

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

ANDRÉA NASCIMENTO EWERTON

ESTUDO DE CASO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO DISTRITO FEDERAL NO
PERÍODO DE 2007 A 2018: Distanciamento entre a Formulação e a Implementação no
Enfrentamento das Desigualdades Sociais.

SÃO PAULO

2019

Andréa Nascimento Ewerton

Estudo de Caso da Educação Integral do Distrito Federal no Período de 2007 A 2018: Distanciamento entre a formulação e a implementação no enfrentamento das Desigualdades Sociais.

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilane Teixeira

SÃO PAULO

2019

Ficha Catalográfica

EWERTON, Andréa Nascimento

Estudo de Caso da Educação Integral do Distrito Federal no Período de 2007 A 2018: Distanciamento entre a formulação e a implementação no enfrentamento das Desigualdades Sociais. Andréa Nascimento Ewerton. São Paulo: FLACSO/FPA, 2019.

222 páginas

Dissertação Magister em Estado, Gobierno y Políticas Públicas Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestria Estado, Gobierno y Políticas Públicas, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Marilane Teixeira

Andréa Nascimento Ewerton

Título: Estudo de Caso da Educação Integral do Distrito Federal no período de 2007 a 2018: Distanciamento entre a formulação e a implementação no enfrentamento das Desigualdades Sociais.

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster em Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em _____

Prof.^a Dr^a Marilane Teixeira FLACSO

Prof.^a Dr^a Ana Luiza Matos de Oliveira FLACSO

Prof^o. Dr^o André Luiz de Figueiredo Lázaro UFRJ e FLACSO

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Partido dos Trabalhadores, que por meio das instituições FLACSO e Fundação Perseu Abramo oportunizaram-me realizar um curso de mestrado profissional de alta qualidade e importância política e social.

Agradeço a Deus e a minha família, especialmente meu companheiro Paulo Ewerton, por toda a dedicação e apoio ao meu trabalho, a minhas filhas Isabela e Gabriela, lutadoras, intelectuais e ativistas sociais que me enchem de orgulho e energia para seguir na luta por um mundo mais humano e igualitário. Ao meu filho Wilson, sempre preocupado me aconselhando a descansar e me presenteando com beijos, abraços, palavras de estímulo, muita luz e sabedoria.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas de sangue e de coração (Milena, Daniel, Sued, Jana, Iam, Natasha) que não se cansam de me fazer lembrar que sou capaz de fazer o que for preciso fazer e me iluminam com tanto amor e admiração.

A minha cunhada Denise Ewerton pela companhia de todas as horas, e divisão de tarefas que me oportunizaram mais tranquilidade para avançar na elaboração deste trabalho. A minha afilhada, prima, filha de alma Soane Guerreiro pela revisão final e por todo amor, apoio e torcida de sempre.

Aos meus amigos e amigas, pelas palavras de incentivo e permanente mãos estendidas para me ajudar, especialmente e minha amiga Claudia Bernardo que além de me receber em sua casa durante o curso inteiro, me tirou do sufoco na perda do computador bem na fase da elaboração final, e ao meu amigo João Aberto Lima, pela disposição de debater o tema comigo e me ajudar no levantamento documental sobre os programas analisados, e a grande mestra Dr^a Jaqueline Moll que inspira e mobiliza a luta por uma educação integral de qualidade.

Aos meus amigos orientandos oficiais e extraoficiais que com suas formulações me faziam enxergar novas possibilidades na escrita e na análise.

Agradeço aos professores extremamente qualificados e dedicados, motivados a mobilizar e socializar conhecimentos na busca de contribuir na construção de uma sociedade melhor, mais humana, solidária, livre de preconceitos e com justiça social. Conhecimentos esses que precisam ser colocados a serviço de uma gestão de políticas públicas que possibilite crescimento, desenvolvimento e inclusão social.

Em nome de Gleide Brito, agradeço aos companheiros e companheiras do curso, um agradecimento todo especial por todos esses meses de trocas de experiências, energias, solidariedade, amor e amizade que nos fortaleceram para seguir na luta.

Agradeço à minha orientadora Marilane Teixeira, pelas contribuições nesse desafio tão importante para minha vida profissional, acadêmica e partidária.

Dedico especialmente a minha mãe Anita e ao meu pai Bastos (desencarnado) que mesmo à distância se fazem presentes em todos os momentos de minha vida.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o distanciamento entre a formulação e a implementação de Políticas Públicas de Educação Integral no enfrentamento das desigualdades na experiência do Distrito Federal/DF. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico e documental dos programas nacionais: Mais Educação – PME, Novo Mais Educação – PNME, e do Programa do Distrito Federal: Educação Integral em Tempo Integral – PROEITI. Trata-se de um estudo de caso da Educação Integral nos anos finais do ensino fundamental no DF, lançando mão da aplicação de entrevistas e questionários com os que fazem a Educação Integral, tais como: professores, coordenadores, diretores, monitores, educadores sociais voluntários. Os principais achados apontam que a relação da política nacional com a política local, dita normas, abrangência, orçamento, capilaridade da oferta da Educação Integral; como também é possível inferir que romper com a fragmentação e hierarquização dos saberes está claro enquanto formulação no PME e no PROEITI, mas não no PNME; enquanto a Interface e Intersetorialidade são fortes na formulação do PME e PROEITI, frágil ou mesmo inexistente no PNME, mas, de difícil implementação em todos os programas; e ainda, apontam para o enfraquecimento da perspectiva de enfrentamento às desigualdades na implementação de todos os programas, apesar de muito marcante na formulação do PME e inicialmente no PROEITI; sendo frágeis a formulação e implementação de mecanismos e procedimentos de avaliação dos Programas e dos alunos participantes, e dos currículos implementados.

Palavras Chaves: Políticas Públicas; Formulação; Implementação; Educação Integral; Desigualdades Sociais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the gap between the formulation and implementation of Public Policies of Integral Education in facing the inequalities in the experience of the Federal District / DF. To this end, we conducted a bibliographic and documentary survey of the national programs: Mais Educação - PME, Novo Mais Educação - PNME, and the Federal District Program: Integral Full Time Education - PROEITI. This is a case study of Integral Education in the final years of elementary school in the Federal District, using interviews and questionnaires with those who do Integral Education. The main findings indicate that the relationship between national policy and local policy dictates norms, scope, budget, capillarity of the provision of Integral Education; as well as, it can also be inferred that breaking with the fragmentation and hierarchization of knowledge is clear as a formulation in SME and PROEITI, but not in PNME; while Interface and Intersectorality are strong in the formulation of PME and PROEITI, fragile or even non-existent in the PNME, but difficult to implement in all programs; They also point to the weakening of the prospect of addressing inequalities in the implementation of all programs, although very striking in the formulation of the SME and initially in PROEITI; The formulation and implementation of mechanisms and procedures for evaluating the participating programs and students and the curricula implemented are fragile.

Keywords: Public Policies; Formulation; Implementation; Integral Education; Social differences.

LISTA DE SIGLAS

- ArPDF** – Arquivo Público do Distrito Federal
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BPC** – Benefício de Prestação Continuada
- BM** – Banco Mundial
- CASEB** – Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CECR** – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CEF** – Centro de Ensino Fundamental
- CEUs** – Centro de esporte e arte unificados
- CEU** – Centros Educacionais Unificados
- CEPAL** – Comissão econômica para América Latina e Caribe
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CIAC** – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
- CAICs** – Centros de Atenção Integral à Criança e ao adolescente
- CIEP** – Centro Integrados de Educação Pública
- CONSED** – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DRU** – Desvinculação das Receitas da União
- DF** – Distrito Federal
- EC** – Emenda Constitucional
- EI** – Educação Integral
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ETI** – Educação em Tempo Integral
- EETI** – Educação Escolar em Tempo Integral
- ESV** – Educados Social Voluntário
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

FUNRURAL – Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural

FLACSO – Faculdade de Ciências Sociais da América Latina

FPA – Fundação Perseu Abramo

IBGE – Instituto Nacional de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento humano municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômica e Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MinC – Ministério da Cultura

NOVACAP – Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

PAR – Programa de Ações Articuladas

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PASEP – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público

PBF – Programa Bolsa Família

PBSM – Plano Brasil sem Miséria

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE – Plano Distrital de Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PELC – Programa Esporte e Lazer da Cidade

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIB – Produto Interno Bruto

PIS – Programa de Integração Social

PME – Programa Mais Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA – Plano Plurianual

PSE – Programa Saúde na Escola

PROEMI – Escola, Ensino Médio Inovador

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROEITI – Projeto de Educação Integral em Tempo Integral

RAs – Regiões Administrativas do DF

SEB – Secretaria de Educação Básica

SESI – Serviço Social da Indústria

SESC – Serviço Social do Comércio

SEEIDF – Secretaria Extraordinária de Educação Integral do Distrito Federal

SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para Infância)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Os determinantes próximos da redução da pobreza e da pobreza extrema no Brasil no período de 2004 a 2014.	36
Figura 2 Linha do tempo do Ensino Obrigatório no Brasil	46
Figura 3 Concentração de renda	51
Figura 4 Média de renda dos 10% mais ricos e 50% mais pobres em cada UF/2016...	56
Figura 5 Coeficiente de Gini dentro de cada UF/2016	57
Figura 6 Programas Parceiros do PME	96
Figura 7 Distribuição de alunos por municípios	108
Figura 8 Ciclos das Políticas Públicas	130
Figura 9 Foto Área Livre para descanso e rodas de conversa.....	156
Figura 10 Foto Área da árvore, ao fundo o refeitório utilizado como auditório	156
Figura 11 Foto quadra descoberta e coberta	157
Figura 12 Foto salas para as oficinas	157
Figura 13 Foto Sala de Vídeo	157
Figura 14 Foto da Fachada do CEF 2 do Plano Piloto.....	158
Figura 15 Foto do Pátio interno	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Contingente de pessoas em extrema pobreza e pobreza BRASIL/1992 a 2014.....	52
Gráfico 2 Evolução do contingente de pessoas segundo tipologias de pobreza multidimensional/BRASIL, 1992 a 2014	54
Gráfico 3 População ocupada por sexo segundo os grupos de atividade/2017.....	58
Gráfico 4 População ocupada por cor ou raça segundo os grupos de atividade/ 2017	59
Gráfico 5 Distribuição percentual das pessoas ocupadas por nível de instrução, segundo atividade econômica/2017	60
Gráfico 6 Brasil Escolaridade versus Gini de renda – 1995-2015	62
Gráfico 7 Matrículas na Educação Básica de 2014 a 2018.....	65
Gráfico 8 Ensino Regular – Matrículas no Ensino Fundamental/ Brasil – 2007-2013 ...	66
Gráfico 9 Matrículas no Ensino Fundamental – Brasil – 2013 a 2017.....	66
Gráfico 10 Distorção idade-série por etapas dos EF e EM segundo o sexo, Brasil/2017	67
Gráfico 11 Matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral Brasil/2010-2013. (%)	69
Gráfico 12 Porcentagens de escolas e Porcentagens de matrículas em tempo	88
Gráfico 13 Quantidade de alunos do PME e PROEMI 2008 a 2014	110
Gráfico 14 Investimentos do PME e PROEMI 2008 a 2014	112
Gráfico 15 Matrículas de alunos em tempo integral no EF por rede de ensino 2013 a 2017 (%).....	113
Gráfico 16 Tempo de atuação na Educação Integral dos entrevistados.....	168
Gráfico 17 Características pedagógicas e estruturais da educação integral.....	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Matrículas na Educação Básica de 2007 a 2013	65
Tabela 2 Matrículas no EF por Dependência Administrativa/Tempo Integral (2010-2013)	69
Tabela 3 Número de Matrículas por Curso de Atividade Complementar Brasil/2009 a 2013.....	70
Tabela 4 <i>Dados do Programa Mais Educação/2008 a 2014</i>	112
Tabela 5 Programas do Governo Federal com os quais o Programa Mais Educação está articulado, em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões –2013.....	189
Tabela 6 Parcerias do PME no Brasil e no Centro Oeste/2013.....	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 As categorias de pobreza multidimensional	53
Quadro 2 Percentual Matrículas em Tempo Integral no Ensino Fundamental /2014 a 2018.....	72
Quadro 3 Abrangência e ações do PAR	85
Quadro 4 Quadro comparativo no ciclo dos Programas: PME/PNME/PROEITI	141
Quadro 5 Comparativo de Categorias de análise dos Programas PME, PNME, PROEITI	145
Quadro 6 Organização das Regiões Administrativas do DF- RAs.....	152
Quadro 7 Distribuição das Escolas/Turmas/Alunos nas Anos Finais do Ensino Fundamental com Educação em Tempo Integral.	154
Quadro 8 Tabulação dos Questionários	155
Quadro 9 Comparativo entre os principais objetivos do PME e PNME	185

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL	29
1.1. <i>Conceitos e concepções relacionados à Desigualdade Social</i>	29
1.2. <i>Política Social X Desigualdades Sociais: O Impacto da Educação no enfrentamento das desigualdades</i>	39
1.3. <i>Dados da Pobreza e das Desigualdades no Brasil</i>	51
CAPÍTULO 2. A POLÍTICA NACIONAL E LOCAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	74
2.1. <i>Educação Integral: Concepções e experiências iniciais</i>	74
2.2. <i>Normatizações e experiências da Educação Integral desde a Constituição de 1988 até Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017</i>	79
2.3. <i>Conceitos e concepções relacionadas à educação integral</i>	90
2.3.1. <i>Educação Integral/Integrada/Tempo Integral</i>	91
2.3.2. <i>Intersetorialidade/Transversalidade/Currículo ampliado</i>	94
2.4. <i>Políticas Nacionais: Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação</i>	101
2.4.1. <i>Programa Mais Educação – PME (2007 a 2016)</i>	102
2.4.2. <i>Programa Novo Mais Educação – PNME (a partir de 2016)</i>	114
2.5. <i>Política Local: Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal</i>	116
CAPÍTULO 3. CICLOS DE POLÍTICA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA NACIONAL E A POLÍTICA LOCAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	129
3.1. <i>Os Ciclos de Políticas Públicas e as Categorias de Análise da Educação Integral</i>	130
3.2. <i>Categorias de análise na Relação da Política Nacional (PME e PMNE) e Política Local (PROEITI)</i>	145
CAPÍTULO 4. PERCURSO METODOLÓGICO E OS PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA	150
4.1. <i>Percurso Metodológico</i>	150
<i>Categoria 1: Equipe de Trabalho</i>	162
<i>Categoria 2: As características sócio econômicas da comunidade escolar</i>	170
<i>Categoria 3: Relação entre Educação Integral e o enfrentamento das Desigualdades</i>	175
<i>Categoria 4: Características Pedagógicas e estruturais das Escolas de Tempo Integral</i>	179
	16

<i>Categoria 5: Processo de ensino aprendizagem na Educação Integral</i>	183
<i>Categoria 6: Interface e intersectorialidade</i>	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
APÊNDICES	214
Apêndice A Quadro comparativo das diretrizes do PME (2007/2016) e do PNME (2016/2018)	214
Apêndice B Comparativo das Diretrizes 2009/2018 do PROEITI 2009 e 2018	215
Apêndice C Carta de Anuência para Pesquisa- SEEDF	216
Apêndice D Roteiro para reunião com os gestores SEEDF	217
Apêndice E Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	218
Apêndice F Roteiro da Entrevista	219
Apêndice G Questionário	220

INTRODUÇÃO

A partir dos conteúdos programáticos do curso de Mestrado Profissional/FLACSO/Fundação Perseu Abramo, bem como, corroborando com os objetivos do mestrado, no que diz respeito aos estudos e pesquisas acerca de Políticas Públicas, numa perspectiva de qualificação das gestões públicas, consideramos pertinente apresentar a pesquisa de natureza quantitativa/qualitativa: “Estudo de Caso da Educação Integral do Distrito Federal no Período de 2007 a 2018: Distanciamento entre a formulação e a implementação no enfrentamento das Desigualdades Sociais”.

A motivação desse estudo se dá pelo envolvimento da autora em várias etapas das Políticas de Educação Integral, inclusive na formação da agenda, formulação e implementação do Programa Mais Educação no período de 2007 a 2015, e assim, consideramos fundamental, neste momento, a partir do olhar de pesquisadora, analisar de fora da política, seus limites e avanços. Importa destacar ainda, que no decorrer de 15 anos de experiência no governo federal, em diálogo permanente com os governos subnacionais foi possível testemunhar várias experiências, algumas mais exitosas, outras menos. Assim como, foi possível a partir de uma relação interministerial fazer parte de estudos, lançando mão de ferramentas e metodologias de avaliação das políticas implementadas com as quais buscaremos dialogar no decorrer desse trabalho de pesquisa.

Temos uma permanente inquietação, dentro e fora de nossa experiência de gestão, que transformamos agora em problemas de pesquisa: o fato de que apesar de ser relevante o papel da educação na gestão matricial das políticas de enfrentamento as desigualdades sociais do Brasil, e mesmo, tendo essa experiência sido um exemplo no mundo, se faz impar buscar compreender quais são limites e as respectivas causas do distanciamento entre o que foi formulado enquanto política, e o que de fato é entregue à população, pois, tais limites acabam por mitigar a garantia dos direitos sociais, como, por exemplo, o acesso a uma educação de qualidade, fragilizando assim, o enfrentamento das desigualdades.

Sendo assim, apresentamos a presente pesquisa quantitativa/qualitativa, tendo em vista que buscaremos analisar dados quantitativos, mas fundamentalmente teremos como foco compreender a dimensão qualitativa de nosso objeto de pesquisa. Apresentamos como objetivo analisar o distanciamento entre a formulação e a implementação de Políticas Públicas de Educação Integral no enfrentamento das desigualdades na experiência do Distrito Federal/DF. Para tanto, partimos de uma revisão bibliográfica, por meio do levantamento de estudos e pesquisas acerca da concepção de Educação Integral e das Políticas Sociais de enfrentamento as desigualdades, relacionando política pública, conceitos e os ciclos; políticas sociais; intersetorialidade; educação integral/integrada e em tempo integral, transversalidade e currículo ampliado; vulnerabilidade/pobreza/justiça social/desigualdades sociais, articulando esse levantamento bibliográfico com a pesquisa documental para levantamento de dados acerca da política educacional do Distrito Federal, especialmente, na implementação da educação integral, na perspectiva de compreender o distanciamento entre a formulação e a implementação da Educação Integral e o papel dessas políticas no enfrentamento das desigualdades sociais.

Cabe ressaltar, que entendemos que as Políticas de Educação Integral estão em construção, e portanto, as consideramos como uma concepção em disputa e um direito potencial, conceito utilizado por Bobbio (2004) para designar uma exigência que está se consolidando e se configurando, mas não se enquadra ainda como um direito pleno, embora haja boas razões para que seja reconhecida dessa forma (CARARO, 2015).

Entendemos a educação como Política Social, que expressa relações, conflitos e contradições resultantes da desigualdade estrutural do capitalismo, portanto, consideramos também que política social é construção histórica, e assim, nos propomos nessa pesquisa a dialogar com autores, atores e dados da realidade de uma experiência concreta vivida no Distrito Federal, a partir da experiência nacional da Política de Educação Integral com a perspectiva de enfrentamento das desigualdades e garantia desse direito potencial de uma educação pública de qualidade.

Dessa forma, importa abordar os diferentes momentos dessas políticas desde a criação e ampliação entre 2007 a 2014 até o momento de desmonte de 2015 a 2018, buscando compreender como se deu a relação da Educação Integral e o enfrentamento das desigualdades na experiência das escolas públicas do DF nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, observando a relação entre a política nacional e a política local.

Vale destacar que a delimitação desse período se dá, tendo em vista, que entre os anos de 2007 a 2014, vivemos um período de taxas e índices favoráveis de crescimento e enfrentamento às desigualdades, porém, estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA¹; OXFAM²; Instituto Brasileiro de Geografia e estatística - IBGE; nos relatórios do desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento - PNUD; e nas Sinopses Estatísticas e Boletins do Censo Escolar publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, apontam também que entre 2014 a 2018, houve um desaquecimento no crescimento e o aumento das desigualdades, um momento de estagnação, e mesmo retrocessos no ciclo virtuoso de políticas de combate à pobreza.

Essa delimitação também se justifica por tratar-se do período em que estiveram vigentes os Programas Mais Educação - PME e o Novo Mais Educação - PNME, que teremos a oportunidade de abordar e analisar no decorrer dessa pesquisa, tais programas representam a Política Nacional de fomento à Educação Integral a partir do Governo Federal, implementada por meio de parcerias com as esferas subnacionais. Assim como, essa delimitação se justifica por abarcar o período em que a Educação Integral passou a ser incorporada na gestão matricial de Políticas Sociais de combate à

¹ Estudos publicados no anuário da Educação 2018 e nos Relatórios da PNAD Continua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?t=downloads>. Acesso em: 1 abr. 2019

² OXFAM, chegou ao Brasil em 1950, é uma organização sem fins lucrativos e independente com atuação em 94 países e faz parte de um movimento global que tem por objetivo construir um futuro sem pobreza, desigualdades e injustiças. Dados coletados nos documentos: A distância que nos une: Um retrato das desigualdades brasileiras/2017 e País Estagnado: Um retrato das desigualdades brasileiras/2019 Disponível em www.oxfam.org.br. Acesso em: 24 abr. 2019

pobreza e desigualdades sociais, sendo essa uma estratégia essencial na redução das desigualdades.

Dentre os programas e ações articuladas nessa gestão matricial, destacamos: Plano Brasil sem Miséria - PBSM³, Programa Bolsa Família- PBF⁴, Programa de aceleração do Crescimento- PAC⁵.

A ampliação do período para 2018, se dá pelo fato da aplicação das entrevistas ter ocorrido nesse ano, e assim, os dados coletados na experiência do Distrito Federal apontavam a realidade desse período, além da necessidade de analisar o processo de mitigação dos direitos sociais, e os retrocessos nos programas sociais, ocorrido a partir de 2016, dentre eles; a Política de Educação Integral.

³ PLANO BRASIL SEM MISÉRIA, foi criado para superar a extrema pobreza no país, sempre tendo em vista que a pobreza não se resume a uma questão de renda. Segurança alimentar e nutricional, educação, saúde, acesso a água e energia elétrica, moradia, qualificação profissional e melhora da inserção no mundo do trabalho são algumas das dimensões em que a pobreza se manifesta. E todas elas são prioridades no Plano. Para lidar com tantos desafios, o Brasil sem Miséria se organizou em três eixos: garantia de renda, para alívio imediato da situação de pobreza; - acesso a serviços públicos, para melhorar as condições de educação, saúde e cidadania das famílias; - inclusão produtiva, para aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e da cidade. Coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, o Plano conta com a participação de 22 ministérios, além da parceria de estados e municípios, de bancos públicos, do setor privado e da sociedade civil. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/o-que-e>. Acesso em: 30 abr. 2019.

⁴ PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA é o maior e mais ambicioso programa história do Brasil. O BOLSA FAMÍLIA nasce para enfrentar o maior desafio da sociedade brasileira, que é o de combater a fome e a miséria, e promover a emancipação das famílias em situação de maior pobreza no país. O Bolsa Família é um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Através do Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas. Disponível em: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>. Acesso em: 1 abr. 2019.

PBF – Programa Bolsa Família, é um programa de transferência direta de renda destinado a famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país e possui três eixos principais focados na transferência de renda, condicionalidades e ações e programas complementares. A transferência de renda objetiva promover o alívio imediato da pobreza. As condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Já as ações e programas complementares visam ao desenvolvimento das famílias, de modo que essas consigam superar a situação de vulnerabilidade. (CARARO, 2015, p 37).

⁵ PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO. Criado em 2007 o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável. Disponível em: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>. Acesso em: 30 abr. 2019.

Outra delimitação que fizemos foi o recorte da experiência do Distrito Federal, considerando apenas as turmas dos anos finais do ensino fundamental⁶, por ser a maior parte da educação básica enquanto número de matrículas, como também, pelo fato de ser a fase em que a mudança da cultura escolar fragmentada nas caixinhas das disciplinas e a hierarquização dos saberes, é um imenso desafio a superar, especialmente, quando falamos de educação integral em tempo integral. Nessa fase, também se apontam outros desafios que mobilizam a escolha desse recorte, como, por exemplo, as distorções idade série; a evasão que é crescente nessa fase, e o sentido da educação escolarizada para esses jovens.

Para contextualizar o período delimitado e a escolha pela análise da relação entre educação integral e o enfrentamento das desigualdades, especialmente nas turmas dos anos finais do ensino fundamental consideramos importante destacar a abrangência da Política de Educação Integral no Brasil e na experiência do Distrito Federal.

E assim, vale ressaltar que existem diferentes registros sobre a Educação entre 2007 a 2018, trabalhamos com dados descritos e analisados nos resumos técnicos do Censo escolar (INEP, 2009; 2018), Notas Estatísticas (2014; 2018) e as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2007;2018), assim como, nos dados dos Programas Mais Educação (MEC, 2007 a 2016), e Novo Mais Educação (MEC, 2017, 2018) e da Política de Educação Integral do Distrito Federal (SEEDF, 2007, 2009, 2013, 2018).

Sendo assim, importa identificar que em 2007, considerando dados do IBGE (2007) e INEP (2007), tínhamos a população estimada de 183.987.291 (cento e oitenta e três milhões novecentos e oitenta e sete mil duzentos e noventa e um) habitantes no Brasil, desses 2.455.903 (dois milhões quatrocentos e cinquenta e cinco mil novecentos e três) era a população estimada do DF; com 52.179.530 milhões (cinquenta e duas milhões cento e setenta e nove mil quinhentos e trinta) (trinta e uma milhões setecentos e trinta e três mil cento e noventa e oito) matrículas na educação básica, dessas

⁶ O ensino fundamental por força da Lei nº 11.274, de 2006. passou a ser de 9 anos, considerando os anos iniciais, do 1º ao 4º ano, ou o 1º e o 2º Ciclo de formação, e os anos finais da 5º ao 9º ano, ou 3º e 4º ciclo de formação.

