerados e se eles são desejáveis ou não.

No que tange a implementação por parte dos BNR, tal verificação dos possíveis efeitos gerados pela implementação do PNME se faz possível se considerados o sistema de monitoramento do PNME baseado nas matrizes disponíveis para as atividades de planejamento pedagógico (língua portuguesa e matemática). Para as demais atividades, o monitoramento fica restrito ao acompanhamento feito pelos gestores do PNME não havendo uma matriz de evidências que possam monitorar possíveis avanços relacionados ao desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, prevista na concepção de educação integral.

Segundo Amorim & Magalhães (2015), tem-se um arcabouço de legislações que versam sobre temáticas relacionadas ao processo de formação continuada de profissionais da educação. Dentre elas, destacam-se a Lei de

¹¹ O termo *accountability* tem sido traduzido como transparência, responsabilização, rendição de contas, etc. Na falta de um termo correlato em português, seguirei com ele em inglês.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2000) e o Plano Nacional de Educação 2014 (PNE), sob os auspícios dos organismos internacionais, que passam a exercer forte influência na reestruturação da educação dos países periféricos a partir dos anos 1990, legislam, dentre outros aspectos, sobre a formação continuada de professores da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

As formações oferecidas sistematicamente pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís cumprem o objetivo de formação continuada dos profissionais que atuam como mediadores e/ou facilitadores de aprendizagem do PNME. Elas acontecem mensalmente e, segundo relatos dos entrevistados, a participação nas mesmas é de caráter obrigatório, fazendo parte do escopo de trabalho do profissional. A Universidade Federal do Maranhão é um dos parceiros executores contribuindo com a cessão de professores que conduzem essas formações.

Segundo o BME 1 responsável por pensar os conteúdos das formações, as mesmas englobam desde palestras sobre temas específicos como direitos garantidos às crianças de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, racismo e habilidades e competências que se espera que os profissionais desenvolvam para cumprimento do seu papel dentro do PNME.

Ainda de acordo com Amorim & Magalhães (2015), a precarização do trabalho docente, decorrente da formação e de condições de trabalho adversas, aposta na formação continuada, não pela necessidade de permanente formação inerente a todas as profissões que pretendam acompanhar as demandas por mudanças da sociedade, bem como a produção de novos conhecimentos, mas, antes disso, como forma de treinamento/capacitação e até mesmo em cursos ditos de reciclagem.

Vale destacar que há uma interface muito grande dos mediadores/facilitadores de aprendizagem, aqui entendidos como BNR com a coordenação do PNME na escola W (que no PNME assume a nomenclatura “articulador na escola”), que funciona como uma referência para o planejamento

das atividades. Os BNR relatam que fazem consultas constantes à coordenação para validação de propostas de projetos que pretendem desenvolver com os alunos. O monitoramento no nível da escola é percebido positivamente pelos BNR. “Tem várias reuniões com a [BME 2] que a gente passa as situações para ela e ela sempre orienta. Ela já trabalha aqui facilita muito, porque ela dá um feedback maior” (BNR 1).

Apesar da importância que a chamada “coordenação do PNME” assume, houve relatos de BME1 e BME2 que afirmam que nem todas as escolas de São Luís dispõem deste profissional atuante na escola, o que comprometeria a interface do PNME com o contra turno escolar, já que nas unidades onde este cargo - previsto no escopo do PNME - não é ocupado, a gestão escolar precisa assumir esta incumbência, acumulando funções.

Além dos espaços formativos previstos mensalmente, algumas falas endossam que a participação dos BNR na formação continuada ofertada a todos os professores do município que não tem qualquer interface com o PNME é incentivada. Esta formação continuada também acontece mensalmente em espaços reservados pela SEMED e são conduzidas por profissionais contratados enquanto consultores.

Importante destacar que grande parte dos BNR são profissionais em formação, ainda cursando a graduação. Desta forma, os encontros mensais apoiam no desenvolvimento de habilidades e competências que balizam sua atuação na escola e dessa forma contribuem para sua formação profissional.

7.2.

Condições organizacionais: facilitadores/mediadores, infraestrutura de atendimento e materiais pedagógicos

Sobre o processo seletivo, é possível observar que, segundo fala dos entrevistados, houve uma mudança de um processo anterior onde o convite e seleção dos mediadores/facilitadores era feito diretamente pela gestão da escola. Vale ressaltar que vez ou outra os mediadores/facilitadores são chamados de “monitores” já que este era o nome que os profissionais que são responsáveis por conduzir as oficinas recebiam na “antiga” versão do programa.

Não há um marco temporal aparente nas falas dos entrevistados, que apoie na datação de quando o processo seletivo passa a ser conduzido diretamente pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED), apesar de uma fala indicar que teria sido em 2014. O que se pode afirmar, é que o processo seletivo é composto por algumas possíveis fases, nem sempre aplicadas a todos os profissionais, sendo elas: a gestão das escolas convida atores que estejam dentro do perfil esperado a se apresentar à SEMED, depois disso a coordenação geral e coordenação pedagógica do PNME realizam uma conversa/entrevista com os candidatos. Durante esta conversa/entrevista os candidatos são convidados a fazer um texto discursivo sobre sua experiência no macrocampo que pretende ministrar.

Segundo alguns entrevistados que aqui compõe a BME 1, o texto discursivo incentiva os candidatos a estabelecer uma relação direta entre sua experiência profissional e visão de mundo ao conceito de desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, muito relacionado ao conceito de educação integral – entendendo-se aqui “desenvolvimento integral” como uma visão holística para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Em caso de adequação ao cargo, o profissional é encaminhado para uma das escolas onde o PNME está sendo implementado.

“Nós tínhamos e assumimos esse desafio de organizar, inclusive, não só politicamente, mas pedagogicamente também o programa e suas ações nas escolas. E aí nós então começamos é a estabelecer algumas regras de convivência com a gestão. “A autonomia da gestão é de vocês, mas a autonomia da gestão do programa da rede pública municipal de São Luís ela é nossa. Nós passaremos é a gerenciar isso juntos. Vocês (em referência aos gestores das escolas) encontrem essa juventude que está em processo formativo nas universidades. Vocês vão encaminhar para que nós possamos tá estabelecendo um diálogo com esses meninos e meninas pra sentir o termômetro, pra ver se eles têm a menor possibilidade ou a possibilidade por inteira de voltar pra escola e ser monitor. (...) Onde o monitor começou a ir até a sala do “Programa Mais Educação” na Secretaria Municipal de Educação, levando em mãos o seu currículo, né? E a gente colocava para ele discorrer um texto sobre a sua área afim de conhecimento e onde ele desejaria atuar. Obviamente a partir da sua habilidade” (BME 1).

Não foram encontradas evidências de chamamentos públicos ou divulgação dos selecionados no site da prefeitura de São Luís. Uma abordagem foi feita ao médio escalão 1 na busca por estes documentos, mas até a conclusão desta pesquisa os documentos não haviam sido enviados pelos responsáveis e desta

forma não puderam ser considerados como dados. Sabe-se, no entanto, que o vínculo empregatício se dá através de um contrato e que os BNR recebem uma bolsa auxílio que varia de acordo com o total de turmas que eles atendem.

No caso da escola W, entrevistados categorizados como médio escalão 2 afirmam que também participam do processo seletivo dos mediadores/facilitadores (BNR), apoiando a gestão do programa na escolha dos profissionais que serão encaminhados para esta unidade escolar.

“E aí assim, aí há uma certa rotatividade quando é feita a atualização do programa. Porque, às vezes, fica uma oficina, outra muda. E aí as pessoas se vão. Me dá um monitor bom aí. Que ele já conhece a experiência. Aqueles que não faltam à formação. Aqueles que têm uma boa avaliação da escola. Eles já são de uma certa forma indicados” (BME 2).

A fala acima aponta para a discricionariedade do BME 2 sobre o processo seletivo dos facilitadores/mediadores. Traçando um caminho não previsto no processo seletivo, ele busca indicações de profissionais que já tenham um bom histórico de atuação dentro do programa.

Cabe destacar também uma divergência no que tange a uma informação levantada nas entrevistas: uma entrevista do médio escalão 1 nos aponta para a inexistência hoje, e há pelo menos oito anos, de profissionais ministrando oficinas de língua portuguesa e matemática que não tenham a formação profissional adequada mas, na própria escola W havia um profissional que atua ministrando oficinas e que não possuía tal formação. Não é possível afirmar que este é um caso isolado ou que se configura como um padrão visto que o estudo de caso foi realizado em apenas uma das unidades de educação básica que compõem da rede municipal.

Sobre estrutura física, como já assinalado, a escola W está localizada em um prédio histórico tombado pelo IPHAN, e por isso, obras e mudanças de infraestrutura precisam ser limitadas. Para além disso, há também a limitação de possibilidade de uso do recurso advindo do governo federal para implementação do PNME. De acordo com informações obtidas durante as entrevistas com os BME 1, o PDDE estipula que 80% total do recurso deve ser utilizado para pagamento

das bolsas que se destinam aos mediadores/facilitadores e 20% se destinam a compra dos kits pedagógicos para uso nas oficinas. Ou seja, não há uma margem que permita a aplicação de parte do recurso em adaptações de espaços da unidade escolar. Cabe ressaltar que o médio escalão 1, durante o processo de entrevistas, trouxe uma informação bastante relevante sobre o caso específico da escola W: ela possui recursos físicos que destoam do padrão da rede, que no geral, não dispõe de espaço físico amplo como a escola estudada. No entanto, a adequação dos espaços é restrita, tendo em vista o tombamento.

Apesar de dispor de espaços físicos que apoiam a condução das oficinas pensadas na diversificação de espaços e tempos de aprender, foi possível observar uma fragilidade que se evidencia na escola W e que, de acordo com as entrevistas realizadas, é uma realidade comum a todas as unidades escolares onde o PNME acontece: a escola W não dispõe de um espaço de refeitório para os alunos e a proposta do PNME é de condução de atividades no contra turno.

Esta preocupação é latente na fala de profissionais que atuam em diversos níveis de implementação que foram entrevistados: não há possibilidade de manter estes alunos na escola visto que não é previsto no recurso do PNME alimentação para os alunos, tampouco a unidade dispõe de espaço de um refeitório que torne a permanência deste aluno na escola durante turno e contra turno viável.

