



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

MICAELA BALSAMO DE MELLO

**ARTICULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E
INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS: A experiência do
Programa Mais Educação no Município de Vera Cruz - BA**

Salvador – BA
2015

MICAELA BALSAMO DE MELLO

**ARTICULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E
INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS: A experiência do
Programa Mais Educação no Município de Vera Cruz - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Couto Cunha.

Salvador – BA

2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Mello, Micaela Balsamo de.

Articulação do currículo escolar e integração de políticas sociais : a experiência do Programa Mais Educação no município de Vera Cruz - BA / Micaela Balsamo de Mello. - 2015.

106 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Couto Cunha.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Programa Mais Educação (Brasil) - Vera Cruz (BA). 2. Educação integral. 3. Currículos - Mudança. 4. Educação - Aspectos sociais. 5. Política social. I. Cunha, Maria Couto. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.112098142

MICAELA BALSAMO DE MELLO

**ARTICULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR E
INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS: A experiência do
Programa Mais Educação no Município de Vera Cruz - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de setembro de 2015.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Elisabete Conceição Santana

Universidade de Barcelona, Espanha

Profa. Dra. Jaqueline Moll

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Prof. Dr. João Danilo Batista Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Profa. Dra. Maria Couto Cunha – Orientadora

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Aos estudantes das escolas públicas de Vera Cruz - BA

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Aron e Felipe, que representam minha força e minha ternura;

À Heder, meu companheiro de caminhos, sonhos... e insônias;

À minha mãe, que me conduziu por uma história de vida rica, profunda e honesta;

Às minhas irmãs, por representarem segurança em meio a diversidades e adversidades;

À Professora Dra. Maria Couto Cunha, pelo compromisso com a investigação científica e com as pessoas que se envolveram direta ou indiretamente no processo de pesquisa;

As minhas ETERNAS professoras Jacira Feldman, Dídima Andrade e Ana Lúcia Nunes;

Aos amigos e colegas que contribuíram com minha formação pessoal, acadêmica e profissional;

A todos que ousaram pensar diferente e transformar o conhecimento, as pessoas, a sociedade.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire, 2005, p 33

MELLO, Micaela Balsamo. *Articulação do currículo escolar e integração de políticas sociais: a experiência do Programa Mais Educação no município de Vera Cruz - BA*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o desenvolvimento das ações do Programa Mais Educação, em escolas do Município de Vera Cruz – BA, com vistas a atender aos princípios da integração com o currículo escolar e com as demais políticas da área social. Para alcançar tal intento foram apresentados os princípios, concepções e contextos de implantação da Educação Integral, com ênfase na realidade brasileira, destacando-se as características do PMED, sua abrangência no Brasil, pressupostos e orientações legais. Posteriormente, foram examinados os princípios de articulação curricular e integração com políticas sociais propostos pelo PMED. Esta pesquisa de natureza qualitativa adotou como abordagem metodológica o estudo de casos múltiplos, considerando três escolas públicas do referido município como campo empírico. Para coleta de dados contou-se com a realização de entrevistas com os implementadores do programa no município de Vera Cruz, além de análise documental e revisão sistemática da literatura. A análise dos dados revelou que a proposta de integração de saberes, práticas, espaços e tempos vem se ajustando aos hábitos e cotidiano escolar, defrontando-se com resistências, ao passo que é impulsionada por necessidades de uma escola que precisa se reinventar para amoldar-se à conjuntura social atual. A precariedade ou inexistência de espaços físicos para realização de atividades e constituição de experiências educativas diversas, a influência política partidária na indicação de monitores voluntários, além da frágil relação com estes devido à ausência de vínculo empregatício foram apontados como principais entraves para atendimento aos princípios investigados. Destaca-se ainda que a inexistência de interfaces com demais políticas sociais no atendimento dos estudantes e a separação do tempo escolar em turno e contra turno contraria a proposta de articulação e integração indicada no programa.

Palavras-chave: Articulação do currículo escolar. Integração de Políticas Sociais. Programa Mais Educação.

MELLO, Micaela Balsamo. *Joint school curriculum and integration of social policies: the experience of More Education Program in the city of Vera Cruz - BA*. Thesis (MS) - Faculty of Education, Federal of Bahia University, Salvador, 2015.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the development of actions of the Programa Mais Educação in the schools of the Vera Cruz city in Bahia, in order to cater to integration principles with the school curriculum and other policies in the social area. To accomplish this purpose the principles, concepts and contexts of implantation of the Integral Education with emphasis on Brazilian reality were presented, highlighting the PMED features, its coverage in Brazil, presuppositions and legal guidelines. After that, the principles of curriculum articulation and integration with social policies proposed by PMED were examined. This research with qualitative nature adopted as methodological approach the study of multiple cases, considering three public schools in the before-mentioned city as empirical field. For data collection counted on the interviews with the implementers of the program in Vera Cruz city in addition to document analysis and systematic review of the literature. The data analysis revealed that integration of knowledge of proposal, practices, spaces and times has been adjusting to the habits and daily school, being faced with resistance, while it is driven by the needs of a school that needs to reinvent and mold itself the current social situation. The precariousness or absence of physical spaces for activities and formation of several educational experiences, partisan political influence in the appointment of volunteer monitors, as well as fragile relationship with them due to lack of employment link were identified as major obstacles to meeting the investigated principles. It is noteworthy also that the lack of interfaces with other social policies in the service of students and the separation of school time in turn and turn against counteracts the proposal to articulation and integration indicated in the program.

Keywords: Articulation of the school curriculum. Integration of Social Policy. Programa Mais Educação.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Orientações para utilização dos recursos PDDE Integral	46
Tabela 2	Macro campos das escolas urbanas e rurais	53
Tabela 3	Taxa nacional de rendimento escolar do ano de 2014	68
Tabela 4	Taxa de rendimento escolar do no Município de Vera Cruz – BA - 2014	68
Tabela 5	IDEB e metas projetadas para o Ensino Fundamental público de Vera Cruz	69

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Objetivos do Programa Mais educação	40
QUADRO 2	Características das escolas prioritárias	44

LISTA SIGLAS

CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
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
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PMED	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PSE	Programa Saúde na Escola
SAEB	Sistema Avaliação Educação Básica
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CONCEITUAL.....	20
2.1 A proposição da Educação Integral.....	20
2.2 As experiências de Educação Integral no Brasil.....	27
3. FUNDAMENTOS LEGAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	33
3.1 O Programa Mais Educação no contexto da legislação nacional.....	34
3.2 Portaria Interministerial nº 17/07 e o Decreto 7.083/10: consolidação da proposta de impulso à Educação Integral.....	37
3.3. Orientações para implementação do PMED.....	41
4. PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	46
4.1 Articulações de disciplinas curriculares, campos de conhecimento e práticas socioculturais: Construção de um novo currículo.....	47
4.2 Integrações de Políticas Sociais: O que Propõe o Programa Mais Educação?.....	51
5. PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
5.1 Enfoque da investigação e abordagem metodológica.....	61
5.2. Caracterização do campo de estudo.....	63
5.2.1 Escola municipal de anos iniciais, categorizada neste estudo por Escola A.....	67
5.2.2 Escola municipal de anos finais, categorizada nesta pesquisa por Escola B.....	67
5.2.3 Escola estadual de anos finais, caracterizada aqui como Escola C.....	68
5.3 Fontes de dados, instrumentos e procedimentos de coletas de dados.....	68
5.4 Passos metodológicos.....	70
5.4.1 Revisão Bibliográfica Básica.....	70
5.4.2. Coleta e produção de dados.....	71
5.4.3. O procedimento descritivo-analítico.....	73
5.4.4. Elaboração da redação preliminar e final.....	73
6. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ – BA: PERCEPÇÃO DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO.....	74
6.1 Princípios da Articulação de disciplinas curriculares, campos de conhecimento e práticas socioculturais.....	76
6.1.1 Ampliações de saberes, tempos e espaços.....	76

6.1.2 Articulação de aprendizagens	80
6.2 Princípio da Integração de políticas sociais.....	84
6.2.1 Integração de políticas sociais.....	85
6.2.2 Ações intersetoriais.....	87
6.3 Percepção dos entrevistados: Algumas considerações	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERENCIAS	97
ANEXO I.....	102

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O início de século XX foi marcado por transformações nos campos social, econômico político, assim como no campo das políticas educacionais, principalmente em virtude do processo de universalização do ensino e das novas exigências advindas dos movimentos sociais e das novas configurações da família.

Para compreender os movimentos das políticas educacionais, é preciso, antes de tudo, discorrer sobre as políticas públicas sociais. Segundo Santos (2012), as políticas públicas, enquanto intervenção para superação de problemas sociais, surgiram na França, após a revolução de 1789, com uma concepção universalista. Posteriormente, foram tomando contornos mais definidos, ainda de políticas compensatórias, promovidas pelo Estado para minimizar problemas como epidemias, desemprego, violência urbana, sendo destinadas aos cidadãos expostos à situação de marginalidade social.

Somente no século XX, em especial na Europa Ocidental, após a Segunda Guerra Mundial, surgiu a ideia de política pública como um direito social inerente a todo cidadão, independentemente de sua condição social. De acordo com Souza (2006), as políticas públicas surgiram como forma de enfrentar os problemas sociais no período pós Segunda Guerra e na Guerra Fria.

A concepção de políticas públicas, entretanto, não é homogênea. Historicamente, ela tendeu a mudar, assumindo abordagens conceituais e aplicações diferentes, podendo expressar uma concepção mais crítica ou mais técnica, em função do contexto social em que incidia e dos resultados que, com ela, pretendia-se alcançar.

Ainda segundo Souza (2006), a conceituação mais crítica indica que políticas públicas são análises, decisões e ações de um governo, que consideram quem ganha o quê, por quê e que diferença faz, orientadas pelo papel do Estado em solucionar problemas pontuais. Partindo da mesma perspectiva, Dye (1972, p. 2) sintetiza a definição de política pública como *“Anything a government chooses to do or not to do”*, ou seja, aquilo que o governo escolhe fazer, mas também a decisão do que não fazer.

As políticas públicas sociais ganharam maior destaque, a partir das intervenções dos movimentos populares do período da Revolução Industrial no Século XIX. Segundo Hofling (2000), elas determinaram o padrão de proteção social através da redistribuição de renda, considerando, a princípio, o objetivo de diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Numa perspectiva mais crítica, essas políticas surgiram

como forma de manutenção ou transformação das relações sociais, assumindo papel de acordo com o modelo de Estado vigente.

Nesse contexto, a revolução industrial também influenciou para a definição de novos rumos para as políticas sociais, naquela nova organização da sociedade. Entre outros aspectos, exigiu mudanças no perfil do trabalhador, entre as quais figurou como principal a qualificação técnica para desenvolvimento das indústrias. Assim, deu-se às políticas públicas uma orientação que visou a priorização da educação, a qual passou a ocupar um lugar de centralidade na agenda política dos governos, como política social.

Segundo Oliveira (2005):

A política social intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade. A ação social do Estado pode dizer respeito tanto à promoção da justiça social quanto ao combate da miséria [...] a ação governamental reflete escolhas em um quadro de conflito, não havendo, portanto, governos imparciais, visto que as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas.

Para Azevedo (2004), a discussão em torno da Educação como uma política social, no âmbito das políticas educativas em ação, apresenta algumas distorções. É verdade que as transformações no mercado de trabalho e na sociedade exigem novas ações de formação e de conhecimento. No entanto, a Educação deve ultrapassar aos apelos oriundos do mercado, da doutrina econômica e dos meios de produção vigentes. Sua prioridade deve ser a construção do conhecimento, principalmente no sentido de possibilitar a constituição de novas práticas sociais. Segundo a autora, o modelo atual de educação tem reafirmado a educação como mecanismo de permanência das desigualdades sociais.

Nesse cenário, configuraram-se as primeiras políticas para a Educação Integral, que apresentavam “propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias.” (BRASIL, 2013). Para Arroyo (2012), a construção de ações, programas e políticas públicas no âmbito da Educação Integral responde, até os dias de hoje, aos movimentos mais diversos, como o de mães, de lutas pelas terras, pelo aumento de vagas em creches, pelo meio ambiente, etc. A exigência de respostas aos questionamentos sobre o papel da educação no aprimoramento contínuo da aprendizagem e no combate à vulnerabilidade social - especialmente após década de 90, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), apontou para a

necessidade de se fazerem constantes ajustes no desenho e modelagem de ações, programas e políticas de Educação Integral.

Segundo Coelho (2009):

Na educação brasileira, há temas permanentes, mas também temas recorrentes, cujo debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes. A nosso ver, a Educação Integral se encaixa nesse segundo perfil. Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se fez presente de forma espasmódica: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos 50, e os CIEPs implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e 90, no Rio de Janeiro, constituem-se dois bons exemplos. (COELHO, 2009, p.83)

Como tema recorrente, a Educação Integral voltou a ser pauta, especialmente na década de 1990, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e, posteriormente, do Plano Nacional de Educação - PNE. Ela passou, então, a figurar como tema relevante em diversas discussões e pesquisas na [re]definição das políticas educacionais (CAVALEIRE, 2009 e 2010; MOLL, 2012; BRASIL, 2009). Nesse contexto, foi criado o Programa Mais Educação - PMED.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como estratégia indutora para a ampliação da jornada escolar e reorganização do currículo. Uma de suas finalidades é “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010).

Cabe aqui destacar que o PMED não tem como finalidade a implementação da política de Educação Integral nas redes e sistemas de ensino, mas sim, como política pública indutora, servindo para fomentar a discussão sobre esse tema em diferentes âmbitos. A partir de seus princípios, quais sejam: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de Educação Integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais e a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral, o programa corrobora com a relevância da Educação Integral, como elemento propulsor da melhoria da qualidade da escola.

Esta pesquisa objetiva analisar a conjuntura de desenvolvimento do Programa Mais Educação, no Município de Vera Cruz, Estado da Bahia, quanto ao atendimento de dois dos

seus princípios fundamentais. Com ela, pretende-se compreender: de que forma são desenvolvidas as ações do Programa Mais Educação, em escolas do Município de Vera Cruz – BA, com vistas a atender aos princípios da integração com o currículo escolar e com as demais políticas da área social?

Quanto à relevância desta pesquisa, cabe destacar o seguinte: as investigações que abordam os princípios supracitados são recentes; a importância e emergência da discussão sobre os mesmos decorrem do âmbito acadêmico, mas antes das políticas sociais.

A articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais pressupõe a construção de um novo currículo, impondo novas relações, novos espaços democráticos e quebra da hierarquização de saberes. Imbernón (2000) colabora com esta reflexão ao declarar que:

[...] Os processos educativos tem um caráter contínuo e permanente e não se esgotam no âmbito escolar, temos que reconhecer que as aprendizagens que as pessoas realizam não se reduzem às oferecidas na escola. (IMBERNÓN, 2000, p. 34)

Entre as décadas de 1920 e 1930, no Brasil, com as transformações da sociedade, surgiu uma nova concepção de educação. As mudanças advindas dessa nova concepção, alavancadas pelo movimento que resultou no Manifesto dos Novos Pioneiros da Educação, apontavam para a construção de um currículo único, mais abrangente e democrático. A partir de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), e, posteriormente, dos Planos Nacionais de Educação e novas orientações para organização curricular, as discussões sobre currículo foram intensificadas. As orientações no sentido de aproximar saberes acadêmicos e locais; disciplinas da base nacional comum às da parte diversificada; práticas culturais às práticas escolares permeiam as propostas e desenhos das políticas curriculares.

Na perspectiva da Educação Integral, a reorganização da escola e de seu currículo é concretizada, a partir de áreas do conhecimento que representam “um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola.”(LECLERC e MOLL, 2012, p. 95) Nessa perspectiva, a materialização do princípio do PMED, que propõe a articulação de saberes e práticas socioculturais, apresenta-se como desafio na construção do projeto político pedagógico da escola, compreendendo que :

O aspecto central sobre o desafio aqui retomado é a compreensão do chão da escola como espaço de tensão, (re)construção, saberes e vivências, em oposição ao aspecto reducionista de certa visão que a persegue como lócus para implementação de projetos e programas alienígenas em relação ao projeto político pedagógico das redes de ensino e das escolas. (MOLL e LECLERC, 2012, p. 100),

O desafio em relação ao currículo, então, é sua ampliação articulada, de maneira a superar perspectivas dicotômicas, tais como turno e contraturno, formal e informal, etc.

No que se refere à integração de políticas sociais, trata-se de uma demanda que se confirma no Brasil, a partir da reforma do Estado. Segundo Pimenta (1998), a globalização, a evolução das tecnologias da informação e comunicação, bem como o fortalecimento da sociedade civil organizada, foram os principais fatores que provocaram mudanças de perspectivas em relação ao papel do Estado, passando este a assumir novas funções e abandonar outras posições características do modelo anterior.

A transição do modelo de Estado, que até então se caracterizava por ser burocrático, teve origem a partir da crise econômica do final da década de 1970, marcada pelo aumento da inflação, em proporção inversa à renda do cidadão e pelas repercussões da crise do petróleo nessa década. Somavam-se a isso, ainda, as transformações advindas do modelo de economia produzido pela globalização e conseqüente necessidade de proteger a economia da competição internacional. Apesar de a conjuntura do país ter sido modificada, com a abertura política após a ditadura militar e com a redemocratização instituída pela Constituição Federal de 1988, ocorreram mudanças no processo de produção, na estrutura familiar e nas relações sociais de maneira geral, destacando-se nesse contexto a competitividade e a violência. Assim, no Governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, a crise do Estado impôs sua reforma na segunda metade da década de 1990. Segundo Pereira,

A Crise se caracteriza pela perda de capacidade do Estado de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado. Crise que se define como uma crise fiscal, como uma crise do modo de intervenção do Estado, como uma crise da forma burocrática pela qual o Estado é administrado, e, em um primeiro momento, também como uma crise política. (PEREIRA, p. 2, 1996)

Nesse sentido, para os dirigentes políticos daquela época, tornavam-se imperativas a Reforma do Estado e as necessárias mudanças em diferentes âmbitos da gestão pública. A reforma do Estado apresentou como pressuposto a aproximação da Gestão Pública à lógica do

setor privado, racionalidade gestonária, descentralização, além do controle de resultados, viabilização de economia competitiva e administração voltada para o cidadão (BRASIL, 1995). As propostas apresentadas pela Reforma, porém, ainda estão em processo de concretização, colocando o Estado em situação de transição frente às transformações efetivamente necessárias.

Entre os desafios impostos pela Reforma do Estado à gestão pública, o atendimento integral às demandas advindas da sociedade é um dos principais, para o que tornou-se indispensável uma gestão pública concebida na perspectiva da integração dos seus órgãos constitutivos (SILVA, 2011).

Consideradas as provocações subjacentes nos princípios do PMED, os objetivos específicos estabelecidos para a presente investigação, no sentido de colaborarem para a análise do desenvolvimento das ações do programa, foram:

1. Enunciar princípios, concepções e contextos de implantação da Educação Integral, com ênfase na realidade brasileira;
2. Examinar os documentos legais que instituem o Programa Mais Educação e orientam sua implementação, no contexto da legislação nacional;
3. Identificar as possibilidades de articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimentos, práticas socioculturais e de integração de políticas sociais locais, a partir do Programa Mais Educação;
4. Verificar as repercussões das ações do Programa Mais Educação em escolas do município de Vera Cruz, a partir da percepção dos envolvidos no programa, considerando seus princípios de integração com o currículo escolar e demais políticas da área social.

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas do município de Vera Cruz. A escolha da cidade se deve à implicação da pesquisadora com a educação no município, já que atuou como professora e coordenadora pedagógica na rede municipal. Além disso, contribuiu para a escolha do município a verificação dos baixos indicadores socioeconômicos e educacionais registrados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – ano base 2014, bem como os Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

As escolas escolhidas têm características próximas em relação ao território em que estão inseridas, no distrito de Cacha Pregos, baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e ao fato de haverem aderido ao Programa Mais Educação. As características distintas entre elas dizem respeito à dependência administrativa a que se vinculam e aos níveis de ensino atendidos.

Em relação à abordagem metodológica, a pesquisa constituiu-se de um estudo de caso múltiplo com enfoque qualitativo. Tal escolha se deveu à compreensão de que esta abordagem possibilita o conhecimento, representação profunda e ampla de determinado contexto, que pode ser replicado para compreensão de contextos mais amplos (YIN, 2001).

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. Este é o primeiro, intitulado *Considerações Iniciais*, no qual é apresentada a pesquisa. O segundo capítulo, *Educação Integral: Uma perspectiva histórico conceitual*, apresenta os princípios, concepções e contextos de implantação da Educação Integral, com ênfase na realidade brasileira. O terceiro capítulo, *Fundamentos legais para implementação do Programa Mais Educação*, destaca as características do PMED, sua abrangência no Brasil, pressupostos e orientações legais; concepção de Educação Integral e as ações articuladas propostas pelo programa para os entes federados e a unidade de ensino. O quarto capítulo, *Proposta de integração no Programa Mais Educação*, descreve os princípios de articulação curricular e integração com políticas sociais propostos pelo PMED. O quinto capítulo descreve o percurso metodológico utilizado na pesquisa empírica, caracterizando a abordagem, o campo de estudo e instrumentos, situando todas as etapas percorridas, dados coletados, sujeitos envolvidos na busca de análise consistente do contexto e do objeto de estudo. O sexto capítulo, *Implementação do Programa Mais Educação no Município de Vera Cruz – BA: percepção dos envolvidos*, apresenta os dados e análise relativa às repercussões da implementação do PMED em relação aos dois princípios destacados, em escolas do município de Vera Cruz. O sétimo capítulo, *Considerações Finais*, sintetiza as reflexões alcançadas a partir da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CONCEITUAL

A educação apresenta múltiplos sentidos, métodos e concepções. A cada tempo, situada em determinado contexto, atende a objetivos e matrizes ideológicas de sociedade, de sujeito e de produção, considerando os diferentes espaços em que acontece. O reconhecimento da educação formal como pressuposto para a cidadania a inseriu no contexto dos direitos sociais no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988. Com base nas discussões sobre a educação como direito e sua qualidade social, o debate político apontou diferentes possibilidades, a partir da década de 1990. Dentre elas, a ampliação do tempo de permanência do estudante no ambiente escolar e a formação integral, ações que ganharam espaço, ensejando a necessidade de se repensar a concepção de educação, de escola e de currículo.