31.733.198 no ensino fundamental, especificamente anos finais do ensino fundamental eram 14.190.449 e 2.537.500 em turmas de tempo integral no Brasil, nessa época os dados eram computadas por duração de turnos, deixando de fora ainda as adesões ao Programa Mais Educação, que foi deflagrado nesse ano. No que diz respeito ao Distrito Federal à época eram registradas 627.721 mil matrículas na educação básica, dessas 381.139 mil matrículas no ensino fundamental, sendo 172.266 matrículas nos anos finais, e 41.393 matrículas em turmas de Tempo Integral⁷. Vale destacar que apenas a partir de 2010 passa a ser considerado como período integral a jornada escolar acima de 7 horas diárias na escola, sendo alterada a forma de coleta dos dados no censo apenas a partir de então para tempo integral (acima de 7 horas), e tempo parcial (abaixo de 7 horas) (INEP, 2007).

Ressaltamos ainda uma redução no número de matrículas na educação básica, fato que iremos debater no decorrer desse estudo, em que entre as causas dessa diminuição estão: as taxas de evasão, especialmente, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (fato que tem relação direta com as desigualdades); a não universalização da educação infantil e do ensino médio, o envelhecimento da população, e outras causas que abordaremos nesse estudo.

Tal redução é confirmada, quando coletamos os dados de 2014, ponto de corte do processo de estagnação e/ou retrocessos, o Brasil ocupava a 7^a. economia e a 5^a. maior área territorial e em população do mundo. De acordo com INEP (2014) o Brasil possuía cerca de 49.771.371 matrículas na educação básica entre instituições públicas e privadas, num sistema escolar de proporções gigantescas, considerado um dos maiores do mundo.

Para entender o papel da educação no enfrentamento das desigualdades nesse ponto de corte - 2014, consideramos os dados sobre o perfil dos estudantes da educação

⁷ Até esse ano não eram coletadas turmas em tempo integral, eram computadas turmas de menos de 4 horas, até 4 horas, entre 4 e 5 horas e acima de 5 horas, e assim consideramos para fins de abrangência os dados referentes as matrículas em turmas acima de 5 horas. Vale destacar ainda, que esse ano foi o primeiro da implantação do Programa Mais Educação, tendo computados dados referentes a isso somente a partir de 2008.

básica, em que desse total de **49,7 milhões**, tem-se **40,6 milhões** de matrículas em instituições públicas na educação básica, e dessas matrículas **17,1 milhões** são beneficiários do PBF na faixa de renda *per capita* mais baixa. Esses dados, nos permitem inferir que nossa escola básica pública possui um enorme contingente estudantil que, além de numeroso, é também pobre, e/ou muito pobre (CARARO, 2015, p. 37).

Ainda em 2014, vale considerar que no Brasil tínhamos 28.571.512 matrículas no ensino fundamental, sendo 12.766.378 nos anos finais e 1.700.958 em tempo integral, enquanto que no DF, o ensino fundamental contava com 397.366 matrículas, sendo 183.979 nos anos finais, mostrando que no DF ocorreu um aumento de matrículas, sendo contrário ao movimento de queda nacional; no que diz respeito à educação integral, tínhamos 10.057 de turmas em tempo integral, número menor do que os computados em 2007, contudo, vale ressaltar que nesse ano foram consideradas apenas as turmas acima de 7 horas diárias, enquanto que em 2007 estavam computadas todas as turmas acima de 5 horas diárias (INEP, 2014).

No sentido de analisar e compreender o estado da arte da educação integral no Brasil, e especialmente, no Distrito Federal, delimitamos a parte empírica da pesquisa, ao levantamento e análise de dados, na perspectiva de relacionar a formulação; a normatização nacional; e a forma como essa experiência chega nas esferas subnacionais, e assim, optamos por um estudo de caso da experiência da Educação Integral no Distrito Federal. Para tanto, lançamos mão de aplicação de entrevistas e questionários com gestores locais, diretores e professores, monitores, educadores sociais voluntários de escolas de Educação Integral com anos finais do ensino fundamental, nas regiões administrativas do Distrito Federal (Plano Piloto, Ceilândia), definindo como categorias de análise a serem explorados nessa empiria: equipe de trabalho; as características sócio econômica das escolas; relação da educação integral e o enfrentamento das desigualdades; características pedagógicas e estruturais; processo de ensino aprendizagem; e a interface e intersectorialidade. Tais categorias serão levadas em conta para o levantamento documental e bibliográfico, especialmente, quando buscaremos compreender os ciclos da Política de Educação Integral.

Dessa forma, procuramos a partir desses dados, e o cruzamento deles com dados da desigualdades sociais no mesmo período, compreender a relação da educação integral com o enfrentamento das desigualdades, tendo em vista, a discussão acerca da magnitude e do absurdo da pobreza no Brasil e da importância de conhecê-la e combatê-la nas suas diversas dimensões, que tem sido objeto de debates intensos pelos governos, pela comunidade acadêmica, por fóruns e organizações internacionais, por igrejas e agências humanitárias. É nesse contexto que nos debruçando numa experiência de política pública, que nasce pautada nesse desafio de enfrentamento das desigualdades.

Nesse sentido, a referida pesquisa se justifica, tendo vista o papel da academia na produção de conhecimento acerca da análise das gestões públicas com vistas a subsidiar inovações e tecnologias que enfrentam o distanciamento entre formulação e a implementação das Políticas de Educação Integral, em função de seu potencial em contribuir com o enfrentamento das desigualdades.

Contudo, entre a formação da agenda dessa política pública, passando pela formulação e a implementação das ações, é possível perceber muitas convergências, como também divergências, que levam muitas vezes às dificuldades operacionais e políticas que acabam por mitigar os impactos dessa política junto à população. Neste sentido, nos importa compreender quais as causas e consequências do distanciamento entre o formulado e a efetiva entrega da política à população, que faz com que minimize, ou impeça, o alcance dos objetivos propostos pelos programas.

CARARO (2015) aponta algumas tensões sobre a Educação Integral como fator importante no enfrentamento das desigualdades, na medida em que considera:

[...] Um sinal concreto desse avanço na educação como direito foi a sanção, no dia 25 de junho de 2014, da Lei 13.005/14, relativa ao Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. A Meta 6 do PNE prevê textualmente: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014). Cada palavra/expressão dessa Meta 6 está carregada de sentidos e significados e expressa toda uma luta histórica para que a educação em tempo integral possa se tornar, de fato, uma política de Estado. A Meta 6 apresenta, como uma moeda de duas faces, a principal tensão contida atualmente no debate sobre a Educação Escolar em Tempo Integral (EETI) no Brasil: a escola em *tempo integral* (50% das escolas

públicas) *versus* o aluno em tempo integral (25% dos alunos da educação básica). (p. 20).

Nesse sentido, nossa pesquisa irá buscar coletar dados e analisar como se deram essas tensões na experiência do Distrito Federal. Partimos da premissa de que no período em questão foram desenvolvidas experiências educacionais que comungam com os princípios da integralidade do aluno, valorizando as dimensões cognitivas, sociais, culturais e políticas do processo educativo, e assim, alinhadas a uma concepção multidimensional necessária para construir políticas de enfrentamento das desigualdades sociais, tendo em vista à dimensão multisetorial a multifatorial no conceito e nas concepções sobre desigualdades sociais.

Desta forma, o presente trabalho, além desta introdução e das considerações finais, está organizado em **4 capítulos** a saber: No **Capítulo 1. Educação e o enfrentamento das Desigualdades no Brasil**, em que apresentaremos os conceitos e concepções acerca da Desigualdades social, trazendo os dados da Desigualdades no Brasil no período de 2007 a 2018, com destaque a desigualdade educacional. Para desenvolver esse capítulo buscamos compreender a partir da produção teórica e empírica sobre justiça social, pobreza e vulnerabilidade social, e como as intenções e tensões da educação se relacionam com o enfrentamento das desigualdades, pois, de forma profundamente relacionada e imbricada elas se apresentam na realidade, nas políticas sociais e nas escolas.

No **Capítulo 2. A Política Nacional e local da Educação Integral**, no qual conceituaremos as dimensões da Educação Integral, Integrada e em Tempo Integral, com vista a compreender e situar a experiência brasileira implementada no período de 2007 a 2018, a partir da análise das peças normativas e programas formulados e implementados, partimos da problematização acerca dos limites e avanços das experiências brasileiras de Políticas de Educação Integral, o papel da intersectorialidade e da transversalidade, a partir da análise sobre a resignificação dos tempos e espaços educativos e o rompimento com a fragmentação e hierarquização dos saberes e conhecimentos, que passa pela assimilação da concepção de currículo ampliado, intersectorial e transversal, assim como, do papel do Mais Educação, e posteriormente,

no Novo Mais Educação, na indução da educação Integral como concepção educacional nas esferas subnacionais, por considerar que “Estado se apresenta como indutor de crescimento econômico, políticas públicas, criação e expansão de direitos e de espaços públicos de debates e do cenário de convivência entre a escola de turnos e a política de educação básica de dia inteiro” (MOOL, 2012, p. 24). Portanto, traremos aqui os dados Nacional e do Distrito Federal, por ter como lócus da pesquisa a experiência da Educação Integral nos anos finais do ensino fundamental no Distrito Federal.

No **Capítulo 3. Ciclos da Política de Educação Integral: Uma análise da relação entre a Política Nacional e a Política Local**, a partir do levantamento documental e bibliográfico, acerca da integração e articulação entre os programas na esfera federal no período delimitado, utilizaremos a experiência do Distrito Federal para compreender os diversos ciclos da Política de Educação Integral, e assim, nos importa compreender os limites e os avanços da educação integral no enfrentamento as desigualdades não apenas enquanto formulação, mas fundamentalmente na implementação e avaliação desses programas, levando em conta as categorias de análise: equipe de trabalho; as características sócio econômica das escolas; relação da educação integral e o enfrentamento das desigualdades; características pedagógicas e estruturais; processo de ensino aprendizagem; e a interface e intersetorialidade.

No **Capítulo 4. Percurso metodológico e os principais achados da pesquisa**, definimos como lócus de nossa pesquisa as escolas do Distrito Federal que possuem anos finais do ensino fundamental, que desenvolvem a educação integral, e assim, neste capítulo traçamos o caminho percorrido na empiria dessa pesquisa, situando a decisão pela realização de um estudo de caso, bem como, traremos os dados coletados para buscar diálogo com o arcabouço teórico do tema, e assim, analisar por meio de outro conjunto de categorias, a partir das definidas para analisar os ciclos da política de educação integral, contudo, especificando outras categorias, tendo em vista os sujeitos e o local da coleta dos dados.

Nas **Considerações Finais** traremos a síntese do trabalho, especialmente dos achados dessa pesquisa, no sentido de dialogar com o problema investigativo proposto

na pesquisa “Quais as causas e consequências do distanciamento entre o formulado e implementado na Educação Integral no enfrentamento das desigualdades sociais no período de 2007 a 2018? E analisando a confirmação ou negação da hipótese levantada inicialmente de que apesar da potencialidade das Políticas de Educação Integral no enfrentamento das desigualdades sociais, e ainda quais são as dificuldades na gestão matricial, na intersetorialidade, na abrangência; na organização do currículo ampliado; na mudança da cultura escolar; nas pactuações entre a União e os governos subnacionais, e como tais fatores, ampliam a distância entre a formulação e a implementação das Políticas Públicas e mitigam os avanços no combate às desigualdades sociais. Por fim, apontaremos sugestões para as políticas de educação integral, e novas pesquisas que busquem problematizações e reflexões acerca da educação integral.

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL

1.1. *Conceitos e concepções relacionados à Desigualdade Social*

Neste capítulo, abordaremos os conceitos e concepções relacionados às desigualdades sociais, dentre eles: justiça social; pobreza; vulnerabilidade social; política social, além dos dados sobre a situação do Brasil nesse aspecto, dando ênfase às desigualdades educacionais, para assim buscar compreender a relação entre as Políticas de Educação Integral e o enfrentamento das desigualdades.

Com a perspectiva de apontar horizontes, caminhos e destacar as tensões e disputas no campo teórico que repercutem nas macropolíticas sociais, estabeleceremos um panorama, com a perspectiva de compreender os determinantes em que se inserem as políticas sociais hoje, especialmente, as que tratam: pobreza, vulnerabilidade social, educação, para assim, situar a função social da escola e o papel da Educação Integral no enfrentamento das desigualdades.

Para entender o significado de desigualdade, partimos da abordagem sobre justiça social, pois, podemos considerar a falta de **justiça social**, como uma das causas determinantes das desigualdades. Vale destacar que no Brasil, a justiça social tornou-se um dos pilares da constituição brasileira de 1988, sendo possível apontar como variáveis para a conquista da cidadania e da justiça social: a erradicação da miséria; a redistribuição dos frutos do progresso; a desconcentração de renda e a democracia social. (ABRANCHES. et. al, 1987).

Outro conceito importante para compreender desigualdades é o conceito de **Pobreza**, como diz Abranches (1987):

[...] Pobreza é **destituição, marginalidade e desproteção**, destituição dos meios de sobrevivência física, marginalização do usufruto dos benefícios do progresso e no acesso às oportunidades de emprego e consumo; desproteção por falta de amparo público adequado e inoperância dos direitos básicos de cidadania, que incluem garantias à vida e ao bem-estar (p.16)

Cabe ressaltar as três dimensões da Pobreza citadas pelo autor: **destituição**, **marginalidade e desproteção**, a começar pela compreensão de destituição que significa o não direito às necessidades básicas, não apenas as biológicas e físicas, como também às necessidades culturais e socialmente determinadas, que definem um mínimo de bem estar e garantia dos meios que permitam alterar as chances de vida futura, a começar pela educação elementar. A dimensão da destituição deixa à revelia, à **marginalidade** uma série de pessoas, considerando a falta de acesso e a **desproteção** do estado, ampliando as desigualdades sociais (ABRANCHES, 1987)

O autor nos provoca a pensar no impacto da pobreza nas crianças, que tem uma significação especial, pois, para ele representa um saque irremissível contra o futuro, determinado não apenas pela interrupção do processo de formação escolar e formativo, como também, pela falta de oportunidade de educação que os coloca muitas vezes em condição de submissão aos trabalhos de baixa qualidade, na maioria das vezes lesivos ao seu desenvolvimento físico, cultural e psicológico, reforçando um ciclo vicioso da pobreza (ABRANCHES, 1987)

Importa, partir da premissa de que estamos falando de um conceito multidimensional e multifatorial em que é necessário considerar: a concentração de renda; a falta de oportunidades e acesso aos direitos sociais dentre eles: trabalho; saúde; educação; assistência social; moradia; segurança, que configuram-se como fatores que geram pobreza e agravam as desigualdades. Contudo, vale destacar, que pobreza e desigualdade são conceitos distintos, pois, é possível reduzir a pobreza sem reduzir as desigualdades, na medida em que as políticas públicas não corroborem para a diminuição da distância entre os mais ricos e os mais pobres, e assim, a desigualdade pode seguir crescente.

Para entender a relação entre pobreza e desigualdade, a partir da dimensão e conceito multidimensional e multifatorial de ambos, buscamos o diálogo com Ricardo Henriques:

[...] desvendar os componentes da constância de um padrão, de desigualdade intocado nas últimas décadas. *A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil* procura ser um relato empírico e descritivo que demonstra que o Brasil

não é um país pobre, mas ao contrário um país injusto com muitos pobres, onde a desigualdade é o principal determinante dos elevados níveis de pobreza com que convivemos. (HENRIQUES, 2000.p. 5)

Dessa forma, entendemos que a pobreza afeta a possibilidade de subsistência e inserção social digna; e as desigualdades referem-se às distâncias sociais, o que faz com que, tenhamos países pobres menos desiguais, assim como, países ricos e muito desiguais.

Barros, et. al (2000) nos chamam a atenção sobre a distinção entre um país pobre e um país desigual e nos alertam sobre a urgência e desafios no Brasil, na medida em que:

[...] o diagnóstico básico referente à estrutura da pobreza entende que o Brasil no limiar do século XXI, não é um país pobre, mas um país extremamente injusto e desigual com muitos pobres. A desigualdade encontra-se na origem da pobreza e combatê-la torna-se um imperativo. Imperativo de um projeto de sociedade que deve enfrentar o desafio de combinar democracia com eficiência econômica e justiça social. Desafio clássico da era moderna, mas que toma contornos de urgência no Brasil contemporâneo. (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA apud HENRIQUES, 2000, p. 46)

Podemos destacar a visão do Banco Mundial – BM, que dentre algumas visões sobre as desigualdades, têm em comum à análise de que o Brasil está dentre os países mais desiguais do mundo:

[...] As perspectivas do Brasil atraíram interesse especial porque ele foi, e continua sendo, uma das sociedades mais desiguais do mundo. Desde a alocação original das terras nos tempos coloniais até mais recentemente, a distribuição das oportunidades econômicas e o acesso aos serviços sociais básicos, a trajetória do desenvolvimento brasileiro tem sido marcada por desigualdades profundas e persistentes. (BM, 2001)

Mesmo considerando o viés neoliberal do Banco Mundial, que dita normas de um Estado mínimo, sob a batuta do capital, privilegiando sempre o mercado, e assim, financeirizando a Política, e impondo seu poder e influência sobre os países em desenvolvimento, cabe destacar sua análise sobre a desigualdade no Brasil, pois, sua visão destaca as desigualdades na dimensão da propriedade, da renda e do acesso aos serviços sociais, e se vincula as raízes históricas e naturalizadas do tempo colonial.

A CEPAL⁸ (2018) no “Panorama Social da América Latina”, demonstra a evolução das taxas da pobreza, e da pobreza extrema, que confirma seu enfrentamento entre os anos de 2004 a 2014 e o enfraquecimento desse enfrentamento e conseqüente, o crescimento da pobreza no período de 2015 a 2018:

[...] após 12 anos em que as taxas de pobreza e pobreza extrema da região diminuíram consideravelmente, em 2015 e 2016 ocorreram aumentos sucessivos de ambas as taxas. As cifras de 2017 mostram um aumento adicional da pobreza extrema, enquanto, a taxa de pobreza não apresentou variações em relação ao valor registrado no ano anterior. Para 2018, espera-se que o crescimento do PIB contribua para uma ligeira redução da taxa de pobreza e a manutenção da taxa de pobreza extrema. (CEPAL, 2018, p.14)

Jannuzzi; Souza (2014. p.24) nos confirmam o papel do Brasil no enfrentamento da pobreza e da pobreza extrema:

Na edição de 2015, o relatório aponta que, entre 2013 e 2014, o aumento da pobreza na região só não foi maior pela persistência da queda da pobreza no Brasil, Colômbia e Equador. México, Guatemala e Venezuela, por outro lado, seriam casos em que a pobreza teria aumentado. O relatório também apontou que o Brasil é um dos países em que a dinâmica do mercado de trabalho explica parte significativa da queda da pobreza, e apresenta dados que apontam que o gasto social, medido como proporção do produto interno bruto (PIB) ou como recurso gasto por habitante, também contribuiu nesse sentido

Dentro desse contexto internacional, passaremos a abordar os dados do Brasil sobre pobreza e pobreza extrema. Destacando os estudos feitos por Jannuzzi et al (2014), publicado no Caderno de Estudos- Desenvolvimento social em debate, publicado pelo MDS – Ministério de Desenvolvimento Social.

Os autores destacam que a redução da pobreza e extrema pobreza foi viabilizada pela conjunção de vetores da Estratégia de Desenvolvimento Inclusivo, assim como, apontam como estratégias para esses avanços, a relação da criação da busca ativa⁹ para

⁸ CEPAL, Comissão econômica para América Latina e Caribe, dados apresentados no “Panorama Social da América Latina e Caribe e no “*Desarrollo social inclusivo*”.

⁹ BUSCA ATIVA, A Busca Ativa é uma estratégia do Plano Brasil Sem Miséria e significa levar o Estado ao cidadão, sem esperar que as pessoas mais pobres cheguem até o poder público. Um dos grandes desafios do Brasil Sem Miséria é alcançar a população considerada invisível, aquela que não acessa serviços públicos e vive fora de qualquer rede de proteção social. Os motivos dessa invisibilidade podem ser vários: ausência de documentação civil, migrações constantes, residência em territórios conflagrados, pertencimento a populações tradicionais que habitam áreas isoladas ou distantes, pertencimento a segmentos socialmente excluídos e desconhecimento de seus direitos, entre outros. A Busca Ativa refere-se à localização, inclusão no Cadastro Único e atualização cadastral de todas as famílias extremamente

o cadastro único nas demais políticas como: Previdência Social; Benefício de Prestação Continuada – BPC¹⁰; Programa Bolsa Família - PBF; Plano Brasil Sem Miséria- PBSM; e os programas de inclusão produtiva e qualificação profissional¹¹. Para os autores essas ações têm impacto direto na redução da pobreza e na pobreza extrema e na diminuição do hiato entre as linhas de riqueza, pobreza e pobreza extrema.

Importa compreender que tais dados são computados considerando que para análise da pobreza e das desigualdades o IBGE (2018, p.81) conceitua e caracteriza a pobreza considerando as seguintes dimensões para configurar as populações carentes:

pobres, assim como o encaminhamento destas famílias aos serviços da rede de proteção social. Entende-se como rede de proteção social a oferta de direitos sociais básicos e de oportunidades para inclusão produtiva abrangendo as políticas de garantia de renda (Bolsa Família, Bolsa Verde, Benefício de Prestação Continuada, Previdência Social), de acesso a serviços (assistência social, saúde, educação, energia, água, segurança alimentar e nutricional, entre outras) e de trabalho e renda. Se desdobra em três estratégias: (1) Busca Ativa para inclusão no Cadastro Único: trata-se de localizar as famílias extremamente pobres, incluí-las no cadastro e manter suas informações sempre atualizadas; (2) Busca Ativa para Acessar Benefícios: incluir no Bolsa Família, no Bolsa Verde, no Fomento a Atividades Produtivas, no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e no Benefício de Prestação Continuada todas as famílias que atendam aos critérios de elegibilidade; (3) Busca Ativa para Acessar Serviços: nesse caso, o Estado assegura que as famílias extremamente pobres tenham acesso aos serviços sociais básicos de saúde, saneamento, educação, assistência social, trabalho e segurança alimentar e nutricional, entre outros. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/busca-ativa>. Acesso em: 30. abr. 2019.

¹⁰ BPC - O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), direito garantido pela Constituição Federal de 1988, regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/93 e pelas Leis nº:12.435/2011 e nº 12.470/2011, que alteram dispositivos da LOAS; e pelos Decretos nº 6.214/2007, nº 6.564/2008 e nº 7.617/2011, assegura 1 (um) salário mínimo mensal ao idoso, com idade de 65 anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que comprove não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. Em ambos os casos, é necessário que a renda mensal bruta familiar per capita seja inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo vigente. [Conheça mais sobre o BPC!](http://www.mds.gov.br/relcrys/bpc/indice.htm). Disponível em: <http://www.mds.gov.br/relcrys/bpc/indice.htm>. Acesso em: 30. abr. 2019.

¹¹ A inclusão produtiva urbana articula ações e programas que favorecem a inserção no mercado de trabalho seja por meio do emprego formal, do empreendedorismo ou de empreendimentos da economia solidária. Reúne iniciativas de oferta de qualificação sócio profissional e intermediação de mão de obra, que visam à colocação dos beneficiários em postos de emprego com carteira de trabalho e previdência assinada, de apoio a microempreendedores e a cooperativas de economia solidária. Fazem parte os Programas e ações como: PRONATEC; Mulheres Mil; Intermediação de Mão de Obra; Microempreendedor Individual; Economia Solidária; Programa Crescer. Para saber mais acesse as informações no link a seguir. Disponível em: <https://inclusaoprodutiva.wordpress.com/inclusao-produtiva-urbana/>. Acesso em: 30. abr. 2019.

Educação: 1. Crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade que não frequentam escola; 2. Jovens de 15 anos ou mais de idade analfabetas; 3. Pessoas de 16 anos ou mais de idade que não possuem ensino fundamental completo, as populações que se enquadram nessas condições são consideradas carentes; **Proteção social:** são consideradas carentes as pessoas que se encontram simultaneamente com duas das condições a seguir: 1. Residentes em domicílios em que não possuem nenhum morador de 16 anos ou mais de idade com trabalho formal ou aposentado/pensionista; 2. Domicílios com rendimento domiciliar per capita inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo, e com nenhum membro recebendo rendimentos de outras fontes, o que inclui programas sociais; **Moradia,** são consideradas carentes: 1. As pessoas residindo em domicílios sem banheiro ou sanitário de uso exclusivo do domicílio, com paredes externas construídas predominantemente com materiais não duráveis, com adensamento excessivo ou com ônus excessivo com aluguel; **Saneamento básico,** são consideradas carentes: 1. As pessoas residentes em domicílios que não têm acesso simultâneo a três serviços de saneamento definidos por coleta direta ou indireta de lixo, abastecimento de água por rede geral, esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial; **Comunicação:** são consideradas carentes as pessoas residentes em domicílios sem acesso à internet. Ao final deste estudo, levando em conta as dimensões e características, o IBGE aponta que 64,9% da população brasileira tem restrição em ao menos uma das dimensões estudadas (IBGE, 2018).

Para compreender a relação entre pobreza e desigualdades, dialogamos também com o IBGE, que aponta que o foco está na concentração de renda: “O Brasil é um país de alta desigualdade de renda, inclusive quando comparado aos outros países da América Latina, região do planeta em que a desigualdade é mais pronunciada” (IBGE, 2018, p. 58).