De acordo com Oliveira (2017), a percepção dos agentes escolares quanto às necessidades genuínas dos alunos costuma ser um dos primeiros fatores a contar no seu processo de avaliação sobre como atender a suas demandas e necessidades, que geralmente estão relacionadas à condição socioeconômica dos alunos. Como consequência, segundo os BME 1 e BME 2, os alunos que permanecem no contra turno e participam das oficinas – ou que, por morarem perto da escola conseguem ir e voltar a pé para almoçar em casa – acabam não sendo o público prioritário do PNME (composto por alunos em situação de maior vulnerabilidade social).

“Primeiro não disponibiliza nem o espaço físico adequado, não é? Como eu te falei, o prédio é tombado não dá para gente mexer aqui. Não tem um dormitório. A gente não tem um refeitório bom para garantir a permanência dessas crianças aqui. A gente não tem salas adequadas também, para essa criança para uma atividade diferenciada” (BME 2).

Os BNR nos retratam certa inadequação dos recursos existentes na escola ao que é demandado para o desenvolvimento das atividades:

“Tem a quadra. Apesar de que requer horários. Que a quadra não é coberta e se faz sol é muito sol e se chove é muita água. Tanto que a quadra ela não tem escoamento de água. Tem material. Estamos utilizando material do ano passado” (BNR 4).

No que se refere ao acesso a materiais pedagógicos que apoiem os implementadores, de acordo com a literatura, os implementadores adaptarão o que se espera ser feito ao que conseguem (ou querem) fazer. Os recursos afetam as percepções ou interpretações sobre o Programa e sua implementação. A estrutura e a dinâmica dos espaços de trabalho são elementos importantes que conformam a percepção dos atores locais e sua ação (LIMA & D’ASCENZI, 2013).

Observa-se certo distanciamento do médio escalão 1 das questões mais operacionais relacionadas aos materiais pedagógicos utilizados nas oficinas do PNME. Isto se justifica, em parte, pelo fato de que o médio escalão 1 tem seu foco de atuação na gestão pública dos programas e diretrizes da SEMED. Falas do BME 1 sobre a composição dos kits pedagógicos relacionam os itens do kit pedagógico a itens como “lápiz”, “caderno” e “gramática atualizada”. Os mesmos itens não surgem na fala dos BME 2 e dos BNR, que quando se referem a itens dos kits pedagógicos fazem referência a jogos e dinâmicas como “adedonha” e “caça palavras”. É possível, afirmar então que em algum grau há um descompasso entre o que os BME 1 (que estão alocados na SME) entendem como recursos pedagógicos relevantes para a condução das atividades e o entendimento que os BME 2 e BNR (que estão alocados dentro da escola) têm sobre os mesmos recursos.

Lipsky (1980) nos aponta algumas características relevantes no processo de implementação de políticas com foco de análise *bottom-up*, tais como: os recursos serem cronicamente inadequados para as tarefas a serem desenvolvidas e os objetivos dos serviços públicos tendem a ser vagos, conflitantes, ambíguos e, muitas vezes, representam horizontes desejáveis e não alvos fixos. No nível de rua, ou seja, no espaço de atuação dos mediadores/facilitadores do PNME, é possível

observar através de suas falas nas entrevistas, que os kits pedagógicos não são suficientes para que o trabalho possa ser realizado da forma desejada.

A escola W, como dito pelo médio escalão 1, teve a possibilidade de comprar muitos materiais na versão “antiga” do programa Mais Educação que eram utilizados até o momento de realização desta pesquisa, tais como instrumentos musicais, equipamentos esportivos, entre outros, como reforça a fala do BME 2:

“Eles utilizam os mesmos recursos da escola que a gente disponibiliza. (...) Mas o recurso acaba que passeando entre todos os professores. Os titulares professores da escola e com o programa, porque com o programa a gente conseguiu comprar muito material” (BME 2).

Entretanto os mediadores/facilitadores constantemente buscam recursos externamente (seja no seu acervo pessoal ou através de sua rede de contatos).

“Ah o berimbau. O berimbau que até anteriormente eu sempre assim, quando eu vou falar de algum ritmo e que tem um instrumento. Trazer o instrumento para eles verem (...) os recursos são meus. Eu corro atrás desses recursos. Vou atrás desse recurso” (BNR 3).

Mantém-se, no entanto, a dúvida se a busca por recursos que apoiem a condução das oficinas fora dos disponíveis na escola W se dá pela impossibilidade de solicitar e adquirir estes materiais através do recurso disponível para compra dos kits pedagógicos por alguma razão não identificada nas entrevistas ou por um processo autônomo discricionário dos mediadores/facilitadores.

Apesar da não confirmação da hipótese que versa sobre as razões que fazem com que os BNR busquem recursos pedagógicos outros nas suas redes de contatos ou acervos pessoais, o conjunto das falas sobre o tema indicam um processo autônomo que garante aos BNR que, a partir do planejamento feito para as atividades, diversifiquem, de acordo com o seu entendimento didático, os tempos e espaços de aprender.

7.3.

Sobre implementadores: visões e interpretações sobre o ser e o fazer

É possível observar que os três grupos de entrevistados - médio escalão 1 (BME 1), médio escalão 2 (NME 2) e nível de rua (BNR) – compartilham uma visão sobre características que os mediadores/facilitadores precisam ter em alguns aspectos tais como a relação e laços que os profissionais e os alunos estabelecem entre si e como é esperado que, em algum grau, os mediadores/facilitadores estejam minimamente abertos a construir estes laços com o público do PNME.

“São monitores que tem uma história muito próxima com a história dos alunos que eles passarão a ter contato. E aí eles acabam que extrapolando o laço pedagógico. Passam a estabelecer também laços afetivos, laços de amor. E é isso que gente quer também. Que eles extrapolem a relação pedagógica e possam construir também uma relação de amor” (BME 1).

Há uma diferenciação que se coloca de forma interessante entre o que o médio escalão 1 espera enquanto características importantes para que este mediador/facilitador conduza com êxito seu trabalho e o que o médio escalão 2 e o nível de rua criam enquanto entendimento deste mesmo aspecto: o médio escalão 1 traz diversas vezes em suas falas a questão da qualificação e formação dos profissionais. A literatura aponta para o fato de que “as ideias podem ser definidas, por exemplo, como afirmação de valores, podem especificar relações causais, podem ser soluções para problemas públicos, símbolos e imagens que expressam identidades públicas e privadas, bem como concepções de mundo e ideologias” (O’BRIEN; LI, 1999, p. 144). Nesse sentido, a ideia formada pelos BME 1 sobre as características que mediadores/facilitadores precisam ter para um bom exercício de suas funções parece partir de uma concepção de mundo muito particular, que na prática, não encontra condições para se viabilizar. Essa interpretação se justifica no fato de que, ao mesmo tempo em que é esperado que este mediador/facilitador tenha qualificação prévia, a maioria dos mediadores/facilitadores são estudantes universitários que se encontravam ainda em formação acadêmica. Ou seja, estavam vivenciando o contato com a teoria acadêmica e a prática ao mesmo tempo em que já desempenhavam a função de condução das atividades dentro do PNME.

Quando este questionamento foi feito durante a condução das entrevistas, ou seja, quando se pergunta ao médio escalão 1 como se lida com o fato de que é esperado que os mediadores/facilitadores tenham qualificação e formação para executar a implementação do PNME mas ao mesmo tempo sabe-se que tanto no que tange às condições de trabalho (destacando-se aqui o valor da bolsa e o tipo de vínculo) e o perfil escolhido (estudantes universitários) a implementação do PNME não segue estes critérios. A resposta obtida foi que é esperado que nas formações continuadas, realizadas mensalmente, os profissionais tenham contato com temáticas que lhes permitam obter a qualificação mínima necessária para condução das atividades previstas no PNME.

O nível de rua destaca nas suas falas características menos técnicas e relacionadas a qualificação profissional e mais próximas de características pessoais relacionais que contribuem para que as oficinas possam ser desenvolvidas, como “paciência” e “autonomia”. Em outras falas eles destacam o papel que muitas vezes assumem de “mãe”, “amigo” dos alunos.

Para Varani, Campos e Rossin (2019), há um compromisso assumido, que não é com o tempo da aprendizagem nem com a escola, mas com a criança que está se constituindo num contexto social.

7. 4. Considerações finais

Partindo da análise do que foi coletado a partir das entrevistas com os mediadores/facilitadores do PNME, um material bastante rico foi encontrado. Este material ilustra como os burocratas de nível de rua respondem aos instrumentos de incentivo ao incremento e ao controle de desempenho da nova administração pública, ajustando-os por meio da sua discricionariedade.

Cabe aqui ressaltar que a discussão não teve como foco dizer se há ou não discricionariedade na burocracia de nível de rua, mas sim em como isso ocorre e quais são os seus resultados e consequências para a implementação do PNME. Para Brodtkin (2011), estudos que têm o olhar sobre o trabalho dos burocratas do nível de rua lançam luz sobre uma parte opaca do serviço público que está entre seu aspecto formal, o que ela se propõe, e seus resultados finais. Lipsky (1980), defende que algumas premissas básicas definem o trabalho desses funcionários públicos alocados nas linhas de frente do Estado, dentre elas destaca que o impacto potencial de suas decisões para os cidadãos com que lida é significativo. Ou seja, trata-se de um objeto de estudo que está entre o formal - previsto nesse caso no escopo do PNME - e os possíveis efeitos advindos da sua atuação. Ou seja, sua atuação ao mesmo tempo que define, redesenha a política pública no âmbito da implementação.

Parte deste processo é previsto em uma autonomia considerada legítima e mais do que isso, em alguns casos, necessária. Esta autonomia se materializa, por exemplo, em falas como a que segue: “Eu gosto de fazer o meu planejamento mensal. Eu não sou o tipo de pessoa que, normalmente costuma estar fazendo planejamento semanal. Tem as que costumam perder o tempo fazendo planejamento semanal” (BNR).

Observa-se que os mediadores/facilitadores têm certa liberdade para desenhar seu planejamento de oficinas com a frequência que julgarem mais adequada, apesar das oficinas serem semanais e, teoricamente, seu planejamento deveria ser aprovado pela coordenação do PNME na escola.