No contexto da educação brasileira, a Educação Integral foi desenvolvida sob diferentes perspectivas e contextos, experimentando diferentes formatos, com continuidades, rupturas e propostas diversas, mesmo antes de 1990. Apesar de não apresentar a configuração de “integral” como admitida na atualidade, as discussões sobre Educação Integral remontam à década de 1930, com o movimento escolanovista, fortemente influenciada pelo pensamento do filósofo norte americano John Dewey. Naquele período, a proposta educacional não era alcunhada como “integral”, no entanto, expressava a ideia de ampliação de experiências, aprendizagens e tempo escolar para os alunos.

2.1 A proposição da Educação Integral

Silva e Silva (2013) e Coelho (2009) indicam que a ideia de Educação Integral surgiu na Grécia Antiga, com a Paidéia e a consolidação da proposta da formação humana mais completa, envolvendo corpo e espírito. Nos séculos XIX e XX, após a Revolução Francesa e o surgimento de escolas públicas, a Educação Integral ressurge com a perspectiva jacobina de formação do homem completo, considerando as dimensões física, moral e intelectual de cada aluno.

No Brasil do século XX, diferentes modelos e experiências de Educação Integral foram propostos, a partir das matrizes ideológicas distintas e até contraditórias que surgiram desde o século XIX, a conservadora, socialista e liberal. A análise da educação na perspectiva da

integralidade do sujeito sob diferentes concepções permite considerar os avanços e recuos na Educação Integral. Coelho, (2009) afirma que:

Inferimos que as três ideologias de que se ocupam, divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam, obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si. Com a educação não é diferente: de acordo com a forma como vêem e entendem o mundo, conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas. Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos. Assim, podemos dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos. (p. 84 e 85)

A matriz ideológica conservadora fundamenta a educação na espiritualidade, disciplina e nacionalismo. A Educação Integral estaria baseada na tríade “Deus, Pátria e Família” (PAIVA, AZEVEDO e COELHO, 2013). Silva e Silva (2013) acrescentam que, para esta concepção, o problema do Brasil seria a falta de cultura e não simplesmente o analfabetismo. O objetivo da educação seria aumentar o nível cultural do brasileiro através do doutrinamento do povo, com o “interesse de garantir o controle e a conservação político-social das classes por meio de matrizes educacionais” (COELHO, 2013, p. 94). As proposições para a Educação Integral estão ancoradas nos objetivos de ampliação do tempo de permanência nos espaços educacionais para determinados segmentos da população, entendendo que a educação *em tempo* integral oferece proteção aos estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social.

A concepção socialista teve suas ideias fortalecidas a partir do início do século XX, pautadas nos moldes do Anarquismo que se apoia na ausência das estruturas do Estado. Ainda de acordo com Coelho (2004), a educação, nesse modelo, buscava a formação completa do homem, objetivando o desenvolvimento de diversas facetas: “[...] concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (p. 06), tendo como fundamento a “[...] igualdade e a liberdade humanas, revelando seus aspectos político-emancipadores” (p. 07). Nesse sentido, a Educação Integral representaria a superação da hegemonia dos dogmas e interesses da Igreja e da dicotomia de ensino para ricos e pobres, trazendo a proposta de educar integralmente e educar para a liberdade, para uma sociedade fraterna e justa (COELHO, 2013). A educação, como caminho para desalienação e liberdade,

cumprir-se-ia pela preparação do indivíduo para a ação política autônoma e livre. Segundo Silva e Silva (2013, p. 43) “Conforme o pensamento anarquista, não se educa integralmente o homem, disciplinando sua inteligência, fazendo caso omissos para seu coração e relegando sua vontade.”

A concepção liberal foi a corrente que mais influenciou a educação no Brasil, alicerçada na proposta de uma escola nova e no pragmatismo de Dewey. Naquele contexto, o termo ‘liberal’, diferentemente da aceção atual, representava uma ruptura com o modelo conservador de educação e sociedade. A concepção de Dewey a respeito de educação versava sobre a necessidade de que construir nova organização social; perpassava por inaugurar uma nova escola. O filósofo propunha a ruptura com a educação tradicional, hierarquizada, descontextualizada e opressora, para uma educação renovada, com vista ao fortalecimento da democracia. Dewey questionava a dicotomia entre mente e mundo, pensamento e ação, teoria e prática que haviam caracterizado a Filosofia ocidental desde o século XVII (WESTBROOK, 2010).

O homem gosta de pensar em termos de oposições extremas, de polos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de ‘um ou outro’, isto ou aquilo’, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias [...] (DEWEY, 1971, p. 03)

Inspirado nas correntes filosóficas do século XIX e XX, que respondiam as aspirações de modernidade, avanço nos conhecimentos científicos, revolução industrial e expansão do modo de produção capitalista (SILVA E SILVA, 2013) o autor se baseou no princípio de que democracia é liberdade. Rechaçou a ruptura de dualismos radicais, propondo a unidade entre teoria e prática, apresentando sua própria experiência de intelectual e militante político como modelo. Para Dewey, a função da escola tem sido de reconstruir e não replicar o modelo de sociedade. Mudar a escola e a educação nela construída requer criar um entorno social em que os sujeitos assumam para si as responsabilidades de uma vida democrática.

Neste sentido, a aprendizagem se concretiza a partir da experiência como modo através do qual se adquire o conhecimento. A educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência a partir da reflexão se assenta na percepção de permanente mudança do mundo e da sociedade.

Sob a influência de Dewey, a perspectiva de fundar a educação sobre princípios normativos implicava que estes jamais fossem estabelecidos de

maneira definitiva, fixa e categórica, dado que a realidade é algo em permanente movimento. (WESTBROOK,, 2010, p. 25)

Assim, para Anísio Teixeira (WESTBROOK, 2010), a continuidade de mudanças pressupõe diferentes experiências, que, por sua vez, implicam na construção de novos conhecimentos. Os conhecimentos construídos na educação formal se entrelaçam com aqueles construídos a partir de experiências vivenciadas em ambientes externos à escola. Esta trama construída na interação de experiências, conhecimentos espaços e papéis sociais constitui a educação. A escola tradicional, segundo ele, não permite a interação destes elementos, tornando a educação descontínua e abstrata.

A Educação Integral representa o entrelace de experiência, democracia e reconhecimento de diferenças e pluralidades em um novo modelo de escola para uma sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. (COELHO, 2013 e SILVA e SILVA, 2013). A Educação Integral proposta por Anísio Teixeira tem uma perspectiva que focaliza o sujeito e aproxima educação com formação integral, privilegiando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

A concepção de Educação Integral representa uma proposta que prevê ampliação das funções da escola, integração com a comunidade, valorizando saberes contextualizados, da esfera acadêmica e da vida social de forma a melhor cumprir um papel sócio integrador, buscando a formação do sujeito de forma ampliada. Assim, segundo esta matriz ideológica, a Educação Integral se concretiza necessariamente para ampliação do tempo escolar, mas também ampliação dos espaços educativos e aprendizagens. As discussões sobre a perspectiva de formação ampliada convergem para compreensão de que esta:

Nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensão afetiva, ética, estética, social, cultural política e cognitiva. Esta concepção de Educação Integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (BRASIL, 2009b, p. 14-15).

O princípio básico da Educação Integral é o reconhecimento da integralidade do ser em oposição à educação limitada, incompleta e parcial. A integralidade se dá através da aprendizagem de linguagens diversas não hierarquizadas ou fragmentadas, mas convergentes e que se completam. O tempo de aprendizagem também é integral, não sendo dividido em turno e contraturno. Compreende-se que as aprendizagens do currículo de base comum e aquelas da base diversificada devem estar intrincados e que cada atividade, tais como o momento da alimentação, aquele nos espaços de convivência, nas oficinas, deslocamento entre um espaço e outro, e demais atividades realizadas, são tempos e oportunidades de aprendizagem.

Paro (*in* COELHO, 2009) assevera que “Educação Integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação”, o grande desafio é superar a ideia de ‘fazer em mais tempo aquilo que se faz hoje’” (p. 13). Neste sentido, a Educação Integral é uma concepção de educação, opondo-se à compreensão mais reducionista que percebe apenas uma modalidade de ensino, marcada pela ampliação do tempo escolar.

O autor considera que ampliar o tempo de permanência do estudante na escola sem transformar as atividades que são desenvolvidas neste espaço, desconectadas e mecânicas, não faz sentido. Alerta que é preciso superar o conceito pobre, senso comum de educação e leve em conta a integralidade do ato de educar. Ainda segundo Paro (*in* COELHO, 2009) a concepção de educação que orienta as políticas educacionais nacionais é pobre e restrita, baseada na crença de que há alguém que detém os conhecimentos e alguém que não sabe. A educação seria a transmissão de informação de um para o outro. Neste sentido, para sistematizar a educação é só organizar os conteúdos do mais simples ao mais complexo, hierarquizando os conhecimentos e depositando-os nos estudantes, tal qual a educação bancária criticada por Paulo Freire. À escola cabia selecionar e fiscalizar conteúdos, professores e alunos. Esta proposta não cabe na concepção de Educação Integral e nem deve ter seu tempo ampliado para educação em tempo integral.

Para pensar em uma mudança e na proposta da Educação Integral é preciso pensar que a educação visa ao homem, um sujeito histórico “diante da natureza, diante do que o cerca, o homem se pronuncia, ele cria algo que não existe naturalmente, ele cria um valor” (PARO *in* COELHO, 2009, p.16). Assim, a educação é concebida como apropriação da cultura “é a partir da apropriação de valores, de conhecimento de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos tornamos cidadãos dessa coisa chamada humanidade” (p. 17-18)

Nesta acepção, a escola e o currículo praticado neste espaço devem proporcionar a formação da autonomia e a condição emancipatória por meio da vivência democrática cotidiana:

No sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de Educação Integral (CAVELIERE, 2009, p. 50).

A escola, no reconhecimento das suas múltiplas funções, torna-se o espaço para reflexão, enfrentamento de conflitos e diferenças, na significação e contextualização pautadas nas limitações, potencialidades e determinações históricas. A unidade de ensino necessariamente deve ligar à comunidade, suas características e necessidades. Para Mauricio (*in* COELHO, 2009) há alguns pressupostos para a escola de Educação Integral:

- a) O objetivo da escola integral não pode ser tirar as crianças da rua. A ideia de enclausurar a criança na escola implica na não adesão desta à proposta da escola, o seu envolvimento com a comunidade escolar e na liberdade de querer estar no espaço. A perspectiva de retirar as crianças da rua para sua proteção e não, exclusivamente, para a educação caracteriza um serviço assistencialista da perspectiva conservadora. Coadunando com a autora, Moll (2004) assevera que as ruas devem ser devolvidas as crianças, para desvelar suas possibilidades como espaços de aprendizagem, aproximação de saberes, práticas e culturas.
- b) A escola precisa ser convidativa, um espaço prazeroso de convivência, troca e conhecimento. A escola precisa ser um laboratório de soluções para tensões, conflitos e convivência com a diversidade. Deve ser interessante para alunos, professores e toda comunidade escolar.
- c) A escola deve garantir a sistematização do conhecimento para o estudante, compreendendo que o “pressuposto é a aprendizagem e não a reprovação.” (MAURICIO *in* COELHO, 2009, p. 56). A ampliação do tempo escolar do aluno deve ser aproveitada para, quando necessário, atender às demandas específicas do aluno, adotando situações de aprendizagem alternativas.
- d) Haverá necessariamente o imperativo de envolvimento dos governantes em uma política de Estado, sendo a escola de iniciativa da sociedade civil ou de órgãos estatais. É preciso considerar que “O projeto de escola em tempo integral implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativos, ou em articulação entre serviços de diversas instituições que não se dá espontaneamente.” ((MAURICIO *in* COELHO, 2009, p. 57). Assim sendo, não é possível pensar em um a escola de Educação Integral isolada, cuja existência se resume a sua única vontade e organização.

- e) A escola integral deve ser uma opção para professores e alunos. A proposta deve ser aceita e vivência com as possibilidades de diferentes espaços, tempos e saberes na escola devem advir da escolha e não imposta devido à ausência de vagas em outra instituição ou ajustes de carga horária. Esta última situação contradiz o princípio da Educação Integral de liberdade e democracia.

A escola que concebe a educação como integral precisa da construção de uma nova identidade (CAVALIERE, 2002). Não é difícil a associação do provérbio africano que diz: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” à concepção de escola na perspectiva da Educação Integral. Longe de ser o único espaço de aprendizagem, a escola é compreendida como parte de uma rede que possibilita a compreensão da sociedade, a construção de valores e desenvolvimento integral do ser humano. A escola assume uma nova identidade, a função de transmissão de conhecimento perde o lugar para o que Cavaliere coloca como:

[...] espaço de trocas intersubjetivas intensas, de desenvolvimento do que Habermas chamou de natureza comunicativa da razão, efetivando em sua prática o que Dewey chamou de reconstrução da experiência, ou será apenas um elemento a mais – provavelmente obsoleto – na reprodução das formas tecnocráticas de vida e interpretação do mundo. (CAVALIERE, 2002, p. 267)

A perspectiva de escola se aproxima das comunidades de aprendizagens propostas por Imbernon (2000). As comunidades de aprendizagem partem de um princípio de educação integrada, participativa e permanente em que a escola se basearia em atividades conjuntas com toda a comunidade escolar, com o compartilhamento de atribuições e propostas, além do reconhecimento de que as aprendizagens acontecem dentro e fora do espaço escolar.

A reflexão sobre o currículo que concretiza as transformações necessárias para esta escola deve considerar sua rotina, a utilização do espaço escolares e extra escolares, o planejamento das situações e ocasiões para a formação e o desenvolvimento dos estudantes, e a integração das atividades e equipe escolar no desenvolvimento desta, ressignificando o ensino e não hierarquizando aprendizagens.

Ainda que a categoria “currículo” não seja objeto de análise neste estudo, cabe destacar que a perspectiva aqui adotada refere-se a compreensão do currículo enquanto conjunto de todas as experiências vividas pelos alunos na escola, superando os projetos e diretrizes educacionais definidas pelas administrações centrais, contextualizando práticas e aprendizagens. O currículo, aproximando-se da abordagem crítica, resulta de uma construção paulatina e coletiva em meio ao enfrentamento dos conflitos e interações sociais, como produtor de identidades e

subjetividades sociais determinadas, não apenas como reprodutor de interesses sociais determinados, pois “o currículo não apenas representa, mas ele faz”(GOODSON, 2008, p.10). Reconhece os elementos culturais derivados dos sujeitos e contextos que fazem parte do processo de escolarização e os elementos formais pautados no conteúdo das disciplinas. A presença de manifestações caracterizadas por elementos da cultura como experiência vivida, estabelecem uma pauta não científica, elaborada a partir dos valores e da atribuição de significados a saberes que fazem parte da esfera do senso comum.

O currículo deve ser compreendido como um percurso intencionalmente pensado que abarca a proposição de um conjunto amplo de experiências, considerando que:

O currículo que serve a uma Educação Integral deve articular os diferentes saberes sociais e culturais, trabalhar com diferentes linguagens e promover a integração de aprendizagens, tendo em vista a formação mais ampla que se pretende oferecer aos indivíduos. Isso nos leva a pensar também na integração dos conteúdos escolares com os problemas e experiências cotidianas, a abertura da escola para a vida que corre fora dela, o conhecimento tornado prática e vice-versa são condições que poderão levar à crítica e produção de conhecimento na escola (CAVALIERE, 1996, pág.148)

Neste sentido, cabe destacar que o currículo para Educação Integral não poderá ser a justaposição do currículo da escola tradicional de tempo parcial. É preciso entrelaçar o que está proposto no currículo de base comum com uma ampliação da formação científica, cultural, estética, política e corporal. No Brasil, diversas experiências de Educação Integral partiram dessa concepção para intentaram concretizar este currículo, como apresentado a seguir.

2.2 As experiências de Educação Integral no Brasil

Para Miguel Arroyo (2012), a construção de ações, programas e políticas públicas com base na Educação Integral responde, até os dias de hoje, aos movimentos mais diversos, como o de mães, de lutas pelas terras, pelo aumento de vagas em creches, pelo meio ambiente. A exigência de respostas às questões do papel da educação, aprimoramento contínuo da qualidade da aprendizagem, da vulnerabilidade social - especialmente após década de 90, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1997) e da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (1996) apontaram para a necessidade constante de ajustes no desenho e modelagem de ações, programas e políticas de Educação Integral.

Segundo Cavaliere e Coelho (2012 e 2009), o movimento escolanivista marcou a primeira política educacional para Educação Integral. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, previa a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira a partir da educação. O documento, lançado durante a revolução de 1930, propunha escola universal, essencialmente pública, laica, que integrasse diferentes saberes: leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação. Os pioneiros partiam do pressuposto de que a escola deveria ser uma instituição contextualizada com o meio social onde se inserisse, mas que também se caracterizasse pela unicidade:

A ‘escola única’ se entenderá entre nós, não como uma conscrição precoce arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15 anos, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (TRECHO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA)

Saviani (2010) qualifica o conteúdo do Manifesto como uma diretriz para a política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades, representando o pensamento dos intelectuais da época assim como a proposta de nova educação e escola:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção de mundo. (TRECHO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia como princípio a escola para todos, estimulando o debate em torno da democratização do acesso à educação. O documento apresenta um diagnóstico a respeito da educação da época, fazendo críticas e propondo

diretrizes para reconstrução educacional do Brasil. Teve como relator Fernando de Azevedo e contou com a autoria de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre o total de 25 signatários.

Ao anunciar a situação da Educação como o problema mais urgente no cenário político, os signatários indicavam que o desenvolvimento econômico e social do país estaria atrelado a implantação da escola única, baseado em um ensino unificado e comum a todos, com educação capaz de construir e ressignificar valores, com finalidades ampliadas para além dos limites das classes, voltada para o desenvolvimento integral do sujeito. Cavaliere (2002, p. 8) afirma que:

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida.

Nesta perspectiva, a educação proposta pelo movimento dos pioneiros da educação se constrói a partir da articulação da escola, como núcleo primordial da Educação, e a sociedade, de maneira indissociável, anunciando princípios da Educação Integral.

Dentre os intelectuais que elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, destacou-se Anísio Teixeira, que em 1952, à época em que era Secretário de Educação do Estado da Bahia, implementou em Salvador - Bahia, o que foi considerado o primeiro modelo de Educação Integral no Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro(CECR).

No CECR foi implantado um sistema escolar com o objetivo de resolver a crescente demanda por vagas nas escolas públicas e a necessidade de (re) pensar a escola aos moldes do que contexto social e econômico demandavam, envolvendo novos currículos, novos programas, novos espaços e novos docentes. Permitindo a correlação entre a escola e o contexto vivido, entre as aprendizagens dos espaços formais e daqueles informais. A educação contextualizada permitiria o conhecimento do entorno do estudante e a sua atuação sobre o mundo vivido.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro contava com um complexo de quatro escolas e uma escola-parque, com o propósito de resgatar a qualidade de ensino. A proposta apresentava:

Um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física. Além disso: desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para sua civilização – essa civilização técnica e industrial e ainda mais e além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (EBOLI, 1969, p.16).

O ensino estava organizado em dois turnos: no primeiro, desenvolvido no que Anísio Teixeira chamo de “escola classe”, eram desenvolvidas as atividades das aprendizagens acadêmicas – Língua Portuguesa, Matemática, etc.-, no segundo momento, nomeado de contraturno, na escola parque eram desenvolvidas atividades diversificadas, voltadas para aprendizagens nas artes, esportes, trabalho, entre outras (BRANCO, 2012).

Para este modelo de escola se exigia uma estrutura física mais ampla, com previsão de espaços adequados para integração e socialização dos alunos, alimentação, higiene, prática esportiva e artística, disponível das 7:30 às 16:30. Anísio Teixeira planejou que:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola será construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. (TEIXEIRA, 1971, p. 141)

Na década de 1950 a criação do turno e contraturno, abarcando currículo de base comum e diversificada, foi um arranjo inovador, ainda assim recebeu críticas por parte de alguns educadores. Posteriormente, compreendeu-se que a organização da escola em dois turnos representava uma quebra na lógica da proposta de Educação Integral (BRANCO, 2012), mas a ampliação do tempo e das experiências escolares propostas por este modelo representaram um marco para a experiência de Educação Integral.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro passou por diversas dificuldades, principalmente em relação à demanda de professores especialistas em diferentes áreas e com perfil para abraçar a proposta. Considerando a estrutura física, a demanda de recursos materiais e humanos, o CECR foi considerado custoso e na década seguinte a sua criação “como todas as iniciativas de governo que desaparecem na gestão seguinte, muitos percalços acompanharam o

Centro Educacional Carneiro Ribeiro que foi considerado, por alguns, fardo difícil de carregar.” (NUNES, 2009, p. 129). O volume de recursos aplicados no CECR era avaliado como desproporcional frente a outras demandas sociais que o estado da Bahia, considerado pobre, apresentava, assim, diferentes ações foram priorizadas e parte das atividades previstas no projeto de Anísio Teixeira foram suspensas.