Portanto, nos importa compreender que as desigualdades sociais são computadas não apenas a partir da distância entre a renda dos mais pobres e a renda dos mais ricos, como também, pelas diferenças nas oportunidades e qualidade de trabalho para diferentes classes sociais, e ainda, pelo acesso a bens e serviços, tais como: moradia; transporte; segurança; saúde; educação; esporte; lazer; dentre outros. Essa dimensão

que nos mobiliza a estudar a relação da educação integral com o enfrentamento das desigualdades, pois estamos falando de acesso a uma escola com esporte, com lazer, com cultura, com currículo ampliado que permita a diversidade e qualidade no processo de ensino aprendizagem. Portanto, uma escola pública que ofereça condições e oportunidades para a consolidação da cidadania e da equidade na oferta dos serviços públicos. Importa destacar que nosso estudo compreende que a relação da educação com as desigualdades, vai além do enfrentamento das desigualdades de renda, e espaços no mercado de trabalho. Defendemos uma educação como direito social, como ferramenta e instrumento de emancipação e empoderamento da população.

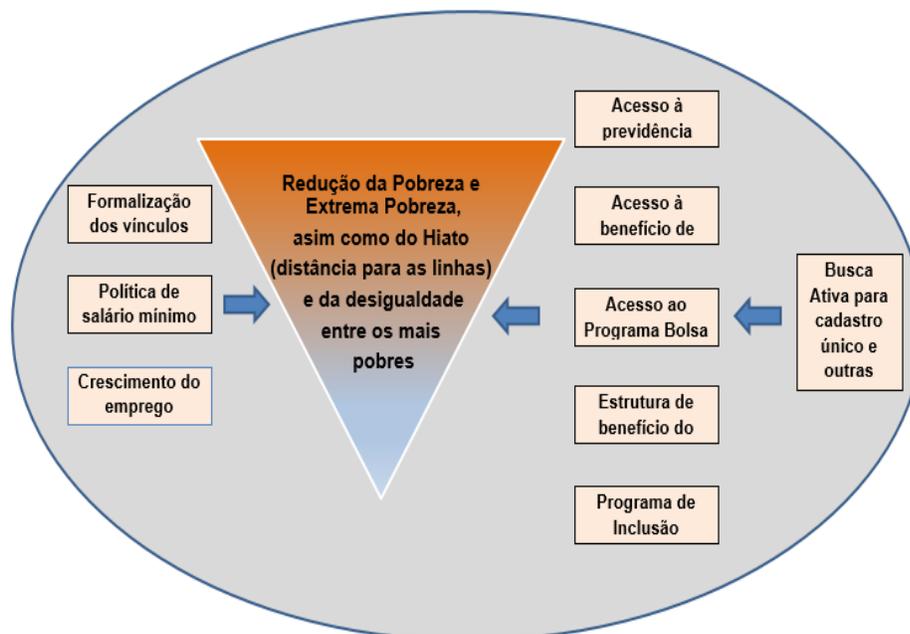
Portanto, como desafio para enfrentar esse problema político, é necessário que pensar estratégias para a integração entre a redução no grau de desigualdade e a aceleração no crescimento econômico, com geração de trabalho e renda e inclusão social, tornando evidente a importância do redesenho das políticas públicas de enfrentamento da pobreza e das desigualdades (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, apud HENRIQUES, 2000, p. 41).

E assim, comungamos da compreensão de Fagnani (2014) de que para o enfrentamento das desigualdades, será preciso desbravar caminhos para construir uma agenda de transformação que priorize a justiça social. Essa tarefa requer que se façam complexas mudanças estruturais: reforma tributária, revisão do pacto federativo, enfrentamento dos processos de mercantilização, e o fortalecimento da gestão estatal.

Nessa mesma linha Jannuzzi (2015) nos mostra em seus estudos que a pobreza diminuiu pelos avanços no desenho e implementação das políticas sociais, relacionando os determinantes que precisam ser considerados para conquista desses avanços:

A **Figura 1** nos mostra que a estratégia de redesenho ocorrida no período de 2004 a 2014, partiu das ações de formalização de vínculos com políticas destinadas às famílias e seus territórios; assim como, pela política de fortalecimento do salário mínimo; e pelas estratégias de crescimento do emprego.

Figura 1 Os determinantes próximos da redução da pobreza e da pobreza extrema no Brasil no período de 2004 a 2014.



Fonte: JANNUZZI et al apud MDS, 2014, p.38.

Essas estratégias nos fazem refletir acerca dos modelos e projetos políticos, e aí comungamos do pensamento de Fagnani (2014) no qual aponta que vivemos a disputa entre projetos antagônicos: liberal X desenvolvimentista; mercado X Estado; a focalização exclusiva nos mais pobres X universalização dos direitos da cidadania; valores do Estado mínimo X valores do Estado de bem-estar; direitos sindicais e laborais X relações de trabalho flexíveis.

E assim, os dados que trouxemos até aqui nos demonstram as tensões vividas entre esses projetos antagônicos no decorrer do período de nossa pesquisa, na medida em que as gestões do presidente Lula (2003 a 2010) e da Presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016), buscaram dar foco num projeto desenvolvimentista, fortalecendo o papel do Estado, sem contudo, enfrentar e romper com a supremacia do mercado e da financeirização da Política, como também, mesmo buscando com as políticas sociais universalizar os direitos da cidadania, porém, por conta da correlação de forças, acabou implementando políticas com focalização nos mais pobres. Contudo, no que diz respeito aos valores, demarcou a priorização para um estado de bem-estar social, e o fortalecimento dos direitos sindicais e laborais.

Portanto, podemos ressaltar que para a corrente liberal, a focalização é funcional para a gestão ortodoxa do chamado “tripé” macroeconômico (câmbio flutuante, superávit fiscal e metas de inflação). Enquanto que para corrente desenvolvimentista, embora positivos, os progressos recentes não apagaram as marcas profundas da crônica desigualdade social brasileira que têm raízes históricas herdadas do passado escravocrata, do caráter específico do capitalismo tardio¹², da curta experiência democrática do século XX e do acelerado processo de urbanização, na ausência da reforma agrária e de políticas urbanas e sociais (FAGNANI, 2014, p. 5).

Abranches (1987) ainda nos chama atenção sobre três linhas de ação para o enfrentamento das desigualdades: 1. Reorientação do padrão de desenvolvimento, de modo a corrigir processos estruturais da pobreza, com objetivo de modificar o padrão de produção e consumo, e alterar a estrutura das oportunidades da sociedade, com a perspectiva de assegurar recursos de acesso e mobilidade de segmentos destituídos; 2. Nova política econômica capaz de induzir mudanças que permitam elevar o padrão de renda das populações pobres, como também, assegurar melhores condições de acesso da população ao conjunto de bens e serviços essenciais; 3. Os incentivos à ampliação da geração de emprego e renda devem ser complementados como programas de treinamento e qualificação de mão de obra, ou seja, ampliação do acesso às políticas educacionais.

Um outro conceito amplamente utilizado nos estudos sobre desigualdades é o conceito de vulnerabilidade que veremos nos princípios e pressupostos da Educação

¹² O encolhimento do âmbito do mercado tornou-se crítico a partir da exaustão do 'boom' de reconstrução pós-guerra, pelos meados da década de 1960. A saturação do estágio intensivo com o desenvolvimento das técnicas de produção (e crescente automação), dando lugar a uma crise de superprodução. Esse é o estágio contemporâneo, ou capitalismo tardio. Na verdade, o estágio tardio é simplesmente uma denominação que se refere à crise decorrente da saturação da segunda e mais desenvolvida fase do capitalismo, o estágio intensivo. A expressão surgiu após a crise de 1929 (como Spätkapitalismus em livro de Natalia Moskovska, Zürich, 1943), hibernou durante o boom da reconstrução pós-guerra e ressurgiu adquirindo amplo uso com a exaustão desses (Mandel, 1972). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_capitalismo_tardio.htm. Acesso em: 18. jan. 2019.

Integral, inclusive como critério de definição do público, seja a escola, ou o universo de aluno dentro dela. E assim, comungamos com o que consta nos documentos oficiais da Assistência Social no Brasil, que caracteriza vulnerabilidade social em suas multidimensões, como também, se apresenta de forma multifatorial, tanto quanto à pobreza:

[...] famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2004, p. 27).

Nesse contexto, Fernandes e Coelho (2009, p. 32 apud Noronha, 2009) esclarecem que a vulnerabilidade passa a ser estudada em três contextos: social, tecnológico e ambiental, e sua importância cresce gradativamente. Quanto ao caráter socioeconômico da vulnerabilidade, os autores citam como fatores primordiais a pobreza e a exclusão. Nesta perspectiva, para Marandola Jr e Hogan (2005) as desigualdades são entendidas como condições sociais que afetam negativamente pessoas, comunidades ou lugares. E tem como correspondência, menos acesso da população a bens, direitos e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e caracteriza-se pela ausência de políticas públicas.

A vulnerabilidade é entendida como o desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades, proveniente da capacidade dos atores sociais de aproveitar isso e, em outros âmbitos socioeconômicos, melhorar sua situação, impedindo a deterioração em três principais campos: os recursos pessoais, os recursos de direitos e os recursos em relações sociais (KAZTMAN, 1999, s/p).

O conceito de vulnerabilidade pode ter muitos significados que segundo Schumann e Moura (2015, p. 216) adquire delimitações específicas a depender da área em que é empregado, mas que corre o risco de perder significado pelo uso indiscriminado em amplo espectro, de abordagens sem delimitação teórica e conceitual. Para Bellenzani e Malfitano (2006, p.7) a ideia da vulnerabilidade social tem sido eficaz para chamar a atenção sobre as condições estruturais que colocam as pessoas em risco. Portanto,

estamos falando de um conceito multidisciplinar que percorre diversas áreas, tais como: saúde; educação; meio ambiente; geografia; demografia; economia.

Observa-se que o conceito de vulnerabilidade trafega por diferentes pontos epistemológicos. Autores como Carneiro e Veiga (2004) e Janczura (2012) atribuem um caráter individual ao conceito, ou seja, reportam ao sujeito este atributo. Por outro lado, temos o conceito vinculado a ausência de ativos (bens e serviços necessários à vida), direitos constitucionais, que todo cidadão deveria usufruir, em um determinado território, que torna o indivíduo vulnerável.

Portanto, infere-se ser de suma importância a integração de uma rede de proteção às crianças e adolescentes composta pelos setores de saúde, assistência social, meio ambiente, **educação**, cultura, emprego e renda no território.

O ser humano vulnerável, por outro lado, é aquele que, conforme conceito compartilhado pelas áreas da saúde e assistência social, não necessariamente sofrerá danos, mas está a eles mais suscetível uma vez que possui desvantagens para a mobilidade social não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade em função de sua cidadania fragilizada (CARMO; GUIZARD, 2018, p. 06).

E assim tendo trazido os conceitos e concepções sobre as desigualdades, no próximo tópico, buscaremos compreender a relação desses conceitos com a Educação, na medida que possamos compreender a educação como política social e um dos determinantes das desigualdades sociais.

1.2. Política Social X Desigualdades Sociais: O Impacto da Educação no enfrentamento das desigualdades

Comungamos da compreensão de que a educação escolarizada, especialmente, a educação Integral, ao tempo em que reproduz a sociedade em que está inserida, extremamente desigual, também tem a potencialidade de ser construtora de cidadania, promotora de transformação social num contexto de sociedade democrática (BOURDIEU, 1998; DUBET, 2004; 2012).

Nesse sentido, consideramos pertinente refletir sobre a relação entre educação/pobreza/desigualdade, compreendendo que esta relação, é um campo de reflexão em permanente construção no Brasil, em que se evidenciam diferentes tipos de articulações, destacando-se, sobretudo as indicações que percebem a educação formal, por um lado, como condição indispensável para a ruptura do círculo da pobreza, ou, por outro lado, como mecanismo de manutenção da ordem constituída.

Portanto, o papel da escolarização – e sobretudo da Educação Integral – como «antídoto» para a pobreza e como prevenção ao risco e à situação de vulnerabilidade social, é apresentado de forma recorrente, estabelecendo-se uma relação direta e quase inquestionável acerca da escola como a “salvadora” das crianças e jovens pobres em relação à realidade em que vivem, em detrimento ao direito à aquisição do conhecimento (YANNOULAS; ASSIS; FERREIRA, 2012; SILVA, 2008, apud CARARO, 2015, p. 28).

Sendo assim, se faz ímpar superar essa relação, centrada numa abordagem assistencialista, funcionalista e redentora, que concebe a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos, substituindo a família, em que o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Essa concepção configura a escola não como espaço do conhecimento, da aprendizagem, “mas, um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos doentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Contudo, precisamos colocar a educação como direito inalienável e constitucional, e potencialmente, capaz de romper o círculo da pobreza, e para isso, é fundamental compreender o papel do estado, e o papel social da escola, rica em conhecimento e oportunidades de saberes e experiências, capaz de empoderar e mobilizar os alunos à construção da cidadania.

Esse estudo que tem por objeto a Política Pública de Educação Integral, e neste tópico, lançaremos mão dos instrumentos de análise de Política Educacional, a partir da abordagem desses conceitos.

Para tanto, por entender a Política de Educação Integral, enquanto Política Pública, na medida em que está pautada em normatizações, aparatos legais e institucionalização por meio de planos, programas. Dessa forma, a ideia é localizar os conceitos de Políticas Públicas, Política Educacional e Política Social.

Inicialmente, buscaremos compreender o que são políticas públicas em diálogo com Celina Souza que nos traz as principais correntes conceituais,

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (SOUZA, 2006, p. 24).

E quando nos referimos a Pesquisa Educacional, estamos nos referindo a pesquisa sobre Políticas, que se configura com um campo abrangente de estudo que no geral abordam algumas questões como: Estudo de Natureza Teórica, tais como, estudos das relações estado/sociedade e neoliberalismo; epistemologias da política educacional e etc.; Estudos de análise de Políticas; Gestão das Políticas Educacionais; legislação, financiamento, trabalho docente; demandas educacionais, ofertas, acesso e qualidade. (MAINARDES, 2006). Dando foco, portanto, nessa pesquisa aos estudos de análise e gestão de políticas educacionais.

Compreendendo a Educação como política social, nos importa situar que a dimensão de Política Social surge no capitalismo com as mobilizações operárias, e a partir do século XIX com o surgimento desses movimentos populares, é que ela é compreendida como estratégia governamental (PIANA, 2009, p. 23). Neste sentido, buscaremos compreender as estratégias governamentais que colocam o estado em ação, por meio de Políticas Públicas, conforme conceitos apresentados acima.

As políticas são caracterizadas como sociais, por serem pensadas em função do enfrentamento de um problema social, na busca de materializar a Proteção Social por

meio da garantia dos direitos sociais. Para Fonseca e Fagnani (2013) “Políticas sociais, como de educação e saúde, não são somente protetoras, mas provedoras de novas condições de desenvolvimento social e econômico” (p.252).

Por entender que uma forma de enfrentamento das desigualdades passa pelo acesso às oportunidades a todos, dentre elas, o acesso à educação, daí a relevância de políticas públicas que garantam essas oportunidades. Portanto, propomos o diálogo com Abranches (1987), que traz o debate sobre a ação do estado na promoção da justiça social, destacando que essa ação se traduz como Política Social, na medida em que:

[...] intervém o hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como na promoção da igualdade, a ação do estado diz respeito tanto à promoção da justiça social, quanto do combate à miséria, embora sejam objetivos distintos (ABRANCHES, 1987, p.11)

Cabe ressaltar que as Políticas Sociais podem ser classificadas em três aspectos: preventiva; compensatória e redistributiva, entendendo por **preventiva**, as políticas que impeçam ou minimizem a geração de um problema social grave, destacando aqui as políticas de saúde; saneamento; **educação**; nutrição; habitação; emprego e salário. As **compensatórias**, podem ser entendidas como aquelas que podem remediar problemas gerados em larga escala pela ineficiência das políticas preventivas, como as políticas de transporte e viárias. E finalmente as **redistributivas**, que implicam efetiva transferência de renda, por exemplo, FUNRURAL¹³, PIS/PASEP¹⁴, programas como o Bolsa Família etc. (SANTOS, 1987).

¹³ Lei Complementar Nº 11, de 25 de maio de 1971 instituiu o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural, e o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural - FUNRURAL -, diretamente subordinado ao Ministro do Trabalho e Previdência Social e ao qual é atribuída personalidade jurídica de natureza autárquica, caberá a execução do Programa de Assistência ao Trabalhador Rural, na forma do que dispuser o Regulamento desta Lei Complementar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp11.htm. Acesso em: 23. abr. 2019.

¹⁴ O Programa de Integração Social (PIS) e o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), mais conhecidos pela sigla PIS/PASEP, são contribuições sociais de natureza tributária, devidas pelas pessoas jurídicas, com objetivo de financiar o pagamento do seguro-desemprego, abono e participação na receita dos órgãos e entidades para os trabalhadores públicos e privados. Foram criados em 1970, pelos militares brasileiros durante a Ditadura Civil-Militar, mais precisamente, pelo Emílio Garrastazu Médici, em 7 de setembro de 1970, pela Lei Complementar 7/70, nº 7. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/PIS/PASEP>. Acesso em: 23. abr. 2019.

Situando as políticas educacionais, como política social, daremos foco nessa pesquisa à compreensão das desigualdades educacionais, a partir do diálogo com Ferreira apud Henriques (2000), que destaca o papel do nível educacional, quando busca responder quais as causas centrais, e os principais determinantes da desigualdade de renda no Brasil.

[...] em termos genéricos, as causas de uma distribuição desigual de renda devem pertencer a pelo menos cinco grupos, conceitualmente distintos de fatores. O primeiro é a existência de diferenças entre indivíduos no que diz respeito às suas características natas, como raça, gênero, inteligência e/ou riqueza inicial. Algumas dessas características - como a riqueza inicial- são observáveis, pelo menos a princípio. O segundo é a existência de diferenças entre indivíduos no que diz respeito a características individuais adquiridas, **como nível educacional, experiência profissional etc.** O terceiro grupo diz respeito aos mecanismos pelos quais o mercado de trabalho, principal canal de transformação das características individuais em renda, age sobre os dois grupos citados de características, transformando-as em diferenças no rendimento do trabalho. (FERREIRA apud HENRIQUES, 2000, p. 135)

Buscando entender tanto os elevados níveis da desigualdade, como as causas de seu crescimento durante os anos 60, o autor aponta para o papel da educação, trazendo o diálogo com as análises pioneiras de Fishlow e Langom (1973), para os quais as diferenças educacionais tinham maior efeito explicativo na análise das desigualdades no Brasil, sem desconsiderar que o mercado de trabalho desempenha função importante na amplificação da desigualdade educacional, ao transformá-la em desigualdade de renda. O autor propõe que o centro de nossas atenções deve estar voltado para o processo de formação e distribuição das oportunidades educacionais no país (FERREIRA apud HENRIQUES, 2000).

Langoni (1973) vê na distribuição da educação e na estrutura de seus retornos, a principal causa da desigualdade no Brasil, mas Ferreira (2000), traz ainda a visão de Fishlow (1972) que considerava que a luta de classes, cuja principal arena era o mercado de trabalho, era a maior causa das desigualdades, para ele os retornos à educação, ou à experiência estariam sendo comprimidos por políticas que enfraqueceram o poder de barganha dos trabalhadores, e permitia que seus ganhos reais fossem corroídos pela inflação que desde meados dos anos 60, não parava de crescer.

Chega-se a essa conclusão pelas evidências acumuladas pelos estudos do mercado de trabalho durante as décadas de 1980 e 1990, que consistentemente apontaram a desigualdade educacional e o alto retorno a níveis elevados de escolaridade como principais causas de nossa dispersão de renda. (FERREIRA, 2000. p.155).

Segundo estudos do IPEA (2002)¹⁵, há uma relação direta entre educação, crescimento econômico e desigualdade, na medida em que:

[...] a sustentabilidade do desenvolvimento socioeconômico está diretamente associada à velocidade e à continuidade do processo de expansão educacional. Essa relação direta se estabelece a partir de duas vias de transmissão distintas. Por um lado, a expansão educacional aumenta a produtividade do trabalho, contribuindo para o crescimento econômico, o aumento de salários e a diminuição da pobreza. Por outro, a expansão educacional promove maior igualdade e mobilidade social, na medida em que a condição de “ativo não-transferível” faz da educação um ativo de distribuição mais fácil do que a maioria dos ativos físicos. Além disso, devemos observar que a educação é um ativo que pode ser reproduzido e geralmente é ofertado à população pobre por intermédio da esfera pública. Essas duas vias de transmissão, portanto, tornam transparente que, do ponto de vista econômico, a expansão educacional é essencial para fomentar o crescimento econômico e reduzir a desigualdade e a pobreza (p.1)

Importa ainda, considerar a correlação que Ferreira (1999) faz de 3 dimensões da desigualdade: renda, educação e poder político, na medida em que uma grande desigualdade educacional gera desigualdade de renda, que por sua vez influencia a distribuição do poder político, de forma que, quanto maior a escolaridade, maior possibilidade de renda, assim como, podemos reconhecer a influência da riqueza e do capital nas decisões políticas.

Nessa relação entre renda e educação, também devemos considerar que o Brasil transita de uma etapa em que a educação é uma herança de classe para ser um direito de todos, contudo, essa transição é civilizacional, longa e complexa. Ainda hoje, segundo PNAD-contínua 2018, pouco mais da metade da população de 25 anos ou mais não tinha a educação básica completa. Ano a ano vai se ampliando o número de anos de estudos da população adulta, reduzindo a evasão e o abandono, crescendo a taxa líquida por nível de ensino. No entanto, se o acesso à escola está se universalizando, as defasagens

¹⁵ No Texto para Discussão: Pelo Fim das Décadas Perdidas: Educação e Desenvolvimento Sustentado no Brasil.

de aprendizagem entre os grupos mais ricos e mais pobres não tem diminuído. Portanto, é a renda que dá acesso à educação e não o inverso pois a taxa de mobilidade social brasileira é muito baixa.

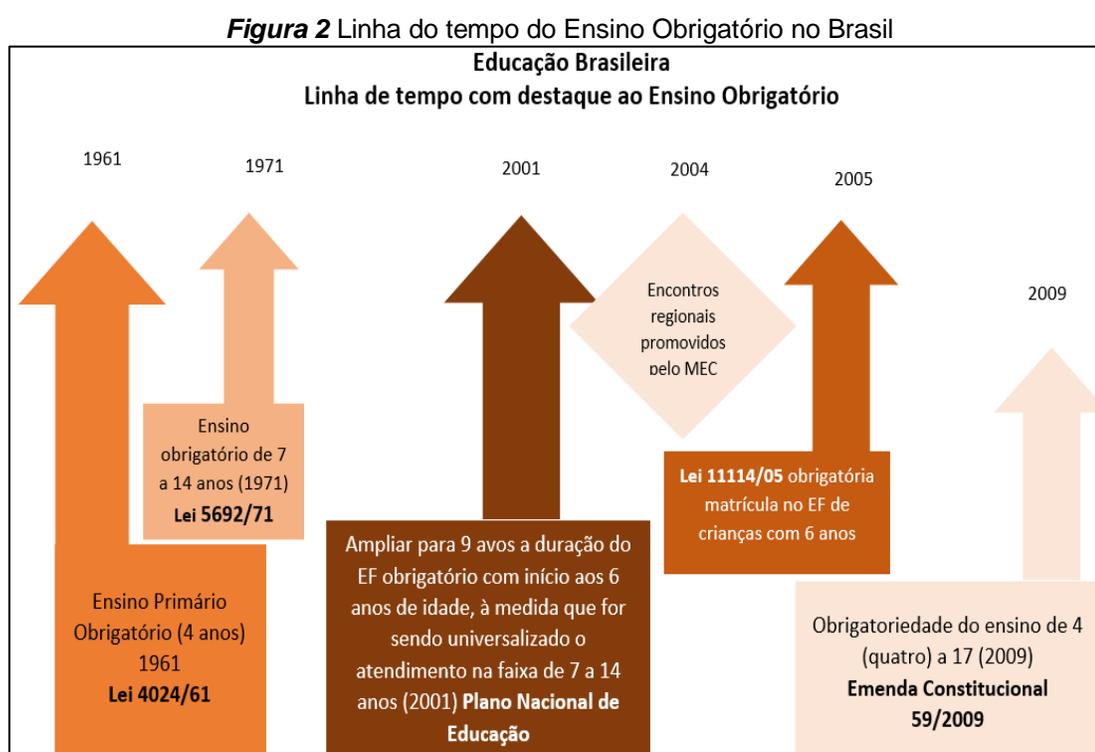
E assim, ressaltamos as relações de causalidades entre Educação e a desigualdade, considerando que esta se remete as múltiplas e complexas dimensões sociais, econômicas e culturais, na medida em que, os impactos de expansão da educação, refletem sobre o crescimento econômico, a redução do crescimento populacional a queda da mortalidade infantil, e o aumento da expectativa de nascimento (BARROS, et al, 2000, p 406).

Ainda, se faz importante levar em conta os processos de segmentação e discriminação da desigualdade gerados pelo mercado. Desta forma, um ponto importante para compreender as desigualdades educacionais no Brasil, é considerar acesso, abrangência territorial e qualidade, assim, buscamos o diálogo com Werle (2011), que nos traz em seus estudos dados sobre o acesso e abrangência:

[...] A Constituição (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), reafirmam o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando sua oferta para jovens e adultos que a ele não tiveram acesso, bem como a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Avançando e dando sentido concreto a esta expectativa de extensão progressiva da obrigatoriedade para o Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº. 59 (BRASIL, 2009) amplia a faixa de obrigatoriedade e gratuidade estendendo-a dos 4 aos 17 anos. Verifica-se, portanto, que nos últimos cinquenta anos ocorreu uma considerável ampliação na faixa de responsabilização do Estado brasileiro quanto à oferta de ensino obrigatório e gratuito: anos sessenta de 7 a 10 anos e, em 2009, passa a abranger dos 4 aos 17 anos (p. 772).

O que demonstra o movimento de ampliação do acesso a partir das iniciativas legais e obrigatoriedade por parte do Estado na oferta, demonstrado no **Figura 2**, na medida em que indica o papel do estado na garantia do direito à educação, partindo de 1961, em que a obrigatoriedade era apenas do ensino primário de 4 anos; passando em 1971 para 8 anos do ensino obrigatório; em 2001, elevado para 9 anos do ensino fundamental obrigatório a partir dos 6 anos de idade, dando passos importantes para a universalização do ensino, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação.