Uma outra premissa apontada por Lipsky (1980) é que, embora faça parte de uma estrutura burocrática, estes funcionários atuam com certa independência dessa estrutura. Um elemento dessa independência é seu poder para tomar decisões, ou seja, o poder discricionário inerente a sua função na organização. Na implementação do PNME na escola W, essa premissa se traduz como uma autonomia para decidir quais temas serão trabalhados - observada principalmente no processo de condução das oficinas por parte de facilitadores, ou seja, dos profissionais que realizam as oficinas de esporte, dança, música:

“Aí eu vejo a professora de matemática trabalhando o quê? A aritmética. Então entra na dança. Ah. Em que sentido? Em formas geométricas. Tipo colocando assim está para poder entender. Formas geométricas. ‘Ah dá para fazer uma coreografia com formas geométricas?’. Sim. Trabalhar a dança com a matemática” (BNR).

Lotta (2010) nos aponta que:

“[...] os agentes de implementação lidam, em sua prática, com processos de interação que envolvem diferentes valores, referenciais e identidades. Nesses processos de interação, portanto, entram no contexto as mais variadas identidades, demandas, necessidades e referenciais, além de constrangimentos e normas institucionais, que devem ser negociados para a construção das práticas de implementação. Esses processos requerem negociações entre os diversos fatores que aparecem na interação, para que se possa, efetivamente, implementar as políticas públicas (LOTTA, 2010, p.53).

A perspectiva de Lotta (2010) dialoga diretamente com a busca constante, por parte dos mediadores/facilitadores (BNR), por estarem atentos às demandas e necessidades dos alunos, como mostra o seguinte depoimento:

“Eu tenho que já trabalhar com jogos, com uma forma mais dinâmica, mais lúdica com eles. É o que eu basicamente entendo. Compreendi sobre isso. Apesar de às vezes não ter muito êxito essa forma que acaba que, às vezes eu tenho que fazer. Pegar, sentar eles e dar aula, porque não adianta eu passar um jogo que trabalha multiplicação, se eles não sabem a multiplicação. Se eles não sabem a divisão. Se eles não compreendem. Então acaba que eu tenho que dar um reforço” (BNR).

Os BNR são contratados dentro de uma proposta de diversificação de tempos e espaços de aprender que se pretende alinhada a uma concepção de

educação integral. Entretanto, na sua prática pedagógica, por vezes intercambiam lugares de atuação profissional com os professores do turno regular. Segundo falas da BME 1, os professores do turno regular seriam os responsáveis pelo processo de alfabetização e letramento e os mediadores/facilitadores, por sua vez, atuariam em defesa da uma articulação da educação intelectual com as atividades criadoras nas mais variadas expressões. Para Varani et al. (2019), a educação integral deve ser concebida como articulação entre espírito e matéria, objetividade e subjetividade, em que o trabalho é centralidade do ser social, expresso nas dimensões da arte, linguagem, política, ética, estética, entre outras, que compõem o humano genérico.

Os BNR (especificamente os mediadores focados nas disciplinas de língua portuguesa e matemática), para que se torne possível a realização das atividades propostas por meio de jogos e dinâmicas, fazem uso em certos momentos de uma ação discricionária baseada em “dar aula”, partindo da ideia central de que alguns requisitos mínimos e conhecimentos prévios se fazem necessários para que a proposta de um trabalho mais lúdico, mas ainda focado na aprendizagem, seja exitoso.

Através da pesquisa realizada, buscou-se compreender de que forma a discricionariedade (tais como os interesses, valores e condições de trabalho) opera na atuação dos agentes implementadores, entendidos aqui como os burocratas de nível de rua, e conseqüentemente influencia ou não a implementação do Programa Novo Mais Educação na relação direta com os beneficiários no que tange à concepção de educação integral.

Como mostrado neste trabalho, observa-se uma alteração de escopo clara do chamado “antigo” para o “novo” Mais Educação. Essa mudança se reflete nas disciplinas priorizadas no escopo do programa, na distribuição percentual do repasse feito pelo governo federal para implementação do Programa, na reorganização dos macrocampos das disciplinas complementares, na não previsão de recursos para alimentação dos alunos que são público alvo do programa e que deveriam permanecer na escola durante os dois turnos, e principalmente, na estratégia de atuação do programa.

No escopo atual do PNME, as disciplinas língua portuguesa e matemática assumem papel protagonista, sendo responsáveis por de cinco a oito horas semanais do total da carga horária previsto para as atividades realizadas no contra turno. Além disso, as oficinas atualmente consideradas complementares, que através dos macrocampos de arte, cultura, esporte, música, entre outros davam corpo ao programa no formato “antigo”, deixam de existir para as escolas que no “novo” Mais Educação optam pela carga horária de cinco horas.

O repasse de recursos federais no PNME exige que 80% do recurso total seja destinado ao pagamento das bolsas dos mediadores/facilitadores e 20% seja obrigatoriamente destinado a compra dos recursos pedagógicos (kits pedagógicos) que devem apoiar os profissionais para a condução das oficinas.

Segundo falas dos BME 2, os alunos que fazem parte do público prioritário nem sempre são os que de fato participam das oficinas, visto que estar na escola durante os dois períodos exige condições mínimas de alimentação que o programa não custeia e que, muitas vezes, não são recursos disponíveis para as famílias dos alunos em situação de maior vulnerabilidade social.

Os macrocampos do “antigo” Programa – PME – passam a ser opcionais de forma que as disciplinas complementares podem até não acontecer em algumas escolas, descaracterizando as bases fundamentais do programa que giravam em torno da diversificação dos tempos e espaços de aprender, segundo falas de entrevistados do nível médio escalão 1 e 2, principalmente.

A análise das entrevistas realizadas com os BNR sinaliza para um considerável entendimento da concepção de educação integral. No entanto, não fica evidente se há intencionalidade no seu fazer cotidiano ou se há um processo de reprodução do que é proposto nas formações continuadas – onde o fazer lúdico é estimulado.

Cabe também destacar que os macrocampos de arte, cultura e esporte parecem mostrar mais facilidade ou flexibilidade para diversificar os tempos e espaços de aprender durante a condução das oficinas, enquanto as disciplinas de língua portuguesa e matemática ainda precisam, muitas vezes, funcionar de fato como um “reforço escolar”, na percepção dos próprios BNR.

É possível que a facilidade dos macrocampos de arte, cultura e esporte em diversificar os tempos e espaços de aprender esteja, de alguma forma, relacionada ao fato de que o “novo” Mais Educação nasce sem diretrizes que balizem de forma organizada estes macrocampos, impedindo que possa ser monitorado o avanço das crianças e adolescentes atendidos. Língua portuguesa e matemática são disciplinas que têm matrizes com indicadores e é a partir dali que os planejamentos das oficinas do PNME parecem dever ser pensados. É flagrante a intencionalidade de o PNME contribuir para a melhora dos resultados da Prova Brasil e consequentemente do Ideb das escolas e dos municípios. Tal afirmação se baseia no próprio texto que rege o PNME, apresentando como um dos objetivos centrais do Programa contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico.

Faltam instrumentos, manuais orientadores e matrizes que apoiem os demais profissionais que não ministram língua portuguesa e/ou matemática. Daí a SEMED, discricionariamente, opta por utilizar os manuais orientadores do modelo do “antigo” Mais Educação, garantindo assim algum alinhamento pedagógico para os demais macrocampos. Vê-se então a discricionariedade atuando de forma clara nos níveis de médio escalão: a necessidade de adaptar o texto do PNME ao que é exequível buscando um não distanciamento da proposta inicial que tinha no seu cerne a concepção de educação integral, ao menos no caso específico da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Não é possível garantir que o mesmo preciosismo com a concepção de educação integral e sua preocupação com o desenvolvimento de novos tempos e espaços de aprender também é uma prerrogativa da ação de outros municípios que implementam o PNME.

A análise das condições organizacionais aponta para o recente desenho de um processo seletivo composto por uma redação e uma entrevista. Embora este aspecto pareça indicar um avanço no que tange a processos burocráticos de seleção dos atores que atuarão na implementação do PNME nas escolas, introduzindo critérios mais técnicos e públicos, não foi possível coletar evidências de maior transparência no processo seletivo. Chamadas públicas no Diário Oficial ou

divulgação das listas dos profissionais selecionados para as vagas não foram encontradas.

Em que pese que obras e mudanças de infraestrutura na escola W não podem ser realizadas por se tratar de um prédio tombado pelo IPHAN, a unidade escolar dispõe de espaço físico que permite minimamente a realização das oficinas que são realizadas através do PNME.

O acesso aos kits pedagógicos é garantido por meio da utilização de 20% dos recursos aprovados anualmente para implementação do PNME na escola. Isso não impede, entretanto, a discricionariedade no nível de rua se apresente como uma alternativa para a condução das oficinas sob responsabilidade dos mediadores/facilitadores, que optam por buscar nas suas redes sociais e/ou acervo pessoal, materiais que possam apoiá-los no desenvolvimento das atividades. Não ficou evidenciado se o mesmo ocorre por não haver disponibilidade de recursos para compra dos materiais específicos que os mediadores/facilitadores precisam ou se esta questão nem é levada à gestão da escola, pois os mediadores/facilitadores optam por fazer uso da sua autonomia na construção das oficinas e, desta forma, parecem sentir-se livres para buscar alternativas que solucionem a falta dos recursos desejados.

No que toca às percepções dos implementadores sobre os princípios e objetivos da política, o estudo evidencia a discricionariedade dos mediadores/facilitadores principalmente quando são questionados sobre quais seriam as características que fazem deles bons profissionais dentro do PNME.

Lipsky (1980) esclarece que a burocracia de nível de rua é caracterizada por desempenhar seu trabalho sob certas condições mais próximas do real do que do ideal. De fato, é possível observar um distanciamento das falas do nível de rua se comparadas às do médio escalão 1, que estas últimas descrevem as características fundamentais para o bom exercício das funções por parte dos mediadores/facilitadores. Enquanto o médio escalão aponta para características ligadas à formação e qualificação profissional, o nível de rua aponta para características mais relacionais ligadas ao trato direto com as crianças e adolescentes que participam do PNME. Como dito anteriormente, a discrição é

vista como um mecanismo adaptativo onde a resolução de problemas requer habilidade (LIMA & D'ASCENZI, 2013). No caso da implementação do PNME por meio dos BNR, a discricionabilidade ocorre por meio da ação dos atores, que repensam estratégias e adaptam suas práticas de acordo com as demandas insurgentes. Demandas estas que por vezes nascem das concepções dos BME 1 de como o programa deve ser implementado e em outros momentos surgem a partir do contato direto com os alunos.