Ainda assim, sua proposta de escola foi levada para a recém construída Brasília, na década de 1960, como modelo para o Brasil devido a revolução que proponha. Foram planejadas vinte e oito escolas para a nova capital do país, cada uma atenderia até dois mil alunos, porém, apenas cinco foram construídas. Com a expansão da matrícula e consequente falta de vagas – que resultou na construção de escolas regulares - houve a redução do período de permanência dos alunos na instituição e redução da jornada de trabalho do professor na escola parque para complementação de carga horária nas escolas classe. Tais medidas caracterizaram a corrupção da proposta inicial de escola parque idealizada por Anísio Teixeira e “Não obstante a riqueza das aprendizagens propiciadas no ambiente da escola parque, o critério da quantidade mais uma vez prevaleceu sobre o da qualidade.” (PEREIRA E ROCHA, 2011, p. 5011)

Em 1980 Darcy Ribeiro ampliou esta experiência, construindo os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP no Rio de Janeiro. O CIEP ampliou a perspectiva de Educação Integral ao propor uma educação com maior tempo escolar – oito horas diárias-, atividades diversificadas prevendo a formação de diferentes dimensões dos estudantes – física, emocional, intelectual e social-, além de intercalar as atividades do currículo de base comum e diversificada, evitando a dicotomia do turno e contraturno (COELHO, 2009). Em maio de 1985 inaugurou-se, o primeiro CIEP. O programa do estado do Rio de Janeiro previa construção de 500 CIEPs, sendo pelo menos um em cada município do estado, no prazo de quatro anos.

Os centros deveriam representar um projeto pedagógico de Educação Integral, na perspectiva de um novo significado para a escola e as aprendizagens. Porém, assim como as experiências anteriores, a falta de continuidade da proposta pelos governos que sucederam e os custos com manutenção dos CIEPs fizeram com que:

[...] tais escolas não parecem realizar um trabalho que poderíamos qualificar de Educação Integral. Algumas delas apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Outras, em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original e/ou de excepcional qualidade do trabalho da equipe de

professores e diretores, estão muito próximas da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor. (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 172)

Posteriormente, outras experiências pontuais de Educação Integral foram desenvolvidas, não apresentando maior relevância ou inovação. Após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e seus desdobramentos na implementação de experiências de Educação Integral no país, houve um período em que apenas legislação e diretrizes pautaram a Educação Integral. Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024. Neste documento a Educação Integral não é nomeada, porém, nos seus artigos reflete uma proposta de Educação voltada para formação da integralidade dos sujeitos. A Lei nº 5692, de Diretrizes e Bases da educação, aprovada em 1971, da mesma forma apresenta em seu texto a concepção ampliada de Educação para além da instrução escolar.

O primeiro Plano Nacional de Educação - PNE, fruto de uma provocação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, não nomeia a Educação Integral. O plano seguinte, Plano Nacional de Educação, anexo da Lei nº 10.172 - PNE, aprovado em 2001, dentre suas metas, propunha na meta II um modelo de educação em turno integral como modalidade de ensino. As escolas de tempo integral do primeiro PNE eram destinadas às crianças de família com baixa renda e tinha por objetivo universalizar o ensino e diminuir as taxas de retenção. O PNE previa também a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias.

A Constituição Federal de 1988, no art. 205, assegura a “Educação como direito de todos e dever do estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 2010), destacando a preocupação com o desenvolvimento integral da pessoa.

Mais tarde, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069, de 17 de julho de 1990, reafirmou a intenção de ampliação da formação na educação formal ao estabelecer no Art. 53 que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” Ainda neste documento, no artigo 58, são apontados os caminhos para formação integral: “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.” (BRASIL, 1990)

Em 1996, a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional amplia o respaldo legal para Educação Integral em relação a formação ampliada e ainda acrescenta a ampliação do tempo escolar: “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” (art. 34, § 2)

O Plano Nacional de Educação - PNE, decênio 2001-2010 estabeleceu entre suas metas a ampliação de oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Segundo Moll (2012), o Programa Mais Educação surgiu para atender a meta do Plano Nacional de Educação, tornando-se uma estratégia do Governo Federal brasileiro para implantação da Educação Integral em escolas públicas.

O mais recente Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014, ainda apresenta a Educação Integral enquanto modalidade da educação e prevê na meta de número 6, a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de Educação Básica do Brasil. Além dessa meta, esse PNE também prevê na meta de número 1, sobre a educação infantil, o estímulo a uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Cabe destacar que no plano vigente as estratégias para alcançar a meta seis evidenciam a necessidade de articulações da escola com diferentes instituições e espaços, além da articulação de atividades curriculares voltadas para recreação, esportes e cultura, e colaboração entre entes federados para adequação arquitetônica.

Assim como anteriormente, para concretizar as metas estabelecidas pelo novo Plano Nacional de Educação e no centro das discussões sobre Educação Integral no Brasil encontra-se o Programa Mais Educação, uma política de indução à Educação Integral como apresentado a seguir.

3. FUNDAMENTOS LEGAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

A ampliação da jornada escolar e a formação mais ampla para os estudantes são pauta nos planos nacional, estaduais e municipais de Educação e em diversas discussões sobre a temática que tem envolvido pesquisas e a definição do desenho de políticas públicas educacionais (CAVALEIRE, 2009 E 2010; MOLL, 2012; BRASIL, 2009). Neste cenário se

destaca o Programa Mais Educação - PMED que, entre outras finalidades, apresenta no bojo de sua proposta a indução à Educação Integral em unidades escolares estaduais, municipais e do Distrito Federal, representando a principal ação para política de Educação Integral no país. O programa foi elaborado em 2007, no âmbito das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE¹, consolidando a inserção da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro. Tal inserção foi necessária ao considerar que, apesar de todo aporte na legislação, apresentado no capítulo anterior, a Educação Integral não se concretizou e que a educação pública precisava alcançar mais qualidade (MOLL, 2012).

O Programa é instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituindo-se como estratégia para melhoria da aprendizagem através da indução à ampliação da jornada escolar e a [re]organização curricular (BRASIL, Decreto nº7083/2010, art.1º). Este programa apresenta entre seus princípios: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de Educação Integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais; e a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral.

O PMED tem sido objeto de estudo em várias pesquisas (CAVALEIRE, 2009 E 2010; MOLL, 2012; BRASIL, 2009; CAMURÇA, 2013, entre outros) e percebe-se que, em geral, a categoria “Educação Integral” tem sido recorrentemente vinculada às investigações. Segundo estudo de Cavaliere (2007), apenas recentemente os estudos apontam para vinculação da educação em tempo integral provocada pelo Programa Mais Educação como uma concepção multissetorial. A seguir serão examinados os documentos oficiais que instituem o Programa Mais Educação e que orientam sua implementação, contextualizando o estudo à luz da legislação nacional.

3.1 O Programa Mais Educação no contexto da legislação nacional

O Programa representa uma ação intersetorial entre políticas públicas e propõe a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais nas escolas de educação básica de

¹ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Prevê várias ações desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios em praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.

Estados, Distrito Federal e municípios, como estratégia para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, das formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; integração entre escola e comunidade; e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social -SUAS. Em sua proposição, destaca-se a relevância de ampliação do currículo com saberes que incluam artes, cultura, esporte, lazer, bem como temáticas que favoreçam a formação para a cidadania. Tais temáticas incluem perspectivas 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. (BRASIL, 2007 e 2010)

O PMED constitui uma ação para ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais nas escolas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios como estratégia para melhoria da aprendizagem. O programa representa ainda uma ação intersetorial entre as políticas públicas sociais para diminuição das desigualdades educacionais e está ancorado em diferentes documentos oficiais e legislação brasileira.

O primeiro documento que se faz referência é a Constituição Federal. Esta apresenta no artigo 208 o dever do Estado com a educação, efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, progressiva universalização em demais níveis de ensino considerando o acesso ainda à ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um. O artigo 207 trata do fomento às práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, além da destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional. O artigo 277 trata da dos direitos fundamentais, anunciando o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar à criança e ao adolescente, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Além destes artigos, o artigo 205, apresentado no capítulo anterior, funcionam como base legal para o Programa Mais Educação.

A proposição do PMED coaduna ainda com a concepção de infância e adolescência, além da garantia dos direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, Lei nº 8069/90. Os artigos 3º e 4º reafirmam os direitos fundamentais e estabelece que deverá ser propiciado o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Nos artigos 15 e 16 são tratados os direitos à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de

direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. O direito à liberdade inclui a garanti de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários; brincar, praticar esportes e divertir-se; participar da vida familiar, comunitária e política, além de buscar refúgio, auxílio e orientação. Os artigos 53 e 54, como citado anteriormente, afirmam o direito a educação plena e o dever do Estado garanti-la. O artigo 57 trata do estímulo que o poder público deverá oferecer à pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório, sendo contemplado pela proposta do PMED. Em relação integração de políticas públicas previstas no programa, o ECA, em seus artigos 86 e 87, estabelece que a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, compreendendo entre as linhas de ação da política de atendimento as políticas sociais básicas. Um exemplo da concretização desta determinação é a Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007, que estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de determinar os critérios para construção de quadras infra-estrutura esportiva em espaços escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, apresenta nos seus artigos 1º, 2º e 4º o dever do Estado em garantir a educação, considerando que esta “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”(artigo 1º) e deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com o objetivo do pleno desenvolvimento do estudante. No artigo 8º fica estabelecido o regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cabendo à União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” (Parágrafo I do artigo 8º). No trato do PMED, tanto este artigo, quanto o artigo nº 15, que trata da progressiva autonomia das unidades escolares, e o artigo nº 75, que refere-se a correção de disparidades e garantia do padrão mínimo de qualidade de ensino, incluem-se as resoluções do Programa Nacional de Alimentação Escolar – nº 38/09 e nº 67/09, que diferenciam o valor do recurso transferido a partir da oferta de educação em tempo integral, assim como Resolução nº 34/2013, que destina recursos às escolas que realizem atividades de Educação Integral e funcionem nos

finais de semana, e o artigo nº 10 da lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Lei 11494/07, que trata da distribuição proporcional de recursos dos Fundos considerando as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica. No trato do currículo, a LDB, em seu artigo 26 estabelece que características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos sejam contempladas na base diversificada. O artigo nº34, como já apresentado, indica para a progressiva ampliação do tempo escolar.

Os aspectos destacados nos documentos oficiais supracitados dão suporte para a formulação de uma política de promoção à ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas na perspectiva da Educação Integral. Tal política é consolidada pela Portaria Interministerial nº 17/07 e o Decreto 7.083/10, como exposto a seguir.

3.2 Portaria Interministerial nº 17/07 e o Decreto 7.083/10: consolidação da proposta de impulso à Educação Integral

A Portaria Interministerial nº 17/2007, composta por onze artigos distribuídos em quatro capítulos, apresenta como objetivo do Programa Mais Educação:

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. (BRASIL, 2007, Art. 1º)

O artigo 2º apresenta as finalidades do PMED, voltadas para ampliação de tempos, espaços e aprendizagem, proteção social e melhoria do desempenho educacional:

QUADRO 1 – OBJETIVOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Ampliação de tempo,	I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
---------------------	--

espaços e aprendizagens	<p>V - promover 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;</p> <p>VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;</p> <p>VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria.</p>
Proteção Social	<p>IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;</p> <p>VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar;</p>
Melhoria do desempenho educacional	<p>II - 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;</p> <p>III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado 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;</p>

Esta portaria marcou a integração do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento social e combate à fome, Ministério do Esporte, Ministério da Cultura, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Defesa, além da Controladoria Geral da União. A integração pressupunha o diálogo entre os diferentes ministérios e a controladoria para articulação entre políticas públicas de diferentes setores que resultasse na ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais nas escolas de Educação Básica de Estados, Distrito Federal e municípios.

Neste sentido, nos artigos 5º e 6º fica estabelecido que através do Programa Mais Educação devam ser incentivados e apoiados “projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.” (cap. II, art. 5, inciso III), além da promoção de “articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem

o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades”(art. 6) e estímulo “a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.” (art. 6)

O Art. 5º orienta para implementação deste programa por meio de:

I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria.

II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local.

Na divisão de responsabilidades pela implementação do programa, destaca-se que os ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa Mais Educação na esfera federal: deverão “promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do programa” (art. 7, inciso I), além de “sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação”(art. 7, inciso V), ao passo que cabe aos estados, municípios e distrito Federal que aderirem ao programa promover ações de articulação, mobilização e estímulo que favoreçam a sua implementação.

Os artigos 9º e 10 tratam da instituição do Fórum Mais Educação, responsável por coordenar a implementação do PMED através de proposições, oferta de informações para planejamento e acompanhamento.

Já o Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010 indica que o Programa Mais Educação tem por fim colaborar para a “melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.” (BRASIL, 2010, art. 1º)

A melhoria da aprendizagem seria alcançada pela ampliação do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar e a ampliação do currículo com inclusão de saberes que abarquem artes, cultura, esporte, lazer entre outras temáticas que favoreçam a formação para a cidadania.

O artigo 2º define os princípios da Educação Integral no âmbito do programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de Educação Integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da Educação Integral na contemporaneidade;

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da Educação Integral.

Os princípios estabelecidos traduzem a possibilidade de diálogos dentro e fora das escolas, propondo integração no âmbito do currículo escolar e de práticas e políticas sociais. Ainda que no artigo 1º tenha sido citado o tempo fragmentado em contraturno e a garantia da proteção social, depreende-se aqui a perspectiva de Educação Integral liberal, mencionada anteriormente neste trabalho que prevê uma educação ampliada que considere o sujeito na sua integralidade, percebendo diferentes tempos, espaços e oportunidades de aprendizagens. Os princípios I e III serão analisados mais detalhadamente no próximo capítulo, por constituírem objeto de estudo desta pesquisa.

Os objetivos do programa definidos no artigo 3º, reafirmam seus princípios indicando que cabe ao programa provocar a formulação de política nacional de educação básica em tempo integral, além de promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de Educação Integral; e convergir políticas e programas sociais para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de Educação Integral.

O artigo 4º trata do regime de colaboração e de integração com diferentes órgãos e setores para sua implementação e os artigos 5º, 6º e 7º versam sobre os critérios priorização

para atendimento das escolas, estabelece que cabe principalmente ao Ministério da Educação a previsão de recursos para operacionalização do programa, inclusive via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

Além da Portaria Interministerial nº 17/07 e o Decreto 7.083/10, outro documento de referência sobre o Programa Mais Educação é o Manual da Educação Integral. O manual é atualizado anualmente e dispõe sobre as orientações gerais para implementação do programa. A partir destas orientações e com aporte legal apresentado, o Programa Mais Educação é implementado em escolas rurais e urbanas de todo território nacional, conforme exposto na próxima seção.

3.3. Orientações para implementação do PMED

De acordo com o Manual de Educação Integral, o programa é “operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para as escolas públicas de ensino fundamental.” (BRASIL, 2014, p. 5) Ainda segundo este manual, o PMED tem por fim fomentar projetos e ações socioeducativas ou de articulação de políticas sociais que proponham:

- I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. Fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;
- VII. Fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. Desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e

IX. Estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

A adesão ao Programa Mais Educação pelos estados, Distrito Federal e Municípios é realizada através de Plano de Ações Articuladas. No território em que os entes federativos fizeram adesão, o Ministério da Educação identifica as escolas prioritárias² e estas optam ou não por participarem do programa. As características das escolas prioritárias são:

QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS PRIORITÁRIAS

ESCOLAS URBANAS	ESCOLAS RURAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores; • Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas; • Escolas localizadas em todos os municípios do País; • Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. 	<ul style="list-style-type: none"> • Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”; • Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; • Municípios com 30% da população “rural”; • Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais; • Municípios com escolas quilombolas e indígenas

Fonte: Manual de Educação Integral 2014

A adesão ao programa representa a transferência direta de recursos às unidades de ensino com especificações detalhadas das orientações técnicas via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Integral. Em contrapartida, a unidade de ensino e o ente federado devem articular as ações de programas do Governo Federal em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos; articular ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens; mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, participação e outras formas de apoio; colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa. (BRASIL, 2010, Art. 8º)

² As escolas prioritárias são definidas pela equipe pela Secretaria de Educação Básica / MEC, levando-se em conta o último IDEB e a não participação do programa em anos anteriores.

A partir da adesão as escolas devem articular seu projeto pedagógico com as oficinas a serem oferecidas, organizando a ampliação do tempo escolar para pelo menos sete horas diárias. A escola pode oferecer a ampliação do tempo escolar para a totalidade de alunos matriculados ou para parte deles:

O Programa Mais Educação orienta que pelo menos 100 estudantes sejam inscritos para o início das atividades, exceto nas escolas em que a quantidade de estudantes registrados no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número. O Programa propõe um número mínimo de participantes, contudo não estabelece número máximo, o que significa que a escola pode chegar à totalidade de seus estudantes incluídos no Programa, de acordo com sua disponibilidade de espaço físico, apoio do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada e sua capacidade de articulação com as pessoas da comunidade e com os espaços disponíveis na comunidade. (MANUAL DE ORIENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL 2014, p. 13)

Para seleção dos estudantes, o Manual de Educação Integral de 2014 orienta ainda que sejam priorizados: Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental; Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

Para viabilizar a permanência dos alunos no espaço, as escolas devem declarar no censo escolar o desenvolvimento de atividade em tempo integral e, apenas no exercício do ano seguinte, o recurso do Programa de Alimentação Escolar – PNAE é ampliado, possibilitando a oferta de três refeições diárias para os estudantes.

Para adaptação de espaços, compra de material para as oficinas e pagamento de bolsas a voluntários que desenvolverão oficinas no contraturno, a unidade recebe recursos do PDDE Integral. A utilização do material segue a seguinte orientação:

TABELA 1 – Orientações para utilização dos recursos PDDE Integral

CAPITAL	<ul style="list-style-type: none"> • Ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; • Aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades, conforme os kits sugeridos; • Aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de Educação Integral.
CUSTEIO	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades.

	<ul style="list-style-type: none"> • Deslocamento de estudantes para aulas de campo e ingressos/taxas de entrada em eventos relacionados com as oficinas relacionadas • Aquisição de equipamentos de cozinha e refeitórios (mesa, cadeiras, freezer, fogão industrial) para atendimento aos estudantes inscritos no Programa Mais Educação • Aquisição de livros, desde que não sejam os mesmos disponibilizados pelo Programas Nacional do Livro Didático e da Biblioteca Escolar – PNLD/PNBE
--	---

Fonte: Manual do Mais Educação 2014

As oficinas selecionadas devem ter relação com o projeto pedagógico da instituição, considerando que:

Devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos. É importante fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas. (MANUAL DO MAIS EDUCAÇÃO 2014, p. 8)

Cada escola deverá escolher até quatro oficinas dentre as atividades macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital. Os macrocampos, ou áreas de conhecimento, dialogam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

As oficinas são desenvolvidas por voluntários selecionados pela unidade de ensino que recebem bolsas para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação. Os voluntários devem ser, preferencialmente, estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas para desenvolvimento da oficina.

A gestão do Programa Mais Educação é feita por professores comunitários – que exercem função de articuladores pedagógicos – e gestores escolares, contando com o acompanhamento e direcionamento da coordenação geral e apoio organizacional da secretaria municipal ou estadual de Educação. Os professores comunitários são responsáveis pelo acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas e do desempenho de educando e educador. Os gestores escolares são responsáveis pela viabilização e organização das atividades, espaços e condições de funcionamento, seleção e acompanhamento dos profissionais e gestão dos recursos.

Para acompanhar e monitorar a implantação do Programa de Mais Educação nos níveis municipal e estadual, deve ser constituído um comitê local de acompanhamento com as funções de viabilizar a participação social, qualificar a gestão, incentivar a formação de pessoas para atuarem no Programa Mais Educação, promover a interlocução entre as políticas públicas na perspectiva de uma ação integrada. Cabe ainda ao comitê compartilhar informações, mapear oportunidades educativas do território, registrar informações sobre a implantação, execução e resultados dos trabalhos. Devem compor este comitê os coordenadores, gestores, a coordenação geral do programa, além de lideranças da comunidade.

Segundo informações disponíveis no Portal do Ministério da Educação³, o Programa Mais Educação conta com a parceria de 1.309 secretarias de educação, sendo 1.282 municipais e 26 estaduais, além da secretaria de educação do Distrito Federal. Em 2011, aderiram ao Programa 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

A implementação do PMED tem suscitado diferentes opiniões, a partir de perspectivas diferentes. A proposição de ações de proteção para crianças e adolescente em risco social e exclusão através de um programa que apresenta fragilidades como imposição da ampliação das funções da escola e de seus atores a partir de recursos e espaços reduzidos e relações de trabalho frágeis – ou até inexistentes levaram Silva e Silva (2013) a afirmar que:

O contexto de implementação do Programa Mais Educação caracteriza-se pela defesa da ampliação da jornada escola, ancorada na doutrina da proteção integral das crianças e dos adolescentes, vítimas da intensificação do trabalho de seus pais e da exploração do trabalho infantil, ou seja, mais trabalho para os pais, mais escolas para os filhos. Como uma Educação Integral que supra a ausência da convivência familiar a ausência de outras políticas sociais. (p. 29)

Outros atores, como Moll e Leclerc (2012), responsáveis pela formulação e acompanhamento do programa no Ministério da Educação, afirmam que:

Tal processo ganha significado diferenciado quando o acúmulo de experiências que dialogam com as culturas populares, juvenis e infantis,

³ Dados disponibilizados no Portal do Ministério d Educação -

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120 – Visitado em 10 de setembro de 2015.

começa a ganhar espaço no cotidiano das escolas. A definição do projeto político pedagógico da escola para superar a fragmentação, a descontextualização dos conteúdos, a gestão antidemocrática e, na sua contramão, estreitar a relação entre escola e comunidade é o caminho para a proposição de novas diretrizes e novas lógicas ampliadoras de tempos, espaços educativos e mobilização comunitária (LECLERC E MOLL, 2012, p.107 e 108)

Cabe destacar que a implementação do Programa Mais Educação e a indução para a Educação Integral tem revelado em seus avanços e desafios, questionamentos, reflexões e novas práticas, fragilidades históricas nos sistemas de ensino e nas escolas. No capítulo seguinte trataremos da reorganização do currículo e da integração de políticas sociais que são provocadas pelo PMED na construção da agenda da política de Educação Integral no Brasil.

4. PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Decreto nº 7083/2010 traz como princípios do Programa Mais Educação, entre outro, a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais e a integração de políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares. Tais princípios constituem o eixo para a análise do estudo de caso a que se propõe esta pesquisa. Neste sentido, é preciso identificar as possibilidades de articulação das disciplinas e integração de políticas sociais, compreendendo o desafio que significa sua implementação diante do cenário educacional e de gestão pública brasileira atual.

Neste capítulo será apresentada uma breve contextualização em que serão situadas, no cenário nacional, as proposições de cada um dos princípios destacados, assim como os caminhos que os documentos oficiais do PMED indicam para materializá-los na sua implementação.

4.1 Articulações de disciplinas curriculares, campos de conhecimento e práticas socioculturais: Construção de um novo currículo

O segundo princípio do PMED, de acordo com o Decreto 7083/2010, diz respeito a integração entre as disciplinas da base comum e da parte diversificada do currículo nacional, expressando saberes científicos e os saberes locais em um único currículo.

A partir dos anos 90 os estudos e produções no campo de pesquisa sobre currículo ganharam novo impulso com base nas propostas curriculares indicadas em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996, os Planos Nacionais de Educação, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica - nº 7 de dezembro de 2010 - que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino Fundamental de 9 (nove) anos, entre outros. Para Arroyo (2012), o currículo oficial, estabelecido pelas prescrições de diretrizes curriculares produzidas tanto em nível nacional quanto local, cede cada vez mais aos movimentos populares, mesmo estes compreendendo que a educação não ocorre apenas no espaço escolar. Sobre esta questão, a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 indica que :

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

Cabe destacar que a base comum do currículo nacional, estabelecida no artigo 15 deste mesmo documento, compreende as disciplinas das áreas de conhecimento em:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia;

V – Ensino Religioso. (Artigo 15 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010)

Ainda considerando a indicação de articulação entre os diferentes saberes e práticas, verifica-se que na concretização do currículo nas escolas há uma hierarquização, em que os

saberes da base comum se sobrepõem em relação aos da base diversificada, não sendo estabelecido diálogo entre eles. Segundo pesquisa realizada por Paro (2011), o conteúdo de ensino deve ir para além de conhecimentos e informações, abrangendo “a cultura em sentido pleno, como direito universal, que também inclui valores, filosofia, crenças, direito, arte, tecnologia, tudo enfim que é produzido historicamente e que precisa compor a formação plena de personalidades humano-históricas.” (PARO, 2011, p. 485) Neste sentido, o autor afirma que “é urgente que conteúdos importantíssimos, que hoje são minimizados ou completamente ignorados, ganhem o seu lugar de importância no currículo.” (PARO, 2011, p. 505). Pacheco (2005) defende que o desenvolvimento do currículo deve considerar seus diferentes níveis⁴ e contextos, pressupõe o reconhecimento do protagonismo do professor e a existência de um projeto político pedagógico na escola, pois a prescrição em documentos oficiais não é suficiente para sua efetivação.

O currículo, como “um todo organizado, em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças, valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e ou informais” (PACHECO, 2005, p 33) precisa representar uma construção cotidiana que envolve toda comunidade escolar e suas relações, considerando o entorno da escola, suas estruturas sociais e culturais. Verifica-se a necessidade de ampliação de experiências para além dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento, tradicionalmente trabalhados no contexto escolar, em disciplinas específicas, fragmentadas e limitadas. Neste sentido, Para Sacristán (1998):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 1998, p.15-16)

⁴ Pacheco (2005), indica que o currículo se desenvolve nos níveis de currículo programado - prescrito, currículo planificado – planejado nas unidades de ensino, e currículo real – que se concretiza no cotidiano escolar.

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo são definidos pelos sistemas de ensino e escolas, considerando a diversidade de cada contexto (Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Com a ampliação do tempo escolar, as possibilidades de complementação e articulação de conteúdos curriculares e práticas sociais - saberes, propósitos, modos, crenças, valores contextualizados - também são ampliadas, permitindo que o prescrito, com os seus diversos objetivos a serem atingidos pelo processo educativo, dialogue com o vivido, que emerge do cotidiano e representa os objetivos e necessidades estabelecidos pela comunidade escolar.

Cabe observar que a ampliação do tempo escolar na perspectiva da Educação Integral requer tessituras e ajustes entre currículo formal – do qual resultam as decisões mais prescritivas – com o currículo informal – que emerge do cotidiano, concretizando a integração curricular⁵. Neste sentido, é preciso pensar em um turno integral, não mais em “turno e contraturno”, para uma formação alargada em que as atividades sejam encadeadas e complementares, considerando a perspectiva de Sacristán (1998):

exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 58)

Segundo Silva e Silva (2013), a ampliação do tempo escolar para promoção do diálogo entre os conhecimentos escolares e conhecimentos locais “colaborando com a elaboração de um paradigma da Educação Integral, que reúna várias áreas, experiências e saberes” (Silva e Silva, 2013, p. 118) está em conformidade com o objetivo do PMED de melhoria da aprendizagem (Decreto nº 7.083/2010). Ou seja, a construção de um currículo que serve à

⁵ Para Pacheco (2003), a integração curricular é um dos parâmetros cruciais das políticas curriculares para consolidar a interligação do currículo formal – do qual resultam as decisões mais prescritivas – com o currículo informal.

Educação Integral (Cavaliere, 1996) tem relação direta com o desenvolvimento da qualidade e dos resultados da Educação.

Neste sentido, o Programa Mais Educação propõe ampliação das áreas de conhecimento, cunhadas como macro campos. Para cada área de conhecimento, diferentes atividades podem ser desenvolvidas. Cada escola, a partir de sua proposta curricular e de suas práticas socioculturais, opta pelo macro campo e dentro deste, as atividades que serão desenvolvidas considerando as opções:

TABELA 2 – Macro campos das escolas urbanas e rurais

Macro campos para Escolas urbanas	Macro campos para Escolas do campo
1. Acompanhamento Pedagógico 2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e 5. Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica; 6. Esporte e Lazer;	1. Acompanhamento Pedagógico 2. Agroecologia 3. Esporte e lazer 4. Educação em Direitos Humanos 5. Iniciação Científica 6. Cultura, Artes e Educação Patrimonial 7. Memória e História das Comunidades Tradicionais

Fonte: Manual da Educação Integral de 2014

Examinando documentos o Decreto nº 7083/2010 e a Portaria nº 17/2007 em relação à ligação entre conteúdos curriculares diversos e práticas, surgem as categorias articulação e ampliação. No decreto percebe-se que a categoria “articulação” emerge como segundo princípio do PMED e no segundo objetivo: “promover o diálogo entre conteúdos escolares e saberes locais (BRASIL, 2010, artigo 3º). A portaria nº 17/2007, no seu artigo 1º, trata da ampliação de “saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”, não destacando a importância da articulação entre eles. No artigo 2º, apresenta a categoria turno e contraturno, em seguida,

apresenta a finalidade de integração em relação à proposta curricular de convívio com a diversidade a partir do atendimento educacional especializado. Mais adiante, ainda nas finalidades, menciona a articulação entre ambiente educacional à diversidade cultural. No artigo 6º informa que fomenta ações e projetos que tenham como proposta a integração de ações sócio educativas ao projeto político pedagógico.

Depreende-se que a proposta de provocar a Educação Integral passa necessariamente pela ampliação e integração de saberes e práticas escolares e locais, para concretização de um novo currículo. Na construção deste currículo observa-se que as atividades dos macro campos não devam se constituir em outras disciplinas, mas que dialoguem com aquelas já existente, incorporadas pelas práticas locais, atendendo tanto à ampliação quanto à articulação. Porém, cabe destacar que a organização do tempo escolar em turno e contraturno cria uma dissonância entre ampliação e articulação. Na análise podemos ir além ao considerar que o desenvolvimento de algumas atividades por voluntários e outras por profissionais com vínculo empregatício pode conduzir para hierarquização de conhecimentos e quebra da lógica da integralidade.

Considera-se, assim, que não há direcionamento específico para materialização da articulação de disciplinas, saberes e práticas. O conteúdo dos documentos analisados indica para orientações já contidas em outros documentos da política curricular nacional, não apresentando tanta ênfase quanto o princípio da integração social, como veremos a seguir.

4.2 Integrações de Políticas Sociais: O que Propõe o Programa Mais Educação?

Na década de 1990, as repercussões da Reforma do Estado brasileiro representaram alterações na configuração e nos padrões de intervenção. A transição do modelo, que até então se caracterizava como burocrático, teve origem a partir da crise econômica do final da década de 1970, por sua vez, marcada pelo aumento da inflação em proporção inversa à renda do cidadão e pela crise do petróleo nesta década. Além disso, as transformações advindas da globalização e conseqüente estabelecimento de novo modelo de economia; as alterações na conjuntura da sociedade na transição da ditadura militar até a redemocratização instituída pela Constituição Federal de 1988; as mudanças no processo de produção, na estrutura familiar e relações, incidiram em mudanças na estrutura da sociedade. (PIMENTA, 1998)

A reforma do Estado apresentou como pressupostos a aproximação da Gestão Pública à lógica do setor privado, o controle de resultados, descentralização, viabilização de economia

competitiva e administração voltada para o cidadão (BRASIL, 1995). As propostas apresentadas pela Reforma ainda estão em processo de concretização, colocando o Estado em situação de transição frente às transformações necessárias. Entre os desafios impostos pela Reforma do Estado à gestão pública, o atendimento integral às demandas sociais é um dos principais, para o que se tornou indispensável uma gestão pública fundada na integração dos seus órgãos constitutivos (SILVA, 2011).

As discussões sobre gestão pública integrada surgem no bojo das mudanças ocorridas na década de 1990, principalmente a partir da necessidade constatada de se estabelecerem novos caminhos para o atendimento às demandas sociais e na busca por respostas que dessem conta de

Políticas públicas que ataquem os problemas sociais de maneira integral e mais precisa, da administração financeira e orçamentária pública, do planejamento governamental, da própria constituição federal e das transformações sociais da ‘pós-modernidade’. (SILVA, 2011, p.5)

A integração na gestão pública mostra-se, então, com o potencial de promover amplos benefícios à sociedade, à medida em que pressupõe o desenvolvimento de ações em regime de colaboração e corresponsabilidade entre vários órgãos, governamentais ou não governamentais, com o fim de atender a objetivos comuns. Oliveira (2010) indica como caminho a identificação de zonas de confluência entre as políticas por atores institucionais que possam transitar por tais zonas na superação do modelo setorial para o intersetorial.

Os estudos sobre intersetorialidade, integração ou coordenação governamental convergem para a investigação do:

[...] conjunto de desenhos formais e práticas que conferem sinergia e complementaridade entre diversos setores responsáveis pelas políticas públicas (como o administrativo, o orçamentário, o de planejamento, de recursos humanos, etc.), mas também as próprias áreas específicas das políticas sociais, como assistência social, educação, saúde, etc. (SILVA, 2011, p. 2)

Segundo Martins (2003), a questão da integração de políticas públicas é crucial e representa uma lacuna nas discussões sobre gestão pública. O autor considera a integração um construto racionalista que não tem encontrado espaço na gestão pública e que “a integração eficaz é uma função de arranjos eficientes de coordenação, que podem ser garantidos mediante

o estabelecimento de papéis, regras e incentivos.” (MARTINS, 2003, p. 71). Neste sentido, as disfunções entre fatores estruturais de integração e as dinâmicas constitutivas das políticas conduzem para a fragmentação na gestão de políticas públicas.

A gestão de políticas públicas, especialmente as sociais, demanda uma nova ordenação em suas estruturas. Apesar de os problemas sociais manifestarem-se setorialmente, as intervenções devem ser viabilizadas de maneira integrada, uma vez que envolvem diferentes setores em um mesmo contexto.

Segundo Silva (2011), a integração de políticas sociais é um desafio para a gestão pública e para a atual configuração do Estado na busca pela eficiência e fortalecimento de suas intervenções, representando esforços, competências, responsabilidades e construções coletivas. No Brasil, a gestão integrada é amplamente discutida e normatizada, porém não é possível afirmar que este modelo esteja concretizado na condução das políticas públicas nacionais. Compreender o momento atual das políticas sociais no Brasil e o contexto da integração constitui-se um desafio, tanto para a classe política, quanto para a comunidade acadêmica do campo de ciência política. A integração pressupõe um processo complexo, que não pode ser empreendido sem que se considerem os importantes aportes que fazem as outras áreas, fundamentalmente as que compõem as ciências sociais aplicadas.

Ao investigar o Programa Mais Educação, é importante considerar o que Azevedo (2004) indica como demanda para estudo em Educação. A autora aponta para a necessidade de considerar o sistema que interliga os diversos setores e atores que implementam políticas públicas de atendimento ao estudante, abrangendo intervenções que vão além de aspectos educacionais, entendendo a Educação como uma política social.

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que é realizada por meio da ação do Estado (AZEVEDO, 2004, p.60),

É preciso dizer, ainda, que nos estudos sobre gestão integrada destacam-se documentos técnicos do governo. As pesquisas acadêmicas são recentes, baseando-se nos pressupostos do novo modelo de Estado, descrevendo as características e os desafios, propondo possibilidades. A partir do observado, pode-se afirmar que os estudos relativos à gestão integrada constituem um campo em início de construção, com lacunas teóricas e reduzido referencial.

Nesse contexto, inscreve-se o Programa Mais Educação. Este apresenta o princípio da constituição de interfaces para integração de políticas sociais como pressuposto para atendimento integral do estudante. De acordo com Silva e Silva (2013):

Partindo do princípio de que é necessária uma conexão horizontal entre os diversos atores sociais para reproduzir a Educação Integral, o Programa Mais Educação justifica a perspectiva dos territórios educativos como forma de articular a escola, ação das ONGs, postos de saúde, conselho tutelar, família e comunidade, para Educação Integral de crianças e adolescentes, visto que, dessa forma, serão garantidos: a convivência democrática (horizontalidade); o reconhecimento das diferenças e o exercício da igualdade. (SILVA E SILVA, 2013, p. 131)

Na perspectiva dos territórios educativos, a escola é a instituição responsável pela articulação de experiências e conhecimentos construídos em diferentes espaços da comunidade, das políticas públicas, dos recursos comunitários e, principalmente, do conhecimento local. A cidade passa a ser educativa na utilização de diferentes espaços, como universidades, instituições de educação não formal, igrejas, empresas, postos de saúde, ONGs, praças, entre outros.

Examinando a Portaria nº17/2007 e o Decreto nº 7.083/2010 emergem inicialmente, as categorias integração e políticas sociais.

A integração aparece ora como articulação, ora como integração, convergência, colaboração, conjunção ou intersetorialidade, indicando a inter-relação entre setores, entes federados, sistemas de ensino, ações, currículos. A categoria políticas sociais pauta-se na indicação de Azevedo (2004) para o estudo da Educação enquanto política pública que se insere nas intervenções sociais. Assim, ainda que os documentos analisados considerem políticas sociais e educacionais distintas, a perspectiva desta pesquisa considera a educação na categoria das políticas sociais.

Com o estabelecimento das categorias, destacaram-se dos documentos os trechos mais relevantes para a pesquisa, relativos à discussão da integração de políticas sociais no Programa Mais Educação. A Portaria Interministerial nº 17/2007 tem onze artigos, entre os quais destacam-se aqueles que apresentam proposição de integração de políticas sociais. Verifica-se, na portaria a relevância desta integração quando considera:

A importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;

[...] o caráter intersetorial das políticas de inclusão social e formação para a cidadania, bem como a co-responsabilidade de todos os entes federados em sua implementação e a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local. (BRASIL, 2007, p1).

Nos artigos 5º e 6º, fica estabelecido que, através do Programa Mais Educação, devem ser incentivados e apoiados “projetos que visem à articulação de políticas sociais para a implementação de atividades sócio-educativas no contraturno escolar, com vistas a possibilitar a formação integral de crianças, adolescentes e jovens” (cap. II, art. 5, inciso III), além da promoção de “articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades” (art. 6) e estímulo “a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.” (art. 6)

O Art. 5º orienta para implementação deste programa por meio de:

I - articulação institucional e cooperação técnica entre Ministérios, Secretarias Federais e entes federados, visando a criação de um ambiente de interlocução e o estabelecimento de padrões de referência para o cumprimento das finalidades previstas no art. 2º desta Portaria.

II - assistência técnica e conceitual, por parte dos Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa, com ênfase na sensibilização e capacitação de gestores e fomento à articulação intersetorial local.

Na divisão de responsabilidades para implementação do programa, destaca-se a necessidade de se “promover a articulação institucional e a cooperação técnica entre Ministérios e Secretarias Federais, governos estaduais e municipais, visando o alcance dos objetivos do programa” (art. 7, inciso I), além de “sensibilizar e orientar outros parceiros visando à integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação” (art. 7, inciso V).

O Decreto nº 7.083/2010, composto por oito artigos, destaca, em três desses a orientação para a integração na gestão de políticas ou ações sociais e educacionais. No segundo artigo, fica definido como princípio “a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares” (inciso II, art. 2º). No art. 3º, estabelece-se como um dos objetivos do Programa Mais Educação:

Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de Educação Integral. (Inciso V, art. 3º)

O Art. 4º define que, em âmbito federal, o programa será executado e gerido pelo Ministério da Educação e será desenvolvido em regime de parceria entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira. Ainda neste artigo, nos parágrafos 2º e 3º, indica-se que:

§ 2º Para consecução dos objetivos do Programa Mais Educação, poderão ser realizadas parcerias com outros Ministérios, órgãos ou entidades do Poder Executivo Federal para o estabelecimento de ações conjuntas, definindo-se as atribuições e os compromissos de cada partícipe em ato próprio.

§ 3º No âmbito local, a execução e a gestão do Programa Mais Educação serão coordenadas pelas Secretarias de Educação, que conjugarão suas ações com os órgãos públicos das áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente e de juventude, sem prejuízo de outros órgãos e entidades do Poder Executivo estadual e municipal, do Poder Legislativo e da sociedade civil.

A sistematização das informações indica essa estratégia como orientações, sem, no entanto, instituí-las como condicionalidade a execução do programa. As orientações na definição de papel do Ministério da Educação e dos gestores escolares possibilitam a implementação do programa, mesmo na ausência de diálogo e integração com outros setores e políticas sociais. É preciso considerar que a distância entre orientações e condicionalidades tem repercutido para que a integração seja largamente debatida e indicada, porém pouco concretizada.

Na divisão das atribuições, impõe-se a ampliação das funções da escola e de seus atores a partir de recursos e espaços reduzidos e relações de trabalho frágeis – ou até inexistentes. A articulação, mobilização e estímulo para participação e integração estão a cargo do ente federado que faz adesão ao programa, principalmente, no âmbito da gestão das unidades de ensino devido à proximidade com a comunidade.

Cabe destacar que nesta análise fica evidente que os dois documentos investigados apresentam concepções de educação integral diferentes. A portaria 17/2007 estabelece como objetivo do Programa Mais Educação a contribuição para a formação integral de os estudantes através de articulações de currículo, ações, projetos e programas do Governo Federal com

ampliação de saber. Tal objetivo coaduna com a perspectiva liberal de Educação Integral, também anunciada na legislação brasileira.

O Decreto 7083/2010 organiza seus objetivos entorno da ampliação do tempo de permanência na escola do estudante, para melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Nesse decreto não se adota a categoria Educação Integral, mas sim educação básica em tempo integral. Seus escopos de melhoria dos índices e proteção das crianças em relação aos riscos sociais revelam a transferência de responsabilidade de assistência social, segurança pública, entre outros, para a escola, não mais como parceira e articuladora, mas responsável direta. Tais escopos revelam ainda uma visão assistencialista de atendimento ao cidadão, próxima o programa à concepção integralista de Educação Integral.

A dissonância entre a portaria e o decreto indicam desencontros no planejamento e proposição do programa Mais Educação que podem se refletir na sua implementação, comprometendo a efetivação e exercício do programa nas unidades escolares.

As considerações ora apresentadas apontam para a necessidade de ampliação desta discussão para além do conteúdo dos documentos, chegando ao contexto dos estados, municípios e escolas, com o objetivo de conhecer a relação entre as orientações e efetivação de integração proposta no Programa Mais Educação. Assim, as informações apresentadas neste capítulo foram utilizadas como subsídios para continuação da pesquisa, no desenvolvimento do estudo de caso de escolas do município de Vera Cruz – BA..

5. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso do estudo de determinado objeto requer a consideração de que o alcance do destino se traduz com um texto objetivo resultante do processo de subjetivação do pesquisador. Umberto Eco (2012) recomenda que a pesquisa resulte em satisfação pessoal e base para avanços na continuidade da investigação. Para o autor:

Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e a ordenar dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um «objeto» que, em princípio, sirva também para outros. E deste modo não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ela comporta. (ECO, 2012, p.5)

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), é preciso compreender as especificidades atinentes ao processo de pesquisa para os fenômenos sociais, considerando a abordagem dos fenômenos sociais e a construção de um caminho para refletir sobre o social e o sentido da pesquisa, considerando as especificidades e nuances dos fenômenos frente aos valores e subjetividades do pesquisador. Assim, o percurso para desenvolvimento da pesquisa está marcado por escolhas e estas revelam a implicação do pesquisador com o objeto de investigação. O significado da experiência da pesquisa e a satisfação pelo resultado alcançado tem estreita relação com o desafio ao qual o pesquisador se impõe.

Nesta pesquisa, a implicação da pesquisadora com o objeto pesquisado conduziu para escolha metodológica do estudo de caso com enfoque qualitativo referente a implementação do Programa Mais Educação. A investigação sobre este programa pressupõe fazer algumas considerações a respeito do estudo de políticas públicas, considerando que, como já exposto o PMED consiste numa política de indução a Educação Integral.

O processo de construção do campo investigativo sobre políticas públicas a partir do final do século XX evidenciou possibilidades, desafios e lacunas nessa temática. Segundo Arrecthe (2003) e Celina Souza (2003), as investigações realizadas numa primeira geração de estudos foram caracterizadas pelas seguintes limitações: escassa acumulação do conhecimento na área; abundância de estudos setoriais; proximidade da área com os órgãos governamentais. Souza (2003) recomenda a superação de tais limitações para consolidação do campo de estudos e produção de uma segunda geração de pesquisas.