O que deu lastro para que a partir de 2004, fosse iniciado um processo virtuoso, conforme dados apontados no decorrer dessa dissertação. Partindo do princípio da participação social, o MEC realizou encontros regionais, que fortaleceram a luta por uma educação pública de qualidade para todas as idades, levando à aprovação da Lei 11.114/05, que estabeleceu o ensino obrigatório desde os 6 anos, e 2009 mais um passo importante na garantia de direitos, torna obrigatório o ensino obrigatório desde os 4 anos, por força da Emenda Constitucional 59/2009¹⁶.



Fonte: Werle 2011, p.773¹⁷

¹⁶ Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009 Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23. abr. 2019.

¹⁷ Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 23. abr. 2019.

No que diz respeito à qualidade, também há dispositivos legais, especialmente, na Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que trata sobre um padrão mínimo de qualidade que vai além da obrigatoriedade do acesso previsto, em seu artigo 4º, inciso IX, se refere ao dever do Estado em garantir: “IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Além dos avanços nas legislações afetas à democratização do acesso e qualidade na educação, podemos destacar ainda, que nos últimos 15 anos esteve presente a preocupação com a ampliação no financiamento para dar conta desses desafios.

E assim, consideramos que tais movimentos de crescimento dessas oportunidades se dá em função de ampliação de recursos para a Educação no período em questão, tal compreensão encontra respaldo nos estudos da CEPAL (2015) que apontam a ampliação do aporte de recursos na educação, como possíveis causas dos avanços entre o período de 2004 a 2014, que levaram a melhoria de alguns dados da educação, na medida em que foram aportados recursos crescentes em políticas sociais no Brasil, saindo de 16% em 1991 para 26% do PIB em 2014.

Levando em conta os dados que apresentamos nesse capítulo, comungamos da compreensão de Fagnani (2014), quando diz que o caso brasileiro guarda similaridades e impacta positivamente com o que ocorreu em outros países da América Latina e Caribe. Estudos realizados pela CEPAL (2015) indicam que, na década passada, o comércio internacional favorável impulsionou a atividade econômica no continente. Como consequência, houve geração de emprego assalariado, elevação do salário médio, valorização real do salário mínimo, queda na taxa de desemprego e elevação do gasto social. Com isso pela primeira vez em várias décadas, um subconjunto considerável de países da região obteve resultados positivos em termos distributivos.

Nesse sentido, também foram impulsionadas políticas sociais de geração de emprego e renda; transferência de renda para as famílias e a expansão da oferta dos serviços. Os gastos federais com educação, por exemplo, dobraram (valores constantes) entre 2000 e 2010 (passando de R\$ 21,2 para 45,5 bilhões). Esses fatores foram

determinantes para a redução das desigualdades sociais entre os assalariados. Observe-se que na década passada o rendimento médio real mensal do conjunto dos trabalhadores subiu cerca de 30%, enquanto, para os 20% mais pobres, o crescimento foi superior a 70%. Para o IPEA (2012), o mercado de trabalho e a Seguridade Social responderam por 87% dessa redução (FAGNANI, 2014).

Sendo possível perceber o movimento de reconhecimento por parte dos tomadores de decisão, de que educação tem um papel significativo no enfrentamento das desigualdades, na medida em que este reconhecimento está explícito nos documentos de avaliação e monitoramento dos últimos 3 (três) PPAs dos quadriênios: 2004 a 2007, 2008 a 2011, 2012 a 2015.

[...] A educação é outra peça-chave do modelo de desenvolvimento em curso. Por um lado, o aumento da escolaridade promove a democratização do acesso a oportunidades, proporcionando mobilidade social e contribuindo para a redução das desigualdades. Por outro, eleva a produtividade do trabalho, contribuindo para o crescimento econômico, o aumento dos salários e a diminuição da pobreza [...] nesse sentido, houve ampliação dos investimentos realizados e previstos na educação, nos últimos três planos plurianuais (BRASIL, 2013, p. 36, 37).

A manifestação da importância da Educação no Projeto de desenvolvimento do Brasil, com previsão nos PPAs, possibilitou a expansão dos gastos federais na função educação, em cerca de 215% no mesmo período, a partir do regime de colaboração entre colaboração da União com estados e municípios. Essa expansão teve base legal em importantes iniciativas, como a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB¹⁸ e a queda da Desvinculação das Receitas da União – DRU¹⁹, para a educação, a aprovação

¹⁸ Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007-Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 30. abr. 2018.

¹⁹ A Desvinculação de Receitas da União (DRU) é um mecanismo que permite ao governo federal usar livremente 20% de todos os tributos federais vinculados por lei a fundos ou despesas. A principal fonte de recursos da DRU são as contribuições sociais, que respondem a cerca de 90% do montante desvinculado. Criada em 1994 com o nome de Fundo Social de Emergência (FSE), essa desvinculação foi instituída para estabilizar a economia logo após o Plano Real. No ano 2000, o nome foi trocado para Desvinculação de

da Emenda Constitucional nº 59/2009, além da instituição do piso salarial do magistério e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB²⁰, acompanhada da definição de procedimentos de pactuação federativa de apoio aos sistemas de ensino estaduais e municipais, organizados a partir da necessidade de elevação da qualidade das redes (CARARO, 2015).

Especificamente, destaca-se ainda, o apoio à ampliação no número de escolas da educação básica que ofertam educação em **tempo integral**, com o Programa Mais Educação, que busca a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência; do reforço escolar e da oferta de conteúdos complementares, tendo assim, até 2015, investimentos na ordem de R\$ 1,2 bilhão e a adesão de 58,7 mil escolas, 46% destas escolas são compostas, em sua maioria, por estudantes cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família e mais de 30% são escolas rurais (INEP, 2015).

Contudo, a partir do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, fruto da crise econômica mundial, bem como, da correlação de forças políticas, retoma-se no Brasil, um clima de instabilidade, e ameaças às forças democráticas e progressistas, que resultou no impeachment da presidenta, que teve como uma das consequências, uma redução no enfrentamento das desigualdades, voltando a crescer as taxas de desigualdades; queda na oferta de emprego e renda; minimização e cortes orçamentários dos programas sociais; e dentre esses cortes, estavam as ações e programas de Educação.

Podemos perceber essa queda nos dados no PPA 2016 a 2019, ano base 2018:

[...] Quanto à educação, o Governo Federal tem desenvolvido programas e fomentado ações conjuntas entre os entes federados. Destacam-se ações que propiciam novas organizações curriculares para o novo ensino médio, em conformidade com a Lei nº 13.415/2018. A mesma Lei instituiu a Política de

Receitas da União. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dru>. Acesso em: 30. abr. 2018.

²⁰ **IDEB** é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=180>. Acesso em: 30. abr. 2018.

Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral, que busca levar um modelo de escolas em tempo integral para todos os Estados. Conforme dados do Censo da Educação Básica, o número de matrículas em tempo integral passou de 6.743.612 em 2015 para 6.744.425 em 2016. Dados referentes a 2018 ainda não estão disponíveis (BRASIL, 2018, p. 31-32).

Tais dados, demonstram que o período que delimitamos para esse estudo, confirmam avanços entre 2007 a 2014, e desaceleração da expansão entre os anos de 2015 a 2018, especialmente, na oferta de escolas em tempo integral, e assim, mitigando a ampliação das oportunidades de acesso aos saberes diversificados, bem como, à alimentação escolar e a uma formação integral, integrada e em tempo integral dos alunos das classes sociais mais desfavorecidas. Falamos isso pautado no fato de que a implantação de tempo integral nas escolas, pressupõe aumento dos recursos destinados à alimentação escolar, passando a ser oferecida 4 alimentações diárias, fato distante de parte dos alunos em seu espaço familiar, bem como, o tempo integral prevê reorganização dos espaços e tempos educativos gerando novas oportunidades e saberes na perspectiva de uma formação integral e integrada do aluno.

E assim, tendo abordado os conceitos relacionados as desigualdades, que fundamentam nosso estudo, passamos no tópico a seguir a des (velar) dados das desigualdades no Brasil, no contexto das Políticas Educacionais; levando em conta, as multidimensões da pobreza e os fatores determinantes das desigualdades sociais. Para assim, buscar compreender quais as (in)tenções e tensões presentes na relação entre a Educação Integral e o enfrentamento das desigualdades, por meio do combate à pobreza e prevenção à vulnerabilidade social, tendo como objeto analítico as proposições do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral - PROEITI, ora articulado ao “Programa Mais Educação” (PME), entre 2007 a 2016, ora articulado ao Programa Novo Mais Educação a partir de 2017.

Mesmo considerando as contribuições da Educação com o enfrentamento das desigualdades, contudo, nos importa reconhecer também as dimensões: Cultural, Educativa e Formadora de Cidadania que inspiram e orientam as Políticas de Educação Integral, especialmente o Programa Mais Educação (2007 a 2016).

1.3. Dados da Pobreza e das Desigualdades no Brasil

A **Figura 03**, nos mostra o retrato da distância entre ricos e pobres na medida em que aponta que 5% da população corresponde aos mais ricos, que recebem, por mês, o mesmo que os demais 95% juntos. Confirmado a análise da OXFAM que aponta que o Brasil não é um país pobre e sim, um país desigual.

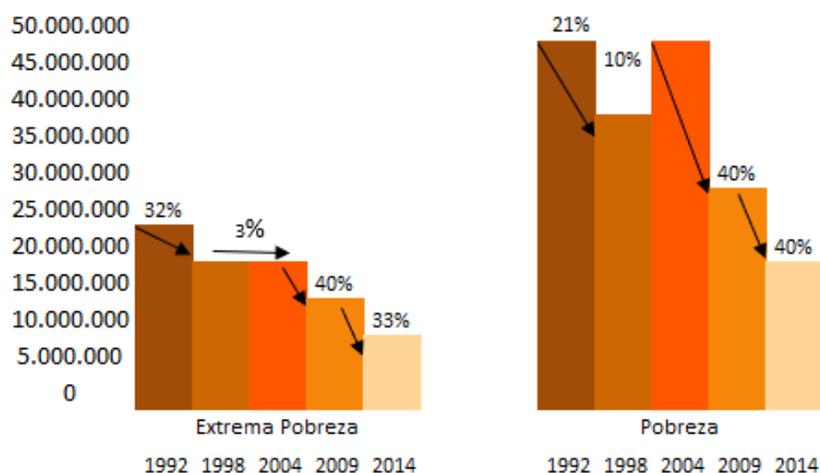
Figura 3 Concentração de renda



Fonte: OXFAM, 2018, p. 22

Vale ressaltar de acordo com os dados do **Gráfico 1** que tanto no período de 2004 a 2009 como de 2009 a 2014, a redução da população em situação de pobreza foi de cerca de 40%. No caso da população em extrema pobreza, a redução foi igualmente expressiva nos dois subperíodos: 40% e 33%, respectivamente.

Gráfico 1 Contingente de pessoas em extrema pobreza e pobreza BRASIL/1992 a 2014



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).
Elaboração a partir dos microdados: SAGI/MDS apud MDS, 2014, p.37.

Segundo Jannuzzi et.al (2014) esse comportamento não pode ser explicado apenas pela conjuntura econômica, já que pela desaceleração do crescimento do emprego após a crise internacional de 2008-2009 seria de se esperar que a pobreza passaria a diminuir de forma menos intensa. Contudo, os autores consideram que isso não aconteceu, pois, no Brasil os programas sociais, pelo seu desenho e focalização, tiveram contribuição significativa nesse processo de queda da pobreza.

Na medida em que compreendemos que as multidensões da pobreza são fatores determinantes de desigualdades, nos importa explorar esse conceito, e para tanto trazemos o debate de Jannuzzi et al (2014), para esses autores o conceito de multidimensionalidade é uma forma de perceber a problemática social e desenhar as ações para seu equacionamento. A compreensão da pobreza, fome e vulnerabilidade social, como fenômenos multidimensionais, resultantes da privação de direitos básicos de cidadania e multifacetados, revelados pelos diferentes segmentos populacionais que dela padecem, corresponde ainda a:

[...] diversas dimensões das condições de vida da população brasileira. Aumento da renda domiciliar, ampliação do acesso a serviços públicos, redução da desigualdade social e avanços mais acelerados entre os mais pobres e

vulneráveis compõem o mosaico multidimensional da mudança social observada” (MDS, 2014. p.47).

Assim, os autores levantam quatro tipos ou categorias de pobreza multidimensional: pobres Crônicos, Carentes, Transitórios e Vulneráveis (**Quadro 1**).

Quadro 1 As categorias de pobreza multidimensional

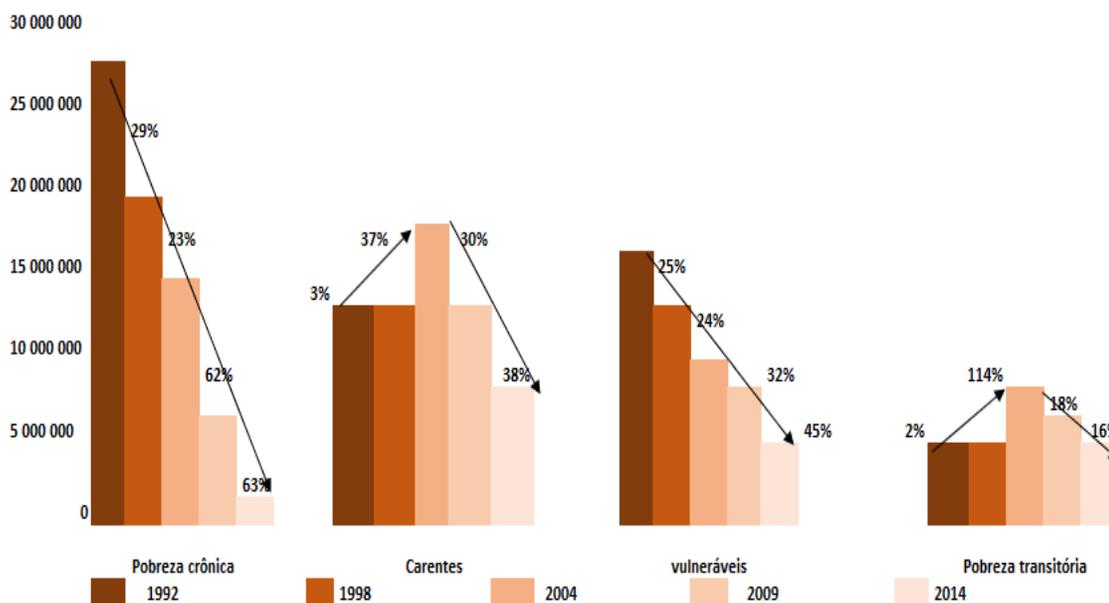
PRIVAÇÃO DE ACESSO E POBREZA MONETÁRIA	MAIS DE K PRIVAÇÕES DE ACESSO A DIREITOS SOCIAIS, BENS E/OU SERVIÇOS	ATÉ K PRIVAÇÕES DE ACESSO A DIREITOS, BENS E/OU SERVIÇOS	SEM PRIVAÇÃO DE ACESSO A DIREITOS BENS E/OU SERVIÇOS
NÃO POBRES MONETÁRIOS (RENDA ACIMA DA LINHA DA POBREZA)	Vulneráveis (Famílias idosas no meio rural. Aposentados ou beneficiários do BPC)	Não Pobres com alguma privação (Classe média recentemente formada)	Não pobres
POBRES MONETÁRIOS (RENDA ABAIXO OU ATÉ LINHA DE POBREZA)	Pobres Crônicos (Famílias com crianças no meio rural e pequenos municípios)	Carentes (Famílias com crianças no meio urbano com frágil inserção laboral)	Transitórios (Grupo residual, mas também com inserção laboral precária)

Fonte: JANNUZZI et al apud MDS, 2014, p.49.

Cerca de 40 milhões de pessoas saíram dos diferentes tipos de pobreza multidimensional entre 1992 e 2014, sendo 10,5 milhões no primeiro termo, de 1992 a 2004; e os demais 29,3 milhões (74% do total) no termo seguinte. Trazemos esse recorte desde 1992, por considerar que a constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã, deu fôlego a esse processo, que somado a chegada do governo popular democrático de Luiz Inácio Lula da Silva, esse enfrentamento foi ampliado na medida em que para esse governo o combate à pobreza era um desafio a ser enfrentando.

O contingente de pessoas em pobreza crônica, predominantemente de famílias com filhos pequenos, de baixa renda e mais privações, residente no meio rural e em pequenos municípios, foi o que mais diminuiu no período: de 27 milhões para 2 milhões. O ritmo da queda desse contingente dobrou após 2004 – acima de 60% contra 30% no período anterior – não perdendo vigor no contexto econômico após 2009 (**Gráfico 2**).

Gráfico 2 Evolução do contingente de pessoas segundo tipologias de pobreza multidimensional/BRASIL, 1992 a 2014



Fonte: JANNUZZI et al apud MDS, 2014, p.50

Os dados que trouxemos até aqui, confirmam o que apontamos desde a delimitação de período nessa pesquisa, que até 2014, o quadro era de avanços sociais com impactos positivos no enfrentamento das desigualdades.

Assim como, podemos destacar que a renda e os níveis e qualidade do acesso a esses bens e serviços, também é desigual, levando em conta a região, o estado, o município, e dentro desses, ainda é possível perceber a desigualdade entre centro e periferia; entre a população negra e a população branca; entre gêneros e entre as diferentes faixas etárias.

Passamos então a trazer dados que corroboram com nossa análise de que a partir de 2015 vivemos um quadro retrocessos. Sendo assim, trabalharemos nesse tópico com dados levantados sobre essas diversas variáveis das desigualdades em documentos como: sínteses de indicadores sociais do IBGE; e boletins de políticas sociais do IPEA; e estudos e pesquisas da OXFAM²¹; PNUD, os censos escolares do INEP, dentre outros.

²¹ Dados apresentados nos documentos: A Distância que nos Une: Um retrato da desigualdade brasileiras; O País Estagnado: Um retrato das desigualdades brasileiras.

Apesar de nossa delimitação na pesquisa ser de 2007 a 2018, os dados sobre as desigualdades disponíveis em 2018, no geral se referem ao período máximo de 2017, pois, os dados de 2018, deverão ser divulgados no decorrer do ano de 2019, o que não nos impede de observar a tendência histórica, dentro do período delimitado.

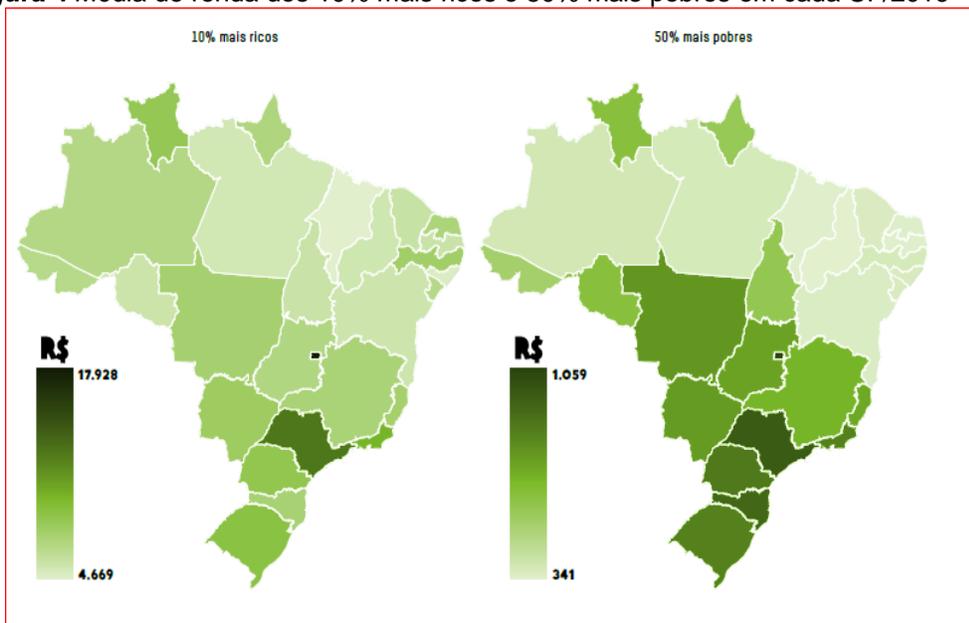
Considerando o vetor econômico e renda, enquanto um dos determinantes das desigualdades, fizemos o diálogo com os dados apontados no documento sobre a síntese dos indicadores sociais (IBGE, 2018) que aborda a relação entre o PIB e o consumo das famílias. Trazendo para o debate que o comportamento da economia brasileira foi bastante heterogêneo no período temporal focalizado nessa síntese de indicadores sociais, levando em conta que envolve o período delimitado em nossa pesquisa.

Os dados nos mostram que nos últimos 10 anos, o país alternou momentos de crescimento e aquecimento do mercado de trabalho, com períodos de instabilidade que provocaram impactos significativos para o conjunto da sociedade. Os indicadores econômicos de renda, emprego por exemplo, apresentaram momento de expansão até 2014, decréscimo no biênio 2015/2016 e pequena recuperação em 2017, percebe-se, que em geral, a ocorrência de resultados positivos tanto do PIB quanto do consumo das famílias até 2014 e queda de ambos em 2015 e 2016. O PIB per capita e o consumo das famílias atingem, no biênio final do período, apresentaram taxas acumuladas de decréscimo de 8,5% no PIB e menos 7% no consumo das famílias, e uma tênue recuperação dos indicadores observada em 2017, em que o PIB cresce 0,3% e o consumo das famílias, 1,4%. Assim, durante os últimos três anos da série, tais resultados trouxeram impactos negativos para o mercado de trabalho brasileiro, como o aumento da desocupação, da subutilização da força de trabalho e da informalidade, e, portanto, provoca efeitos na ampliação das desigualdades.

Partindo para a apresentação das variáveis de desigualdades, iniciamos com os dados da OXFAM (2018) que abordam as fortes desigualdades regionais, no que diz respeito a renda, levando em conta as médias de cada região, conforme **Figuras 4 e 5**.

A **Figura 4** aponta menor renda nos estados da região norte e nordeste, e as maiores rendas nos estados das regiões: sul; sudeste e centro-oeste, marcados no mapa com os tons mais fortes de verde.

Figura 4 Média de renda dos 10% mais ricos e 50% mais pobres em cada UF/2016

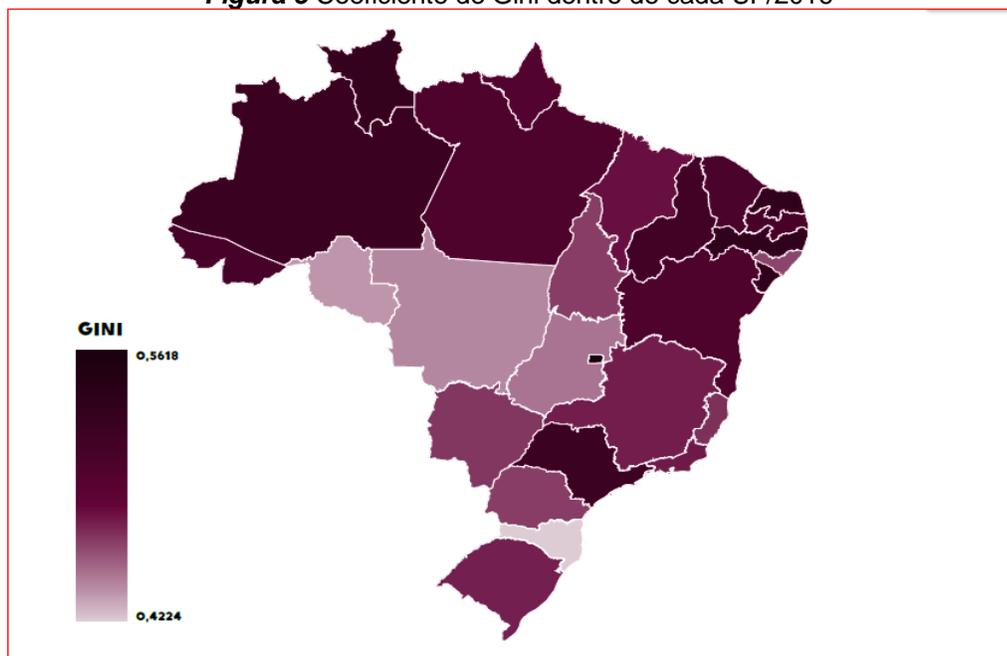


Fonte: Dados do IBGE/PNAD Contínua 2016. In OXFAM, 2018, p. 24

Assim como, ao analisar a partir do Gini²² dos Estados, também percebemos diferenças entre as regiões como nos mostra a **Figura 5** na medida em que percebemos que os estados das regiões norte e nordeste, marcados com os tons mais fortes no mapa, têm os piores índices.

²² Índice de **Gini**, é um cálculo usado para medir a desigualdade social, desenvolvido pelo estatístico italiano Corrado **Gini**, em 1912 o **índice de Gini** é o que **calcula** a diferença entre a área da mais perfeita distribuição de renda e aquela que de fato acontece. Quanto maior o índice, maior a desigualdade.