8. Referências Bibliográficas

ABERBACH, J. D.; PUTNAM, R. D.; ROCKMAN, B. A. **Bureaucrats and Politicians in Western Democracies**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1981.

AMORIM, Rejane Maria de Almeida.; MAGALHÃES, Lúcia Karam Corrêa de. (2015). Formação continuada e práticas formadoras. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.35, n.95, p. 9-12, jan.-abr. 2015.

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: __ MOREIRA, M. C. R.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 45-56. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1763>>. Acesso em: 03/03/20

ARROYO, M. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: __ DE SORDI, M.R. (org.). **Qualidade (s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando, 2017. 369p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.32, p. 116-129, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 set. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n.º 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 contra turno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2008. Brasília, DF: MEC/Secad, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2011b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996c.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social

pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007d.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014b.

BRODKIN, E. Z. Bureaucracy redux: management reformism and the welfare state. **Journal of Public Administration Research and Theory**, 2007, n.17, p. 1-17.

BRODKIN, E. Z. Policy work: street-level organizations under new managerialism. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v.21, p. 253-277, abr. 2011.

CAVALCANTE, P. L. C.; CAMÕES, M. R. S.; KNOP, burocracia de médio escalão nos setores governamentais: semelhanças e diferenças. In: CAVALCANTE, P. L. C.; LOTTA, G. S. (Orgs.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: Enap, 2015, p. 57-88. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2063/2/Burocratas%20de%20m%C3%A9dio%20escal%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 11/05/20.

CAVALCANTE, P. L. C.; LOTTA, G. S. (Orgs.). Introdução. In:___ **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: Enap, 2015. p. 13-21. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2063/2/Burocratas%20de%20m%C3%A9dio%20escal%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 11/05/20.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. 2002. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abr. 2009.

CLINE, Kurt D. Defining the implementation problem: organization management versus cooperation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v.10, n.3, p. 551/572, jul. 2000.

ELMORE, Richard. F. Backward Mapping: Implementation research and policy decisions. **Political Science Quarterly**, New York, v.94, n.4, p. 601- 616, Winter, 1979.

FARAH, M. F. S. An analysis of public policies in Brazil: from an unnamed practice to the institutionalization of the “public field”. **Revista Administração Pública**, v.50, n.6, p. 959- 979, 2016.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HILL, M. Implementação: uma visão geral. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). **Políticas Públicas Coletânea**, v.2. Brasília: Enap, 2006.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. 2009. Disponível em: <http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em 20/03/2020.

LIMA, L. L. A implementação da regulação dos prestadores privados no sistema municipal de saúde: os casos de Belo Horizonte/MG e Porto Alegre/RS. In:___ FARIA, C. A. P. (Org.). **Implementação de políticas públicas: teoria e práticas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012. p. 154-181.

___; D’ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v.21, n.48, p. 101-110, 2013.

___; SCHABBACH, L. (Orgs.). **Políticas públicas: questões teórico-metodológicas emergentes** [recurso eletrônico] Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020. 414p.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, v.14, n.31, set/dez. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i31.25954>>

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. 1.ed. Nova York: Russel Sage Foundation, 1980. 275p.

LOTTA, G. S. O papel das burocracias do nível de rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A. P. (Org.). **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012a. p. 20-49.

____. Desvendando o papel dos burocratas de nível de rua no processo de implementação: o caso dos agentes comunitários de saúde. In: FARIA, C. A. P. (Org.). **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2012b. p. 221-259.

____. **Implementação de Políticas Públicas**: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre os Burocratas de Nível de Rua no Programa Saúde da Família. São Paulo, 2010. 295p. - Universidade de São Paulo.

____. (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. 324p.

____; PIRES, Roberto Rocha C.; OLIVEIRA, Vanessa Elias. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.65, n.4, p. 463-492, out./dez. 2015.

MAYNARD-MOOD, Steven; MUSHENO, Michael. State agent or citizen agent: two narratives of discretion. **Journal of Public Administration Research & Theory**, v.10, n.2, p. 329-358, abr. 2000.

MAZMANIAN, D. A.; SABATIER, P. A. 1983. **Implementation and Public Policy**. Glenview: Scott Foresman, 1989. 346p.

MINAYO, M. C.; ASSIS, S. G. de; Souza, E. R. de. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 244p.

MINAYO, M. C. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004. 406p.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

O'BRIEN, K. J. & LI, L. Selective Policy Implementation in Rural China. **Comparative Politics**. New York, v. 31, n.2, p. 167-186, jan. 1999.

OLIVEIRA, Marina Meira de. **Correção de fluxo em uma Escola da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro: percepções e discricionariedade dos agentes implementadores**. PUC-Rio, 2017.

OLIVEIRA, V. E; ABRUCIO, F. L. Entre a política e a burocracia: a importância dos burocratas de nível médio para a produção de políticas públicas em saúde e educação. In:___ **Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs)**, 35, 2011, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2016/06/BC-Gest%C3%A3o-de-Pessoas-07.pdf>>. Acesso em: 11/05/20.

___; LOTTA, G. S. Implementando uma inovação: a burocracia de médio escalão do programa bolsa família. In: CAVALCANTE, P. L. C.; LOTTA, G. S. (Orgs.). **Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação**. Brasília: Enap, 2015, p. 115-141. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2063/2/Burocratas%20de%20m%C3%A9dio%20escal%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 11/05/20.

PALOTTI, P.; CAVALVANTE, P. Articuladores políticos e dirigentes da burocracia: ministros de Estado no Brasil e em perspectiva comparada. In:___ PIRES, R.; LOTTA, G. S.;

OLIVEIRA, V. E. (Orgs.). Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas. Brasília: Ipea; Enap, 2018. cap. 6.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L M. C. da. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20.

PIRES, R. Por dentro do PAC: dos arranjos formais as interações e práticas dos seus operadores. In:___ CAVALCANTE P.; LOTTA G. (Orgs.). **Burocracia de médio escalão**: perfil, trajetória e desempenho. Brasília: Enap, 2015. p. 177-222.

___; GOMIDE, Alexandre de Ávila. **Burocracia, democracia e políticas públicas**: arranjos institucionais de políticas de desenvolvimento. Texto para discussão n.1.940. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), março de 2014. 65p.

SABATIER, Paul. Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research: a Critical Analysis and Suggested Synthesis. **Journal of Public Policy**, v.6, n.1, p.21-48, 1986.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**, v.21. abr.-jun. 2016.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcos André Barreto. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno NEPP/UNICAMP**, Campinas, n.48, p. 1-16, 2000. Disponível em: http://governancaegestao.files.wordpress.com/2008/05/teresa-aula_22.pdf Acesso em: 13/05/20.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, n.16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.25, n.59, p. 140-170, set./dez. 2014.

___; BATISTA, Neusa Chaves. Balanço das avaliações municipais do Plano de Ações Articuladas: desafios atuais ao desenvolvimento da política nacional PAR. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.1, p. 105-131, jan./mar. 2016.

___; MENEZES, Janaína Specht Da Silva; COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Regime de Colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.164, p.540-561 abr./jun. 2017.

___; MENEZES, Janaina Specht da Silva. Planos estaduais de educação: (des)vinculações com a gestão dos sistemas estaduais de ensino. In:___ SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima (Orgs.). **Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 139-172.

TUMMERS, L. The relationship between coping and job performance. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v.27, n.1, p. 150-162, 2017.

VARANI, Adriana; CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 39, n.108, p. 177-192, 16 de setembro de 2019.

WEBER, Max. The Theory Of Social And Economic Organization. Estados Unidos: Free Press, 1947. 436p.

WINTER, S. Perspectivas de implementação: status e reconsideração. In: PETERS, G. B.; PIERRE, J. (Orgs.). **Administração pública: coletânea**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Enap, 2010, p. 209-228.

9. Anexos

9. 1. Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA BNR DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

Nome do entrevistado	Macrocampo no qual atua	Data da entrevista
		__/__/____ .

1. Como você conheceu o PNME? Você já tinha ouvido falar ou sabia do que se tratava antes de passar a fazer parte do Programa?
2. O que te levou a se interessar em ser monitor do PNME? Como foi o processo para chegar até aqui?
3. Você tem experiências anteriores em ensinar outras pessoas ou esta é a sua primeira experiência em uma atividade deste tipo?
4. Sobre o PNME, você sabe por que ele existe e qual o objetivo dele? Pode falar um pouco sobre?
5. Quais as suas características pessoais que você acredita que contribuem para o desenvolvimento das atividades durante as oficinas? E de que forma você acredita que essas características contribuem?
6. No dia a dia das oficinas que você realiza com as crianças, que tipo de atividade você tem mais satisfação em fazer? Pode me dar alguns exemplos?
7. Que tipo de recurso de apoio (como espaços, materiais, áudio, vídeo) você utiliza na realização das suas oficinas? Pedir para dar exemplos
8. E por parte dos alunos, quais são as atividades que você percebe que os deixa mais motivados para participar? Por que você acha que essas oficinas (pergunta 8) os engaja mais do que outras?
9. Quando você pensa em educação integral, quais são as primeiras questões que vem a sua cabeça?
10. O que é mais significativo, pra você, no trabalho que você realiza?
11. Tem algo mais que você gostaria de compartilhar para enriquecer a conversa? Algum caso muito interessante que tenha acontecido durante a realização das suas oficinas que você gostaria de me contar?

9.2.

Entrevista com BNR facilitadora de dança – Celia

Duração: 44 minutos

Fernanda: Primeiro Célia, queria que você me falasse um pouquinho sobre a tua trajetória até você chegar aqui.