Desde então, foram formulados e propostos diferentes modelos para a análise de políticas públicas, alguns mais utilizados e discutidos que outros, porém, não é possível afirmar que exista um único modelo capaz de explicar diferentes aspectos de análise. A análise de políticas públicas parte do pressuposto do questionamento da racionalidade e da neutralidade, considerando que:

As políticas públicas estão desenhadas, decididas e implementadas por homens e mulheres que, por sua vez, são afetados positiva ou negativamente pelas mesmas. Todas as instituições envolvidas em um processo de política pública [...] tem características sociais e políticas e interesses que fazem de cada uma delas um ator a mais no jogo político administrativos. (DEUBEL, 2002, p.41)⁶

Neste sentido, a neutralidade administrativa é concebida como um ideal distante dos contextos políticos reais. Frey (2000), para contribuir com os estudos sobre a temática, propõe que as investigações relativas a políticas públicas considerem três dimensões da política: a dimensão institucional (*polity*), que se refere à organização do sistema político, delineada pelos sistemas legal e jurídico e pela estrutura institucional do sistema político-administrativo; a dimensão processual (*politics*), que se refere ao processo político, frequentemente conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição dos custos e benefícios de uma dada política pública; e a dimensão material (*policy*), que se refere aos conteúdos concretos que envolvem a configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas. Souza (2006) corrobora afirmando que:

O principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública. (SOUZA, 2006, p.9)

⁶ Tradução nossa.

Para Dye (2009), utilização de modelos de análise pode simplificar e esclarecer as ideias sobre políticas e políticas públicas, sistematizando procedimentos e destacando os aspectos relevantes para a pesquisa, como decisões, consequências, influências, entre outros. Os instrumentos desenvolvidos em cada modelo tem a função de delimitar o contexto analisado, filtrando os elementos relevantes para o estudo da política em questão, permitindo a coleta, organização e classificação dos dados do objeto de análise (DEUBEL, 2002; DYE, 2009; FREY, 2000). Cabe destacar que a utilização dos modelos não é suficiente para a análise da política pública. A evolução nas investigações e a multiplicidades de focos tem resultado na ampliação de possibilidades de instrumentos e sua aplicação. Como afirma Deubel (2002, p.41):

Os enfoques teóricos representam apenas uma face da realização de uma investigação em política pública. O deslocamento do ângulo de análise forçou o pesquisador a desenvolver novos instrumentos. Aos poucos, ele construiu uma espécie de caixa de ferramentas na qual o pesquisador encontra conceitos e modelos associados a vários posicionamentos teóricos, que ajudam a decompor e classificar o conjunto de atividades públicas em elementos analíticos mais compreensíveis. (DEUBEL, 2002, p.41)

Dentre os modelos conceituais que permeiam o estudo sobre políticas públicas, destaca-se o modelo processual que considera o padrão do ciclo da política pública, composto por uma sequência de elementos do processo político-administrativo. O ciclo político considera, em geral as fases de formulação, implementação e avaliação. Sobre o ciclo político, Frey (2000) propõe:

Distinguir entre as seguintes fases: percepção e definição de problemas, *'agenda-setting'*, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação. (FREY, 2000, p. 226)

Na abordagem processual da política, destacamos a fase da implementação, considerada pelos estudiosos do campo das políticas o enlace entre a decisão e a execução (DEUBEL, 2002). A implementação é a fase em que as ações decididas e planejadas são concretizadas, confrontadas com o cotidiano, o contexto e as situações não previstas.

É a fase crucial para efetivação da política, em que deve-se considerar aspectos técnicos e sociopolíticos. Os aspectos técnicos representam a execução da política de acordo com o planejamento anterior e a racionalidade. Já o sociopolítico considera que os executores,

responsáveis pela implementação, estão inseridos em contexto sócio, histórico e cultural, realizam releitura e ressignificação da política projetada de acordo com seus valores e interesses. Segundo Deubel (2002), a implementação é plural e nela existe um jogo com as regras. O autor afirma ainda que:

A implementação da política é [...] a continuação da luta política com outros meios e em cenários diferentes. Menosprezar o processo de implementação é esquecer que a política de implementação é o determinante definitivo do resultado de uma decisão. (DEUBEL, 2002, p. 107)

Neste sentido, os implementadores locais⁷ são os principais atores, responsáveis pela concretização da política e a implementação é o exercício de implicação na negociação em redes de atores envolvidos no processo de concretização e redesenho das ações planejadas. Para Deubel (2002), a implementação deve ser vista como uma fase contínua e interativa, em que as ações dos atores influenciam tanto o resultado e quanto as diretrizes.

Tais considerações tornam-se relevantes para investigação da implementação do Programa Mais Educação em Vera Cruz, na busca por compreender aspectos subjetivos do contexto e a relação de tais aspectos com o desenho que a política assume no município pesquisado.

5.1 Enfoque da investigação e abordagem metodológica

Diante da problemática anunciada - **De que forma são desenvolvidas as ações do Programa Mais Educação, em escolas do Município de Vera Cruz – BA, com vistas a atender aos princípios da integração com o currículo escolar e demais políticas da área social?** - cabe demarcar que esta investigação tem enfoque qualitativo, considerando o princípio da interpretação dos fenômenos sociais – suas motivações, suas representações e seus valores (Moreira, 2009). De acordo com Minayo (2004), a pesquisa qualitativa:

[...] 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

⁷ Burocratas de nível de rua ou implementadores locais são aqui compreendidos como aqueles atores responsáveis pela implementação da política em seu nível final, no contato com o cidadão. (DEUBEL, 2012)

operacionalização de variáveis. [...] um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (p. 21)

Nas pesquisas qualitativas o pesquisador busca compreender o objeto investigado a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa. Tal compreensão alicerça a interpretação do objeto. O enfoque qualitativo da pesquisa se caracteriza pela exploração de objetos em profundidade e em seu ambiente natural. Os significados são extraídos dos dados, oportunizando riqueza interpretativa e contextualização do objeto investigado. (SANPIERI, COLLADO E LUCIO, 2010)

O enfoque adotado compreende que existem diferentes realidades subjetivas construídas que variam de forma e conteúdo considerando indivíduos, grupos e culturas. Assim, a proposta de pesquisas qualitativas é descrever, compreender, interpretar objetos a partir de percepções e significados produzidos pelas experiências dos participantes da pesquisa. (SANPIERI, COLLADO E LUCIO, 2010)

Cabe destacar que nesta pesquisa assume-se o posicionamento de pressupor que pesquisas qualitativas e quantitativas são complementares e não antagônicas. Considera-se que, mesmo na pesquisa com enfoque qualitativo, dados quantitativos podem colaborar para compreensão do contexto e do objeto pesquisado.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa orientou-se pelo estudo de caso, definido por Yin (2001), como investigação de “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32). O estudo de caso visa à descoberta e enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, empregando uma variedade de fontes de informação, bem como a representação de diferentes e, às vezes, conflitantes panoramas presentes em uma situação social. (YIN, 2001; MOREIRA, 2009). Em relação à esta abordagem metodológica, considera-se que o estudo de casos múltiplos oferece maior possibilidade de aproximação com o objeto de pesquisa, entendendo que “as provas resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como mais robusto” (YIN, 2001, p. 68). A análise de um objeto a partir de diferentes contextos pode apresentar nuances e contrastes que se traduzem em elementos importantes na análise dos resultados.

A recomendação de estudo de casos múltiplos orienta para a escolha de casos que se aproximem em relação ao objeto de pesquisa, apresentando um padrão, ou seja, são casos distintos, mas que apresentam determinadas características comuns que justificam a sua

seleção. Neste sentido, a investigação será realizada em três escolas públicas do município de Vera Cruz, que apresentam padrões e contrastes apresentados na descrição do campo empírico.

O instrumento utilizado para a coleta de dados no campo de pesquisa foi a entrevista semiestruturada (ANEXO I), realizada com gestores das secretarias municipal, comitê gestor estadual do Programa Mais Educação, além de diretores e coordenadores pedagógicos das escolas em que foi desenvolvida a pesquisa. Este instrumento tem por objetivo o registro dos relatos e impressões dos envolvidos sobre os aspectos de implantação e implementação do Mais Educação nas unidades de ensino em relação aos princípios de articulação do currículo e integração de políticas sociais, estabelecidos pelo Decreto nº 7083/2010 e as contribuições para o processo de ensino, considerando o período de 2010 até o ano em curso.

Além dos instrumentos supracitados, utilizou-se também a análise de documentos e da literatura pertinentes à temática. O estudo dos documentos, considerados por Ludke e André (1986) uma fonte importante para fundamentar afirmações, apresentaram informações contextualizadas, fundamentais para análise dos dados coletados nas entrevistas e comparação com o estado da arte da temática. O estudo da literatura pertinente possibilitou reconhecer o estado da arte relativo ao objeto de pesquisa.

5.2. Caracterização do campo de estudo

A escolha do município de Vera Cruz como campo de estudo provém da atuação da autora deste trabalho na Educação Básica, como professora e, posteriormente, entre os anos de 2010 e 2012, como funcionária do órgão central da educação, ocupando cargo comissionado de coordenadora geral da Educação Inclusiva, área em que se desenvolvia o PMED

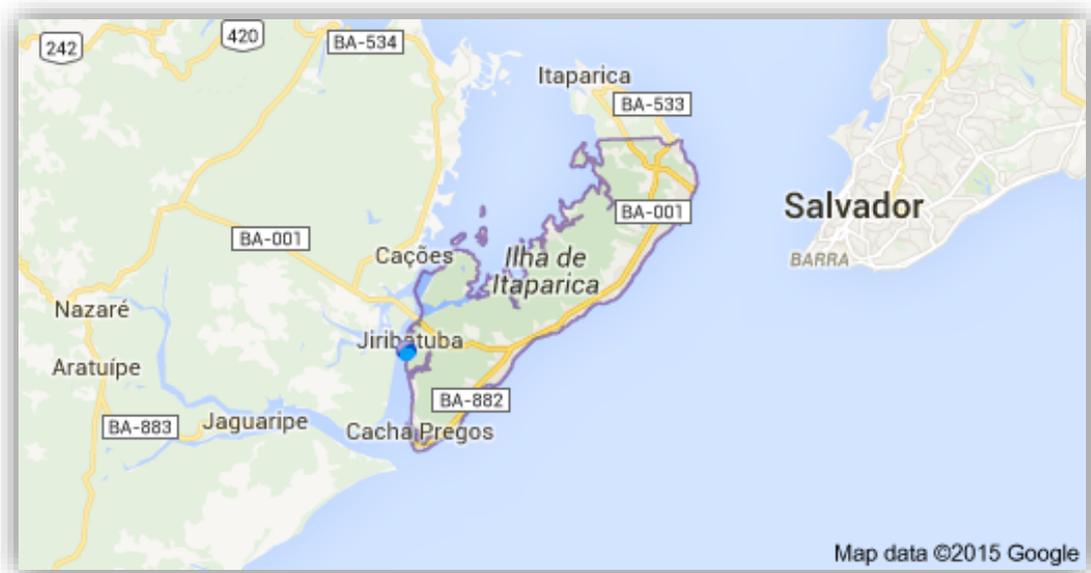
Os estudos atuais sobre a Educação Básica trouxeram inquietações referentes à constatação de que, apesar da expansão do atendimento obrigatório na Educação Básica garantida pela legislação⁸ e da reforma educacional na busca por melhor qualidade e equidade na educação, persiste a desigualdade de oportunidades de aprendizagem e desempenho insatisfatório dos sistemas de ensino. Demo (2009) fez uma análise dos resultados do Sistema Avaliação Educação Básica - SAEB em 2003 e verificou que os progressos destacaram-se nas

⁸ A legislação vem progressivamente ampliando a obrigatoriedade na Educação Básica. Atualmente vigora a Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009 que torna a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

avaliações quantitativas – ampliação do número de vagas, aumento da matrícula, diminuição da reprovação, entre outros, porém, qualitativamente, não foram verificados avanços significativos na Educação. Ainda segundo os dados apresentados pelo autor, as regiões menos desenvolvidas do Brasil permanecem com os piores índices. A partir da análise dos resultados de avaliações externas e do observado na rede de ensino do município foi possível verificar que Vera Cruz se situa no contexto descrito pelo autor para as regiões menos desenvolvidas.

O município de Vera Cruz está localizado na Ilha de Itaparica, a 14 quilômetros de Salvador por via marítima. É o município insular com o maior número de moradores no estado da Bahia, com 42.103 habitantes no território de 299,734 km², apresentando uma densidade demográfica de 125,33 (hab./km²), de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁹ – IBGE – ano base 2014.

FIGURA 1 – MUNICÍPIO DE VERA CRUZ



Fonte: Google Maps¹⁰

Vera Cruz possui baixos indicadores em áreas estruturantes como saúde, educação, desenvolvimento social e urbano, geração de emprego e renda, acessibilidade, entre outros. Ainda segundo dados do IBGE, Vera Cruz possui indicadores socioeconômicos aquém das

⁹ Dados disponibilizados no Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=293320>, visitado em 09 de setembro de 2015

¹⁰ Disponível em <https://www.google.com.br/maps/place/Vera+Cruz,+BA/@-13.0309493,-38.7013875,12z/data=!3m1!4b1!4m2!3m1!1s0x71606cfe8ef48c3:0xbbfff597bb369e3>

médias estadual e nacional, estando entre os mais baixos da Região Metropolitana de Salvador e entorno, apresentando um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,645.

Os dados específicos da Educação, com base na plataforma do Educacenso¹¹, refletem esses baixos indicadores. Os dados de rendimento escolar do ano de 2014 em relação a matrícula total indicam que setenta e um por cento dos estudantes matriculados no ensino fundamental concluem o ano letivo com sucesso, ou seja, alcançam a aprovação. Do total de alunos matriculados, dezessete por cento são reprovados e nove por cento evadem. Tais dados indicam que o aproveitamento escolar no município é significativamente inferior ao da média nacional, apresentado na Tabela 1.

Tabela 3 - Taxa nacional de rendimento escolar do ano de 2014

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
	7,0%	1,2%	91,7%
Anos Iniciais	914.099	162.691	11.948.376
	12,8%	4,1%	83,2% ⁹ .
Anos Finais	1.397.218	444.152	116.123

Fonte: qedu.org.br¹²

Tabela 4 - Taxa de rendimento escolar do no Município de Vera Cruz – BA - 2014

Etapa Escolar	Aprovação	Reprovação	Transferência	Abandono
Ensino	71%	17%	3%	9%
Fundamental	3686	861	156	495

Fonte: Base de Dados do Educacenso¹³ 2014

¹¹ O Educacenso é uma plataforma para sistematização e acompanhamento de cada rede ou sistema de ensino do país. Através do Educacenso é realizado um levantamento de informações das escolas de todo Brasil, em relação aos estudantes - idade, sexo, cor/raça, série/ano em que se encontra, nacionalidade, frequência, utilização de transporte escolar, se tem ou não alguma deficiência física; professores – formação, idade sexo, entre outros; e escolas - informações relativas à infraestrutura, energia elétrica, água, esgoto, cozinha, secretaria, disponibilidade de equipamentos eletrônicos

¹² Dados disponíveis no Portal Qduc – ferramenta E.Gov - <http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-publica/rural-e-urbana?year=2014>

¹³ Dados disponíveis no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, <http://www.educacenso.inep.gov.br/>

Ao observar o Índice da Educação Básica – IDEB, percebe-se que as metas estabelecidas para escolas municipais e estaduais de Vera Cruz para não foram alcançadas. Para o ano de 2013 a meta estabelecida para a etapa Anos Iniciais do Ensino Fundamental era de 3,9, porém o IDEB observado alcançou apenas 3,8. Para a etapa dos anos Finais do Ensino Fundamental a meta projetada era de 3,6, porém o município alcançou somente 2,3.

Tabela 5 – IDEB e metas projetadas para o Ensino Fundamental público de Vera Cruz

	2005		2007		2009		2011		2013	
	Anos Iniciais	Anos Finais								
IDEB Observado	2.6	2.1	3.0	1.9	3.0	2.5	3.6	2.4	3.8	2.3
Metas Projetadas	-----	2.2	2.7	2.4	3.2	2.7	3.6	3.2	3.9	3.6

Fonte: INEP¹⁴, 2015

Para analisar a implementação do Programa Mais Educação em escolas do município de Vera Cruz (BA) quanto ao atendimento dos princípios destacados, este estudo considerou três escolas públicas do município. Tais escolas apresentam como padrão o baixo IDEB, adesão ao Programa Mais Educação e sede no distrito de Cacha Pregos - localizado ao sul do município, é um dos quatro distritos do município. Para analisar o objeto de pesquisa em sua complexidade, os casos possuem especificidades que possibilitam diferenciações: a primeira escola atende aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e pertence à rede municipal; a segunda escola também pertence à rede municipal, mas atende aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental; a terceira escola atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental, porém na rede estadual.

Yin (2001) indica que, em estudo de casos múltiplos é recomendável apresentar detalhadamente cada caso, expondo evidências fundamentadas para a análise cruzada dos casos. Neste sentido, apresentaremos cada uma das escolas que compõe o campo empírico da pesquisa, nomeadas nesta dissertação como Escola A, Escola B e Escola C.

¹⁴ Informações disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

5.2.1 Escola municipal de anos iniciais, categorizada neste estudo por Escola A

A escola foi fundada em 1977, inicialmente como instituição filantrópica e posteriormente passou a pertencer a rede municipal. Na década de noventa a unidade foi ampliada com a construção de mais duas salas e atualmente a estrutura física é composta por quatro salas de aula, dois banheiros, diretoria e cozinha. Um imóvel foi locado pela prefeitura para atender a demanda de matrícula. O imóvel é uma casa de dois andares, com espaços reduzidos adaptados para funcionamento de salas de aula. A escola atende alunos de educação infantil e de ensino fundamental anos iniciais.

No ano de 2014 atendeu a 312 estudantes nos turnos matutino, vespertino e noturno. O resultado do Censo Escolar apontou para uma taxa de aprovação de 86,32%, reprovação de 13,68%, não havendo registro de abandono ou transferência. Na última aferição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2013, a escola obteve a média de 3.8, sendo que a meta seria de 4.0 pela previsão do Ministério da Educação. A escola fez adesão ao Programa Mais Educação em 2010 e passou a desenvolver suas ações a partir de 2011.

A equipe gestora é composta pela diretora, uma secretária escolar e uma auxiliar administrativas. Não há nesta escola um coordenador pedagógico ou o professor comunitário.

5.2.2 Escola municipal de anos finais, categorizada nesta pesquisa por Escola B

A escola foi fundada em 1986 em convênio com o governo do estado para atender cursos do Ensino Fundamental Anos Finais até o Ensino Médio com Ensino Técnico em Administração. Na década de noventa a escola foi ampliada, municipalizada e passou a oferecer apenas o curso no ensino fundamental, anos finais. A estrutura física é composta por diretoria, secretaria, coordenação, sala de professor, laboratório de informática, auditório, biblioteca, cozinha, 3 sanitários, 9 salas de aula, quadra poli esportiva

No ano de 2014 a escola atendeu a 683 estudantes nos turnos matutino, vespertino e noturno. O resultado do Censo escolar apontou para 115 desistências, 18 transferências, 134 reprovações e 418 aprovações. Na última aferição do IDEB, em 2013, a escola obteve a média de 2.8, sendo que a meta seria de 2.9 pela previsão do Ministério da Educação. A escola fez adesão ao Programa Mais Educação em 2012 e passou a desenvolver suas ações a partir de 2013.

A equipe gestora é composta pelo diretor, três vice-diretoras uma coordenadora, uma auxiliar de coordenação, duas secretárias escolares e ter auxiliares administrativos.

5.2.3 Escola estadual de anos finais, caracterizada aqui como Escola C

A Escola foi fundada em 1966 na comunidade de Cacha Pregos para atender as crianças que cursavam de 1ª a 4ª séries e até então estudavam em salão de festas. Neste período a escola pertencia a rede municipal de ensino. Posteriormente passou a pertencer a rede estadual. A estrutura física atual do prédio apresenta sala para direção, secretaria, Laboratório de Informática, sala dos professores, cantina, cozinha, 02 banheiros e 05 salas de aula. Atualmente a escola atende estudantes do ensino fundamental dos anos finais e ensino médio, nos turnos matutino e vespertino.

No ano de 2014 a escola teve matrícula total de 351 estudantes. O resultado do Censo 2014 apontou para 27 desistências, 36 evasões, 83 reprovações e 205 aprovações. Na última aferição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2013, a escola alcançou média de 2.2, sendo que a meta seria de 2.6. A escola fez adesão ao Programa Mais Educação em 2013.

A equipe gestora é composta pela diretora, uma vice-diretora, um secretário escolar, uma coordenadora pedagógica.

5.3 Fontes de dados, instrumentos e procedimentos de coletas de dados

As fontes, instrumentos e procedimentos de coletas de dados foram definidos a partir da elaboração e desenvolvimento da pesquisa, quando as categorias de análise foram definidas e outras emergiram mesmo durante a etapa da coleta de dados de maneira a atender os objetivos específicos estabelecidos.

As informações para esta pesquisa se constituíram a partir de documentos escritos e entrevistas. Os documentos escritos classificados como primários, ou seja, aqueles cujas informações a respeito do objeto de pesquisa não receberam tratamento foram: Portaria Interministerial nº 17/2007, Decreto Presidencial nº7083/2010, Manual de Educação Integral 2014, Projetos Político Pedagógicos das escolas investigadas. Os primeiros documentos foram

consultados a partir do portal do Ministério da Educação, em que são disponibilizados para *download*. Os Projetos Político Pedagógicos foram solicitados aos gestores escolares e entregues em mídia digital ou impressos. Foram coletados ainda dados quantitativos no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do município e das escolas, além de dados do censo educacional sobre aprovação, reprovação, evasão e matrícula. Os dados supracitados foram confrontados com as informações reunidas a partir da revisão sistemática da literatura.