Figura 5 Coeficiente de Gini dentro de cada UF/2016

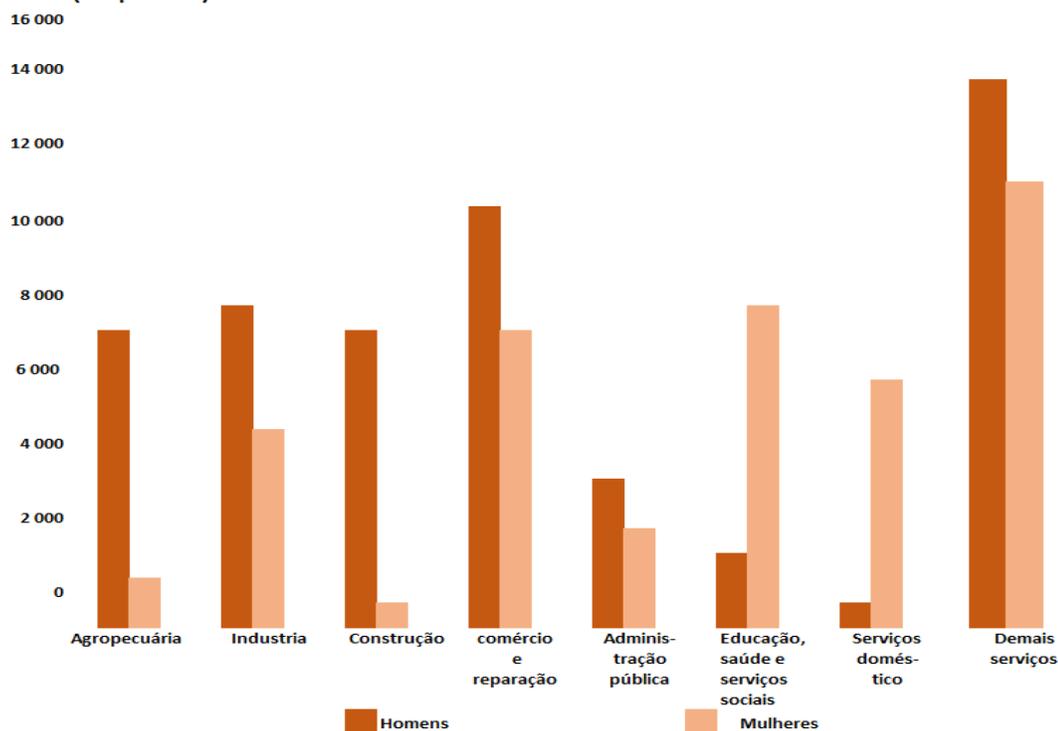


Fonte: Dados do IBGE/PNAD Contínua 2016. In OXFAM, 2018, p. 25

Soma-se ainda, nas desigualdades regionais, outras variáveis como: sexo, raça e escolaridade, que impactam na geração das desigualdades, como podemos ver nos **gráficos 3, 4 e 5**, em que foram cruzadas essas variáveis com às oportunidades de emprego e renda e educação, considerando que tanto emprego, como renda, e educação, se configuram como fatores determinantes de desigualdades

No **Gráfico 3** é possível perceber as desigualdades entre homens e mulheres, mesmo, sendo as mulheres a maioria da população, quando se trata de oportunidade de ocupação, elas só superam os homens em dois grupos de atividades: nos serviços domésticos e nos serviços de educação, saúde e serviços sociais.

Gráfico 3 População ocupada por sexo segundo os grupos de atividade/2017
(mil pessoas)



Fonte: Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / IBGE.²³

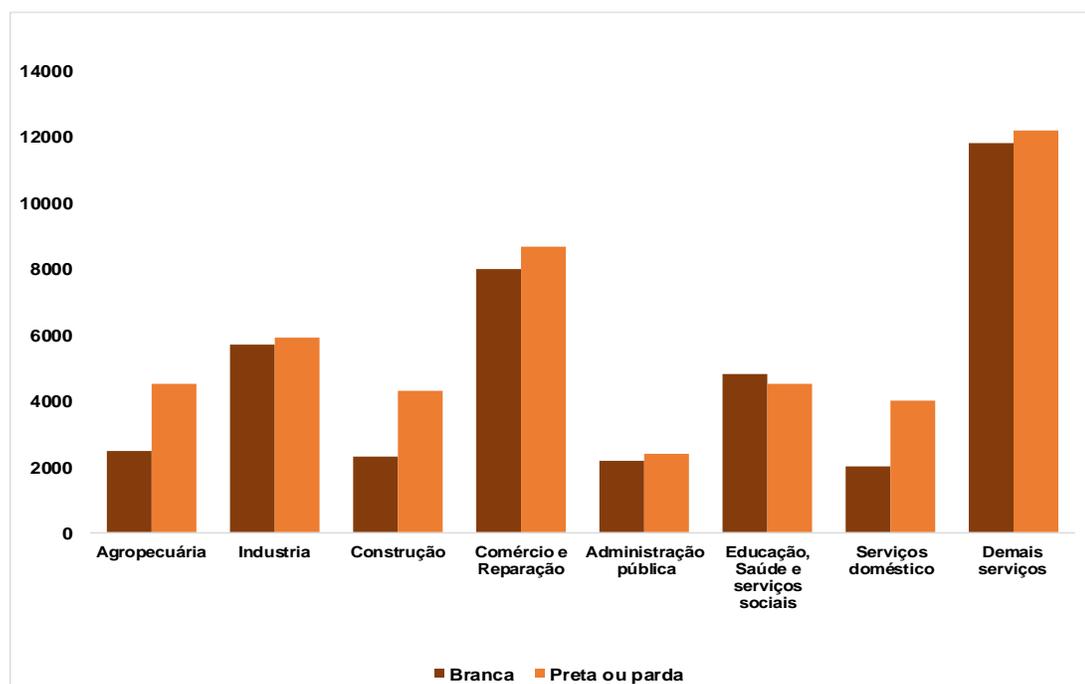
Na mesma linha, quando tratamos sobre as desigualdades de raça, podemos ver no **gráfico 4** as desigualdades por cor ou raça, tendo em vista que em 2017 a proporção de brancos era de 45,8% e a de pretos e pardos de 53,2%, contudo, importa observar que o recorte de raça ou cor, se constitui também, como uma característica importante na segmentação das ocupações e a persistência, reafirmando ainda hoje, a segregação racial no mercado de trabalho.

Assim, a presença dos pretos ou pardos é maior nos seguintes grupos de atividades: agropecuária (60,8%), na construção civil (63,0%) e nos serviços domésticos (65,9%), ou seja, é mais acentuada, justamente, nas três atividades que possuíam menores rendimentos médios em 2017. Já as atividades de educação, saúde e serviços

²³ . Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2019.

sociais são as que contavam, com a maior participação de pessoas brancas correspondendo a 51,7%.

Gráfico 4 População ocupada por cor ou raça segundo os grupos de atividade/ 2017



Fonte: Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / IBGE. ²⁴

O IBGE (2018) nos traz os impactos da educação, na medida em que, apesar de considerar que nem sempre a escolaridade seja associada ao nível de qualificação de uma ocupação, ela pode ser uma condição necessária para o seu exercício. Assim, se pressupõe que o nível de instrução é um atributo capaz de diferenciar as ocupações do ponto de vista do prestígio, da hierarquia e das remunerações.

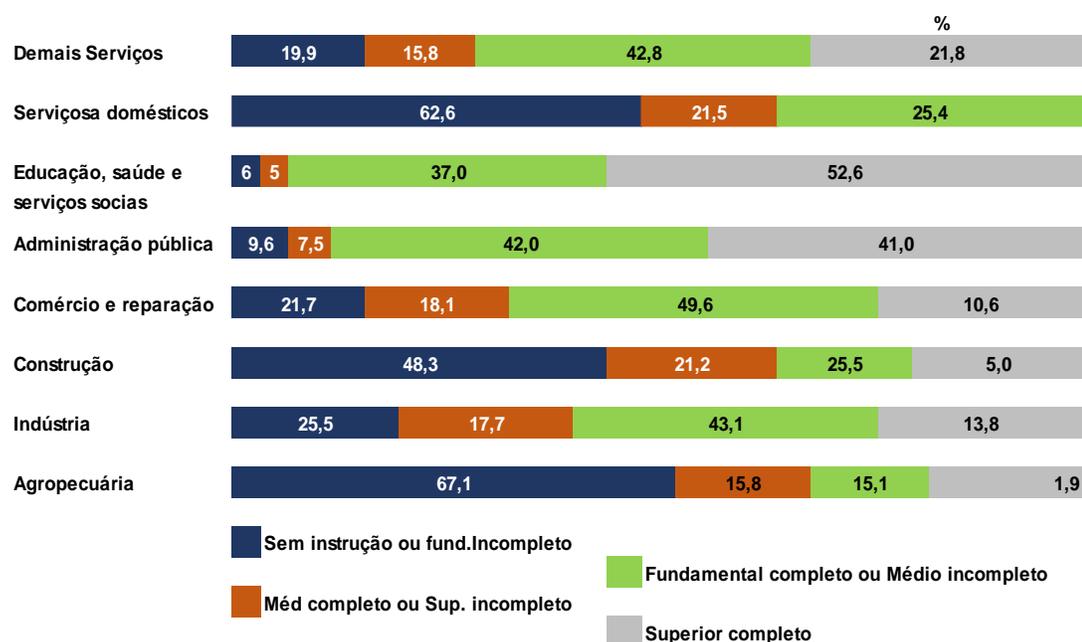
Essa pesquisa do IBGE (2018), nos aponta que em geral, a força de trabalho brasileira possui um baixo nível de instrução, uma vez que, em 2017, um percentual de 43,2% dos ocupados não possuíam o ensino médio completo, mesmo considerando que

²⁴ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2019.

essa condição de escolaridade impacta de forma diferenciada a inserção do trabalhador no mercado de trabalho de acordo com a atividade econômica.

Como podemos ver no **gráfico 5**, o percentual de trabalhadores por nível de instrução em cada atividade, sendo na agropecuária (67,1%); serviços domésticos (52,0%) e construção (48,3%), os segmentos que possuíam maiores percentuais de ocupados sem instrução, ou com o nível fundamental incompleto ou equivalente, e no outro extremo da hierarquia, encontravam-se as ocupações exercidas em educação, saúde e serviços sociais com 52,6 %; e administração pública com 41,0% dos trabalhadores possuíam o ensino superior completo ou mais.

Gráfico 5 Distribuição percentual das pessoas ocupadas por nível de instrução, segundo atividade econômica/2017



Fonte: Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / IBGE.²⁵

Cabe ressaltar que a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho tem relação estreita com a estrutura econômica do País, e denota uma hierarquia social que

²⁵ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2019.

se revela por meio das oportunidades oferecidas pela estrutura existente; pelas escolhas individuais; pela formação escolar; pela evolução em carreiras específicas; pela evolução das tecnologias e outros fatores, por conseguinte, o rendimento auferido no trabalho principal é um importante resultante desta inserção, e um dos principais indicadores de qualidade da ocupação (IBGE, 2018).

Nessa mesma linha, trazemos os dados do Relatório do Desenvolvimento Humano, feito pelo PNUD (2017), em que está descrito que:

[...] dados desagregados confirmam as disparidades sociais existentes entre os grupos, e evidenciam melhores resultados para brancos, homens e população urbana. No Brasil, somente em 2010 o IDHM dos negros se aproximou ao IDHM dos brancos observado para o ano 2000. Em outros termos, o IDHM dos negros levou 10 anos para equiparar-se ao IDHM dos brancos. Este seguiu avançando, e ainda era 12,6% superior ao dos negros, em 2010 (PNUD, 2017. p. 11).

Assim como, as desigualdades com relação ao sexo, também são tratadas nesse relatório PNUD, na medida em que postulam que:

[...] a renda das mulheres também apresenta disparidades marcantes: era 28% inferior à dos homens, mesmo obtendo níveis educacionais mais elevados. Entre o campo e a cidade, a desigualdade nos indicadores de renda também ganha destaque. A renda domiciliar per capita média da população urbana é quase três vezes maior do que a da população rural (PNUD, 2017. p. 11).

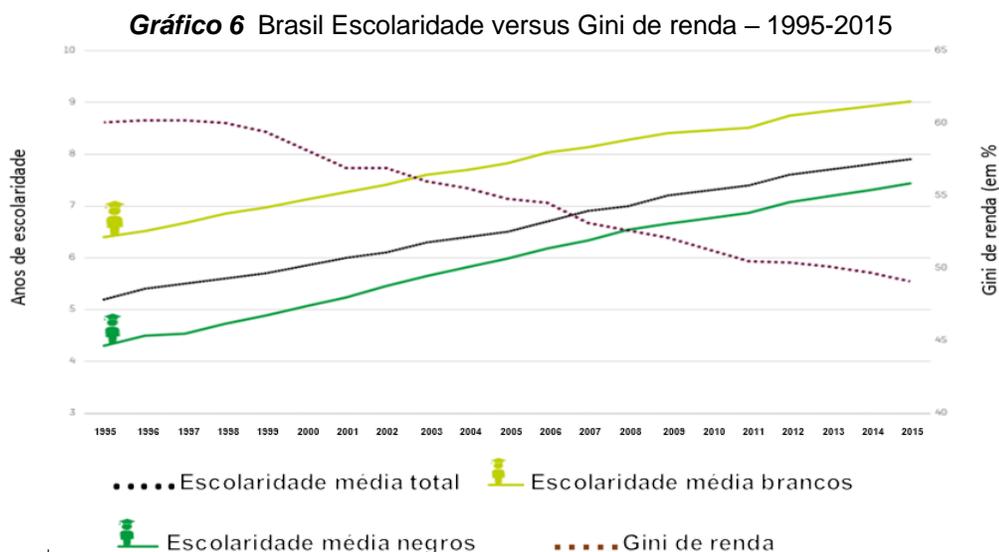
A pesquisa da OXFAM (2018) constata que a evasão e a baixa qualidade do ensino fundamental, como também, do ensino médio afeta os que pertencem aos estratos mais baixos de renda, sobretudo negros, criando condições para a expressiva desigualdade no acesso ao ensino superior, como podemos ver na afirmação a seguir:

[...] Sob a ótica racial, as desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil são marcantes. Em 2010, negros representavam apenas $\frac{1}{4}$ dos diplomados no Brasil. Além disso, cursos universitários de carreiras com rendimentos altos são território de brancos: a chance de pretos completarem um curso universitário de engenharia é a metade da que têm os brancos, e no caso de odontologia é cinco vezes menor que a de um branco. (OXFAM, 2018, p. 62)

Essa diferença aumenta a desigualdade de renda entre os brasileiros, com especial peso para mulheres e negros, cujos rendimentos são historicamente menores, independentemente do nível educacional.

Tais dados nos demonstram o impacto da educação como um dos fatores determinantes das desigualdades, que também pode ser verificado na medida em que observamos a relação da escolaridade com o índice de desigualdade, medidos por meio do Índice Gini, agravada ainda mais considerando as variáveis: cor, raça e sexo.

No **gráfico 6** podemos ver os impactos da relação da escolaridade com o índice Gini, que confirma as desigualdades entre brancos e negros nos níveis de escolaridade e conseqüentemente de renda, em comparação aos negros, reafirmando a face da desigualdade educacional no Brasil. Na medida em que a escolaridade média dos brancos é maior que a dos negros. Estando 18% dos negros sem instrução; 37% com ensino fundamental incompleto; 7% não completam o ensino superior. Enquanto, os brancos os dados apontam: 12% sem escolaridade; 32% com ensino fundamental incompleto e 6% com ensino superior incompleto, portanto, os negros estão com os piores índices Gini (OXFAM, 2018).



Fonte: OXFAM (2018) A Distância que nos Une: Um retrato das desigualdades brasileiras.²⁶

Dessa forma, podemos considerar que esses dados nos levam a refletir sobre como a educação, pode contribuir no enfrentamento das desigualdades, nos faz provocar

²⁶Disponível

em:

https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Relatorio_A_distancia_que_nos_une.pdf.

Acesso em: 10. abr. 2019.

o debate em torno das políticas sociais no contexto de busca da equidade e garantia de direitos sociais. Para aprofundar essa análise, passaremos a levantar dados referentes às desigualdades educacionais, tendo as políticas educacionais de educação integral como objeto de análise dessa pesquisa.

A Análise dos dados nos permite inferir que a relação entre renda e escolaridade, pode ser entendido de tal forma que seja possível perceber que renda oportuniza melhor acesso e educação, e não o contrário, apesar de muito tratado no senso comum, de que altos níveis de educação elevam diretamente a renda. O Brasil é um país em que o mercado de trabalho é marcado por excedente estrutural, portanto, não basta ter escolaridade elevada se o desenvolvimento não é capaz de modificar a estrutura ocupacional proporcionando melhor condições de inserção para todas as pessoas. Desta forma, nos importa reconhecer a educação como direito e que o acesso a ela pode corroborar com a melhoria da renda. Mas não qualquer educação, por isso, a luta por uma escola pública de qualidade com diversidade de oportunidades no processo de ensino aprendizagem e construção de conhecimentos que empoderem e emancipem os alunos e alunas, numa gestão participativa e compartilhada com todos os sujeitos da educação.

A OXFAM (2018), aponta que a educação é crucial para combater as desigualdades, e considera que o Brasil viveu avanços educacionais históricos que tiveram efeito positivo na redução de desigualdades de renda, sobretudo, por meio da elevação da renda dos mais pobres. Sem, contudo, ter conseguido romper a permanência das altas disparidades educacionais, que geram e reforçam outras desigualdades. E confirmando os dados apresentados acima pela pesquisa IBGE (2018), reafirma que a juventude negra e pobre é a mais afetada pelas barreiras educacionais. Baixo número de anos de estudo; evasão escolar e dificuldade de acesso à universidade, são problemas maiores para esses grupos, que, não por acaso, estão na base da

pirâmide de renda brasileira. Nesse sentido, dados da PNAD contínua²⁷ apontam dificuldades de acesso, permanência e qualidade da educação, pois, muitos alunos ainda estão excluídos da escola, sobretudo, no que se refere à educação infantil, ensino médio e superior, bem como, vale observar ainda, os altos índices de evasão nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio.

Levando em conta os anos finais do ensino fundamental, que é recorte de nosso estudo de caso, essa pesquisa aponta que a taxa de conclusão do ensino fundamental é de 76%, e outra face da moeda, a taxa de abandono escolar é maior no ensino médio (6,8%) e nos **anos finais do ensino fundamental (3,2%)** do que no início do ensino fundamental (1%). Esta situação afeta desigualmente negros e brancos, pobres e ricos, zona rural e zona urbana (INEP, 2018).

Vale destacar outro conjunto de dados educacionais, que corroboram com a compreensão das desigualdades, e com análise e possíveis pistas de como as políticas públicas poderiam combatê-las. Podemos destacar entre esses dados : matrículas a educação básica, matrículas no ensino fundamental, matrículas anos finais, matrículas em tempo integral, distorção idade série, tendo como fonte do Censo Escolar (IBGE) dos anos 2007, 2014, 2018, abarcando assim, o período delimitado em nossa pesquisa.

Na **tabela 1** é possível perceber o processo de queda nas matrículas da educação básica saindo de 53 milhões em 2007 para 50 milhões em 2013, puxada pela evasão no ensino fundamental principalmente nos anos finais e no ensino médio também. Podemos perceber ainda, que a rede municipal é a maior, seguida da rede estadual e do Distrito Federal, bem como, vale destacar que a rede pública é maior que a rede privada.

²⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País.

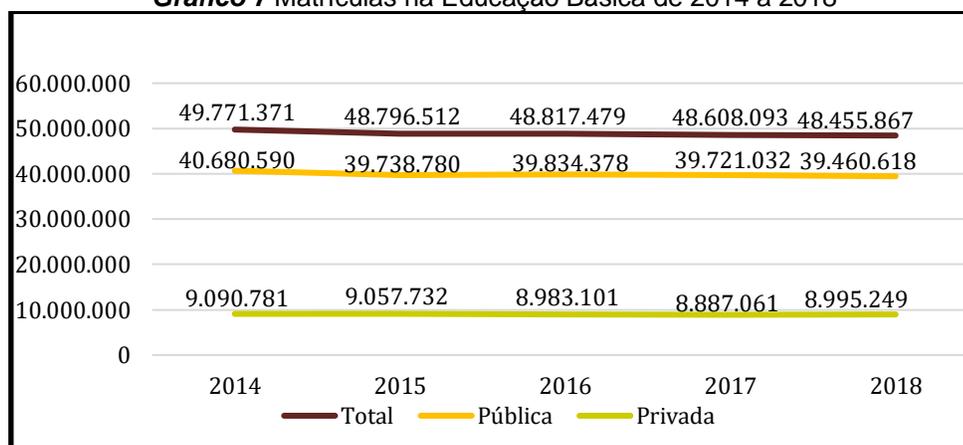
Tabela 1 Matrículas na Educação Básica de 2007 a 2013

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA						
ANO	TOTAL GERAL	PÚBLICA				PRIVADA
		TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.532.011	6.385.522
2008	51.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	20.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.972.619	43.053.942	257.052	19.483.910	23.312.980	7.918.677
2012	50.545.050	42.222.831	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219
2013	50.042.448	41.432.416	290.796	17.926.568	23.215.052	8.610.031

Fonte: INEP, Sinopse Estatística 2013

Seguindo a tendência de queda no **Gráfico 7** apresentamos as matrículas na educação básica, de 2014 a 2018, mostrando a queda de 49,7 milhões em 2014 para 48,4 milhões em 2018 nas escolas públicas.

Gráfico 7 Matrículas na Educação Básica de 2014 a 2018



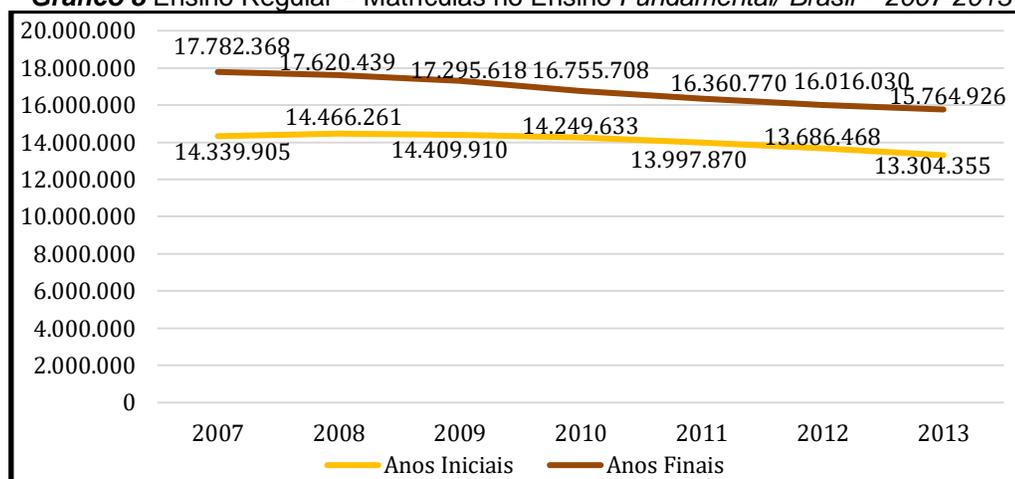
Fonte: INEP/Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018 p.7²⁸

No que diz respeito especificamente ao ensino fundamental, veremos nos **Gráficos 8 e 9** que a queda é ainda mais acentuada nos anos finais, no período de 2007 a 2017, sendo esse, um dos problemas identificados que geraram a formulação da alternativa como a de educação integral em tempo integral.

²⁸ Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acessado em 8/5/2019

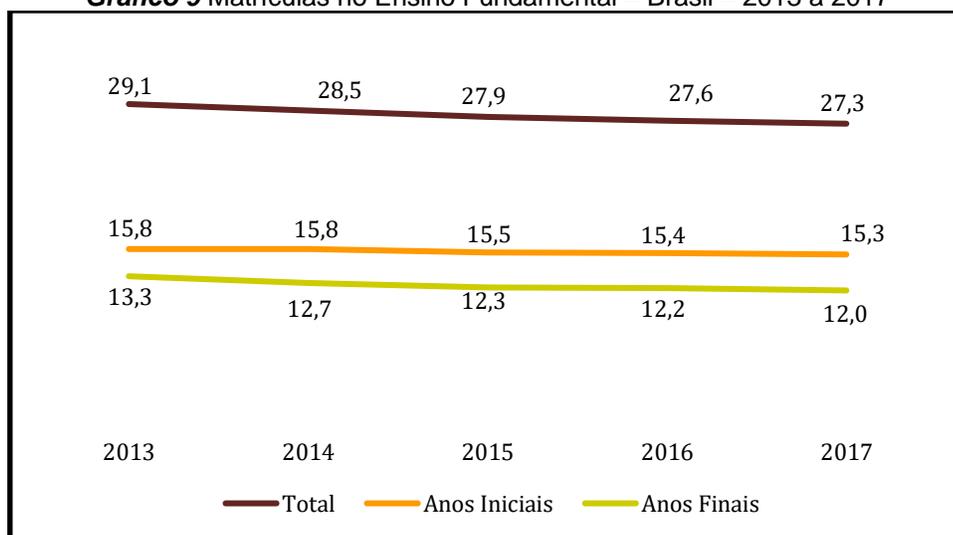
Gráfico 8 Ensino Regular – Matrículas no Ensino Fundamental/ Brasil – 2007-2013



Fonte: MEC/INEP/DEED/2014

No **Gráfico 8** apresentamos que a redução de matrículas é maior nos anos finais, sendo possível concluir, que parte dessa queda é consequência da melhoria do ajustamento natural do número de matrículas ao tamanho da população – uma vez que a população em uma dada faixa etária diminui, é de se esperar que o número de matrículas nas etapas adequadas àquela faixa acompanhe o mesmo movimento. Passamos de 14.339.905 mil em 2007 para 13.304.355 matrículas nos anos finais do ensino fundamental em 2013, o que significa uma queda de 2,8%. Segue a queda no período entre 2013 a 2017 conforme **gráfico 9**.