Célia: Minha trajetória é bem...Vou desde o início até chegar aqui. Bem. Eu sempre fui assim voltada pra questão da dança, tanto que eu fiz... Tenho a minha primeira formação que é pedagogia. E na pedagogia mesmo em sala de aula, ministrando aula, eu sempre entrava nesse lado, né, no lado cultural. O lado popular. Da dança, movimento. E eu, a verdade, desde pequena eu tinha pedagogo, mas um lado também do educador físico. Ou seja, do profissional de educação física que vemos hoje. E aí eu disse: “Olha. Um dia eu vou terminar pedagogia. Vou fazer minhas licenciaturas. É eu...”. É desculpa. Minha licenciatura, não. Mas foi minha especialização. E vou fazer minha segunda licenciatura que é educação física. Tanto que eu botei na cabeça, vou fazer. Toda a dificuldade desse mundo. Tu não sabe a dificuldade, mesmo no financeiro. A dificuldade também de você conseguir uma vaga. Não conseguir entrar num Enem, mas tive que investir. Investir alto e na luta e buscando sempre essas parcerias. Fazendo esse trabalho desses projetos. Projetos sociais daqui, dali. E assim, quando eu ainda tava na pedagogia. Fazendo pedagogia, o projeto social sempre me pegou. Quando eu fui chamada pra através de uma amiga minha pra ministra o curso de dança. Né? A oficina de dança no “Mais Educação”. Logo no início, né, do...

F: Há quanto tempo você tá no...

C: Aí meu pai. Sei lá. No “Mais” assim. Eu primeiro. O primeiro momento que estive no “Mais” foi no colégio Mario Andreazza na Liberdade onde eu moro. Onde nessa área é uma área que na verdade precisa, na verdade, de um trabalho social mesmo coeso, porque são meninos e meninas que vem de uma realidade de drogas. Entendeu? De abusos. E quando o “Mais” foi pra lá e ingressou nessa escola, né, e foi implantado no Mario Andreazza houve esse convite. Né? De uma professora. Até coordenadora, na verdade. Aldenir. Jo... Na gestão era professora

Ruth. Que ela tá até hoje. Então me convidou, né pra ministrar aula de dança. Então assim por todo... Ainda não estava fazendo...

F: Vão se quantos anos dessa brincadeira?

C: Ah. Eu acho que... Nossa eu acho que dez anos. Eu acho que é mais ou menos isso.

F: Caminhada boa de lá pra cá, né?

C: Porque de projeto social eu tenho basicamente muito tempo. Desde do “Projeto Manguêrê”. Vindo do “Pelo Esporte”, mas sempre focado na questão da dança.

F: Sim.

C: Da questão cultural. Da questão de trabalhar com o corpo. E com essas crianças. Então a minha vida ao longo da minha trajetória desde os meus vinte e poucos anos, foi sempre focada com essa realidade. De crianças com necessidades de trabalhar o corpo. De ver a questão do próprio conhecimento. Né? Do cognitivo, não só o motor, mas em todos os aspectos. Afetivo, cognitivo e motor. Porque a gente quando educador, a gente parte... Isso pra gente quando eu trabalho o projeto. A gente tem uma outra realidade de crianças que não tem isso, né? Então foi uma coisa que eu abracei. Eu digo: “Não. Eu vou. Independente de ter o valor.”. A questão monetária. Quando você gosta. Quando você tem isso. Eu digo por mim. Eu que, me dedico. Eu... É como eu digo. Eu a... É como eu digo. Abro o leque de meus conhecimentos e que na época não era os conhecimentos dentro da área da educação física, era o mais pedagógico. E quando você traz a pedagogia e a didática aí é a outra coisa. Então eu comecei a ver a tudo aquilo que eu vivi na minha adolescência. Tudo que eu aprendi com os meus colegas e nos demais projetos e eu trouxe por mais. E aí eu comecei e digo: “Não. É isso que eu quero. Eu quero me firmar mais. Eu quero me doar mais. Pela necessidade que essas crianças tinham do aprender. Do querer.”.

F: E nessa época você eraicineira de?

C: De dança.

F: Dança. Sempre foi de dança?

C: Sempre foi de dança. Até porque eu já tinha experiência com dança. Meu corpo foi sempre movido a dança. Aqui. Dança ali. E eu também, o meu próprio conhecimento. Como o conhecimento do meu... Meu mesmo, né? Então a criação de movimentos. Eu não tinha que copiar nada dos outros. Eu criava. Então houve isso de mim. Então eu digo: “É. Por que não trabalhar isso, né?”. Já que é difícil uma criança entrar num balé. É difícil uma criança entrar num projeto que tenha dança. Sempre é o custo à mãe não pode. Então assim o projeto do “Mais” foi favorecer isso. Fazer com que a criança tivesse, também esse lado. Não só das outras disciplinas. Matemática, língua portuguesa, mas um esporte. Né? A questão da arte. Isso enriquece. Então o que aconteceu? Nesse período todo aí eu fui, ingressei no “Mais Educação” pelo Mário Andreazza. Lá eu fiz trabalhos. Montagem coreográfica. Né? É o Segundo ele teve oportunidade de presenciar meu trabalho também. Então foi muito legal, porque eu sempre quis também que eles tivessem isso. Eles observassem esse trabalho. Então eu fui sempre muito. Eu não de querer aparecer, mas mostrar o potencial daquelas crianças.

F: Sim.

C: Sabe?

F: Sim.

C: Eu aplico...

F: Na verdade é uma pitada que do que é. Do que são as suas características pra esse trabalho?

C: Exatamente. Exatamente. Então assim eu procurei fazer isso. Então assim trabalhos com as crianças do fundamental até do maior. A gente começou a fazer. Interagir. E as minhas aulas sempre despertaram grande interesse. Porque quando a questão do movimento. Como você passa a ter uma linguagem. A mesma linguagem com aquele adolescente tudo é mais fácil. Então eu não trabalhava só a questão do dançar por dançar, eu tinha... Eu tenho uma contextualização do trabalho. O ritmo.

C: Tudo é... Ah. É do ritmo. Então assim, eu abracei. Eu preciso me profissionalizar.

F: Sim.

C: Foi aí que eu me engajei a isso. O que eu quero é isso. Eu vou entrar. Pra que eu pudesse assim, não querer ser a professora. A fera de dança, a *superstar*. Coreógrafa. Não. Mas que eu pudesse transmitir o que eu tive. Um pouquinho da minha época de adolescente, da minha época escolar pra eles. Porque olha é uma necessidade que a gente vê. Você percebe que quando vem a dança. O professor ali chegou. Pa. Ele... Aí ele larga o... “Tá no futebol, terminou, vem “vambora”. Ah tá na horta. Não. Não quero a horta. Depois a horta e eu quero ir...”. “Gente. Pera aí vamos fazer primeiro a atividade de língua portuguesa, matemática e a gente vai.”. Aí que eu procurei fazer? Trabalhar. É trazer o que o professor de língua portuguesa tá trabalhando na linguagem a contextualização. “Ah. Mas a dança. Eu vou trabalhar só com um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito...”.

F: Mas se... Desculpa. Esse professor que você diz, é o professor do regular ou é o facilitador do “Mais Educação” que você tenta se articular?

C: Ah. Sempre com o que... O que... A Suelena, às vezes trata lá pra trabalhar. Eu trabalhei com textos. Aí eu vejo a professora de matemática trabalhando o quê? A aritmética. Então entra na dança. Ah. Em que sentido? Em formas geométricas. Tipo colocando assim tá pra poder entender. Formas geométricas. “Ah dá pra fazer uma coreografia com formas geométricas?”. Sim. Trabalhar a dança com a matemática. Trabalhar a dança com a língua portuguesa. Trabalhar a dança com língua portuguesa e matemática. Trabalhar a dança com geografia e história. Porque tudo no sentido. Meu pé... A minha forma de trabalhar é essa. Eu acho também entrava a questão pedagógica. Eu casei, né? Então foi o casamento top a pedagogia e a educação física. Porque tem a didática. Trago pra educação física pra não ficar só em movimento por movimento. Então se não dá ali não rola, Não é isso. Não é ele. Eu me vejo naquela questão. Ser uma professora, uma profissional que pego, dança. O que nós vamos trabalhar hoje? Ritmo. Qual ritmo? O Reggae. Até porque a gente respira o Reggae. E quando vão tocar o Reggae mais ou menos com sentido? Ah. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. Dominância lateral. Vamos trabalhar. Educação... A educação física. O movimento. É a matemática. Aritmética. É vamos trazer a história. Entra história. Geografia. Entra a forma a forma geográfica. A geografia em que cidade. Então assim, é tudo isso. É uma interdisciplinaridade que eu faço. Aí a gente faz...

F: Mas você faz isso por quê? Que você gosta?

C: Eu faço porque eu gosto. Não é uma questão que o coorde... O planejamento me exigem. Não. Quando eu vou pro planejamento, que eu executo o meu planejamento, eu executo com esse pensamento. Contextualização, língua portuguesa. Venho trabalhar o histórico do ritmo. O que que aquilo ali? Porque a criança, ela tem que ter esse conhecimento. Do que que eu tô dando. Eu vou chegar lá e dizer: “Aí. Vamos aprender hoje. Nós vamos dançar o funk.”. Como a gente trabalha o funk? O funk. Aí vamos fazer o quadradinho tá isso. Volta pro movimento um, dois, três. “Gente. Vamos trazer aqui a contextualização do ritmo. O funk vem da onde? É o histórico. A localização, que cidade? Que estado?”. Então eu venho trabalhando, aí a gente abre pra discussão. A gente faz uma roda de conversas onde é feito essa discussão, né, esse trabalho. Da língua. Da linguagem, da matemática que a gente já faz os movimentos na contagem. Né? A gente entra na questão também da ideia do que eles têm. Entendeu? Então é assim. É uma troca. E aí sim a gente passa pro ritmo propriamente dito. E aí vai assim com todos os ritmos. O bumba meu boi, o tambor de crioula. É o reggae. O funk. É o pop. O sertanejo.

F: Uma curiosidade: que agora você tá falando disso, veio na minha cabeça porque é... Não sei como é que é isso aqui em São Luís. Se é tão forte. Mas lá no Rio eu vejo que é muito forte essa coisa de religião em alguns espaços, né assim. É inclusive na escola que... Enfim a pessoa leva aquilo, né? A crença dela pra dentro do espaço escolar. E eu vejo isso muito forte lá no Rio. É quando surgir uma questão assim: “Ah não tia... Eu queria...”. “Porque a gente não dança aquele...”. Sei lá. Eu não sei nem como é que chama, mas não é culto, não. “O canto tal.” E traz alguma coisa com uma pegada...