Na busca por compreender o objeto de pesquisa pela perspectiva dos sujeitos envolvidos, para este estudo elegemos coletar as informações com atores responsáveis pela implementação do Programa Mais Educação, entrelaçados pelo cotidiano, pelo contexto em que o Programa concretiza seu desenho. Neste sentido, as entrevistas foram realizadas com os profissionais envolvidos com a implementação do PMED:

- 2 coordenadoras escolares;
- 3 gestores escolares
- 5 Membros do comitê gestor do PMED na Bahia
- 2 técnicos da Secretaria (coordenadores técnicos do Programa Mais Educação)
- 1 sub-secretária de Educação do município de Vera Cruz

As coordenadoras entrevistadas atuam nas escolas municipais de anos finais e estadual de anos finais. A escola municipal de anos iniciais não possui coordenador pedagógico. Ambas coordenadoras têm formação em pedagogia, experiência em docência, com idade entre 35 e 45 anos. As coordenadoras entrevistadas desempenham o papel de professor comunitário previsto na estrutura de gestão pedagógica do PMED. As entrevistas com as coordenadoras foram agendadas previamente e aconteceram nas unidades de ensino, possibilitando maior aproximação com o contexto investigado.

Das gestoras escolares, duas – da escola municipal de anos iniciais e da escola estadual dos anos finais – tem formação em pedagogia e experiência na docência. Ambas são professoras efetivas do quadro de professores das respectivas redes de ensino, com idade 35 e 45 anos. O gestor da escola municipal de anos finais tem formação na área de administração, não tem formação na área de licenciatura, porém acumula experiência de mais de 15 anos de docência, tem idade superior a 60 anos. As entrevistas com os gestores foram agendadas com antecedência, em dias diferentes daqueles em que foram realizadas a entrevista com os coordenadores, representando outras possibilidades de aproximação.

As coordenadoras técnicas da Secretaria Municipal de Educação entrevistadas tem graduação em Pedagógica, experiência de até cinco anos na docência, ocupam cargo comissionado na secretaria e tem faixa de idade inferior a 30 anos. As coordenadoras técnicas foram entrevistadas na secretaria de educação, após autorização da secretaria e envio de anteprojeto de pesquisa para situá-las quanto à natureza da pesquisa.

Na Secretaria Municipal de Educação não foi possível agendar entrevista com a secretária de Educação devido à indisponibilidade de agenda. Quem nos concedeu a entrevista foi a sub-secretária de Educação, formada em Pedagogia, que possui experiência como docente superior a 20 anos, é professora do quadro efetivo da rede municipal e tem idade de 49 anos. Esta também solicitou anteprojeto de pesquisa para conceder a entrevista.

Os membros do comitê Baiano de Educação Integral e Integrada, que representam o comitê do Programa Mais Educação na Bahia, apresentam formação e atuação em diferentes áreas – gestão, pesquisa, militância – e todos os entrevistados do comitê participam das reuniões regionais, estaduais e nacionais, os que lhes confere conhecimento abrangente sobre o PMED e sua implementação. A entrevista com os membros do comitê possibilita situar a implementação das ações do programa no município de Vera Cruz em um contexto mais amplo. As entrevistas foram realizadas em São Felipe, município de sediou a reunião da Comissão gestora, que ocorre a cada bimestre em diferentes municípios baianos.

Todos os entrevistados assinaram e receberam cópia do termo de consentimento livre e esclarecido. Nesse termo há uma apresentação da pesquisa e a declaração de consentimento em participar da investigação e autorizar a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

5.4 Passos metodológicos

As etapas para desenvolvimento desta pesquisa foram organizadas em cinco passos até a elaboração do relatório final. Cada etapa cumpriu o papel de organizar o conhecimento e as reflexões acerca do objeto, de acordo com os objetivos estabelecidos.

5.4.1 Revisão Bibliográfica Básica

A primeira etapa correspondeu ao levantamento, organização e leitura dos materiais disponíveis, avaliando a sua credibilidade, assim como a sua representatividade para inventariar o estado do conhecimento em relação ao objeto investigado. A partir de então, foram

selecionados aqueles que apresentavam dados importantes para a investigação, mapeamos os temas emergentes para, em seguida, promover a categorização e o cruzamento dos temas-chaves ali identificados. Esta etapa propiciou maior familiaridade com o objeto, torná-lo mais explícito com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos.

Para alcançar o primeiro objetivo específico - Enunciar princípios, concepções e contextos de implantação Educação Integral, com ênfase na realidade brasileira – o referencial teórico fundamentou-se nas ideias propostas por Silva e Silva (2013), Coelho (2009 e 2013), DEWEY (1971), Westbrook (2010), Cavaliere (2002) e Paro (2009). A análise das ideias dos autores supracitados foi importante para a pesquisa, na medida em que permitiu compreender o contexto e o estado do conhecimento a respeito da temática abordada.

5.4.2. Coleta e produção de dados

Foram analisados os dados referentes às propostas e programas da gestão pública municipal para conhecimento do contexto em estudo. Nesta etapa foram utilizadas análise documental e entrevista.

Para cumprir o segundo objetivo específico - Examinar os documentos legais que instituem o Programa Mais Educação e sua implementação, contextualizados na legislação nacional – foi realizada uma pesquisa documental. Esta, que se caracteriza pela utilização de documentos como fonte de estudo para explicar ou responder a determinado fenômeno (Bardin, 2009; Calado E Ferreira, 2009), foi organizada em duas etapas. A primeira delas, que correspondeu ao levantamento, organização e leitura dos materiais disponíveis, considerou a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Decreto 7.083/2010 e o Manual Operacional do Programa Mais Educação 2014. Tais documentos instituem, regulamentam e norteiam o Programa Mais Educação e estão disponíveis no portal do Ministério da Educação.

Nesta etapa da pesquisa, foi importante contextualizar os documentos e os dados por eles apresentados. Nesse sentido, verificamos que os documentos foram publicados a partir do sétimo ano de promulgação do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado no ano 2001, o qual estabeleceu como meta oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Segundo Moll (2012), o Programa Mais Educação surgiu para atender tal meta do PNE, como uma estratégia para implantação da Educação Integral nas escolas públicas.

A segunda etapa, possibilitou o alcance do terceiro objetivo específico - Identificar as possibilidades de articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais e de integração de políticas sociais a partir do Programa Mais Educação – Na análise dos documentos destacaram-se os pressupostos do programa em relação os princípios de articulação e integração. Na redução de dados e confronto das categorias de análise já estabelecidas com aquelas que emergiram a partir do exame dos documentos, foram estabelecidas novas categorias, ancoradas na fundamentação teórica de Pacheco (2005), Sacristán (1998), Paro (2011), Cavaliere (1996), Pimenta (1998), Pereira (1996), Silva (2011), Martins (2003) e Azevedo (2004). Assim, ficaram estabelecidas, para identificação de possibilidades de articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais, as categorias AMPLIAÇÃO DE SABERES TEMPOS E ESPAÇOS e ARTICULAÇÃO DE APRENDIZAGENS. Em relação à integração de políticas sociais, as categorias INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS e AÇÕES INTERSETORIAS foram destacadas. Com o estabelecimento das categorias, destacaram-se dos documentos os trechos mais relevantes para a pesquisa relativos ao objeto em estudo.

A entrevista e o questionário foram elaborados a partir da aproximação com o objeto de estudo e das indagações que emergiram na análise do estado do conhecimento e pesquisa documental, incidindo no quarto objetivo específico - Verificar as repercussões das ações do Programa Mais Educação em escolas do município de Vera Cruz, a partir da percepção dos envolvidos no programa, considerando seus princípios de integração com o currículo escolar e demais políticas da área social. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados à pesquisa na perspectiva do contato direto e interativo da pesquisadora com o objeto de estudo através da apreensão dos fenômenos segundo o ponto de vista dos participantes da situação estudada. Esta perspectiva coaduna com a abordagem qualitativa, considerando que:

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49)

O roteiro destes instrumentos considerou a categorização inicial e foram aplicados junto aos sujeitos da pesquisa, no período de novembro de dois mil e catorze a abril de dois mil e quinze.

5.4.3. O procedimento descritivo-analítico

Após a coleta de dados, as autoras Lakatos e Marconi (1982) sugerem a classificação dos mesmos de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), codificação (técnica operacional de categorização) e tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações). Esta classificação possibilita maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, que é a elaboração do relatório de pesquisa. Este processo visa apresentar as respostas às indagações iniciais, compondo um quadro com base no reagrupamento dos dados anteriormente destacados, com base dos critérios definidos.

A análise constituiu-se como resultado de movimentos de diálogo entre o material empírico, as leituras e releituras do material das referências que fundamentaram a discussão. Intenta-se assim realizar a sistematização das informações obtidas a partir da leitura e análise dos documentos escolhidos para a investigação, descrição dos pontos que mais mobilizaram atenção, transcrição das entrevistas, realização de leituras e audições, seleção dos recortes discursivos, sistematização por eixo temático, categorização dos dados, análise a partir de pressupostos teóricos delimitados no trabalho.

Desta maneira, os dados foram cruzados com as informações anteriores, alicerçadas em cada etapa da pesquisa. O cruzamento de dados revelou o significado dos conceitos-chave presentes e fundamentaram os argumentos que esta pesquisa apresenta.

5.4.4. Elaboração da redação preliminar e final

Após a sistematização e análise dos dados e da elaboração da proposta, a última etapa constituiu-se de registrar todo o processo de pesquisa, os dados coletados, as informações construídas, considerando o problema que motiva esta pesquisa, descrevendo detalhadamente a fundamentação teórica, o processo de desenvolvimento, e os resultados que foram alcançados.

6. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ – BA: PERCEPÇÃO DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

Para o desenvolvimento de pesquisa de política pública que vise à realização de estudo de caso é fundamental o reconhecimento de três dimensões da política – *polity*, *politics*. *Policy*. (FREY, 2000). As dimensões são interligadas e representam referências para compreensão do contexto em que são pensadas, implementadas e avaliadas. Na análise, as dimensões representam: a estrutura institucional do sistema político administrativo em que foi decidida e formulada a política; o processo de estabelecimento da sua configuração, considerando objetivos, conteúdos e distribuição de competências; e por último, a dimensão do contexto em que a política se materializa no confronto entre a sua proposição e o contexto de implementação.

A partir do apresentado nos capítulos anteriores sobre o Programa Mais Educação, considera-se que a concepção e o conjunto de ações para indução à Educação Integral estão alicerçados institucionalmente na legislação vigente e nas diretrizes da política nacional de Educação.

Na dimensão do processo, cabe destacar que o desenho do programa considerou o novo modelo de economia resultante da crise econômica do final da década de 1970, as alterações na conjuntura da sociedade advindas de mudanças no processo de produção, na estrutura familiar e nas relações, ressaltando-se nesse contexto a competitividade e a violência. Neste sentido, analisando os objetivos do PMED, suas ações e orientações para execução, percebe-se que são requeridas da implementação do programa respostas aos problemas de âmbito educacional e social - melhoria da aprendizagem, redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, das formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, integração entre escola e comunidade, acesso a outras linguagens e espaços, promoção do acesso aos serviços sócio assistenciais. De acordo com Silva e Silva (2013), o desenho da política:

Assume uma aproximação com o pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, mas se propõe a não fazer uma cópia dos pensamentos escolanovistas e das experiências anteriores, mas uma releitura a partir de

experiências bem sucedidas, em vistas à construção de uma ‘concepção contemporânea de Educação Integral.’ (SILVA E SILVA, 2013, p.101)

Ainda segundo tais autores, a orientação para preenchimento de lacunas do convívio familiar e de políticas sociais, ressignificando categorias como proteger/educar; diferença/diversidade; pesquisa/ensino; aprender a aprender/escola-comunidade; aproxima o programa à perspectiva de política compensatória.

A dimensão da materialização da política (*policy*), inclui a consideração da estrutura de implementação local, seus envolvidos, interações, ajustes, sustentabilidade, interpretações e argumentos que marcam aproximações e distanciamentos em relação à configuração inicial (Frey, 2000). Em relação a esta dimensão, o PMED, como as demais políticas, assume contornos específicos em cada contexto. Segundo um dos coordenadores do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, este programa é flexível e aberto de modo que possa se ajustar ao contexto em que é implementado:

O problema dos programas rígidos é que eles impõem uma determinada rotina que não se estabelece, então [se] abandona o programa. Esse programa ele é aberto, porque ele precisa ser, ele não é uma proposta exógena, ele é uma proposta endógena na medida em que você faz os arranjos na escola pra ele funcionar. [...]

Ele é aberto proposital pra um país multidimensional, num país que tem experiências anônimas. O papel do Mais Educação ser aberto, ele é tipo um ímã, porque ele vai pegando essas experiências e vai puxando pra dentro da escola. Ele vai sistematizando, vai transformando o que era popular ignorado, como saber organizado pela academia pra ser mantido, preservado, recuperado. (...) talvez seja nos últimos anos a experiência mais notável na área de educação.

Ainda considerando a dimensão do contexto de consolidação da política, esta pesquisa se aproximou de três escolas do município de Vera Cruz para analisar a materialização do programa, sua conjuntura, ajustes e a percepção dos implementadores quanto ao atendimento de seus princípios.

Para esta análise, foram considerados os aspectos técnico e sócio políticos, compreendendo o peso de cada um no desenho que o programa assume nas escolas pesquisadas (DEUBEL, 2002). Em relação aos aspectos técnicos, foram destacadas as aproximações verificadas entre o desenho inicial e o que se concretiza nas escolas, considerando as determinações, orientações, princípios e objetivos do programa. Os aspectos sócio políticos revelaram as adequações do PMED ao contexto sócio, histórico e cultural de implementação.

Considerando as dimensões de análise e os aspectos técnico e sócio políticos, neste capítulo serão apresentados os resultados alcançados.

6.1 Princípios da Articulação de disciplinas curriculares, campos de conhecimento e práticas socioculturais

Para analisar este princípio foram definidas duas categorias: a ampliação de saberes tempos e espaços e a articulação de aprendizagens. A categoria ampliação de saberes, tempos e espaços considerou as repercussões do PMED quanto ao aumento de possibilidades de saberes construídos na escola, ampliação do tempo escolar e utilização de espaços dentro da estrutura física da escola e fora dela. A categoria articulação do currículo referiu-se às conexões entre o currículo praticado e o proposto considerando a inclusão de outros saberes além daqueles previstos no currículo regular.

6.1.1 Ampliações de saberes, tempos e espaços

A proposta de conjugar a ampliação do espaço físico e o tempo escolar com novos conhecimentos, experiências e atividades deve significar o enriquecimento do currículo (COELHO, 2009). Neste sentido, as duas categorias destacadas neste princípio são indissociáveis, porém é preciso chamar a atenção em relação ao nexo das ampliações propostas.

No município, os implementadores entrevistados relataram que o desenvolvimento das ações do PMED proporcionou a construção de saberes diversos ligados à formação de valores sociais, cuidados com a saúde e convívio com a diversidade. Tais saberes foram construídos paulatinamente, consolidando uma nova cultura escolar. Destaca-se que as escolas que aderiram ao programa há mais tempo percebem maior transformação neste aspecto. De acordo com a coordenadora pedagógica da Escola B:

Com relação aos estudantes, o programa favorece uma integração muito maior.[...]Pela manhã nós atendemos algumas localidades: Barra Grande, Cacha Pregos, Catu e à tarde nós atendemos Matarandiba, Aratuba, então acaba criando uma certa segregação entre comunidades. Com o programa os meninos se integram mais, convivem, fazem atividades juntos, como a gente também não divide por idades, os mais velhos ajudam os mais jovens, os mais jovens ajudam os mais velhos, então tem uma integração muito bacana.

A diretora da Escola A relatou que a participação em oficinas propiciou a mudança de hábitos, inclusive alimentar:

No ano passado foi uma coisa maravilhosa, a horta. A nossa horta estava LINDA, muito linda. E a gente mudou o hábito alimentar desses alunos, da maioria dos alunos. Alunos que não comiam verduras, legumes, passaram todos os dias a comer, estavam comendo saladinha, coisa que eles não eram acostumados.

Para um dos membros do Comitê Baiano de Educação Integral e Integrada, “a maior riqueza do programa Mais Educação é trazer o conhecimento da comunidade para dentro das escolas.” As coordenadoras da Escola B e escola C concordam com tal afirmação, acrescentando que as aprendizagens “que vem de fora da escola” fortalecem a manutenção da cultura local e a formação da identidade dos estudantes, coadunando com a perspectiva de uma educação multicultural que busca possibilidades de interação com grupos diferenciados (SILVA E SILVA, 2013).

Os entrevistados também relataram a dificuldade de encontrar voluntários que desenvolvessem as atividades das oficinas considerando a concepção de integralidade no ensino. No município não há universidades e por se tratar de uma ilha, o deslocamento para as cidades mais próximas que dispõem de universidades – Salvador e Santo Antônio de Jesus – é custoso e demorado. Considerando o valor estabelecido para a bolsa dos voluntários do PMED, não se tornava atrativo para estudantes universitários das cidades vizinhas. As escolas precisaram escolher dentre os moradores da comunidade todos os voluntários para desenvolvimento de diferentes oficinas. A diretora de ensino do município demonstrou que este é um obstáculo para desenvolvimento do programa:

As nossas dificuldades estão em encontrar “profissionais” com essa concepção de entender que não está ensinando capoeira, só por ensinar os meninos a pularem. [...] A gente precisa de “profissional” que entenda o que é a capoeira pra esse menino, que é ensinar a cultura, a origem da capoeira, quanta coisa ele pode estar ensinando, entendeu, Micaela? Uma das coisas que eu mais me preocupo ainda é com essa questão do perfil. Quem está trabalhando com essas crianças?

Acrescido à dificuldade de encontrar na comunidade todos os voluntários, outro obstáculo é a indicação política destes. No município, uma parcela significativa de moradores não tem atividade laboral formal. A facilidade de indicação para conseguimento das bolsas faz com que os políticos da região utilizem esta indicação como moeda de troca para apoio partidário. O coordenador do Comitê Baiano indica que esta é uma prática em todo território nacional. Alguns municípios que tem priorizado a implementação da Educação Integral tem acrescido no seu plano de carreira a função do Professora Comunitário substituindo o voluntário por um profissional do quadro efetivo. Enquanto isto não acontece em Vera Cruz, a diretora de ensino lamenta:

Infelizmente, virou um cabide de emprego. É necessário que as autoridades tenham um olhar diferenciado, quem rege o programa, entendeu, faça um processo seletivo, procure ver realmente, porque chega disso de todo mundo botar quem quer colocar. Melhore a remuneração desse profissional e escolha uma pessoa mais qualificada. Diretora de ensino

A coordenadora da Escola C indica que ausência do vínculo empregatício é uma barreira para manutenção do responsável pelas oficinas e continuidade das atividades: “[...] você não tem muito o que exigir. Quando paga muito pouco, a hora que a pessoa arruma alguma coisa melhor, ela não vai pensar duas vezes.”

Quanto ao tempo escolar, todos os entrevistados afirmaram que, de fato, houve ampliação do tempo de permanência em atividades escolares. O tempo escolar ainda está organizado em turno e contraturno, com separação de disciplinas da base comum do currículo nacional e oficinas no turno oposto. As coordenadoras indicam que não sempre é possível alcançar as sete horas mínimas previstas no programa devido à ausência de espaços para realização de atividades.

Apesar de não ser percebida no contexto das escolas investigadas, cabe apresentar aqui a inquietação de Arroyo (in MOLL, 2012) ao afirmar que em algumas escolas do país, a ampliação do tempo está sendo utilizada para treinamento dos estudantes para realização das avaliações externas, contrariando assim a lógica da proposta. A ampliação do tempo escolar está diretamente vinculada à expansão do espaço. Segundo Meneses (in COELHO, 2009, p. 81-82), “A ampliação da jornada, quando limitada ao espaço físico intraescolar, impede que os estudantes tenham acesso a oportunidades de convivência com outros ambientes socioculturais enriquecedores.”

A questão do espaço físico recebeu maior destaque durante as entrevistas. Todos os entrevistados declararam que o ponto mais frágil da implementação do programa está relacionado a ampliação de espaços. Considerando os ambientes internos das escolas, não há salas suficientes, áreas de convivência, refeitórios e até mesmo banheiros para atendimento adequado dos alunos. É interessante destacar o reconhecimento de que a ausência de espaços adequados foi evidenciada durante a implementação do PMED, mas era um problema latente nas três escolas. Algumas oficinas, como a de percussão, mesmo havendo muito interesse por parte dos alunos, deixaram de ser realizadas justamente por falta de espaço adequado. A diretora de ensino afirmou que:

Se a gente tivesse esperando essa escolas com banheiro, essas ESCOLAS com esses refeitórios, a gente estaria realmente esperando ainda. Estaríamos esperando, não só aqui em Vera Cruz, mas acho que em boa parte desses municípios porque a perspectiva da Educação Integral é[está] uma perspectiva longe da realidade brasileira. A verdade é essa. As escolas públicas do Brasil elas não foram pensadas nem pra serem escolas, quanto mais escolas de tempo integral.

A diretora da Escola A afirma que as atividades que podem ser desenvolvidas nas ruas e praias são realizadas: “Eles iam em campo, faziam aula ao ar livre. Assim, a questão ambiental mesmo, estavam saindo pra realizar mutirões de limpeza, colocar plaquinhas nas ruas, aí tem um monte de placas que foram eles que fizeram. Então a gente viu a diferença.” Ao mesmo tempo, coloca que:

Tem oficinas que dá pra gente fazer na rua, como horta. Iniciamos a horta sem que houvesse aluguel de espaço. Já tem outros que requer um espaço específico porque não dá pra fazer. Aqueles que dá pra fazer em rua, a gente faz uma adaptação e começa, mas os que não pode? Infelizmente a gente não pode fazer nada. É complicado, porque assim tem que ter aula prática e a teórica. Então o que é teórico a gente não pode estar passando na rua, entendeu? Os alunos precisam de um espaço, pra sentir um espaço que diria assim, o espaço educador né?