Gráfico 9 Matrículas no Ensino Fundamental – Brasil – 2013 a 2017



Fonte: INEP/Censo Escolar 2017

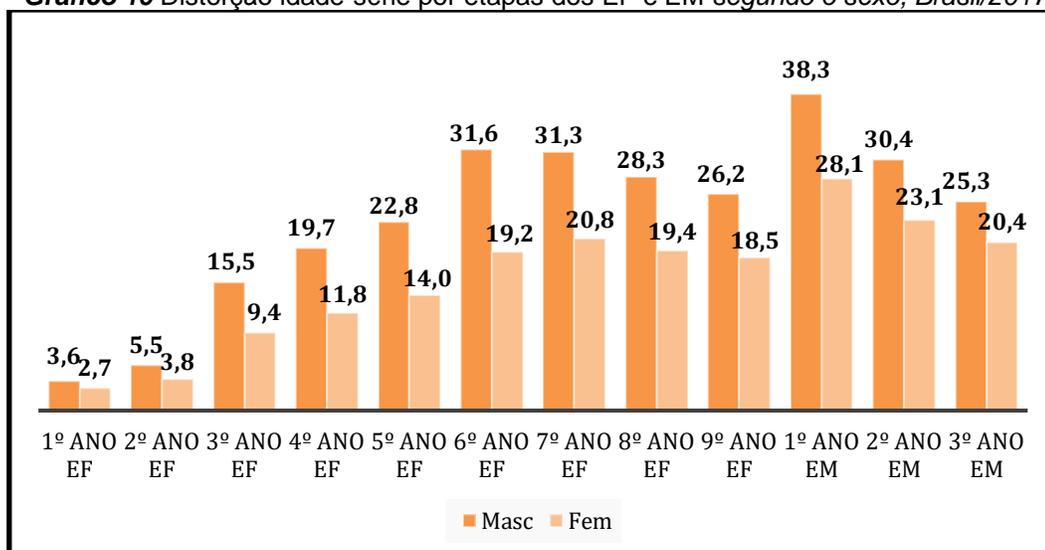
Sendo assim, observamos no **Gráfico 9** que sai dos 13,3 milhões em 2013 para os 12 milhões em 2017. E confirmando o movimento de queda do período anterior, ainda mais intensa nos anos finais do ensino fundamental.

Em 2018, mantendo a tendência de queda no número de matrícula, o censo escolar apontou 48.455.867 milhões matrículas na educação básica, dessas são 27.183.970 no ensino fundamental, e especificamente 12.007.550 nos anos finais.

Nos importa registrar nesse momento que além do movimento de queda nas matrículas no ensino fundamental, temos ainda um importante dado para apresentar e analisar na sequência de nossos estudos, trata-se dos dados de distorção idade série, que também foi algo levado em conta quando da formulação das políticas de educação integral.

Nesse sentido, no **Gráfico 10** conseguimos perceber que nos anos finais (6º ao 9º) aumentam as taxas de distorção idade série, alcançando as taxas de 31,6% e 31,3% para homens nos anos 6º e 7º respectivamente, e 19,2% e 20,8% para mulheres. Apresentam leve queda nos 8º e 9º anos passando para 28,3% e 26,2 para homens, e 19,4% e 18,5% para mulheres.

Gráfico 10 Distorção idade-série por etapas dos EF e EM segundo o sexo, Brasil/2017



Fonte: MEC/INEP/DEED.

A partir dos números de matrículas nas anos finais; dos dados sobre distorção idade série e do conjunto de dados acerca das variáveis de renda, gênero, raça ou cor e situação regional, passamos agora para finalizar esse tópico de dados das desigualdades, especialmente, no que diz respeito às desigualdades educacionais, e assim, passamos a levantar dados acerca do objeto central de nossa pesquisa que é a Educação Integral.

A distorção idade-série em classes comuns (não exclusivas de alunos com deficiência) se torna mais intensa a partir do terceiro ano do ensino fundamental e se acentua também no sexto ano do ensino fundamental e na primeira série do ensino médio. A taxa de distorção idade-série alcança 11,2% das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, **24,7% nos anos finais** e 28,2% no ensino médio. Além disso, a taxa de distorção do sexo masculino é maior que a do sexo feminino em todas as etapas de ensino. A maior diferença entre os sexos é observada no sexto ano do ensino fundamental, em que a taxa de distorção idade-série é 31,6% para o sexo masculino e 19,2% para o sexo feminino. Fato que se deve algumas vezes as demandas de trabalho, ao abandono temporário, e ao atraso escolar, por dificuldades no processo ensino aprendizagem (INEP, 2017).

Passamos a relatar os dados sobre a Educação Integral em tempo integral, na perspectiva de corroborar com a análise sobre o alcance e o impacto dela nos problemas até aqui relatados, especialmente, evasão e distorção idade série.

O número de matrículas em tempo integral foi considerado como a jornada diária de 7 horas ou mais, em que o aluno, durante todo o período letivo, permanece na escola, ou em atividades escolares, se mostrando superior a 3 milhões de matrículas no ensino fundamental em 2013, apresentando uma elevação de 46,5% em relação a 2012. Na rede pública, 12,5% dos alunos receberam educação em tempo integral, e na rede privada, 2,1%. Muito desse avanço na educação em tempo integral se deve ao Programa Mais Educação, a partir de 2007, com a ampliação e indução à Educação Integral em todas as esferas governamentais.

A **tabela 2** mostra ainda que grande parte das matrículas se dá nas instituições públicas de ensino, e chama atenção de que apesar de uma queda no número de matrículas no ensino fundamental, percebemos um aumento percentual nas matrículas em tempo integral nas instituições públicas, passando de 1.264.309 em 2010 para 3.079.030 em 2013, o que significa um aumento de 143,5%. Motivados e mobilizados pelo incentivo na Política Nacional, que faz com que as gestões subnacionais articulem recursos para a ampliação do atendimento em tempo integral.

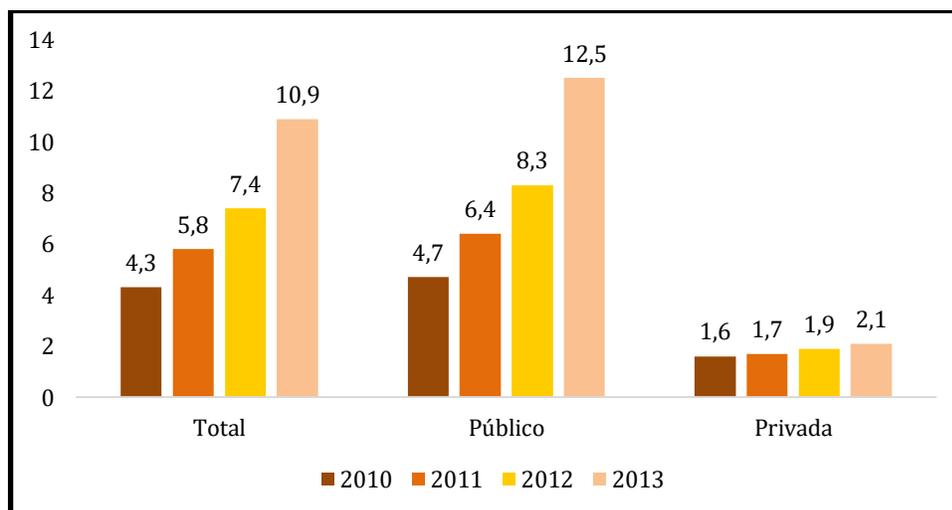
Tabela 2 Matrículas no EF por Dependência Administrativa/Tempo Integral (2010-2013)

ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR						
ANO	TOTAL GERAL		PUBLICA		PRIVADA	
	TOTAL	ED. INTEGRAL	TOTAL	ED. INTEGRAL	TOTAL	ED. INTEGRAL
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2011	30.358.640	1.756.058	26.256.179	1.686.407	4.102.461	69.651
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2013	29.069.281	3.171.638	24.694.440	3.079.030	4.374.841	92.608
+% 2012/2013	-2,1	45,2	-2,9	46,5	2,4	12,5

Fonte: MEC/INEP/DEED/2014.*Nota: 1) O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h.

Em termos percentuais, demonstramos no **Gráfico 11** que o número de matrículas em tempo integral nas instituições públicas cresce de 4,7 em 2010; para 6,4% em 2011; 8,3% em 2012, e em 2013 segue aumentando e chega a 12,5 %.

Gráfico 11 Matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral Brasil/2010-2013. (%)



Fonte: MEC/INEP/DEED/2014.

Contudo, esse processo de ampliação de tempo integral, conta ainda, com mudanças na organização das atividades escolares, por isso, consideramos pertinente trazer os dados de atividades complementares inseridas no interior das escolas públicas, especialmente, fruto do debate em torno da educação integral, traduzidas em ações no Programa de Ações Articuladas - PAR²⁹ e no Programa Mais Educação - PME, que abordaremos com mais detalhes no próximo capítulo.

Sendo assim, apresentamos na **Tabela 3** o número de matrículas por atividades complementares e a diversidade de oportunidades oferecidas, que nos leva a refletir sobre a relevância do acesso ao conjunto de conhecimentos que historicamente são negados a grande parte da população em situação ou territórios de vulnerabilidade, assim como, o debate em torno da construção de uma nova cultura escolar, que rompa a hierarquização dos saberes e experiências, debate que faremos nos próximos capítulos dessa dissertação.

Tabela 3 Número de Matrículas por Curso de Atividade Complementar Brasil/2009 a 2013

Atividade Complementar	Matrículas 2009	Matrículas 2010	Matrículas 2011	Matrículas 2012	Matricula 2013	+% 2012/2013
Matemática	331.871	464.646	692.123	1.283.367	1.786.446	39,2
Letramento e alfabetização	198.214	283.534	476.225	1.030.573	1.506.515	46,2
Futebol e futsal	168.744	226.953	337.387	693.928	1.210.702	74,5
Português	276.374	327.360	427.613	655.534	917.291	39,9
Danças	100.075	182.774	279.138	546.701	861.705	57,6
Brincadeiras, jogos não estruturados, recreação, lazer festas etc.	205.047	274.286	326.020	542.928	740.775	36,4
Banda fanfarra, percussão	38.501	100.206	193.388	507.487	690.956	36,2
Artes marciais	56.253	97.245	166.010	406.076	569.669	40,3
Leitura e teatro	84.629	129.965	211.378	398.912	555.835	39,3

²⁹ Legislações de regulamentação do PAR: Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE. Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, que estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE, no exercício de 2007. Resolução nº 47, de 20 de setembro de 2007, que altera a Resolução CD/FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007, e estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar e voluntária a projetos educacionais, no âmbito do Plano de Metas do PDE, no exercício de 2007.

Pintura, grafite, desenho, escultura etc..	122.344	148.342	214.767	368.512	547.567	48,6
Voleibol, basquete, handebol, natação	118.297	145.491	185.157	311.519	491.445	57,8
Capoeira	35.886	68.192	120.753	277.595	441.835	59,2
Horta escolar ou comunitária	28.923	49.233	104.165	241.311	402.690	66,9
Outra categoria de arte e cultura	111.621	156.657	160.616	274.246	389.727	42,1
Canto coral	47.780	79.015	121.044	250.191	371.287	48,4
Informática e tecnologia	-	-	130.582	305.894	370.518	21,1
Outra categoria de acompanhamento pedagógico	107.280	125.719	136.826	185.628	320.879	72,9
Leitura e produção de texto	64.712	113.540	158.743	212.275	319.911	50,7
Ensino coletivo de cordas	-	-	81.347	165.840	291.411	75,7
Xadrez	44.370	72.875	107.845	214.615	286.346	33,4
Outra categoria de esporte e lazer	72.894	92.565	99.617	214.668	269.193	25,4

Fonte: MEC/INEP/DEED. Notas: 1) Cursos que englobam 80% da matrícula de atividade complementar.
2) O mesmo aluno pode cursar mais de uma atividade complementar.

Ainda em 2014, vale considerar que no Brasil tínhamos 28.571.512 matrículas no ensino fundamental, sendo 12.766.378 nos anos finais e 1.700.958 em tempo integral, enquanto que no DF, o ensino fundamental contava com 397.366 matrículas, sendo 183.979 nos anos finais contrário ao movimento de queda nacional, no DF registramos aumento de matrículas, e 10.057 de turmas em tempo integral, número que apesar de menor do que os computados em 2007, momento em estavam computadas todas as matrículas em turmas acima de 5 horas, enquanto que em 2014, estão sendo consideradas apenas as turmas acima de 7 horas diárias.

Cabe ressaltar, que para as classes menos favorecidas, esse conjunto de atividades complementares ofertadas, têm na escola, a única possibilidade de acesso, o que representa uma democratização ao acesso aos bens culturais.

Na **Quadro 2**, veremos uma síntese dos dados sobre educação básica, ensino fundamental e tempo integral, no período de 2014 a 2018, identificado desde o início de

nosso estudo como um período de quedas e retrocessos. Registra-se uma queda nas matrículas de tempo integral no ensino fundamental em escolas públicas, saindo de 18,2% em 2014 para 10,9% em 2018, considerando matriculados no ensino fundamental que permaneceram 7h diárias, ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral. Enquanto na rede privada se mantém estável em torno de 2% de alunos em tempo integral.

Quadro 2 Percentual Matrículas em Tempo Integral no Ensino Fundamental /2014 a 2018.

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL		
	TOTAL	PUBLICA	PRIVADA
2014	15,7%	18,2%	2,4%
2015	16,7%	19,4%	2,5%
2016	9,1%	10,5%	2,0%
2017	13,9%	16,3%	2,1%
2018	9,4%	10,9%	2,2%

Fonte: INEP/Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018 p.7³⁰

O conjunto de dados apresentados nesse tópico, apontam para complexidade da discussão acerca das desigualdades nas suas diversas dimensões, cujo caráter estrutural, é reconhecido por todas as formas de abordagens, e das escolhas que têm sido utilizadas para enfrentá-la no Brasil. Portanto, nos ajudarão a compreender o papel da educação e, especialmente, da Educação Integral nesse cenário.

Vale ressaltar que a Política de Educação Integral implementada a partir de 2007, por meio do Programa Mais Educação, de forma articulada com as políticas sociais de combate à pobreza, apontava como estratégia de enfrentamento aos problemas descritos nos dados apresentados no decorrer deste capítulo, dentre eles: evasão escolar; desigualdades de gênero; raça; cor e raça; qualidade no ensino público, hierarquização dos saberes e conhecimentos e fragmentação do currículo escolar.

Partindo desse conjunto de dados da situação da educação básica, especialmente, do ensino fundamental anos finais e educação integral, que nos ajudaram a contextualizar nosso objeto de pesquisa, partimos então, no tópico a seguir para a

³⁰ Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 18 mai.2019.

conceituação da política social, e assim, des(velar) o impacto da educação, especialmente, da Educação Integral no enfrentamento das desigualdades sociais.

No sentido de compreender os pressupostos da Educação Integral em tempo integral, passamos a apresentar conceitos e concepções, e os dados documentais e normativos para analisar as políticas específicas na área da educação integral, entre elas: as Políticas Nacionais (Programa Mais Educação - PME e o Programa Novo Mais Educação – PNME) e a Política local do Distrito Federal até a criação do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral – PROEITI, para que possamos então analisar a relação desses programas com o enfrentamento às desigualdades sociais.

Vale ressaltar a distinção entre uma visão liberal da educação e uma visão progressista, na medida em que a liberal avalia que basta mudar a produtividade da escola que as desigualdades podem ser superadas, enquanto a visão progressista compreende que a educação é parte de um sistema que opera por classificação, hierarquização e exclusão, motivo pelo qual não basta melhorar resultados escolares, é preciso oferecer aos estudantes experiências de tempos, espaços e linguagens que ampliem suas capacidades de compreender e interpretar o mundo em que vivem para nele agir em função de valores e perspectivas de futuro. Essa visão política não se explicita como argumento, mas está expressa no modo como cada programa se organiza para oferecer a Educação Integral.

Nesse sentido no próximo tópico traremos dados e analisaremos os programas Nacionais (PME e PNME) e o programa local (PROEITI) na perspectiva de compreender como tais programas se organizam e quais as concepções que dialogam.

CAPÍTULO 2. A POLÍTICA NACIONAL E LOCAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

2.1. *Educação Integral: Concepções e experiências iniciais*

Para atender ao objetivo proposto de analisar o distanciamento entre a formulação e a implementação de Políticas Públicas de Educação Integral no enfrentamento das desigualdades na experiência do Distrito Federal/DF, nos importa fazer um breve passeio histórico para entendermos os conceitos, concepções e as normatizações, que tratam da Educação Integral. Nesse sentido, iniciamos com o destaque da presença atuante dos movimentos socialista e anarquista brasileiros nas primeiras décadas do século XX, momento em que algumas tendências do socialismo pressionavam o governo no sentido de aumentar e melhorar a qualidade das escolas, e os anarquistas denunciavam os males do ensino oferecido pelo Estado, pois, “do ponto de vista libertário, a educação existente na época, seja pública, seja privada, que com muita frequência, não ia além das escolas confessionais, religiosas, era vinculadora de erros e preconceitos” (GALLO, 2002, p.30).

Dessa forma, a concepção anarquista de educação propõe que “uma educação para a liberdade deve ser também uma *educação integral*, em que o homem se perceba e se reconheça em todas as suas facetas e características” (GALLO, 2002, p. 30), ou seja, o movimento anarquista brasileiro naquelas primeiras décadas de século XX, já apontava a importância de um projeto de educação integral, enquanto processo de formação humana, permanente, intelectual, física e moral, com a dimensão profissional e politécnica, comprometida com a construção da liberdade e da autonomia (CARARO, 2015).

A Revolução de 1930 trouxe a emergência de um estado fortemente comprometido com a hegemonia da burguesia industrial, provocando um debate acerca da educação, fazendo emergir no Brasil uma intensa discussão acerca da importância da escola pública, gratuita e laica, como dever do estado (CARARO, 2015).

Portanto, podemos considerar que desde 1932, a partir do Manifesto dos Pioneiros do movimento da Escola Nova³¹, estão dados os pressupostos de uma Educação Integral, entendida como princípio da formação integral dos alunos, e da defesa de uma escola única para todos, independentemente da condição de classe, raça ou religião, e como função do Estado para sua oferta gratuita.

Dessa forma, esse Manifesto, assinado por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros, foi um marco que propôs uma Reconstrução Educacional no Brasil, destacando que as reformas econômicas e educacionais sempre estiveram dissociadas, e que era indispensável entrelaçar e encadear. Colocavam a Educação Integral como um princípio educacional, voltado para a dimensão de integralidade do sujeito, da vinculação da escola com o meio social, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.

Portanto, em relação ao papel da escola na vida e a sua função social, o *Manifesto* põe em evidência que a escola está inserida na sociedade e, sendo uma instituição social, convive com outras modalidades de instituições. E assim, podemos perceber a tensão entre a dimensão pedagógica e a dimensão social da escola pública, apontando a importância da articulação da escola com o seu entorno e a intersectorialidade das ações, assim como o trabalho em redes, hoje tão difundido nos pressupostos dos programas de Educação Integral que iremos tratar nesse capítulo.

A concepção de Educação Integral, a partir dos pressupostos do Manifesto dos Pioneiros, deu origem às experiências localizadas em alguns estados brasileiros, como por exemplo, a influência para os novos padrões de edificações em 1932, nas escolas do

³¹ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, América e Brasil, na primeira metade do século XX, quando também se consolidou a democracia liberal. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais e acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932)

Rio de Janeiro- Distrito Federal à época³²; A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR, em Salvador na década de 1950 (Anísio Teixeira)³³; essa experiência da BA foi trazida por Anísio, no momento da construção de Brasília, e assim, surgem as Escolas Parque/Escola Classe nos anos 1960 em Brasília/ DF, da qual teremos a oportunidade nessa pesquisa de trazer dados e analisar em que medida essa experiência originária, está nos pressupostos da atual Política de Educação Integral no Distrito Federal.

Nas décadas de 1950 e 1960 nos importa destacar que setores ligados aos intelectuais, organizações de esquerda, entidades estudantis e à Igreja, em face da inércia do sistema público em efetivar um projeto de educação pública e combater o analfabetismo da imensa maioria da população, engajaram-se em movimentos de educação popular e de alfabetização de adultos. Como nos diz CARARO (2015):

[...] Essas experiências em educação popular [...], pela primeira vez, as atividades educativas eram vinculadas à realidade concreta das camadas populares, estava um germe, sem dúvida, de muitas das inspirações pedagógicas e curriculares que hoje se manifestam nas experiências de educação em tempo integral e que propiciaram uma fecunda elaboração teórica e metodológica, sendo o eixo da chamada Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire. (p. 46)

A educação popular nos reporta à compreensão da influência do pensamento de Paulo Freire na visão integral da educação, para isso, recorreremos ao Gadotti (2009) na medida em que destaca como fundamento da perspectiva emancipatória da educação

³² A Educação no Rio de Janeiro, estimulou uma série de atividades culturais e sociais que ampliaram o raio de ação da escola para seu entorno, com idas ao Teatro Municipal, formação de clubes de saúde, grêmios literários, cantos corais, entre outros. Era uma estrutura de organização do ensino que se vinculava às questões pedagógicas e eliminava a ideia da sala de aula como fixa, estática e previsível. As atividades de saúde, do trabalho, da recreação, dos concursos de matemática, das excursões pela cidade, dos corais, dentre várias outras, eram as que norteavam as ações pedagógicas dessas escolas (CARARO, 2015, p. 42).

³³ Modelo de escola de educação em tempo integral que aglutinou seu pensamento sobre a educação e a escola, reunindo, o ensino da sala de aula com a autoeducação com plena responsabilidade. (CARARO, 2015, p. 43)

integral freireana, outros conceitos como: educação cidadã³⁴; mundo educador³⁵; pedagogia Intertranscultural³⁶, e município que educa. Tais conceitos, foram se consolidando e hoje fazem parte de muitas experiências de educação integral em tempo integral, que vêm sendo desenvolvidas no Brasil.

Portanto, Freire nos chama atenção sobre o sentido e o significado da Educação Integral, como concepção e prática educativa, que favorece a formação humana em suas múltiplas dimensões, para além dos muros da escola, e para além da aprendizagem da leitura e da escrita.

Para tanto, o diálogo com Freire (1997) coloca em debate o papel da escola na vida e sua função social, o que nos leva a compreender uma outra cultura escolar, uma outra escola. Para ele, nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias, pois, ele considerava que “leitura do mundo” que possibilita a decifração cada vez mais crítica da ou das “situações limites”, nesse sentido:

[...] a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura

³⁴ Escola Cidadã consiste na reconversão cultural da escola em um projeto político-pedagógico fundamentado nos princípios emancipatórios da democratização política, social, econômica e cultural. A participação cidadã é um princípio pedagógico, mas é, também, um direito humano. Paulo Freire, como Secretário Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, instituiu, em 1989, uma política de Educação em direitos humanos, valorizando o diálogo e a participação popular, repensando o currículo escolar. Um dos eixos básicos de sua reorientação curricular foi a participação social por meio de colegiados, entendendo a educação em direitos humanos como educação para a cidadania. A educação para a cidadania é uma educação em direitos humanos e vice-versa. A educação para a cidadania, ao buscar fortalecer a participação e o controle social, empodera pessoas como sujeitos de direitos. Paulo Freire não defendia qualquer educação em direitos humanos. Para ele a “educação em direitos humanos era a educação popular”, entendida como um projeto político de construção do poder popular. Ele demonstrou, como secretário municipal de Educação, que ela é um processo que se constrói, ao mesmo tempo, dentro e fora do Estado. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/new-rss/por-uma-escola-cidada/>. Acesso em: 20 mai.2019.

³⁵ O objetivo da escola ensinar o aluno a "ler o mundo" para transformá-lo. Para Freire, "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo", Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia#>. Acesso em: 2. mai.2019.

³⁶ Freire propõe uma aproximação entre humanismo crítico e o conceito de transculturalidade em educação, de modo que se explicitem os pressupostos básicos para uma prática educativa significativa para que os diferentes preservem o que é essencial em suas diferenças e comunguem do que os aproxima em suas semelhanças em vista da assunção coletiva rumo a uma sociedade “universalmente plural”.(PEROZA, 2012)

popular, silenciem em face do “saber da experiência feito”, e a ele se adaptem (p. 106 -107).

Outra importante contribuição de Freire para os pressupostos da Educação Integral se dá em seu conceito amplo de cultura e sua perspectiva de uma educação que respeite a diversidade cultural, propondo então uma educação intertranscultural, que amplie os horizontes de sentido para uma prática pedagógica politicamente libertadora e enfatize com mais força (em relação ao inter e multiculturalismo) os mecanismos de “interpenetração” das culturas, de modo que não somente a harmonia, mas também o confronto propicie as bases para um encontro significativo e respeitoso entre os indivíduos que partilham de suas diferenças culturais num mesmo ambiente. Como nos diz Peroza (2012):

Dessa forma, concluímos que a “transculturalidade” em educação aproxima-se da reflexão de Paulo Freire fez em sua experiência diante da diversidade cultural, o que nos desafia a pensar uma prática educativa que seja dinâmica, uma verdadeira “ação” de modo que a relação que se estabelece com o diferente um torno da busca pelo conhecimento se torne uma atividade, jamais uma situação de inércia. Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas suas razões de ser [...]. Da mudança em processo, no campo dos costumes, no do gosto estético de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo da moral, sobretudo no da sexualidade, no da linguagem, como da mudança historicamente necessária nas estruturas de poder da sociedade, mas a que dizem não, ainda, as forças retrógradas. (FREIRE, 2000, p. 17). [...] Nesse sentido, a Síntese Cultural, enquanto “superação” de um encontro inevitável de “pólios opostos” é o resultado da educação compreendida enquanto exercício que busca a universalidade do “humano” que está em cada cultura (humanismo crítico) sem anular as diferentes formas de expressão dessa humanidade, ou seja, que a prática educativa seja uma legítima prática de “ação transcultural” (PEROZA, 2012, p. 10 -11).

E assim, várias experiências foram materializando essa nova cultura escolar, e desta forma, serviram de fundamentos para a Educação Integral no Brasil, podemos destacar ainda, no final da década de 1980, até meados de 1990: No Rio de Janeiro, os

Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)³⁷; em São Paulo, o Programa de Formação Integrada da Criança (PROFIC)³⁸.