C: Meio...

F: Seja do evangélico, seja do candomblé, seja do...

C: Ah tá. Explicado. Tá.

F: Enfim. Como é que tu administra assim? Diz: “Oh. Vamos fazer.”. “Bacana pra incluir pra todo mundo conhecer.”. Ou: “Víamos ver se a maioria quer.”. Enfim. Não sei. Não faço ideia. Ou se isso nem acontece, né? Pode ser que

tudo que você proponha eles aceitam e não queiram fazer alguma coisa diferente, né?

C: Oh. Há uma situação nesse sentido. Engraçado que tocaste num assunto que é... Não só aqui, mas já aconteceu. Né? E eu trabalho também em outra escola e também sempre há... Existem crianças que tem a questão do... da religião e aí tem a questão do respeito. Porque oh... A gente tem. Eu, inclusive, eu vou trabalhar com eles. A gente vai estudar dia vinte de novembro. Dia da consciência negra e a gente vê que é um preconceito muito grande em relação a questão da dança afro. Né? Tanto ela primitiva, como contemporânea, mas o preconceito. Até na questão do ritmo algo quando... Entra um atabaque num toque de um afoxé, de um ijexá. É obviamente eles: “Hum. Isso é da macumba.”. É o que a gente vê. “Ih, professora não dá bem.”. Inclusive aconteceu isso ontem. A gente... “Gente. A gente vai começar. A gente já vai finalizar com o funk. A gente vai entrar agora a questão do afro.”. “Afro?”. “É. Afro.”. Aí entra como eu te falei todo o contexto. Questão histórica pra gente chegar até os movimentos. Aí a questão do instrumento ser utilizado. Até isso entra. Então é nesse momento é um cuidado que eu tenho que, inclusive, hoje eu conversei com eles. Teve uns que ficaram assim: “Professora, mas...”. “Ah. Mas eu não me sinto bem.”. Eu procuro respeitar isso. Não é obrigado a fazer, mas importante que tenha o conhecimento. Questão do próprio conhecimento do que é aquilo, pra que ele não venha a crescer e assim não entender diferente... Ah. Eu não... Isso é do... Quebrar isso. Até a questão do próprio respeito, né? Então não aceita. “Professora. Não quero.”. “Eu não me identifico.”. Mas assim, eu não retiro de sala, muito pelo contrário. Sempre fico observando. Mas quando é questão de trabalhar como corpo também é a mesma coisa. Porque eles ouvem, eles dão a opinião deles. Eu deixo bem aberto, mas quando a gente trás pra questão pro movimento que a gente já começou a fazer movimentos, né? Movimentos afros mais baixos, no me... Só pra eles sentirem como toca o atabaque. Eles já ficam... Gente. Aí é aquela questão. Eu procuro fazer todo um, né? Explicar direitinho como é que é pra não vir ferir as outras pessoas e não também e não ter uma... Uma... Não entenderem de uma forma diferente. Mas assim, a aceitação e o respeito que eu procuro colocar é isso. É o respeito das religiões. Eu trabalho também com movimentos da música evangélica. Quando eu trago a música evangélica, eu digo: “Gente. Vamos trabalhar o movimento. O alongamento.”. E

eu trabalho a música. Tanto que... É que... Mas eles também, as vezes tem uma repulsa, mas eles respeitam. Então assim. Existe um respeito. Eles... Eu... O que eu acho bacana é que eles procuram respeitar. Eles não: “Ah. Não vou fazer.”. “Não quero.”. Não. A gente entra com uma conversação. Sempre como eu digo há uma roda de conversa onde eu procuro prepará-los. “Gente. Nós vamos colocar pra dar isso aqui.”. “Professora eu tenho uma pergunta. Eu tenho uma dúvida. Minha mãe disse que isso, isso e isso.”. Eu procuro. “Não é dessa forma. É dessa aqui.”. Então assim, eu procuro sempre trabalhar isso com eles, né? Pra até mesmo não ficar vindo à imagem ou então a religião de um e de outro. Né? Então assim eu resolvo dessa forma.

F: E funciona no geral?

C: Funciona. Até comigo. Entendeu? Eu até sei que o... Eu até um certo momento, em todos os momentos daqui eu já passei, dentro do “Mais”. A questão não é dessa realidade. Eles têm isso. Eles: “Tia. Eu prefiro ficar só observando.”. “Beleza. Fica ali.”. É vamos aqui e quem tá ali faz os movimentos. Quando é: “Professora. Eu posso anotar alguma coisa?”. “Anote”. “Professora eu tenho uma dúvida. Isso. Isso. Isso.”. Explico. Então assim. Mas não há uma forma de dizer: “Ah. Não quero. Senão vou embora. Não quero ouvir isso.”. Não. Eu justamente, eu digo que é um papel assim que é importante pro educador fazer isso. É não fazer com que essa criança, esse adolescente ele tenha isso. E ele se propague esse pensamento dele, porque se ele fizer isso aqui, ele vai fazer isso lá fora. E não é a proposta, entendeu? Até porque a gente com... Eu, na verdade eu trilho por tudo. Já fui... Eu também sou muito eclética. Eclética, mas... E aí é assim. Então respondi a tua pergunta?

F: Respondeu. Respondeu. É como você já tá há mais ou menos dez anos você pegou o antigo “Mais Educação” e o novo?

C: Isso. Peguei. Peguei o começo.

F: Pegou a transi... Pegou o começo e tá pegando o novo agora?

C: Exatamente.

F: É. Como é que você sente? Sente alguma diferença ou na prática é a mesma coisa? Em sala de aula não fez muita diferença assim na tua prática? No

acesso a recurso? Ou no que é esperado de você pela coordenação? Não, Fernanda a oficina era de dança, o barco seguiu dos dez anos pra cá e...

C: Houve. Houve uma mudança assim. Eu já gostei. É hoje tá mais assistido. Anteriormente era assim. É cheguei. Tá dou aula... Eu sempre fui daquele sentido. Eu gosto de mostrar. Eu tenho uma culminância. Terminou o trabalho x, tem uma oportunidade, gestor, coordenador, mostrar meu trabalho. Vamos lá. E eu coloco isso posto pras crianças. Então assim. É anteriormente, no antigo é tinha isso. Aquela questão, né, é: “Apresentou. Apresentou.”. Eu tinha que tá correndo. É quando era uma manifestação, era só com aquelas pessoas mais fominhas... Como diz? Pessoal, né, da coordenação, mas não era aberto como é hoje. Já hoje a gente mais abertura da questão de: “Bom. Vamos mostrar o trabalho. Vamos sair desse espaço e pro outro lugar.”. Que as pessoas têm que saber. Porque eu digo não é sobre ser a professora séria pra fazer um belíssimo trabalho. Eu quero ver assim, as crianças executando esses trabalhos, porque o foco é elas. Né? Eu pretendo atingir, quero atingir elas pra que aquilo ali vai fazer uma diferença brutal pra elas. Tenho certeza porque eu já tenho experiência. Alunos hoje meus que eu peguei, hoje já tão rapazes e moças, hoje eles digam pra mim: “Tia. Pô aquelas aulas top.”. Então assim isso me deixa gigante. E aqui, essa como eu te falei, nessa questão ou pra isso. Abertura. A questão de luz de formações. Entendeu? Pra gente.

F: Vocês fazem formação?

C: Formação. Ah. Eu quero assim, extremamente é feliz por isso. Que eu como formação. Porque sempre uma coisa...

F: Mas é direto?

C: Não. Ele é às vezes por mês assim. Entendeu?

F: Ah sim.

C: A SEMED ela está em peso, porque essas formações. E eu sou apaixonada. Eu gosto demais. Eu até pergunto: “Quando vai ter uma formação?”. E tem gente que não tá nem aí. A realidade é essa. Professor que... Mas eu vou. “Célia. Tu é fominha.”. Não é fominha. Porque é meu conhecimento. Isso vai me ajudar muito. Porque a gente vem com uma situação com o corre-corre, então tem essas formações é importante pra gente alinhar aqui. Entendeu? Então assim houve

essa mudança. Mudança positiva do antes. Agora eu digo mesmo, tá muito bom, porque a gente tá em formação constante. E a preocupação do gestor. A preocupação do coordenador. É quando: “Vamos fazer tal coisa. O que a gente acha?”. “Então vamos articular.”. “Vamos movimentar essas crianças. Ver como é que a gente pode fazer.”. Então assim, a necessidade que eu vejo hoje as crianças é que elas precisam trabalhar o corpo. Não só a mente, mas o corpo e fazer essa fusão. Porque aí sim elas vão ter esse desenvolvimento, porque hoje tá muito difícil. E o “Mais” ele tem esse, porém. Assim há um lado negativo, é que a gente da questão do não atingir mais essas crianças.

F: Como atinge?

C: Porque assim a gente não tem demanda. A gente procura tentar trazer, mas o que a gente consegue pegar, né? Vamos supor: Às vezes tem dez. As vezes tem quinze. Às vezes... Entendeu? Então assim, vem então elas não têm. Acho que a própria família ela também ela afasta. Eu vejo isso. Entendeu? Porque de falar assim, que a professora Célia é tá ali ouvindo. “Vamos lá gente. Tal. Tal. Tal.”. “Vamos fazer esse movimento.”. “Professora.”. E eu dando espaço pra eles também. Não é só a professora séria determinar isso e vai ser isso. Não. “Pessoal. O que mais? O que que vocês querem?” Quando eu vejo que eles tão muito assim e tal. Eles são loucos pelo funk. “É o funk. Tal. Tal.”. “Professora. Quando vai ter um funk?”. Eu digo: “Calma. Vamos ter o funk.”. Deu o funk, vambora. Montamos coreografia, montamos duelos, porque eu procuro... É isso que diferente também do outro, porque a gente não tinha isso. Aí tinha que fazer isso aqui. Aí não tinha esse acompanhamento que temos hoje. Entendeu?

F: Acompanhamento de quem você diz?

C: Do coordenador. Entendeu?