Segundo Guará (2006), a possibilidade de frequentar diferentes espaços formativos que a cidade pode dispor oferece a oportunidade de estabelecimento de novas relações sociais pautado no desenvolvimento pessoal do estudante. A viabilidade de oferta de diferentes

ambientes de aprendizagem deve considerar a segurança adequada e o propósito educativo do espaço. A autora elenca tais espaços:

Estamos falando dos espaços institucionais públicos, existentes nas comunidades, que vão desde as bibliotecas, os museus, os parques, os centros esportivos, aos cursos diversos de informática ou formação profissional. Este mosaico de ofertas pode se constituir em uma rede de aprendizagem importante e variada, mas, na maioria das comunidades que mais se beneficiariam desses recursos, eles, na verdade, não estão disponíveis e/ou não podem ser acessados. As distâncias e o preço do transporte para chegar a eles (que, em geral, se localizam nos centros urbanos ou em cidades maiores) dificultam objetivamente a presença das crianças e jovens das escolas públicas nesses locais. (GUARA, 2006, p. 23)

Ao pensar nos espaços externos a escola, cabe destacar que não há praças equipadas ou espaços públicos como bibliotecas, museus parques, etc. disponíveis no distrito em que as escolas investigadas se encontram. Apenas na Escola C há proximidade com uma quadra de esportes, esta porém encontra-se sem manutenção, não existindo mais alambrado e arquibancada. Uma saída apontada para esta situação é a utilização do recurso financeiro disponibilizado pelo programa para aluguel de ônibus, deslocando os alunos para outros espaços. As experiências de aulas de campo tem sido enriquecedoras, segundo coordenadora da escola B *“Como as crianças que não têm acesso a quadras, a esporte, a lazer, não tem uma atividade física na comunidade, então o Mais Educação [preenche] essa lacuna e fomenta também uma nova visão de mundo.”*

A análise desta categoria revela que há uma grande dificuldade quanto à disponibilidade de espaços adequados para realização de oficinas e atividades inerentes ao aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, como banho, refeições, áreas de convivência e demais equipamentos públicos, assim como para encontrar voluntários com perfil adequado para desenvolvimento das oficinas. Constatou-se ainda que a ampliação de tempo escolar se efetivou e que houve ampliação de saberes relacionados ao cotidiano sócio cultural local.

6.1.2 Articulação de aprendizagens

A proposição do PMED para integração entre os diferentes saberes e construção de um único currículo na unidade de ensino seria concretizada a partir da criação de interfaces das

ações propostas pelo programa e as ações previstas no currículo regular. Segundo Paro (2011) há um ganho significativo com tal integração:

Essas matérias que envolvem o uso do corpo, a criatividade, o manuseio de objetos concretos, opiniões individuais, posturas diante de valores, enfim, matérias que levam os educandos a se comportarem mais explicitamente como sujeitos, são importantes não apenas por seu valor intrínseco de componentes da cultura que precisam ser apropriados, mas também porque elas tendem a tornar mais interessantes as demais matérias, especialmente quando com estas se inter-relacionam, tornando o aprendizado mais prazeroso e levando os estudantes a assumirem o estudo de todos os conteúdos como algo que enriquece suas vidas e faz parte constitutiva de seu cotidiano (PARO, 2011, p. 488)

É preciso considerar que a materialização da Educação Integral passa, necessariamente, pela construção de uma matriz curricular de base nacional. A matriz deve conciliar a concepção de educação ampliada com um currículo oficial. Segundo Paro (2011), este último tem permanecido com a mesma configuração há muitas décadas, reduzindo seu conteúdo às disciplinas tradicionais, limitadas a conhecimentos e informações. “A sociedade mudou, novos direitos políticos, civis e sociais foram alcançados ou entraram na pauta de reivindicações, mas a concepção de currículo e daquilo que é necessário para a formação humano-histórica dos cidadãos continua a mesma.” (PARO, 2011, p. 486)

Esta questão é apontada pelos entrevistados como uma fragilidade. O coordenador do Comitê Baiano de Educação Integral e Integrada explicou a circunstância:

Pra você ter uma ideia, esses alunos hoje que saem do Mais Educação e que participaram durante um, dois ou três anos do programa Mais Educação, eles saem com um déficit de atividades, de carga horária no seu histórico escolar, porque ele vai sair lá com oitocentas horas, mas ele teve mais de oitocentas horas porque ele teve atividade de capoeira, teve de dança, teve de hip hop, teve de esporte. E isso tudo não está [no histórico escolar].

De acordo com os dados coletados durante as entrevistas, desde o início da implementação do programa, em 2010, até este ano, o processo de integração do Programa Mais Educação à proposta curricular foi desenvolvido:

Eu penso que a gente vive já um momento de maturidade, né? [...]. Era difícil pra escola ver o programa como uma parte extensiva dela, era como se o programa fosse um anexo. Uma coisa à parte um apêndice da escola. Agora eu acho que tá evoluindo essa visão, entendeu? [...]. As escolas ainda têm um pouco de resistência por parte do funcionário, que ele acha que tem que ter uma remuneração à parte pra fazer a merenda do projeto, porque ele fez concurso da merenda da escola, e não merenda de projeto, entendeu? [...] A gente percebe muito isso, a maturidade dos gestores, decorrente de eles associarem as disciplinas do regular com o Mais Educação, então eles estão unindo muito, apesar de continuar separado, eles tem tentado unir isso. Então a proposta curricular pensada pra escola, é pensada também junto com a proposta do Mais Educação. Então nesse ponto avançou bastante. (Coordenadora municipal).

A coordenação pedagógica da Escola B concorda com esta evolução, indicando que na revisão da proposta pedagógica foi integrada a perspectiva da Educação Integral:

Dentro do Projeto Político Pedagógico, a gente mudou, pra pensar os estudantes numa perspectiva mais ampla, de forma integral, não fragmentada. A questão que está lá no projeto, que é mais importante, é fazer com que ele saia do papel, dentro da sala de aula, dentro do cotidiano da escola, do porteiro à servente, sabe?

Ainda segundo o coordenador do comitê baiano vem se discutindo uma matriz curricular e alguns municípios já encaminharam propostas para os Conselhos Municipais. Porém, é preciso destacar que a constituição de uma matriz curricular não é suficiente para a efetivação da Educação Integral. Outros movimentos, no interior da escola, precisam acontecer para que a comunidade escola adote esta concepção de educação. No caso do Mais Educação, o coordenador citado afirma em relação à integração das ações do programa com o currículo, que em algumas escolas do território baiano:

Cumpra-se formalmente porque você tem que prestar conta [...] Ainda é visto como ser exógeno à escola. [...] a direção que acha o programa Mais Educação não é responsabilidade dela. [...] O professor acha que não tem relação nenhuma com o Mais Educação, a coordenação pedagógica acha que não tem nada a ver... são poucas as experiências em que o município, em que a escola traz os monitores pra fazer o AC ou pra fazer o planejamento, um dia pra fazer o planejamento. Então, assim, muito muito pouco.

No município de Vera Cruz, apesar da evolução apontada pela diretora de ensino, de acordo com os relatos de coordenadoras e gestores das escolas, ainda há um distanciamento entre as ações do PMED e a comunidade escolar. A coordenadora pedagógica da Escola B

afirmou que ainda há resistência na integração da proposição do PMED com as atividades da escola: “*a gente tem uma resistência muito grande, principalmente dos professores que acham que só as atividades em sala de aula são suficientes, então a dificuldade é muito grande.*” Ela afirma ainda que os funcionários da escola demonstram incomodo com o aumento de trabalho resultante da permanência dos estudantes por mais tempo na unidade de ensino. Segundo o diretor da unidade, os “*professores do regular se absteriam, até ignorava a existência do Mais Educação.*”

A diretora da Escola A informou que na unidade de ensino, sempre que é possível, o planejamento das atividades do turno e do contraturno são realizadas conjuntamente, principalmente as de apoio pedagógico, para que haja um diálogo e complementação das atividades e aprendizagens. Porém, há dificuldade na realização e tais reuniões:

Até o professor da própria escola não tem o momento de fazer o AC¹⁵, então em alguns momentos em sentava com os professores, fazia reunião com o professor da escola e o professor das oficinas. Sentava pra ver o que é que o professor estava trabalhando e fazer essa ligação, esse elo. Mas não é sempre que a gente podia fazer isso porque às vezes a gente tinha que tirar o professor da sala.

Em relação a esta separação em turno e contraturno, a coordenação municipal informou que ainda não foi possível realizar uma ação formal para rever o projeto pedagógico, pensando na jornada estendida, nas atividades, e na integralidade da formação do aluno:

Na verdade o que tem acontecido mais é a mudança de pensamento dos gestores de atrelar o Mais Educação com turno regular. A ideia [é] de fazer um turno único, mas ainda não foi pensada essa concepção de mudar a proposta curricular, o projeto pedagógico, inserindo o Mais Educação. Essa construção ainda não entrou em conversa.

A coordenadora da Escola C afirmou que há ligação entre as atividades propostas pelo PMED e as disciplinas curriculares em virtude uma experiência anterior à implementação do programa, os projetos estruturantes, indicados pela Secretaria Estadual de Educação e propõem a organização das atividades e aprendizagem entorno de eixos temáticos.

¹⁵ Atividade Complementar, momento destinado à formação continuada e ao planejamento escolar.

A partir do relato dos entrevistados depreende-se que, apesar das dificuldades relatadas pelos gestores e coordenadores, a integração da proposta curricular das escolas passa a incluir a perspectiva da Educação Integral, e que no cotidiano da escola esta concepção entra em processo de consolidação, favorecendo a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, o esforço no sentido de aproximar e criar interfases entre as aprendizagens propostas pelas disciplinas curriculares e as atividades no PMED esbarra na separação do tempo escolar em turno e contraturno e na hierarquização dos conhecimentos, considerando aqueles “regulares” mais importantes do que aqueles construídos nas oficinas do projeto. Leclerc e Moll (2012) apresentam a separação do tempo escolar como um desafio à implantação da Educação Integral: “Trata-se do olhar, a ser desconstruído, que capta o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável.” (LECLERC E MOLL, 2012, p. 97)

Ainda segundo Leclerc e Moll (2012), o tempo ampliado deve ser qualificado e legitimado com “saberes e práticas sociais e culturais ‘normalmente’ estranhas à escola” (p. 105) que, articulados ao currículo formal para a superação do fracionamento e reducionismo curricular, colaboram para a formação integral do estudante. Corroborando com esta consideração, os entrevistados relataram que quando há aproximação dos conteúdos formais com a vida real, observa-se melhoria nos hábitos alimentares e nas relações interpessoais (especificamente a diminuição de ocorrências relativas a depredação do patrimônio e violência física nas escolas), além da diminuição dos índices de reprovação e evasão.

6.2 Princípio da Integração de políticas sociais

O Programa Mais Educação apresenta no centro de sua proposta a constituição de interfaces para integração de políticas sociais. A indicação para a integração pressupõe o desenvolvimento de ações em regime de colaboração e corresponsabilidade entre vários órgãos, governamentais ou não governamentais, com o fim de atender a objetivos comuns. Para Singer (2013), o reconhecimento da responsabilidade conjunta do Estado, da sociedade, da família e dos estudantes no processo de seu desenvolvimento é determinante para a Educação Integral. Para Leclerc e Moll (2011):

Pensando em termos de “redes de sustentação” pode-se apontar que a agenda de Educação Integral, sobretudo em relação ao modo de (re)organizar a

educação escolar, pode e deve nutrir novas redes de aprendizagem e intercâmbio de ideias e práticas sociais e culturais, a partir de campos conceituais como **território** e **intersetorialidade**. (LECLERC E MOLL, 2011, p. 106)

Os territórios educadores e a intersetorialidade representam ferramentas para a consolidação da Educação Integral para além do espaço escolar, envolvendo e provocando políticas públicas, movimentos sociais e processos que convirjam para esta concepção de educação.

Para analisar este princípio foram definidas duas categorias: integração de políticas sociais e ações intersetoriais. A categoria integração de políticas sociais considerou a conjunção de diferentes políticas sociais ou de suas ações para atendimento de objetivos comuns. A categoria ações intersetoriais referiu-se às ações pontuais entre dois ou mais setores no atendimento aos alunos das escolas investigadas

6.2.1 Integração de políticas sociais

Segundo Oliveira (2010) para realização da integração de ações e políticas, os atores envolvidos devem compartilhar os conhecimentos e experiências de planejamento, coesos no enfrentamento de situações complexas. A integração de políticas sócias demanda um planejamento que vai além das definições e discricionariedade dos implementadores das escolas, requerendo envolvimento das esferas governamentais. A integração ou intersoterialidade, antes de ser uma ferramenta técnica, é uma decisão política.

Na análise desta categoria, verificou-se a frustração dos envolvidos na percepção da competição relativa à utilização dos recursos, distanciamento dos setores e secretarias municipais, além da fragmentação das ações, o que pulveriza os resultados.

Em todas as entrevistas, sub-secretária, gestores e coordenadores afirmaram que não foram criadas as interfaces entre políticas, muitos menos sua integração. A responsável pela coordenação Municipal do programa afirmou que as interfaces estão em processo de construção, que algumas ações estão sendo desenvolvidas, mas há vários fatores que dificultam a concretização da integração de políticas públicas.

De acordo com Bergue (2010), os setores da gestão municipal tendem a competir, fragilizando as ações e fragmentar os efeitos, ao invés de desenvolverem ações em colaboração

visando o enfrentamento de problemas sociais complexos que ultrapassem a alçada de cada um dos setores. A competição é resultado da disputa de recursos financeiros e de posicionamentos políticos. A sub-secretária de Educação do município afirmou que:

É muito difícil. Qualquer gestão que esteja aí, é difícil manter essa integração. Porque assim, Educação pensa de um jeito, saúde pensa de outro e assim, sucessivamente, e além de que o dinheiro do Mais Educação é pouco. Mal dá pra pagar as oficinas e alimentação que é um lanche. [...] É assim, porque se tem algumas atividades pra se fazer e depende de outra secretaria, quem é que vai tirar dinheiro de uma secretaria pra botar em uma coisa que não pertence a ela? Acha que sempre quem pode é irmã rica, a Educação.

Os gestores escolares colocaram que as ações intersetoriais que se efetivam são pontuais, atendendo a demandas dos outros setores, quando a demanda parte da escola há um distanciamento ou mesmo ausência de atendimento:

Acho que o pessoal do Conselho, da Secretaria de Ação Social, deveria estar mais envolvida com a escola. Quando fizéssemos uma solicitações, viessem. Tivesse reuniões com a escola, coma família que necessitam de um acompanhamento, coisas que não acontece, entendeu? (Diretora da Escola A)

Em relação a ligação entre secretarias municipais e políticas públicas, a coordenadora pedagógica da Escola B afirma que:

A gente sempre teve uma ligação muito grande com a Assistência Social com o Bolsa Família, mas não há um diálogo, uma avaliação mais unificada, planejada com fundamento dos dois setores, sabe? E aí fica muito complicado. [...] Muitos dos nossos alunos não têm identidade, não tem cartão de vacina, vários alunos (...). E aí por exemplo, a questão do cartão do SUS. Foi pedido desde o ano de dois mil e doze, o cartão do SUS vários deles não têm. A gente tem que mandar pra Regulação. Regulação não manda um feedback, não passa isso pra o desenvolvimento social. Continua prejudicando a família, continua prejudicando a escola, mas sem um acompanhamento, não há esse diálogo que seria fundamental.

Na Escola C, a coordenadora Pedagógica e a diretora não conheciam o princípio que indica o programa para a integração com outras políticas públicas. Ainda assim, segundo relato da coordenadora da Escola C, elas solicitaram de secretarias do município e do conselho tutelar

colaboração para intervenções que visassem a garantia de direitos e proteção de estudantes, porém não obtiveram resposta ou essa indicava a impossibilidade de colaboração, sob a justificativa de ausência de recursos ou profissionais.

As afirmações dos entrevistados apresentam o distanciamento em relação ao objetivo da gestão intersetorial que o PMED requer, que é a criação de uma referência de qualidade para a educação pública brasileira. Para tal, segundo Silva e Silva (2013), é preciso um planejamento que inclua convergência gradual e consenso nas decisões políticas, alinhadas para garantia da Educação Integral. Os autores alertam ainda que “construir esses consensos para efetivar essa sinergia das ações é um processo complexo e que não se constrói ao acaso. É um esforço contínuo que vai agregando os resultados alcançados[...].” (SILVA E SILVA, 2013, p. 169)

6.2.2 Ações intersetórias

Ao longo desta pesquisa foi possível verificar que há uma vasta literatura que aborda as ações setoriais no campo da saúde, apresentando orientações, dilemas e experiências. No campo da educação o número de publicações sobre o tema é mais restrito, concentrando-se principalmente na necessidade de implementação de ações conjuntas que repercutam na educação.

Durante as entrevistas verificou-se que, de fato, as principais ações intersetórias envolvem a área de Saúde, as demais ações foram casuais e complementares. A subsecretária de educação informou que a parceria que existe com as organizações não governamentais se restringe a disponibilização de palestrantes e alguns espaços:

[Quando] as escolas precisam de algumas entidades precisam pra fazer uma palestra, uma ONG, um clube, de mulheres por exemplo, que fazem algumas atividades. [...]

Porém não há realização de atividades conjuntas, mesmo quando ong e escolas desenvolvem atividades próximas e com a mesma finalidade.

Em relação as interfaces que foram criadas com demais secretarias municipais, a subsecretaria afirma:

[...] O Mais Educação tá bem assim, entrelaçado com a Saúde. A gente faz um trabalho bom com a Saúde, hoje já faz um trabalho bom com o Social. A Saúde e o Social principalmente. [...] Por exemplo, campanha de vacinação,

campanha de dengue, campanha de Outubro Rosa, todas essas campanhas que tem, aí as escolas participam e o Mais Educação participa, tanto de lá pra cá, quanto de, entendeu? Vice-versa.

A diretora de ensino relatou que a referência ao trabalho conjunto com a Secretaria de Desenvolvimento Social se restringiu, em sua maioria, a algumas situações pontuais, quando em casos de violação de direitos e de proteção à criança, encaminhados via Secretaria Municipal de Educação, conseguiram garantir o atendimento das crianças em órgãos como o Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS e Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.

A coordenadora municipal do PMED disse que a principal ação intersetorial acontece com a Secretaria Municipal de Saúde através do Programa Saúde na Escola - PSE. Afirmou que existe um diálogo com a Secretaria Desenvolvimento Social para a realização de oficinas do PMED e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, no sentido de compartilhar espaços e carga horária de alguns profissionais:

Na busca de espaço, na busca de monitor, de profissionais, daí a gente soube... já tem um profissional lá que trabalha com o PETI. Esse profissional pode estar sendo aproveitado, e também estar estendendo a carga horária dele, no Mais Educação, aí a gente tem aproveitamento do espaço tudo, como uma ação conjunta da secretaria com a escola.

O diretor da Escola B afirmou que não existe integração com demais políticas e secretarias municipais. Apenas ações pontuais são desenvolvidas com o Programa Saúde na Escola - PSE e as campanhas de vacinação. A coordenadora pedagógica declarou que a escola buscou algumas parcerias na comunidade para realização de palestras e oficinas, como uma rendeira que é contadora de histórias ligadas à cultura local e um grupo da localidade de Matarandiba que realiza a oficina de teatro.

Para a coordenadora da Escola C, as articulações que foram realizadas partiram do planejamento das temáticas abordadas na escola, principalmente envolvendo a Secretaria Municipal de Saúde, através do Programa Saúde na Escola:

Por exemplo, aqui tá tendo uma epidemia muito grande de dengue e chikunguyya. E aí o que acontece? Eles já fizeram várias ações, fizeram uma exposição, na semana passada, na sexta-feira, a gente levou os alunos, fizeram uma palestra, fizeram um teste DST/AIDS, glicemia, tudo ali. [...] No ano passado teve inclusive uma palestra sobre o DST.

Ambas, diretora e coordenadora, concordam que são ações pontuais que não caracterizam a integração proposta.

O Programa Mais Educação apresenta como principal proposição integração de políticas sociais, porém, tal integração não constitui uma condicionalidade para implementação do programa, apenas uma orientação. É preciso considerar que a distância entre orientações e condicionalidades tem repercutido para que a integração seja largamente debatida e indicada, porém pouco concretizada.

As entrevistas confirmaram a declaração de Roncette (2014):

As áreas públicas são divididas por setores, cada um com obrigações perante a sociedade na prestação de serviços específicos, sendo que a maioria das ações estão desarticuladas entre elas. Esta fragmentação ocorre nas políticas e, subsequentemente, nos programas e nos projetos e, inclusive, na prestação dos serviços públicos, o que se traduz numa fraca cooperação entre os diversos setores públicos de assistência, mesmo quando as ações e programas destes setores visam um objetivo comum. (RONCETTE, 2014, p. 1)

Cabe destacar que em relação ao princípio de integração de Políticas Públicas, verificou-se que existem ações fragmentadas entre escolas e secretaria de municipal de Educação com outros setores, serviços e equipamentos sociais. Observa-se que as iniciativas para criação de parcerias intersetoriais parte em geral das escolas na busca por soluções de situações problemas e ampliação de possibilidades de aprendizagens para os estudantes. Nos relatos ficou evidente que, com exceção do Programa Saúde na Escola - PSE, as demais parcerias são esporádicas e desprovidas de um planejamento sistemático.

6.3 Percepção dos entrevistados: Algumas considerações

A análise das informações coletadas através das entrevistas revelou que existem interfaces criadas a partir do programa entre a proposta da escola e a perspectiva da Educação Integral, porém, para além da escola, na gestão municipal, não é possível afirmar que tais interfaces tenham sido constituídas.