2.2. Normatizações e experiências da Educação Integral desde a Constituição de 1988 até Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017

O movimento pela Educação Integral passa a ganhar mais força para uma implantação com abrangência nacional, a partir da Constituição Cidadã de 1988, que no Art. 205 apresenta os pressupostos da educação integral ao fazer referência ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Sendo assim, entendendo a Constituição Federal de 1988 como um marco que estabeleceu um pacto pela melhoria da qualidade de vida e inclusão de milhões de pessoas ao acesso de bens e serviços públicos e a garantia de direitos sociais, dentre eles a educação, seguindo movimentos iniciados nas primeiras décadas do século XX, a constituição deliberou a obrigatoriedade do ensino como dever do Estado e da sociedade e, como consequência, a sua universalização. Contudo, como podemos ver nos dados apresentados no tópico anterior, há muitos desafios a superar com relação às desigualdades educacionais provocadas por problemas como: a baixa qualidade; a desigualdade regional e territorial na oferta educacional; as altas taxas de evasão e distorção idade série, especialmente, no ensino fundamental (apesar da sua quase universalização) bem como, o quadro de desigualdade no acesso ao ensino obrigatório

³⁷ Experiência dos CIEPs, implementada nos dois governos de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro, de 1983 a 1986 e 1991 a 1994. Os CIEPs receberam 1.000 alunos cada, sendo 600 acolhidos durante o dia e 400 jovens à noite. Essa proposta extremamente arrojada era justificada por Brizola e Darcy Ribeiro como resposta ao desafio e ao desejo de superar o fracasso escolar das escolas públicas brasileiras, construindo uma escola entendida como fundamental para as camadas populares, no sentido de assegurar os instrumentos necessários à luta contra as desigualdades e os privilégios e da camada dominante (RIBEIRO, 1986).

³⁸ Em maio de 1986, José Aristodemo Pinotti assumiu a Secretaria Estadual de Educação em São Paulo e defendia a implantação do tempo integral nas escolas de ensino de 1º grau. O PROFIC, desenvolvido em alguns municípios do Estado de São Paulo, entre 1986 e 1993, visou à ampliação da jornada escolar, tornando-se polêmico na medida em que pretendeu, formalmente, redefinir o papel da escola de instrumento dedicado à instrução em instituição também protetora (CARARO, 2015, p 54).

segundo a cor, o sexo, a região e a renda familiar *per capita* (OLIVEIRA apud UFC Virtual).

Esse movimento pós constituição, fez surgir experiências, tais como: O Projeto Minha Gente em 1991 que tinha como característica principal a construção do Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC)³⁹, passando posteriormente, a ser o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente PRONAICA⁴⁰, com o nome Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), a tônica desloca-se para o atendimento integral.

Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao adolescente- CAICs foram concebidos para oferecer todos os cuidados requeridos pelo público infantil e juvenil e suas famílias. Mais que unidades físicas, constituem o local em que se exercita uma proposta pedagógica abrangente, que articula ações de saúde, higiene, alimentação, cultura e lazer, entre outras, às atividades especificamente escolares, com o fim de educar e também proteger, amparar e preparar a clientela para o convívio social (BRASIL, 1993 p. 18).

Os CAICs tinham como estratégia básica a implantação gradativa da pedagogia da atenção integral nas escolas da rede oficial, estadual e municipal, constituída por diferentes modalidades que podiam ser adotadas, concomitante ou separadamente, conforme as necessidades e disponibilidades locais, tais como: a) articulação e integração de serviços e experiências locais já existentes; b) adequação e melhoria de espaços físicos e equipamentos sociais disponíveis; c) construção de unidades de atenção integral; d) administração participativa integrada; e, e) financiamento compartilhado (CARARO, 2015).

A previsão constitucional fez também, com que a partir de um debate intenso fosse aprovada em 1996 mais uma versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB -

³⁹ [...] com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente buscando reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes dos maiores aglomerados urbanos do país. O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada (CARARO, 2015, p 57).

⁴⁰ Com o *impeachment* presidencial, o MEC lançou o documento “Linhas programáticas da educação brasileira – 1993-94, e continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento poderia ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas (CARARO, 2015, p. 57-58).

Lei 9.394/96, com as primeiras indicações legais no sentido de projetar a ampliação do tempo escolar, na medida em que em seu Art. 2, destaca que “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996), e ainda no Art. 34, em que determina que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Este Art. 34 da LDB/1996 chama atenção ao apontar que deveriam ser incluídas “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo”, que configura um absoluto descompasso levando em conta as experiências internacionais para as quais 4 horas representam um tempo infinitamente inferior às necessidades escolares.

Desta forma, de acordo com o aparato de dispositivos legais indutores, a partir da LDB/1996, o governo brasileiro por meio do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, passou a incluir no Censo Escolar em 1997, dados de matrículas de alunos, com recorte de Turmas e Matrícula por duração dos turnos (Ensino Fundamental), trazendo consigo os seguintes dados: No universo de 1.171.498 turmas e 34.229.388 matrículas no ensino fundamental, foram categorizadas e identificadas 157.938 turmas e 5.038.805 matrículas com turno inferior a 4 horas; 546.757 turmas e 14.557.022 matrículas com turno de 4 horas; 388.985 turmas e 11.968.384 matrículas com turnos entre 4 e 5 horas e apenas 77.818 turmas em 2.665.177 matrículas com turnos acima de 5 horas. Ou seja, cerca de 91 % das matrículas tinham duração abaixo de 5 horas, muito distante das 7 horas consideradas para uma educação em tempo integral, e dentre os 9% acima de 5h, não é possível mensurar ou distinguir nem o tempo diário efetivo, assim como, o que pode ser feito, em termos de atividade escolar, nessa ampliação de tempo.

Numa perspectiva de descentralização da gestão e implementação das políticas e com intuito de fazer chegar oportunidades educativas nos mais longínquos municípios, tendo em vista a dimensão continental de nosso país, destaca-se em 2001 a criação do

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola⁴¹ executados via FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia ligada ao Ministério de Educação, responsável pelo repasse de recursos para os sistemas subnacionais, e para escolas públicas em todo território nacional, como ferramenta, e/ou, estratégia para ampliação do currículo escolar, respeitando essas características continentais do Brasil, resguardando as diversidades regionais.

Sendo assim, o desafio de pensar em Política Pública de Educação aplicada no Brasil a partir da Constituição de 1988, na esfera Federal, Estadual ou Municipal e quais seus impactos sobre a desigualdade, nos fez escolher como ponto de partida ou principal referência para analisar as Políticas de Educação Integral, o Programa Mais Educação⁴² formulado pelo Governo Federal em 2007 e implementado por meio de parcerias com estados e municípios, via o PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola⁴³, com recursos repassados por meio do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁴⁴

As demandas educacionais espalhadas pelo Brasil e a articulação e mobilização dos setores e movimentos ligados à educação, fizeram com que em 2007, houvesse uma mudança na política de financiamento da educação, sendo criado o FUNDEB substituindo o FUNDEF⁴⁵, passando a regulamentar a redistribuição dos recursos da

⁴¹ Medida Provisória nº 2178-36, de 24 de agosto de 2001. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa. Disponível em; <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/pdde?start=80>. Acesso em: 20 mai. 2019

⁴² O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=41181>. Acesso em: 15 mar.2018.

⁴³ PDDE- O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destinam recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas da educação básica (e casos específicos), um deles é Mais Educação, que compreende as atividades de educação integral em jornada ampliada; Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 15 mar.2018.

⁴⁴ FNDE - O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), transfere recursos financeiros e presta assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/20519-fnde-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao>. Acesso em: 18 mar.2018.

⁴⁵ LEI Nº 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996- Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, §

educação não apenas no nível do ensino fundamental e sim em toda a Educação Básica, aumentando o repasse de verba para as matrículas municipais ou estaduais em tempo integral. No caso de matrículas em tempo integral no ensino fundamental, esse valor é 25% maior em comparação com as matrículas sem extensão da jornada escolar. No que diz respeito à Educação Integral em tempo integral, apresenta ainda em seu art. 10 (BRASIL, 2007):

[...] A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:
I - Creche em tempo integral;
II - Pré-escola em tempo integral;
IX- Ensino fundamental em tempo integral;
XII - Ensino médio em tempo integral;

Ainda em 2007, foi aprovado o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, que se destaca como um esforço e inovação de aspectos e dimensões intersetoriais para gestão de Políticas Públicas (que também iremos aprofundar no decorrer dessa pesquisa) na medida em que para sua formulação e implementação, lança mão da articulação de diversos setores para o alcance do objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos, passando a incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como Luz para todos⁴⁶, Saúde nas escolas⁴⁷ e Olhar Brasil⁴⁸, entre outros. Prevendo que

⁷⁰, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 abr.2019.

⁴⁶ O programa visa promover o acesso de famílias residentes em áreas rurais à energia elétrica, de forma gratuita, acabando com a exclusão elétrica no país, através da extensão de rede, implantação de sistemas isolados e realização de ligações domiciliares O Programa tem priorizado os beneficiários do Plano Brasil sem Miséria, escolas rurais, quilombolas, indígenas, assentamentos, ribeirinhos, pequenos agricultores, famílias em reservas extrativistas, afetadas por empreendimentos do setor elétrico e poços de água comunitários. Disponível em: <http://www.pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana/luz-para-todos>. Acesso em: 30 abr.2019.

⁴⁷ O Programa Saúde na Escola (PSE), política intersetorial da Saúde e da Educação, foi instituído em 2007. Nele, as políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira se unem para promover saúde e educação integral dos estudantes da rede pública de ensino. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/acoes-e-programas/programa-saude-na-escola>. Acesso em: 18. abr.2019.

⁴⁸ É um projeto em parceria dos ministérios da Saúde e da Educação, que tem como objetivo identificar e corrigir problemas visuais relacionados à refração e garantir assistência integral em oftalmologia para os casos em que forem diagnosticadas outras doenças que necessitem de intervenções. Visa contribuir para a redução das taxas de repetência e evasão escolares e facilitar o acesso da população à consulta

as ações devessem ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios. E entre suas ações estava o plano “Compromisso Todos Pela Educação”,⁴⁹ afetos diretamente com o desafio de melhoria da qualidade da educação, fomentando a implantação de uma Educação Integral em tempo integral, a partir um novo regime de colaboração entre as esferas governamentais e a sociedade:

[...] inaugurando assim um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (BRASIL, 2007).

A partir da adesão ao Plano de Metas do plano “Compromisso Todos Pela Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos planos por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR)⁵⁰, elaborado por municípios e estados para o recebimento de transferências voluntárias e assistência técnica do MEC. Importa destacar que todo o acompanhamento do PAR, é feito pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC – Módulo PAR)⁵¹, um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. A elaboração do plano é feita em três etapas: diagnóstico da situação

oftalmológica e a óculos corretivos. O Projeto foi redefinido pela Portaria Interministerial nº 2.299/MS/ MEC, de 3 de outubro de 2012. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/folder/projeto_olhar_brasil.pdf. Acesso em: 18. abr.2019.

⁴⁹ Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18. mar.2019.

⁵⁰ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de suas redes públicas de ensino. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/>. Acesso em: 9. mai.2019.

⁵¹ Disponível em <http://simec.mec.gov.br>. Acesso em: 18. Mar.2019.

educacional, elaboração do plano de trabalho e análise técnica. Cabe ao FNDE apoiar técnica e financeiramente os entes federados a formular seus respectivos planos, avaliando as necessidades educacionais de suas redes de ensino, abrangendo de forma sistêmica as etapas e modalidades da educação básica. Desde 2007, contemplou diversas ações, conforme **quadro 3**:

Quadro 3 Abrangência e ações do PAR

NÍVEL	ETAPA	MODALIDADES	AÇÕES PEDAGÓGICAS	AÇÕES DE INFRAESTRUTURA
Educação Básica	-Educação Infantil -Ensino Fundamental -Ensino Médio	-Educação Especial -Ensino Tecnológico e profissional -Educação de Jovens e Adultos -Educação Ambiental -Educação do Campo -Educação étnico-racial -Educação Indígena - Educação Quilombola	-Acervo Bibliográfico -Formação continuada e capacitação -Jornada literária -Material didático -Material escolar -Material de consumo -Cursos EaD -Materiais Esportivos	-Ampliação -Construção -Reforma -Equipamentos -Ônibus escolares -Ônibus acessível -Bicicleta e capacete -Equipamentos e kits de cozinha -Brinquedos -Quadras escolares -Equipamentos de climatização -Instrumentos musicais -Mobiliário -Computadores, projetores, tablets

Fonte: MEC/FNDE⁵²

E com estes planos implementados pelos governos subnacionais por meio do PDDE, com repasses financeiros via FNDE, as escolas apresentavam projetos educacionais de ampliação de jornada, projetos culturais esportivos e até mesmo construção de quadras e outros espaços educativos. O que representou uma ampliação de ações na perspectiva de currículo ampliado com ampliação de espaços e tempos educativos.

Contudo, a perspectiva de abrangência nacional de propostas de Educação Integral em tempo integral, ganha maior relevância em 2007, com a criação do Programa

⁵² Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2>. Acesso em: 10. mai.2019.

Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/07, incluído como uma ação do PAR, contudo, numa perspectiva intersetorial passou a articular ações entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura e com objetivo de “contribuir para formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal” (BRASIL, 2007), momento em que podemos identificar que ações indutoras da Educação Integral, ganham escala nacional, contudo, mesmo provocando mudanças na cultura escolar, não necessariamente tais mudanças vieram acompanhadas de alterações efetivas nas estruturas no Sistema Educacional Brasileiro.

Outro momento importante na implantação da Educação Integral no Brasil se deu em janeiro de 2010, com a publicação do Decreto nº 7.083, estabelecendo como finalidade do Programa “Mais Educação” contribuir para a melhoria da aprendizagem e definindo a ETI (Educação em Tempo Integral) a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola, ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010).

Esse decreto dispôs ainda que as atividades podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos, e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

Destaca-se, ainda, nesse decreto, a definição de que o Programa “Mais Educação” terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos Programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica. Esse aspecto do regime de colaboração entre os entes federados, assim como, as parcerias intersetoriais e com instituições locais, como já mencionamos anteriormente, são tensões presentes na execução das políticas públicas em geral e, especialmente, nas políticas educacionais (BRASIL, 2010).

Ainda em 2010 mais um passo na definição e conceituação de Educação Integral em tempo integral, por meio da Resolução CNE/CBE Nº 07/2010, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos - DCNs. E em seu “Art. 36, considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas” (BRASIL, 2010). Portanto, a partir desse ano, o Censo Escolar passa a registrar os dados considerando tempo integral (acima de 7 horas diárias) e tempo parcial nas escolas (abaixo de 7 horas diárias).

No ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, que tem entre suas metas uma que trata especificamente da Educação em Tempo Integral. A Meta 6, estabelece a oferta de Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

Numa iniciativa da Sociedade Civil sob o comando do Plano “Compromisso Todos Pela Educação” foi criado durante o período do debate do PNE/2014, um Observatório do PNE⁵³, como uma ferramenta de monitoramento das metas do PNE e socialização de dados educacionais relevantes para pesquisadores e gestores.

Com relação à meta 6 do PNE, este observatório nos demonstra um Quadro de avanços e retrocessos, dentro do período que delimitamos nessa pesquisa. E assim, este estudo buscará entender o que representam esses dados e como eles explicam ou impactam no estado da arte do tema central de nossa pesquisa.

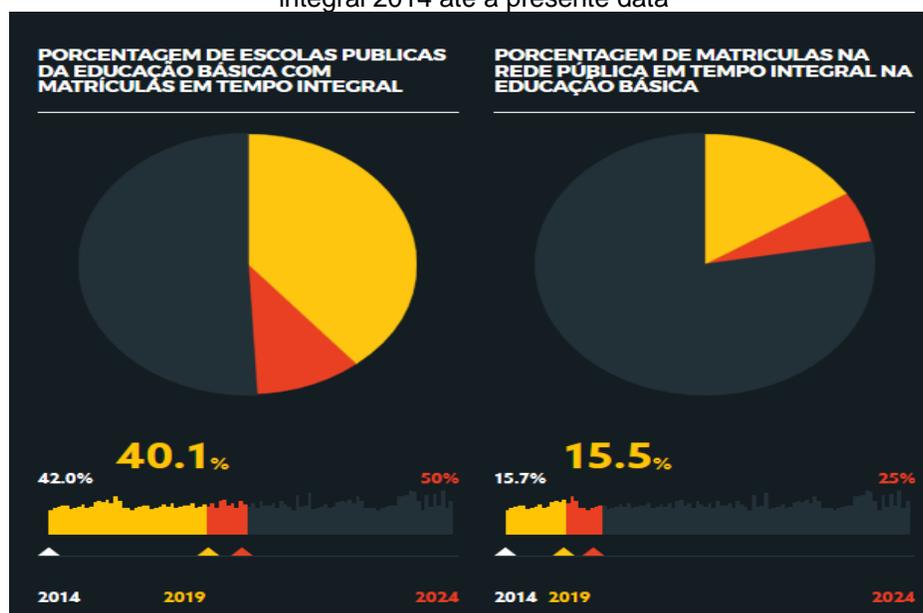
O Observatório do PNE, destaca um crescimento continuado no número de escolas públicas com tempo integral, sendo registrado um aumento de 14,9 pontos percentuais, que fez com que atingíssemos a marca de 41,7% em 2015, contudo, em 2016 registramos queda de 9,5% pontos percentuais, e voltando a crescer em 2017⁵⁴ quando passou a contar com 38,4% das escolas públicas com alunos matriculados nessa modalidade (OBSERVATORIO PNE, 2019).

⁵³ Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 27. abr.2019.

⁵⁴ Esse aumento se deu em função da implementação do Ensino Médio Inovador.

Tendo em vista, que a meta 6 estabelece percentual de escolas em tempo integral (50%) e percentual de matrículas (25%), podemos observar no **gráfico 12** o movimento até a presente data, tanto no que diz respeito ao número de escolas com Tempo Integral (que tem na meta 6 do PNE a estimativa de alcançar 50% até 2024) sai de 42% em 2014 para 40,1% em 2019, como também de matrículas em tempo integral (que tem na meta 6 do PNE a estimativa de alcançar 25% até 2024), parte de 15,7% em 2014 e em 2019 chega a 15,5%, que demonstra o movimento de queda e distanciamento do cumprimento dessa meta do PNE.

Gráfico 12 Percentagens de escolas e Percentagens de matrículas em tempo integral 2014 até a presente data



Fonte: observatóriopne.org.br

Tais movimentos de queda se dão por diversos motivos, dentre eles: o forte corte de verbas que a Educação vem passando desde 2015; com a aprovação da EC 95; com a mudança do PME para o PNME; com mudanças dos critérios de seleção/adesão das escolas aos Programas; como também, pelas imensas dificuldades financeiras por qual passam estados e municípios, que são os executores da política.

Mas seguem as lutas e disputas por uma educação pública de qualidade para todos e todas, e assim, o acesso à educação em tempo integral também aparece em

outra normatização, debatida desde 2015 e homologada em 2017, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC⁵⁵:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação –PNE. (BRASIL, 2018).

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam, ou a dimensão intelectual (cognitiva), ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem, para dessa forma, promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente

⁵⁵ Aprovada em Reunião do CNE no dia 15 de dezembro de 2017 e homologada as alterações na LDB no dia 22 de dezembro do mesmo ano. A criação da Base já estava prevista tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 1996. Mas ele só começou, na prática, no governo Dilma - e continuou mesmo com as mudanças de gestão. A primeira versão do documento foi divulgada pelo MEC em setembro de 2015, ainda no governo petista, e recebeu 12 milhões de contribuições. Em maio de 2016, uma segunda versão foi divulgada, com as contribuições do ano anterior. Contudo a versão promulgada em 2018 altera pontos aprovados na versão anteriormente apresentada a partir do debate realizado desde 2015.

disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 14).

Assim posto, subjaz compreender o quanto pós Constituição de 1988, LDB de 1996, e esses aparatos legais citados até aqui (PDDE, PDE, FUNDEB, PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, PAR, DCNs) nos desafiaram repensar e ressignificar a escola, no sentido de construir um currículo ampliado, e não apenas ampliar a jornada diária escolar, pois há uma necessidade e esforço para construção de uma educação democrática e emancipatória que se proponha, fundamentalmente a promoção de uma formação humanizada e cidadã.

Podemos destacar ainda a mais recente normatização sobre tempo integral o Programa Nova Mais Educação - PNME, instituído pela Portaria 1.144 de 10/10/2016, que substituiu o PME, e que iremos apresentar no decorrer dessa dissertação.

E assim, partindo dessas normatizações e experiências que corroboraram com a possibilidade de tornar a educação integral direitos de todos, dialogaremos no próximo tópico desse capítulo com conceitos e concepções sobre esse tema.

2.3. Conceitos e concepções relacionadas à educação integral

Nesse tópico buscaremos referenciar os conceitos estruturantes de nossa pesquisa, dentre eles: educação integral, integrada e em tempo integral; intersectorialidade; território educativo, transversalidade e currículo ampliado, nos quais as dimensões cognitivas, intelectuais, físicas e culturais precisam ocupar os tempos e espaços educativos em relação permanente com os aspectos da vida real das pessoas. E assim, as gestões públicas educacionais busquem enfrentar as desigualdades sociais, considerando que a escola deva assumir sua função social de empoderamento dos sujeitos como ativos na construção, sistematização e socialização de saberes e de conhecimentos multidimensionais.

2.3.1. Educação Integral/Integrada/Tempo Integral

Conforme percebemos nos documentos oficiais e na peças legais que apresentamos até aqui, as políticas de educação integral nascem numa perspectiva de enfrentar as desigualdades sociais e garantir direitos do acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados, considerando como problema central a ser enfrentado, o abismo entre a educação das classes mais favorecidas e a educação oferecida à classe trabalhadora, o que gera distorções e desigualdades nas oportunidades entre essas diferentes classes. E assim, entra na agenda política a demanda de construir uma educação de qualidade, que busque trazer o aluno para o centro, e pense uma escola e um currículo que dê conta de dialogar com a realidade social, e recepcione os saberes existentes, introduzindo inovações e novos saberes de forma democrática e participativa.

Nos importa, situar o que estamos falando quando nos referimos a educação integral, quais conceitos e concepções norteiam nossa pesquisa, para tanto, buscamos o diálogo com Cavaliere (2007) que nos indica que ao longo dos últimos dez anos, podemos identificar pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas: 1. **Assistencialista** (que para a autora é a que prevalece na experiência brasileira), que concebe a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que supra a deficiências gerais da formação dos alunos, substituindo a família, na qual o mais relevante não é o conhecimento, e sim a ocupação do tempo e a socialização primária; 2. **Autoritária**, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime, com o objetivo de tirar a criança da rua. “É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental” (CAVALIERE, 2007, p. 1029); 3. **Democrática** (a que enquanto militantes e mobilizadores da Educação Integral desejamos construir e materializar, mas também, é concepção em que as tensões e contradições afloram no momento de sua formulação e implementação) que atribui à escola uma função emancipadora e emancipatória, em que o tempo integral possibilitaria uma educação mais efetiva culturalmente, com o aprofundamento dos conhecimentos,

do espírito crítico e das vivências democráticas, em que “a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Conseguimos ver nos documentos oficiais dos Programas de Educação Integral, essa concepção prevista em seus princípios e diretrizes, contudo, distante nas condições operacionais, levando em conta: formação dos professores, tempo e espaço educativos, dentre outras variáveis, por fim; 4. **Multisetorial**, segundo a qual o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição e pode e deve se fazer também fora da escola. Segundo essa concepção, “as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade.” Esta concepção, também pode ser percebida em algumas experiências e está contida na operacionalização das políticas, muitas vezes pela pressão da falta de recursos e disponibilidade de espaços e tempos educativos na própria escola (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Mais recentemente, Cavaliere (2009) sintetiza as perspectivas de jornada ampliada que vêm se configurando no Brasil em duas grandes vertentes:

[...] a **escola em tempo integral**, com “mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral” e outra, **os alunos em tempo integral**, que busca “articular instituições e Projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele” **Grifo Nosso** (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Embora não haja uma definição consensual sobre a educação integral, devemos destacar de início que nem todas as propostas de educação escolar em tempo integral são necessariamente apoiadas por uma concepção de educação integral. Cavaliere (2002) toma por base o pensamento educacional de John Dewey para indicar que a educação integral deve ser pautada na experiência, ampliando as formas pedagógicas de ensino e aprendizagem dos conteúdos. Essa concepção educacional tinha por intenção romper com o ensino tradicional, centrado no professor, e transformar a relação

de ensino-aprendizagem em experiência ativa do aluno na aquisição de conhecimentos e habilidades intelectuais, artísticas e corporais (BRANDOLIN, 2016, p 13).

Preliminarmente, partindo das concepções apresentadas por Cavaliere (2007) descritas anteriormente, sentimos necessidade de estabelecer, com base na experiência em gestão pública, análise documental e bibliográfica preliminares, uma outra distinção conceitual, que buscaremos explorar, comprovar e aperfeiçoar no decorrer dessa pesquisa, sempre que se fizer pertinente para localizar nosso objeto de pesquisa em uma dada caracterização, portanto, a seguir descreveremos: 1. Educação Integral em Tempo Integral – caracterizada pelo aumento do tempo educativo com ressignificação de tempos, espaços educativos, saberes e conhecimentos; 2. Educação Integral e Integrada – caracterizada pelo aumento de tempo educativo e a relação deste tempo ampliado com territórios educativos, bem como, a relação escola comunidade, ou ainda a Interrelação com outros setores, como é o caso da articulação do Programa Mais Educação, com outros programas sociais, ou ainda, a Interrelação de modalidades de ensino como é o caso do Ensino Médio em que o tempo integral e integrado significa articular o ensino regular com o técnico profissionalizante; 3. Educação em Tempo Integral – caracterizada pelo foco no aumento do tempo escolar, sem pretensões de articulação, integração e reestruturação do curricular, em muitos casos apontam para ampliação do tempo diário na escola, para fazer um pouco mais do mesmo que já vinha sendo desenvolvido.

É possível relacionar essas três caracterizações das Políticas de Educação Integral, com as perspectivas apresentadas por Cavaliere, na medida em que essa caracterização proposta por nós tira o foco da adjetivação da educação integral (assistencialista, democrática, autoritária e multisetorial) e passa a situar as diferentes formas de operacionalização, e assim, ambas as caracterizações nos possibilitarão debruçar-se sobre as tensões sobre as quais o presente estudo vai se debruçar quando da análise dos dados coletados na experiência do Distrito Federal, inclusive o relato dos entrevistados e respondentes dos questionários. Qual seja: como se dá a formulação e a implementação da Educação Integral como política de Estado universal, democrática/emancipadora, centrada na escola *versus* Educação Integral como política de gestão da

pobreza, focalista, centrada nos alunos e com parceria com a sociedade civil (CARARO, 2015).