F: Ah sim.

C: De tá ali como é que tá? O planejamento? As frequências? Não aqui. No outro polo era muito, muito assim. E hoje não. Hoje tá muito mais até mesmo a questão de se... A gente houve um seletivo. Hoje não entra qualquer um. Hoje entra aquelas pessoas que tão assim.

F: Você que é das antigas... Você sabe como é que o processo seletivo? Antes no Novo.

C: O processo seletivo anteriormente nós não tínhamos. Não foi feito o seletivo. E aí entrava gente de qualquer jeito. De qualquer meio. Ah se você tinha um movimento você sabia, você entrava e ficava. Hoje não. Hoje a gente passou pelo seletivo. Isso é como eu te digo que houve uma mudança. Que eu achei legal, porque houve o seletivo. O que que você tem. Você apresenta seus títulos. O que que você tem. A sua experiência. Eu achei isso positivo. Porque hoje não entra qualquer. Qualquer... É hoje já tá mais. Tá mais alinhado. Tá mais cuidado. Tá mais. É tudo mais. Não te digo que não era irresponsável não, mas tá mais alinhado.

F: Sim. E que que você acha assim que são características de um bom monitor?

C: Olha...

F: Que que ele tem que ter?

C: Olha ele tem que ter dedicação.

F: Ou tem que ser? Enfim.

C: Tem que ter dedicação. Tem que ser é o professor. Afetividade. Tem que ser afetivo. Ele tem compreensivo. Ele tem não só dar por dar. Ele tem que trazer pra esse aluno pra si, porque como eu te falei anteriormente, a questão da carência, entendeu é muito grande. Então o professor ele tem que ter isso. Ele tem que tá próximo a esse aluno. E tem que ouvir esse aluno. Porque não é só preparar o planejamento e dizer: “Não. Tem que ser isso aqui. Tem que ser isso aqui.”. Não. Tem que ouvir. Porque às vezes tem crianças que vem só pensa no lanche. Anteriormente era. As crianças vinham pro lanche. “Então a professora de dança vai?”. “Ah. A professora de dança vai, eu não vou.”. Hoje a gente já tem um grupo de whatsapp. “Meninas vamos lá. Meninos vamos lá.”. Então isso é procedo. Então o professor. O oficineiro professor é o profissional que tá nessa área e todos os segmentos. Ele tem que ter isso. Ele tem que gostar. Ele tem que ter essa afetividade, não só pelo lado. Claro. O financeiro. Ajuda de custo. A gente com ajuda de custo é bom? É. Mas você tem que ter dedicação. Se você não tiver dedicação e tiver atenção e carinho e dar por dar não vai fluir. E a criança ela

percebe. Ela tem isso. Ela te percebe. Ela analisa quando você tá triste. Quando você tá alegre. Ou tem algum problema. Quando vê que a aula não é aquilo ali. “Professora, não é isso aí.”. Então você não pode enganar o aluno. Você não tem que vir pra cá só fazer o... Né? Fazer de marionetes. Não. É você ser esse profissional, esse educador, esse professor. Esse oficinairo que possa trazer esses alunos pra ti, porque senão não vai fluir.

F: Você falou importante dessa preocupação que você tem de articular com outras disciplinas e tá trocando com Suelena. Quer saber o que que ela tá dando em língua portuguesa. Matemática pra saber como é que você pode fazer esse processo de integração. Aí você falou de geografia e história. Tem no... No “Mais Educação” não têm, né, geografia e história?

C: Não. Não tem. Não tem. Isso é de uma coisa minha. No meu planejamento eu trago isso. Porque assim, como a gente tem o lado pedagógico. Pedagogo tem aquele lado, né? Então assim de tá tudo muito alinhado. E eu trago isso.

F: Sim.

C: Porque aqui como só tem linguagem e matemática, mas dentro da aula de dança eu trago isso. Eu trago a geografia como eu falei. A matemática, a história e tudo então.

F: Mas aí você tem alguma relação com os professores do regular? Consegue ou...

C: Não. Não. Nesse ponto não. Eu trago aqui o que eu vejo a necessidade deles, entendeu?

F: De contextualizar. De trazer a parte histórica.

C: Exatamente. Exatamente. É isso aí.

F: O que que você faz para as crianças que sabe aquele dia que você sai daqui radiante que você fala: “Nossa. Isso funcionou.”? O que que você faz com eles que por dois lados: que você sai daqui radiante e que você... Alguma coisa que você faça que você perceba que eles também saem radiantes junto contigo? O que que é isso? Ou que tipo de atividade é essa?

C: A minha preocupação... Eu também vejo que é essa forma de tratá-los. É uma aula diferente. Por quê? Porque eu venho pra... Eu sempre... É diferenciado. Hoje. No exemplo de hoje, eu fiz um alongamento. Um alongamento mais solo. A gente foi de deitar no chão. Coisas que eles não tinham. Deixar no chão, rolar, fazer movimentos baixos, né? Trabalhar a expressão, né? Processo de expressão facial, expressão corporal. De fazer com que o corpo falasse. “Professora. Como é que vai ser isso?”. “Vai falar. O corpo vai falar.”. Então como eu comecei a fazer tipo uma dinâmica com eles. Ontem foi o novo, eles ficaram parados. Ah. E aí eu comecei a perceber que a coisa tava fluindo. Tava fluindo muito bem. Então no sentido hoje, fiz esse alongamento. Peguei a fusão dos ritmos e aqui vamos trabalhar. Sem parar, dando espaço pra tomar uma água voltar e começar. Ou seja. Ou não teve aquela questão do grito, do empurrar a cadeira. Todo mundo, até o pessoal que tava assistindo que é o pessoal do futebol. Porque assim. Eu até trago o pessoal do futebol que não é da disciplina de dança. É não é da oficina de dança, mas eles querem participar. Eu perguntei hoje: “Gente.”. Inclusive nós sentamos eu perguntei: “Gente como que vocês avaliam?”. Que eu também busco isso. “Como é que vocês avaliam o nosso trabalho? Aquilo que gente tá fazendo?”. “Professora. Legal. Hoje foi super diferente.”. Se você pegasse três quatro meninas ou os meninos pra conversar eles iam te dizer. “Professora. Hoje não gostei muito não. Tá chato.”.

F: Quando eles não gostam é o que?

C: Não. Quando eles não gostam é porque eles vejam que tá muito. Tá só aquilo ali. Quando: “Gente. Olha vamos trabalhar só o ritmo.”. “Ah professora. Só o ritmo?”. Aí tem aquela questão: um gosta do reggae, outro do funk, isso... Então o que que eu procuro perceber? Não ficar só naquilo ali. Pra mim trazê-los eu fiz isso. “Gente. Vamos lá. Popular. Tá.Tá. Funk.”. O popular ali fica aquela galera assim. Aí fica só aquele povo. Igual o funk.

F: Vai todo mundo.

C: Aí veio. Algum... Aí... Quer dizer, é uma... Eu misturo. Eu faço uma fusão desses ritmos. E que eu percebo aquilo que mais se adéqua com a cada um. Né? E eles participam. Mas chega o momento deles dizerem: “Professora. A aula foi bacana.”. E eu senti que foi bacana mesmo. Hoje foi o dia. Outros dias têm,

mas referente à hoje. O que eu planejei: “Gente. Eu vou trabalhar isso. isso e isso. alongamento. Trabalho. Vamos trabalhar pé, ombro, membros superiores e inferiores. Quadril.”. Porque essas danças necessitam de trabalhar essa parte do corpo. E aí: “Ah. Então vamos entrar com o funk. Popular. Um sertanejo. Um reggae.”. Então assim quando é... O que é gratificante e o que foi hoje é que todos fizeram. Sem distinção. “Ah professora. Não quero.”. Ah um pouquinho fizeram. “Tô cansada.”. “Descansa aí.”. Mais uma aula que eu disse até pra Suelena hoje. “Suelena, hoje a aula foi top dez.”. Porque eu saí satisfeita e eles disseram: “Professora foi massa. Segunda feira vai ter?”. Então eu já sei o caminho é aquele ali. Então hoje foi... Há essa satisfação quando há essa troca mesmo de tanto com a satisfação deles pra comigo e eu com eles. Entendeu?

F: Que tipo de... Você com dança, você trabalha muito com rádio. Com... Precisa da música, né?

C: Música.

F: Além do rádio, por exemplo, que outros recursos você costuma usar nas suas oficinas?

C: Eu trabalho a questão dos tempos binários. Né?

F: Palmas.

C: Entendeu? É. Na dança afro a gente vai trabalhar muito isso. A questão de pé, né? Movimento desse toque. Tempo binário, ternário, quaternário. Aí eu já trago a questão da música com o professor de música. “Professor. Vamos trabalhar esse...”. “Eu to trabalhando nesse ritmo. Que tal você também trabalhar lá com eles pra gente poder...”. E aí vai se criando, entendeu? Então esse é o processo. Trabalho não só com o pen drive ou com as músicas no celular, mas o trabalho tô... O instrumento também se faz necessário. Eu queria muito trazer um atabaque. Eu espero trazer esse atabaque, porque mesmo tendo o toque do profissional, mas ele também tem esse momento de sentir isso.

F: Experimentar, né?

C: De experimentar. De ter essa experiência. É isso assim que funciona as crianças.

F: Tem alguma... Um recurso mais diferente que você usou numa oficina assim?

C: Mais diferente?

F: Foi...

C: Não. Deixa eu ver. Ah o berimbau. O berimbau que até anteriormente eu sempre assim, quando eu vou falar de algum ritmo e que tem um instrumento, eu procuro trabalhar esse instru... Trazer o instrumento pra eles verem, porque não adianta você tá: “O Berimbau... Isso...”. Eles sabem? Tem criança que não sabe. Que nunca viu. Então eles. Tá o Berimbau e já mostro. É o frevo. “Vamos dançar o frevo.”. “Ah. Mas não tem a sombrinha. Como é que?”. “Ah. Mas eu nunca vi. Como é que é? Coloridinha?”. Aí eu trago a figura, mas eu tenho que eles possam o concreto que eles podem utilizar.

F: Isso tudo... Esses recursos seus?