No princípio de integração curricular, a interação entre aspectos técnicos e sócio políticos revela os avanços e continuidades na implementação do PMED. No interior das escolas, a necessidade de repensar o currículo a partir das provocações que o programa suscita

se traduz nas reticências por parte dos implementadores – diretores, coordenadores, professores, funcionários. A princípio, tal reserva pode ser explicada por Silva e Silva (2013), que asseveram sobre as atividades atribuídas aos profissionais de educação nas últimas duas décadas. De acordo com os autores, as atribuições foram ampliadas e a resistência inicial se deve à mudança da rotina, à ausência do hábito, exigindo que se readaptem, reinventem suas práticas e concepções, acomodando-se às novas configurações de escola, educação e estudante.

A organização no interior das escolas para ampliação de tempos, espaços e aprendizagens aos poucos se concretiza. Neste sentido, é possível afirmar que há uma aproximação significativa em relação às orientações técnicas para implementação do programa, ajustada ao contexto que determina certas limitações devido a precariedade de espaços físicos intra e extra escolares e ausência de voluntários com perfil para condução de determinadas oficinas.

A percepção dos entrevistados em relação ao princípio de integração de políticas sociais denota maior distanciamento em relação a concretização das orientações. Não verificou-se integração, apenas ações pontuais e assistemáticas na convergência de políticas públicas. As escolas tem buscado parcerias porém, extrai-se dos relatos que a incumbência de engendrar a Educação Integral no município de Vera Cruz coube quase exclusivamente a elas. Neste sentido, Singer (2013), assevera que:

A missão do território educativo é promover o aprimoramento das condições necessárias para isso. O sistema escolar brasileiro – assim como em muitos outros países – tem demonstrado seus limites em altos índices de evasão escolar e no baixo desempenho dos estudantes em relação às habilidades mais instrumentais. [...] No entanto, para além das dificuldades estruturais do modelo escolar ultrapassado, é fundamental considerar que a desarticulação entre os serviços públicos nos diferentes níveis de governo (municipal, estadual e federal), a descontinuidade entre os segmentos do ensino (infantil, fundamental, médio e superior) e a desarticulação das organizações que compõem o sistema de garantia de direitos da criança, do adolescente e do jovem são fatores que concorrem para agravar o quadro educacional brasileiro. (SINGER, 2013, p 7)

Assim, as percepções sobre as ações do Programa Mais Educação em escolas do município de Vera Cruz, considerando seus princípios de integração com o currículo escolar e demais políticas da área social, refletem processos em mudanças e inquietações. O estudo dos diferentes casos indica que as escolas da rede municipal e estadual enfrentam as mesmas situações em relação a efetivação da ampliação do tempo escolar; restrições relativas a espaços

escolares intra e extra escolares adequados para desenvolvimento de atividades educativas; e ampliação de saberes locais fortalecidos pelos educadores populares que vinculam-se a escola como voluntários, ainda que estes nem sempre atendam ao perfil esperado ou representem a continuidade de propostas devido ao vínculo viabilizado pelo PMED. É comum a todas ainda a ausência de integração com políticas sociais, resumindo a interlocução com outros segmentos a ações intersetoriais transitórias.

Na comparação entre os casos investigados verifica-se disparidade quanto ao processo de integração do curricular. A Escola C, pertencente a rede estadual, apresentou mais predisposição na construção de um currículo integrado com os saberes e práticas sociais locais e orientações oficiais se comparada às escolas da rede municipal. De acordo com os relatos, tal fato se deve à experiência anterior de desenvolvimento de projetos temáticos envolvendo ampliação de áreas e experiências de conhecimentos, além de espaços de aprendizagem. Entre as escolas municipais, percebeu-se que na Escola A, com ensino fundamental anos iniciais, a implicação de professores e demais funcionários com o PMED se deu de maneira mais rápida do que em relação à Escola B, que atende os estudantes do ensino fundamental anos finais. Os professores e funcionários da Escola A são moradores da localidade ou pelo menos do município em que se encontra a escola, portanto vivenciam as mesmas práticas sócio culturais que os alunos. Estes professores tem contato diário com os estudantes e lecionam todas as disciplinas, o que possibilita trânsito em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com a coordenadora da Escola B, o fato de os professores do ensino fundamental anos finais não serem moradores da comunidade e não vivenciarem a cultura local os distancia do envolvimento com os demais membros da comunidade escolar e com a proposta do programa ao grupo. Aliado a isto, os professores da escola B desenvolverem atividades com apenas uma disciplina curricular cada um, dificultando a percepção de integralidade do aluno, do ensino e de possibilidades de espaços e oportunidades educativos.

A análise das informações apresentadas dá base às considerações finais, como exposto no próximo capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a integração do currículo escolar e de políticas sociais deve considera o contexto de transformações das últimas décadas envolvendo a organização da sociedade, o modelo de Estado e as intervenções deste através das políticas públicas. No âmbito da Educação Integral, tais transformações conduzem para a busca de alternativas que atendam as demandas emergentes, mas que observem a compreensão da educação enquanto formações do sujeito em suas múltiplas dimensões e na democracia.

No Brasil, a política que tem provocado a discussão sobre a temática propõe a indução à Educação Integral através do Programa Mais Educação, que indica objetivos e princípios para

alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem. Cabe ressaltar que o objeto desta investigação destacou, dentre os princípios do PMED, aqueles referentes à articulação curricular e integração de políticas sociais, considerando a análise do processo de implementação deste e não a avaliação dos resultados alcançados pelo programa. Entende-se porém, que a materialização dos princípios apresentados é condição precípua para melhoria da qualidade da educação pública.

Esta pesquisa analisou o desenvolvimento das ações voltadas para atendimento dos princípios do PMED destacados anteriormente por meio de um estudo de casos múltiplos realizado em escolas do Município de Vera Cruz – BA. No percurso de desenvolvimento da pesquisa, buscando fundamentos para responder à questão de investigação, verificou-se que a concepção de Educação Integral requer uma percepção ampliada do estudante, considerando seus saberes, sua cultura e prática sociais na interação com saberes e práticas acadêmicos. O reconhecimento de diferentes concepções e investidas para Educação Integral no passado permitiu relacioná-las às experiências atuais no país e as configurações que estas assumem. Neste sentido, percebe-se que as experiências mais significativas relativas à Educação Integral foram influenciadas pela concepção liberal e ajustaram sua configuração aos contextos sócio políticos da época, que determinaram limitações e transitoriedades na sua implementação.

Na atualidade, as ações do Programa Mais Educação pretendem provocar a Educação Integral a partir da escola, inovando no seu modelo de implementação. Neste modelo, as determinações e orientações de documentos oficiais admitem o espaço da cultura escolar e local, comprometendo cada unidade de ensino com a construção de um desenho contextualizado para o programa, provocando a escola a repensar seu papel e suas práticas. À escola cabe ainda incitar os governos e a sociedade civil organizada em relação ao cumprimento de ações e articulações necessárias para efetivação da Educação Integral

O conteúdo dos documentos indica que o governo federal atribui a responsabilidade de articular ações e projetos do Governo Federal a ações do Programa Mais Educação, tais como o planejamento territorial de ações intersetoriais locais, incentivo à participação da sociedade civil, entre outras. Neste sentido, é possível afirmar que o Mais Educação é uma estratégia de integração de gestão para o governo.

O programa confirma a proclamação do novo modelo de gestão adotado no Brasil desde a década de 1990, relativo à indicação para gestão pública integrada, porém, os documentos analisados contêm orientações na definição de papel do Ministério da Educação e dos gestores escolares que possibilitam a implementação do programa na ausência do diálogo e integração

que indicam. É preciso considerar que a distância entre orientações e condicionalidades tem repercutido para que a integração seja largamente debatida e indicada, porém escassamente concretizada no Brasil.

As ações de articulação, mobilização, estímulo para participação e integração são atribuições do ente federado que faz adesão ao programa, porém, cabe à escola concretiza-las no cotidiano escolar. Em suma, os documentos analisados contem em seu bojo a perspectiva de gestão integrada, apontam algumas possibilidades, porém a materialização da proposta, fica a cargo da principalmente da gestão escolar.

Na busca por identificar as possibilidades de articulação de disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimentos e práticas socioculturais a partir do Programa Mais Educação, verificou-se que as proposições representam o endosso daquilo que demais documento e orientações nacionais já apresentam. Na implementação do programa, essas proposições encontram espaços e tempos para se concretizarem, requerendo que as escolas repensem suas concepções e práticas, envolvendo toda comunidade escolar nesta tarefa. Na divisão das atribuições, impõe-se a ampliação das funções da escola e de seus atores a partir de recursos e espaços reduzidos.

Constatou-se ainda que para concretização da Educação Integral, a gestão integrada é condição indispensável. O planejamento de uma cidade educadora nas esferas de governo é fundamental para construção e/ou disponibilização de territórios educativos com espaços de vivências, manifestações e aprendizagem, além de ações intersetoriais no atendimento aos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões.

Para enfim, responder à questão da pesquisa: **De que forma são desenvolvidas as ações do Programa Mais Educação, em escolas do Município de Vera Cruz – BA, com vistas a atender aos princípios da integração com o currículo escolar e demais políticas da área?** – destacamos em seguida os pontos mais relevantes do que foi apreendido.

Os entrevistados revelam que a proposta de integração de saberes, práticas, espaços e tempos vem se ajustando aos hábitos e cotidiano escolar, defrontando-se com resistências e vem sendo impulsionada por necessidades de uma escola que precisa se reinventar para amoldar-se à conjuntura social atual

Os principais avanços percebidos como resultantes da implementação o PMED, no que se refere aos princípios investigados, dizem respeito à inclusão da perspectiva da Educação Integral na proposta pedagógica da escola, ainda que esta não esteja concretizada. Segundo os

dados coletados, a aproximação do currículo formal com os conhecimentos e práticas locais favoreceu a melhoria da aprendizagem dos estudantes, colaborando com a diminuição da violência e inclusão de hábitos saudáveis no interior da escola.

A precariedade ou inexistência de espaços físicos aparece como o principal entrave à realização de atividades e constituição de experiências educativas diversas. A ausência dos espaços adequados implicou na redução do número de estudantes que participam do programa, assim como na escolha das atividades dos macro campos: determinadas atividades considerados pela comunidade escolar como pertinentes e relevantes para a escola não puderam ser selecionadas.

Entre os entraves para implementação, destacam-se ainda a influência política partidária na indicação de monitores voluntários e a frágil relação com estes devido à ausência de vínculo empregatício. As práticas patrimonialistas, presentes ainda na gestão pública, tem ocasionado a inserção de voluntários sem o perfil considerado adequado para desenvolvimento de atividade educativa, prejudicando aspectos de aprendizagem dos estudantes relativa à oficina, como também as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Os entrevistados não percebem a existência de interconexões com demais políticas sociais no atendimento dos estudantes. Ao contrário, revelaram a ausência de diálogo entre setores e fragmentações de ações. As ações que são desenvolvidas em parceria com outros setores da gestão municipal não resultam do atendimento às provocações da escola;

Na organização das atividades, os entrevistados destacam que, contrariando a perspectiva de Educação Integral, a separação do tempo escolar em turno e contra turno reproduz a percepção de conhecimentos relevantes e outros não tão importantes. Aliado a essa organização do tempo, a rotatividade de monitores e o perfil dos mesmos, como já apresentado, em determinados momentos colaborou para hierarquização dos conhecimentos.

O contato da pesquisadora com gestores, coordenadores, membros do comitê estadual, e demais representantes da secretaria municipal de educação foi relevante para apreensão de outras percepções. A realização das entrevistas nas unidades de ensino possibilitou uma aproximação com o cotidiano das unidades escolares e as dinâmicas lá estabelecidas. Foi possível visualizar a precariedade dos espaços físicos ao mesmo tempo que se observou os estudantes em momentos de integração com diferentes turma, idades e localidades, conversando e brincando nas áreas externas às salas. Esta percepção conduz a pensar que, ainda que

precariamente, estavam sendo oportunizados momentos em que a escola é menos reguladora e as escolhas de grupos, conversas e relações foram definidos com autonomia pelos estudantes.

Percebeu-se também que a adesão ao programa foi indicação das secretarias municipal e estadual de Educação e não uma iniciativa da comunidade escolar. Durante as entrevistas ficou evidente que alguns gestores não conhecem objetivos, princípios e orientações do programa. Do mesmo modo, os representantes da secretaria não demonstraram conhecimento da dimensão das dificuldades que as escolas enfrentam na implementação do PMED.

Os gestores e coordenadoras deixaram transparecer que se sente sobrecarregados com a implementação do programa na escola. O enfrentamento de situações problemas, a busca de colaboradores, a superação de conflitos contou com pouca ou nenhuma cooperação de demais responsáveis pela implementação, internos ou externos à unidade escolar.

Verificou-se ainda que tanto gestores e coordenadores das escolas quanto os técnicos da secretaria de educação não reconhecem o princípio de integração de políticas sociais como fundamental para concretização da educação Integral. Nos depoimentos ficou implícito que a escola e a secretaria de educação seriam as responsáveis por esta concretização, podendo ou não contar com demais ações, órgãos e iniciativas para tal.

Conclui-se esta pesquisa considerando que os limites desta investigação não permitiram conhecer outras dimensões do programa, como por exemplo, a participação dos estudantes nas oficinas, a relação entre frequência nas atividades propostas e o desempenho escolar, assim como a ligação entre a permanência nos espaços de educação e a redução de violências contra os estudantes. Porém, as considerações ora apresentadas indicam para a necessidade de outros estudos, envolvendo categorias como formação de gestores, matriz curricular para Educação Integral, relação escola-comunidade, territórios educadores, entre outros, que resultem em dados para compreensão de caminhos para a aproximação entre proposições e concretização de propostas e orientação para que integração de currículo e de políticas públicas, além de demais princípios necessários para consolidação de uma política de Educação Integral.

REFERENCIAS

ARRETCHE, Marta. **Dossiê Agenda de pesquisa em políticas públicas**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo:ANPOCS:EDUSC, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev, 2003.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL **Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério Da Educação. Manual da Educação Integral 2014.. Brasília: MEC – Secad., 2014.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado - PDRAE**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial N^o- 17, de 24 de 2007**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

BRASIL. **Série Mais Educação: Rede de saberes Mais Educação**. Brasília, 2009

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**:promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL/MEC. **Serie Mais Educação: Rede de saberes Mais Educação**. Brasília, 2013

CAMURÇA, Kamile Lima de Freitas. **Mais educação é mais aprendizagem? Avaliação do programa mais educação em Maracanaú, no Ceará**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE, 2013. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5993>

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escola de educação integral: Em direção a uma educação escolar multidimensional**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, vol. 23, núm. 81, diciembre, 2002, pp. 247-270 Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COSTA COELHO, Lígia Martha Coimbra da. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Martha Costa. **Por onde caminham os CIEPs: uma análise após 15 anos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Mediação, 2004

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1972.

EBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Uma experiência de educação integral**. Salvador: MEC/INEP/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 24^a Ed. Editora perspectiva, São Paulo – SP, 2012.

- GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e História**. 4ª Ed. Petropolis, Vozes, 2008
- GUARÁ, Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral, São Paulo: Cenpec, n. 2, 2006.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes Políticas Públicas e Educação. n.º5. Campinas,, 2000
- IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Artmed, 2000
- JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. **Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersectorialidade**. Saúde e Sociedade . São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25 36, jan./abr. 2004.
- _____. **Descentralização e intersectorialidade: a construção de um modelo de gestão municipal**. RAP , Rio de Janeiro, n. 32, p. 11, 22, mar./abr. 1998.
- LECLERC, G. F. E.; MOLL, J.. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: HADDAD, Fernando. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil (1932)** e Manifesto dos Educadores (1959). Recife : MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, FNDE, 2010.
- MARTINS, H. F. **Fragmentação e intersectorialidade: em busca de uma agenda da integração**. In: LEVY, E. & DRAGO, P. A. (orgs.). **Gestão pública no Brasil contemporâneo**. FUNDAP. São Paulo. (2005).
- _____. **Uma teoria da fragmentação de políticas públicas: desenvolvimento e aplicação na análise de três casos de políticas de gestão pública**. / Humberto Falcão Martins . - 2003. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3264>
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ªed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012
- MOLL, Jaqueline. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (Org.). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Métodos Qualitativos e Quantitativos**. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

NUNES, . **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.121-134, abr. 2009

OLIVEIRA, D e DUARTE, A. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza** . PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Intersetorialidade entre as políticas públicas e seus efeitos na escola pública brasileira**. IN: Anais do I Congresso Ibero-Luso-Brasileiro – Políticas e Administração da Educação - ANPAE, Elvas, Cáceres e Mérida, 2010.

PACHECO, Jose Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo, Ed Cortez, 2005

Paro, Vitor. **O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central** * Vitor Henrique Paro**Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011

PEREIRA, Eva Waisros e ROCHA, Lúcia Maria da Franca . **Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral**. Disponível em http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: **VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação**. Uberlândia. 2011.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

PIMENTA, C. C. **A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais**. Revista de Administração Pública, v. 32, n. 5, p. 173-199, 1998

QUIVY, Raymond, CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4ª Ed. Editora Gradativa, Lisboa, 2005.

RONCETTE, Cristiano Rosa. **Integração de políticas setoriais: as políticas de apoio ao idoso**, 2014. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/13682>

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Agnaldo dos. **Construção das Políticas Públicas – processos, atores e papéis**. Observatório dos Direitos do Cidadão, 2009. Disponível em http://www.polis.org.br/utilitarios/editor2.0/UserFiles/File/paper_construcao+politic+publicas%5B1%5D.pdf. Acesso em 14 fev. 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação)

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto Silva. **Educação Integral no Brasil Hoje**. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2013

SILVA, L. A. L. **A emergência da intersetorialidade como tema chave na análise de políticas sociais**. Anais do II Fórum Brasileiro de Pós-graduação em Ciência Política. São Carlos. 2011

SINGER, Helena. **Educação Integral e Territórios Educativos**. II Colóquio Internacional do NUPSI: Construções de Felicidade. São Paulo, 2013. Disponível em http://nupsi.org/wp-content/uploads/2013/08/Helena_Singer_-_Educacao_Integral_e_Territorios_Educativos.pdf

SOUZA, Celina. **Introdução – Políticas públicas; questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH. Salvador: UFBA, no. 39, p. 11-24, jul./dez., 2003a.

_____. **“Estado do Campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo: ANPOCS: EDUSC, v. 18, . 51-20, fev, 2003b.

_____. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Dez 2006, no.16, p.20-45. ISSN 1517-4522(www.scielo.org)

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Companhia editora nacional, São Paulo, 1971

Westbrook, Robert B., **John Dewey** / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001

ANEXO I



Universidade Federal da Bahia - UFBA
 Faculdade de Educação - FAGED
 Programa de pós-graduação em Educação - PPGE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título do Projeto: Experiência do Programa Mais Educação em escolas do município de Vera Cruz: um olhar sobre as interseções do processo de ensino na escola e na sociedade

Pesquisador Responsável: Micaela Balsamo de Mello

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal da Bahia – UFBA

Telefones para contato: (71) 3638-6181 – (71) 9164-9503 - (71)8693-6893

Nome : _____

Idade: _____ anos **R.G.** _____

O intuito desta pesquisa é realizar uma análise sobre a implementação do Programa Mais Educação em escolas do município de Vera Cruz (BA), tendo em vista os seus princípios e objetivos voltados ao desenvolvimento de uma política de integração de suas ações com os componentes curriculares da escola e com outras políticas da área social, com o fim de melhorar o desempenho escolar os estudantes

Este estudo justifica-se pela necessidade das pesquisas acadêmicas ampliarem suas discussões sobre como o Programa Mais Educação é implementado nas escolas e quais interfaces podem ser construídas para atendimento dos princípios e objetivos do programa. Neste sentido, colher as informações dos atores dos envolvidos neste movimento é extremamente enriquecedor para a pesquisa.

Caso confirme sua participação, esta se concretizará através das respostas a um questionário/entrevista. Os tópicos da discussão irão ao encontro dos temas concepção do Programa Mais Educação, formas de desenvolvimento do programa e melhoria do processo de ensino. Não há finalidade de encontrar respostas ou teorias já feitas, mas sim de produzir percepções plurais entre os envolvidos no processo.

Os dados coletados da(o) entrevista/questionário serão utilizados para subsidiar a pesquisa em questão, resultando no relatório final da pesquisa realizada no do curso de Mestrado em Educação, podendo ser desdobrado em artigos a serem publicados em

revistas científicas. Não há qualquer obrigatoriedade de sua participação e, caso queira desistir em alguma etapa, não haverá qualquer consequência. Este termo constará de duas vias. Uma que ficará de posse das pesquisadora e outra de posse do (a) participante. Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja alguma pergunta ou preocupação acerca dos seus direitos como participante da pesquisa, poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer tempo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Participante da pesquisa

Micaela Balsamo (Pesquisadora)

Vera Cruz, BA, _____ de _____ de 2014



Universidade Federal da Bahia • UFBA
Faculdade de Educação • FACED
Programa de pós-graduação em Educação • PPGE



Entrevista semi estruturada

<p>Desenvolvimento do programa no sistema de ensino</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. De que forma se deu o processo de adesão do município / Unidade de Ensino no Programa Mais Educação? 2. Como você percebe a importância desse Programa para o funcionamento da escola? 3. Qual a relação que existe entre o projeto pedagógico da(s) escola(s) e as atividades do programa? 4. Em que nível os professores conhecem as atividades que estão sendo desenvolvidas na escola pelo Programa? 5. Como a gestão da escola participa da escolha e do acompanhamento das atividades do Programa na escola? 6. Quais interfaces foram criadas a partir do Programa Mais Educação entre as atividades da escola e as políticas sociais do município? 7. Como é estabelecida a integração entre as atividades do Programa na escola e as ações de outras secretarias e setores do governo voltados às questões sociais? (emprego, trabalho infantil, assistência social, saúde, esporte e cultura)
<p>Melhoria do processo de ensino</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Como esta secretaria/escola realiza o acompanhamento do estudante nas ações propostas pelo Programa Mais Educação? 9. Como você analisa a importância do Programa para a melhoria da aprendizagem dos alunos? 10. Quais as principais repercussões no processo de ensino a partir da implementação do Programa Mais Educação?