C: Os recursos são meus. Eu corro atrás desses recursos. Vou atrás desse recurso. “Gente. Por favor, me empreste aí um berimbau ou um atabaque.”. Aí eu vou Centro de Cultura Negra.

F: Aí você articula a tua rede pra conseguir trazer isso como elemento da tua oficina?

C: Exatamente. Exatamente. Exatamente. Eu faço isso. Eu sempre busco quando não uso. Eu ainda não... Assim o data show eu nunca usei. Né? Até porque aí tem que ver, onde botar as crianças, aí os meninos. Aí não. Não é muito. Eu assim não posso perder tempo, porque como corre muito rápido.

F: Tua oficina tem quanto tempo?

C: Minha oficina aqui... O tempo o que? De horário?

F: É. Quanto tempo dura?

C: Olha. É praticamente o que começa sete e oito e vinte. Vai nove. É, Célia? Deixa eu ver aqui. E te dou já já. A gente assim é compor uma parte de contextualização, a gente vai também com... Aí tudo isso eu procuro e a gen... E

outra coisa, a gente... Oh. Meu horário são... A gente começa aqui, porque tem o da música. Pela manhã eu começo oito e meia. Vai até nove e trinta.

F: Sim. Sim. De uma horinha.

C: Isso. Aí nove e quarenta. Que aí nove tem o lanche.

F: Sim.

C: Come alguma a gente volta. Nove e quarenta a dez e trinta.

F: Sim.

C: Ai fechou. Quando não, mas a gente ultrapassa. Ai o povo: “Já terminou. Vambora. Tem que liberar menino. Tem pai.”. Aí assim. A tarde é das quatorze e trinta as quinze trinta e das quinze quarenta as dezesseis e trinta. Né? Sendo que as vezes eu tenho mais cedo. Chego nesse horário de uma... Nesse horário de uma e meia não. Uma hora, uma e vinte, nesse horário par justamente já organizar as minhas coisas.

F: E isso aí, os meninos tão aonde?

C: Nesse momento é... Oh. No primeiro horário é que estão com música dia de segunda feira. Aí segunda feira é música. Termina música.

F: Entra você.

C: Entra a dança. Né? Aí eu tenho os dois horários de dança. Né? Aí o primeiro momento é do meu horário eu faço a roda de conversa. Aí a gente conversa.

F: Esses dois horários aqui são os mesmos alunos?

C: São os mesmos alunos.

F: Então acaba que aula dura um pouco mais.

C: Dura muito. É. Exatamente dura muito.

F: Não é uma hora só, né? Porque entra o grupo e sai o outro. Você tem um grupo.

C: Tem um grupo já. Aí a gente tá fazendo isso, porque as... E também a questão, às vezes tem os não que vem. A gente tem sempre que voltar, porque assim eu nunca deixo é passar. Eu sempre quando faltou dois três alunos, né? “Ah não veio, então: Gente. Vamos fazer um. Vamos fazer uma retrospectiva do que a gente fez ontem à segunda, quarta.”. Então eu sempre procura. Durante o mês eu trabalho o ritmo. Se for pra trabalhar o som da experiência de uma apresentação que eu fico felizona, porque eu já consegui apresentar em outro lugar. Pois, porque isso é tudo enriquecedor pra eles. E tudo isso fica e marca. Né? Então assim, é o momento que eu tenho. Primeiro momento ou a roda de conversa. A gente vê como é que tá. Eu tenho que perceber como é que eles estão, porque eu não chego logo assim. Eu tenho que analisar e ver como é que tá. A forma de cada um. Como é que eles estão. Aí eu chego já brincando. Esse meu jeito. Eu creio que esse meu jeito de ser assim faz com que eles se sintam mais à vontade. Às vezes, eles estão pra tocar fogo, mas as vezes eu: “Ei. Sentou todo mundo. Vamos começar. Quando é pra brincar, pra gente descontrair a gente descontraí. Quando é pra falar sério e entrar no conteúdo propriamente dito, vamos lá.”. E eles fazem. Eu agradeço muito, porque eles têm... Até tem crianças que são da periferia. Né? Não tem aquela disciplina. Aquela educação, né, que a gente... Mas a gente procura. Eu procuro fazer dessa forma.

F: Sim.

C: Certo?

F: Sim.

C: Sempre trabalhar isso.

F: Sim.

C: Aí chama o último horário a gente. A gente já começa a fazer o trabalho e fecha. E aí eu paro e pergunto: “E aí? Dúvidas?”. Faço avaliação.

F: Toda aula você faz uma avaliaçãozinha?

C: Toda eu faço. Pra ver como é que tá. “Gente. Quinze minutinhos. Dez minutinhos.” Aí eu paro aí. Mas eu sempre eu tenho um atrito ou outro de um coleguinha ou outro. Paro a aula. “Senta todo mundo.”. “O que foi que aconteceu?”, mas de uma forma bem... Nada de: “Quem é...”. Não. E são coisas

que eu não trago pra coordenação. Eu procuro resolver lá, porque isso também é a questão da confiança que eles têm muito. Quando eu vejo que as coisas tá no extremo, aí que eu faço meu relatório e aí eu converso.

F: Sim.

C: Aí a coordenação toma uma providência. Mas são... É tipo. Só que é mínimo isso, porque assim: porque eu sempre eu saio. Às vezes assim bem, bem descontraída. Bem aliviada. Graças a Deus.

F: Que que você acha que é o objetivo do “Novo Mais Educação”? Ele existe pra quê?

C: Ele existe justamente pra tirar essas crianças. É não ficar ociosas. Né? Esse momento do de vir pra ter um conhecimento a mais. Coisas, como eu te falei de não... Que eles não vão encontrar que é que tão... Mas o objetivo dele é isso. Trazer essas crianças pra que no contra turno, eles possam desfrutar desses outros conhecimentos. Da linguagem. Não. Eu digo assim, não é reforço, mas conhecimento a mais. Né? Mas não quer dizer que algumas crianças que tão na dificuldade em determinada disciplina pra melhorar mais o entendimento. É na questão das artes pra ter essa vivência, né, que eles não vão ter. E que podem vir ter ou já tiveram, mas que isso possa é transcender a eles e eles possam melhorar. Porque vivem em condições e situações que são difíceis e isso a gente poder, né, resgatar pra que eles não caiam no mundo da criminalidade, da marginalidade. Das drogas. Que as... Que isso tá... Então gente vê que o esporte, a arte e o... Eu digo assim que como eles vejo muito língua portuguesa, matemática, eu venho mais com essa questão do esporte e das artes. Porque ele já tem esse momento da linguagem, da matemática. Sei que é uma complementação, mas eu vejo que qualquer falar essas coisas que tá aqui pra minha sardinha. Porque já trás a questão dos próprios corpos que vai ajudar muito e da própria arte também. Né? Que as vezes, como eu as vezes eu percebo. Converso muito com eles. Eles dizem assim: “Ah professora. Ah. Matemática?”. “Ah professora. Dança?”. “E vai ter futebol?”. Então é o que eu vejo que são é pontos que tem que ser assistidos. Que tem que favorecer mais isso. É dar com que esses alunos não fiquem... É trazem. Fazem algum... A gente tá procurando trazer esses alunos num festival de dança que a gente vai criar. Um festival do esporte, né? O interclasse. E isso vai fazer com essas

crianças que eu vejo que é aí que é o ponto. É saber. É satisfazer aquilo mesmo. Que é o que eles querem. É isso. Eles gostam daquilo então a gente vai conseguir capturar essas crianças.

F: Que que você entende por educação integral?

C: Menina. Essa educação eu vejo que é positiva é.

F: Não. Mas o que que é pra você?

C: É a forma com que eles têm de integrar é todos esses conteúdos nessas disciplinas, num só número, né? Eu sou vejo questão desse processo de ter um momento de manhã de estarem no horário normal deles e a tarde vim essa forma de... Como é que se diz? Até esqueci já. É contra turno.

F: Ah sim.

C: Pra mim seria o ideal que tivesse um entre espaço, né, é desse momento no turno vésper-matutino, tivesse um momento pra que a gente tivesse esse momento da dança. Né? Eu acho que aí integraria melhor, né? Mas outras que tem crianças que não tem acesso ao “Mais” que querem, mas as vezes por uma questão da política. As vezes uma questão mais. É tem que ser dessa forma. São os alunos que tão em situações, né, de baixo conceito. Então pra mim seria nessa situação. Integrar-se todos esses alunos. Não ficasse só restrito a alguns. Seria integram a partir do momento que eles formassem todo mundo. Entendeu? Que todo mundo tivesse esse acesso. Essa possibilidade de interagir, né, com as outras disciplinas. Interagir com o outro, entendeu? Não tivesse esse contra turno, que eu acho que isso dificulta um pouco. Porque as crianças elas têm uma dificuldade de vir pra cá de novo. Entendeu?

F: Deslocamento, né?

C: Tem crianças que moram distante. Aí pra vir sai da escola pra ir pra casa e voltar no contra turno. Eu percebo que aí é que quebra um pouco.

F: Sim.

C: Então seria importante que tivesse essa integração. Mesmo tanto muito um, como de outro. Entendeu? Pra facilitar.

F: Entendi. O que que você acha... Pra fechar. Que é o mais significativo do teu trabalho?

C: Aí. É conhecimento. É passar o conhecimento. É aquilo que eu tenho uma essência, né, do que eu não absorvi de conhecimentos e informações. É colocar tudo ali numa maletinha e dizer: “Tá aqui. Oh todo mundo vai pra casa. Chegar em casa. Abre essa maletinha e procure analisar. Coloca aí contigo.”. Porque assim, que é gratificante pra mim é ver um aluno que passou por mim e ele hoje diz: “Tia. Eu sou... Hoje eu sou, porque você, né, me formou.”. Eu digo, porque eu tenho exemplos de outros alunos e pra mim é gratificante. Eu acho que escolhi a profissão certa. Casei duas profissões que eu amo e pra mim é gratificante isso e mais gratificante é ver esse aluno esse che... Esse aluno tá no patamar. Não que seja um Adido de Estado, mas que ele esteja ali numa profissão digna. E que eu transmiti pra ele o pouquinho que ele pode chegar. Ver aquela maletinha e dizer: “Poxa. Professora Célia fez isso por mim.”. E é isso. Obrigada.

F: Obrigada você.