Essa é uma reflexão que queremos fazer nesse estudo de caso, buscando compreender em que medida a política nacional e a política local comungam não apenas na formulação, mas, fundamentalmente, com qual concepção os programas analisados nessa pesquisa, materializam e implementam a educação integral.

Ou seja, a partir dessa contextualização, iremos buscar neste estudo analisar a experiência nacional e seu desdobramento na experiência local no Distrito Federal, buscando dialogar com um conjunto de referenciais teóricos, que poderão des (velar) essas concepções apresentadas por Cavaliere (2009), assim como analisar em que medida as legislações e os documentos oficiais dos programas que delimitamos como objeto de nossa pesquisa, dialogam com tais concepções.

Portanto, estamos falando de uma educação que se pressupõe que formulam e implementam uma concepção de escolarização que pense o aluno em toda sua integralidade, rompendo a fragmentação e hierarquização dos saberes. E assim, mobilizada pelo discurso recorrente e positivo em diferentes países que uma educação que oportunize a formação integral do aluno nos diferentes níveis de escolarização, traz avanços no processo educativo de crianças e jovens e atua no enfrentamento das desigualdades sociais, e partindo da premissa de que a concepção de Educação Integral perpassa pela característica multidimensional de formação. Daí a necessidade de entendermos os conceitos de **Intersetorialidade/Transversalidade/Currículo ampliado**, para analisar os programas de educação integral, implantando nacionalmente e na experiência do Distrito Federal.

2.3.2. Intersetorialidade/Transversalidade/Currículo ampliado

Especialmente, por essas características inovadoras de uma educação integral, nos chama atenção compreender a perspectiva intersetorial, ou seja, a dimensão da

Intersetorialidade na Educação Integral que traz consigo a relação com tempos, espaços e territórios que envolvem sujeitos e setores num processo de ressignificação do espaço educativo, que por princípio deveria representar uma alteração do papel dos conteúdos culturais no processo de escolarização, levando a escola a repensar a hierarquia e fragmentação dos saberes no processo de desenvolvimento social. Considerando **intersetorialidade** como “a articulação de saberes e experiências com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social, superando a exclusão social” (JUNQUEIRA; INOJOSA; KOMATSU, 1999, p. 24).

Dessa forma, a Educação Integral se articula com as funções de prevenção à vulnerabilidade e de combate à pobreza, integrada às demais políticas sociais, na perspectiva da intersectorialidade das ações de gestão pública e em redes, da gestão compartilhada no território, assumindo um caráter de política de Estado em construção.

Para Cararo (2015) a atuação intersectorial pode dar-se por meio de vários arranjos, implicando, portanto, negociações, esforços de articulação, enfrentamento de conflitos tanto nas relações horizontais quanto verticais, tanto no âmbito interno quanto no externo aos diferentes setores.

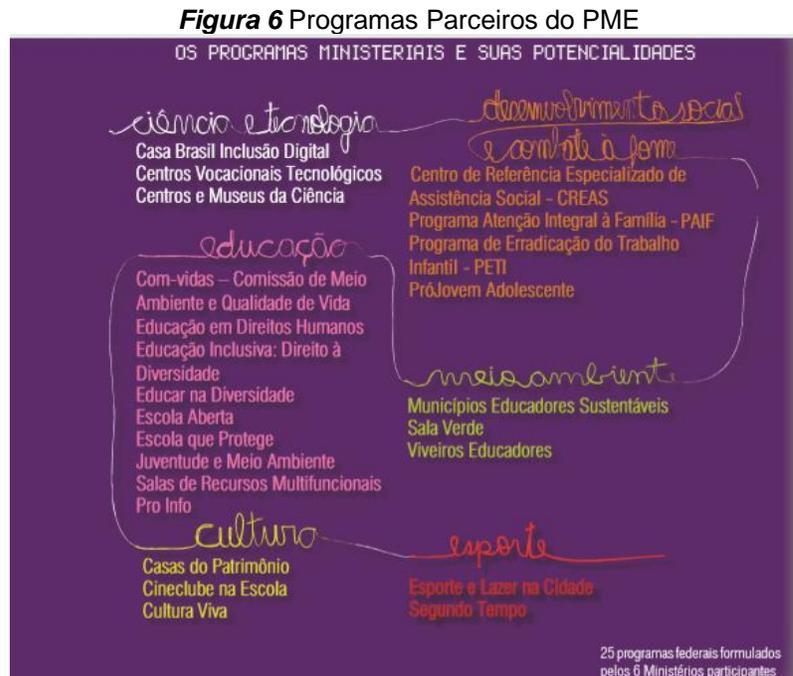
A Intersetorialidade na Educação Integral parte do princípio que essa relação é regida pela convergência, como nos diz Sposati (2006): um conjunto de impulsos para a ação em determinada situação, seja ela um tema, uma necessidade, um território, um grupo, um objetivo. Ela não pode ser considerada antagônica ou substitutiva da setorialidade, mas complementar, ou seja, não se deve contrapor a política setorial e a intersectorial no processo de gestão. Desta forma, comungamos da compreensão de Inojosa (1998) de que intersectorialidade pressupõe que muito mais do que juntar setores, significa fundamentalmente uma dinâmica para o aparato governamental, com base territorial e populacional. Buscaremos analisar a partir desses conceitos e concepções de intersectorialidade como eles estão previstos e materializados nos programas analisados, O PME, PNME e o PROEITI, que numa perspectiva macro, aponta-se com a previsão das parcerias interministeriais; da criação e previsão dos comitês

interministerial, estadual, municipal, territorial, comitê gestor e comitê local; das parcerias da União com os governos subnacionais; dentro dos governos subnacionais as articulações estabelecidas entre os setores da educação, saúde, cultura e esporte; e na dimensão micro podemos destacar as iniciativas de estabelecimento de parcerias da escola, com a comunidade, com parceiros locais como SESC, SESI, conselhos tutelares e etc.

Essa compreensão está ratificada no documento do PME (BRASIL, 2009), pois aponta que:

[...] a construção efetiva do Programa se dá em diferentes níveis – entre os gestores dos diversos programas federais, entre os gestores das três esferas de governo, entre as diferentes secretarias em nível municipal e nos territórios compostos por todos aqueles envolvidos na implementação do Programa e que tenham proximidade com o cotidiano das crianças e adolescentes (p.27).

O Programa Mais Educação – PME, a **figura 6**, aponta para a materialização da intersetorialidade no estabelecimento de parcerias interministeriais:



Fonte: MEC, 2009. PME: Gestão intersetorial no território, p. 29

Na experiência do PROEITI/DF, apontam-se os princípios da Educação Integral: Integralidade; Intersetorialidade; transversalidade; diálogo escola comunidade;

territorialização; trabalho em rede, e o que todos esses princípios têm em comum é a busca da articulação, qual seja: nas dimensões do conhecimento com vista à integralidade do aluno; ou nas dimensões afetas ao envolvimento de diversos setores e áreas da política pública; como também, na busca de romper os limites disciplinares dos saberes, por meio da transversalidade, ou mesmo, no diálogo permanente que rompa os muros da escola e abra diálogo com a comunidade, e com outros espaços e territórios da cidade num verdadeiro exercício de trabalho em rede.

O conceito intersectorialidade não aparece nos documentos orientadores do PNME, publicados em 2016 e 2017, o mais próximo que temos desse conceito são as orientações para as parcerias com a comunidade que cada escola deva procurar fazer. Assim como, o programa deixou de articular os programas dos diversos ministérios, desde sua instituição por Portaria do MEC, e não mais uma Portaria Interministerial.

Essas experiências intersectoriais nos remetem ao diálogo com Rabelo (2015), e Santos (2002) que relacionam a experiência de educação integral por entender que: “[...] significar os tempos e os espaços escolares está posta na possibilidade de uma educação integral protegida pela dimensão pública da política intersectorial” (RABELO, 2015, p. 127).

Compreendendo essas perspectivas intersectoriais, passamos a discutir que o currículo deve ser feito a partir da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola na perspectiva de uma formação integral, partindo da premissa de que há muitas formas de ensinar e aprender, sobretudo, considerando diversos conhecimentos, experiências e vivências que os estudantes trazem consigo ao ingressarem na escola, e assim, só faz sentido se vincular a aprendizagem aos interesses e aos problemas reais dos estudantes e da comunidade, por meio do que podemos conceituar de **transversalidade** (SEEDF, 2013).

A tessitura dos conceitos de intersectorialidade e transversalidade nos levam a uma abordagem sobre o **currículo** para a educação integral. Saviani (2003) defende que o currículo seria as relações de conteúdos que compõem determinado curso, ou ainda os

assuntos que compõe as disciplinas escolares, bem como um conjunto de atividades para se atender a um determinado fim (envolvendo materiais e espaço físico), concepção que se relaciona com o conceito de currículo escolar ampliado que de acordo, Pires et. al. (2003) segue esse mesmo raciocínio ao relacionar o currículo com as disciplinas escolares:

[...] Estudos ao longo do processo das pesquisas em educação sinalizam que o currículo vem sendo concebido como um rol, um conjunto de disciplinas, uma grade ou um planejamento de disciplinas agrupadas. Recentemente é que foi incorporada ao conceito de currículo a noção de prática social, condicionada por diversos elementos da estrutura social, uma estrutura complexa que reflete e expressa às relações entre a sociedade e o sistema educativo (PIRES et. al., 2013, p.3-4).

E assim, entra na agenda a demanda de construir uma Educação de qualidade, que busque trazer para o centro o aluno, e pense uma escola, e um currículo que dê conta de dialogar com a realidade social e recepcione os saberes existentes, introduzindo inovação e novos saberes de forma democrática e participativa. Portanto, dialogamos com a compreensão de que:

[...] currículo não é conceito, mas uma construção cultural, isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1997, p. 8).

Para entender a perspectiva de currículo ampliado da Educação Integral, busco diálogo com Paraiso apud Santos (2010), “[...] um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos”. O autor nos traz também seu diálogo com Gallo (1995) que aponta o paradigma rizomático no conceito de currículo, pois, esse paradigma rompe com a hierarquização no currículo, por entender que no rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções. E segue o diálogo no conceito de transversalidade:

[...] Tanto o paradigma rizomático como a noção de transversalidade são conceitos centrais dos estudos nos/dos com os cotidianos. Inclusive em alguns deles, observamos a referência aos estudos feitos por Silvio Gallo. Esse autor também tem publicado em obras organizadas pelos estudiosos no/do com o cotidiano, conforme se pode observar na coleção o Sentido da Escola (SANTOS, 2010, p. 278).

Diante dessa análise Gallo (1995, p. 17) ressalta que:

Para a educação, novamente as implicações são profundas. A aplicação do paradigma rizomático na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as gavetas seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.

Essa abordagem rizomática guarda consonância com o currículo para Educação Integral, visto que no Brasil, tanto na gênese no Movimento dos Pioneiros, como na contemporaneidade com o Programa Mais Educação tem como proposta um currículo ampliado que promova uma Educação de caráter integral e busque o equilíbrio entre os conhecimentos multidimensionais.

Nessa linha ainda, Tilton e Bruscatto, consideram como perspectiva curricular:

Para que a ampliação da jornada escolar se dê de forma que beneficie a formação integral de nossos alunos é preciso transformar o currículo, repensando os tempos escolares, valorizando e explorando o potencial educativo de diferentes espaços da comunidade e da cidade. É preciso também, na perspectiva da reestruturação curricular, articular saberes formais e não formais, fazendo convergir princípios e ações de diferentes educadores, comprometidos com um projeto coletivo de educação (TITTON; BRUSCATTO, 2014. s/p).

Outra importante construção conceitual de currículo, podemos ver em Sacristan (2008), na qual traz a analogia da rede, entendendo rede como conexão em que as partes são interdependentes, constituindo uma rede de intercâmbios, empréstimos e acordos de cooperação. Santos (2010), dialogando com Sacristán e Ball, apontam que:

[...] em tempos de globalização, torna-se imprescindível entender a política curricular como um processo holístico construído historicamente, em que diferentes agentes políticos, formados e incorporando diferentes significados, práticas culturais e projetos sociais, travam conflitos em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo escolar. A política curricular é, então, um processo cultural que redefine formas de poder social, é uma política cultural. Como esses processos culturais são mais bem visualizados em situações históricas específicas, entendem que a melhor forma de se definir uma temática para estudo em política curricular é fazê-la localmente, sem,

contudo, isolar, polarizar ou inverter a verticalização em relação ao contexto global (SANTOS, 2010, p. 219).

As teorias curriculares se dividem em tradicionais, críticas e pós-críticas, e para situar conceitos e concepções de currículo na Educação Integral, buscaremos dialogar com autores das correntes críticas e pós críticas. Para responder o que ensinar, quem ensinar e como ensinar, levando em conta a relação com a aprendizagem e o papel social da escola, buscaremos explorar os conceitos e concepções de currículo.

O debate sobre currículo nos leva aos estudos de Bourdieu (1988), pois suas reflexões acerca do papel da escola na sociedade e nos ajudam a olhar de uma maneira diferente para interpretar a função da educação e da instituição escolar. Para os autores os alunos não podem competir em condições igualitárias na escola, pois trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada. Portanto, a compreensão desses autores nos leva a problematizar qual currículo responde a esse desafio de construir oportunidades educacionais igualitárias entre alunos de diferentes classes sociais.

Ao mesmo tempo em que colocava novos questionamentos, sua obra fornecia respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber. Conceitos e categorias analíticas por ele construídas constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem os produtos escolares (BOURDIEU, 1989).

Para o autor, as desigualdades sociais e econômicas não podem ser superadas apenas por meio da educação, daí a importância de compreender as dimensões de Capital cultural e assim refletir se o currículo ampliado proposto na Educação Integral contribui para que a escola seja espaço de transformação e não de agravamento das diferenças sociais e reprodutora da dominação, a partir da possibilidade de tratar o capital cultural incorporado pelos sujeitos nos espaços educacionais.

O que vamos levantar e analisar nessa pesquisa perpassa pela compreensão de que experiências de jornada ampliada no Brasil buscaram enfrentar as desigualdades e a pensar numa formação integral dos alunos, colocando-os como centro desse processo, numa perspectiva de enfrentar o que Bourdieu chamou de violência simbólica, na qual o desconhecimento do poder de imposição da ação pedagógica por parte daqueles que a ela estão submetidos, é a condição dela se exercer, ou seja, impor valores, ideias, gostos, crenças àqueles que a ela se conformam (PEIXOTO, 2011).

Portanto, nos cabe como pesquisadores levantar algumas questões problematizadoras para des(velar) o tema. Dentre questões gerais podemos relacionar: Como podemos configurar as normatizações e as políticas formuladas no período de 2007 a 2018, Educação Integral, integrada, ou tempo integral? O que tem sido formulado e implementado nesse tempo ampliado? Como a concepção de Educação Integral ganha materialidade nas políticas educacionais no governo nacional e nos subnacionais? Quais as dificuldades entre a formulação dessas políticas e a implementação? Quais são as condições para transpor essa concepção na realidade das escolas? Que currículo deve ter essa concepção de educação/escolarização?

Compreender em que medida os Programas Nacionais, implementados nesse período, e o programa local do Distrito Federal, enfrentam essa tensão, é o que trataremos nos tópicos a seguir.

2.4. Políticas Nacionais: Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação

Optamos inicialmente em partir da Política Nacional, no que diz respeito ao aparato legal e os programas nacionais que induzem e mobilizam os governos subnacionais, para dessa forma, estabelecermos o lugar de nossa pesquisa, as escolas do Distrito Federal, compreendendo ser uma experiência dentre as que compõe a origem da Educação Integral no Brasil, que de uma forma ou outra tem se mantido viva, pelo menos no que se refere à organização em escolas classes e escolas parques, o que nos instiga

a conhecer o estado da arte dessa política pública local. Delimita-se ainda, o ensino fundamental⁵⁶, pois, corresponde a maior parte da rede educacional, como também é nível de ensino atendido pelo Programa Mais Educação, e assim, justifica-se essa delimitação de nossa pesquisa.

O período entre 2007 a 2018 também representa a década de implantação de um conjunto de iniciativas que trataram a questão da educação integral como política pública, quer seja na dimensão do aparato legal, como também na formulação de Planos, Programas e Projetos que perspectivam uma Educação Integral, e um currículo ampliado, para além da simples ampliação de jornada escolar.

2.4.1. Programa Mais Educação – PME (2007 a 2016)

Começamos a abordagem da Política Nacional, a partir do PME instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17 em abril de 2007, que em seu art. 1º, define como objetivo “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[...]” (BRASIL, 2009).

Posteriormente o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre a definição de que o Programa “Mais Educação” terá suas finalidades e objetivos desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos Programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica. Esse aspecto do regime de colaboração entre os entes federados, assim como, as parcerias intersetoriais e com instituições locais, como já mencionamos anteriormente, são tensões

⁵⁶ O ensino fundamental é a maior etapa de toda educação básica, ultrapassando 27,5 milhões de matrículas – 15,3 milhões nos anos iniciais e 12,2 milhões nos anos finais (INEP. Censo Escolar; Notas Estatística, 2016) Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

presentes na execução das políticas públicas em geral e, especialmente, nas políticas educacionais (CARARO, 2015), e o decreto destaca ainda:

Art. 1º § 1o [...] considera-se educação básica em tempo integral é a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010).

O PME se justifica também como estratégia para o enfrentamento à situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos (BRASIL, 2007b).

O Programa Mais Educação buscou inspiração em experiências de ampliação do tempo e espaço e ressignificação do currículo escolar, como: Escola Plural⁵⁷ e o Programa Escola Integrada em Belo Horizonte, do Bairro- Escola em Nova Iguaçu⁵⁸ dentre outras. Tais experiências, fizeram com que em sua formulação o PME, se configurasse como uma Política Intersectorial do Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte e Ministério da Saúde. articulando diversos programas como o Programa Segundo Tempo⁵⁹, Praças

⁵⁷ Escola Plural de Belo Horizonte - **DIREITO A TER DIREITOS**, começou a ser implementado em 1995, nas 173 escolas da Rede Municipal de Educação do município de Belo Horizonte. O processo de implantação do programa se deu gradativamente, envolvendo, no período de 1995 e 1997, aproximadamente 146.600 alunos de Pré a 8ª anos e 9.700 profissionais da Educação incluindo professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretárias escolares. Em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, o Programa Escola Integrada (PEI) tem o seu início em 2006. O PEI foi erguido com base num movimento iniciado em 1994 com vistas a construir uma nova configuração escolar, enfatizando experiências sociais e culturais presentes fora do ambiente escolar, contemplando a ideia de uma formação mais completa para os alunos.

⁵⁸ Bairro Escola na Cidade de Nova Iguaçu, é um projeto que visa proporcionar às crianças e jovens entre cinco e 18 anos, estudantes de escolas municipais, um turno a mais de ensino. O foco principal da ação é articular atores sociais – comunidade, professores, estudantes, governo local – em busca de um único objetivo: a promoção da educação integral. Realizado nas gestões do Prefeito Lindbergh Farias do PT.

⁵⁹ Programa criado pelo Ministério do Esporte desde 2003, destinado a democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte educacional. O objetivo é promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social e regularmente matriculados na rede pública de ensino. Disponível em: <http://esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/DiretrizesdoProgramaSegundoTempo.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

Centros de Artes e Esportes Unificados⁶⁰, Programa Mais Cultura nas escolas ⁶¹, Programa Saúde nas Escolas - PSE ⁶², Esporte e Lazer da Cidade – PELC ⁶³, dentre outros.

Embora o PME seja muitas vezes caracterizado como um programa focalizado e com finalidade de redução de desigualdades, combate à vulnerabilidade social, vale destacar que ele tem objetivos educacionais universais. Se a priorização colocou em foco escolas de baixo rendimento e regiões de vulnerabilidade foi porque o PME tem potencial para enfrentar dificuldades de aprendizagem, mas seu desenho está apto a responder pela demanda universal. Exemplo: na META 6 do PNE há 9 estratégias pra o alcance da meta, mas apenas 1 delas trata dos grupos vulneráveis.

⁶⁰ Programa coordenado de forma intersetorial pelo Ministério da Cultura a partir de 2010 antes denominado Praças da Juventude sob responsabilidade do Ministério do Esporte. Os Centros de Artes e Esportes Unificados (CEUs) são equipamentos públicos estatais localizados em áreas de **vulnerabilidade social**. A estrutura promove a **cidadania** nas cidades brasileiras ao integrar, em um mesmo espaço, **programas e ações culturais**, práticas esportivas e de lazer, **formação** e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, além de políticas de **prevenção à violência** e de inclusão digital. Disponível em; <http://cultura.gov.br/pracas-ceus/>. Acesso em: 29. abr. 2019.

⁶¹ O Programa Mais Cultura, criado através do Decreto 6.226/2007 possui três principais dimensões: a cultura relacionada à cidadania, a cultura relacionada às cidades, e a cultura relacionada à renda. Assim, o Programa se pauta no acesso, na qualidade de vida e no âmbito econômico respectivamente, priorizando os locais com altos índices de violência, baixo nível de escolaridade e desenvolvimento. Diversos outros programas se desdobram de acordo com estas linhas de ação, a exemplo do Mais Cultura nas Escolas. O Programa Mais Cultura nas Escolas é uma parceria entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, que traz um diálogo entre as escolas públicas com a área cultural e artística, valorizando o saber formal e o saber comunitário, ou seja, os conhecimentos que são aprendidos na escola e os conhecimentos repassados no cotidiano. Disponível em: <https://www.politize.com.br/5-programas-do-ministerio-da-cultura/>. Acesso em: 29. abr. 2019.

⁶² O Programa Saúde na Escola (PSE) visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. Como consolidar essa atitude dentro das escolas? Essa é a questão que nos guiou para elaboração da metodologia das Agendas de Educação e Saúde, a serem executadas como projetos didáticos nas Escolas. O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>. Acesso em: 29. abr. 2019.

⁶³ O Programa Esporte e lazer da Cidade (PELC), formulado pelo Ministério do Esporte em 2003, implementado por meio de parcerias com órgãos públicos municipais, estaduais, federal e até 2011 com ONGs, com objetivo de proporcionar a prática de atividades físicas, culturais e de lazer que envolvem todas as faixas etárias e as pessoas portadoras de deficiência, estimula a convivência social, a formação de gestores e lideranças comunitárias, favorece a pesquisa e a socialização do conhecimento, contribuindo para que o esporte e lazer sejam tratados como políticas e direitos de todos. Disponível em: <http://esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/esporte-e-lazer-da-cidade/programa-esporte-e-lazer-da-cidade-pelc>. Acesso em: 29. abr. 2019.

Cabe ressaltar que em muitos documentos normativos e pedagógicos do PME e em nos estudos e pesquisas da Prof. Dr^a Jaqueline Moll (2012) que foi gestora do Programa Mais Educação no período de 2008 a 2014, a expressão usada é de **Educação Integral em Tempo Integral**, considerando como um política pública financiada pelo poder público, porém, sustentada numa ampla rede de articulações. Dessa forma, considerando que essa autora, estava à frente do processo de formulação da Política Nacional de Educação Integral, traduzida no Programa Mais Educação, passamos então a considerar o programa dentro dessa expressão e conceituação supracitada.

Os monitores, oficinairos, educadores sociais voluntários e coordenadores e facilitadores⁶⁴ que participam do PME podem ser de diversas áreas e são responsáveis pelo conjunto de atividades. Por exemplo, o monitor deve ser um profissional da área em que vai atuar, um estudante universitário, ou alguém que possua um saber sobre determinada atividade como música ou dança. Este monitor deve estar articulado com o professor de ensino regular da criança a quem ele vai aplicar a atividade. Uma das figuras centrais para o desenvolvimento do Programa na escola é o professor comunitário, de vínculo efetivo, que coordenará a execução das atividades da educação integral, articulando-as com o diretor, o currículo escolar e dialogando com as famílias dos alunos para que estes possam ter adesão voluntária (BRASIL, 2009 apud CARRARA, 2015).

Essa Educação Integral em tempo Integral no PME foi estruturada em macrocampos, na busca de reorganizar o tempo e os espaços educativos e superar a dimensão de turnos e contraturno escolar. Esses macrocampos foram apresentados pela Resolução n.º 19, de maio de 2008 e consagrados no Decreto nº 7083 de 2010, para a oferta de atividades que expandam o horizonte formativo dos estudantes. Os macrocampos mencionados são os seguintes: 1. Acompanhamento pedagógico; 2. Meio

⁶⁴ Essas funções não são remuneradas e não geram vínculo empregatício, são ressarcidas suas despesas por meio de normatizações estabelecidas pelo FNDE, essa é uma das grandes críticas ao Programa, contudo, como indutora da Educação Integral, essa política tinha expectativa de ser assumida pelas gestões locais, possibilidades de ampliar carga horária de professores efetivos e esses voluntários atuarem de forma articulada e complementar. Um exemplo dessa articulação e efeito da indução da união às esferas subnacionais vamos ver mais a frente quando tratarmos do PROEITI/DF.

ambiente; 3. Esporte e lazer; 4. Direitos Humanos; 5. Cultura e Arte; 6. Cultura digital; 7. Prevenção e promoção à saúde; 8. Comunicação e uso de mídias; 9. Iniciação à investigação das ciências da natureza; 10. Educação econômica.

Enquanto Política de indução da Educação Integral em tempo integral, o PME tem sua implementação por meio de parcerias da esfera Federal com as esferas subnacionais comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade em seu financiamento “[...] como papel inequívoco do governo federal, auxilia a criação de novas agendas, compromissos, reflexões, práticas e debates”. (LECLERC; MOLL, 2012, p. 97-98)

Leclerc e Moll (2012) destacam sete marcos de ações indutoras do PME: 1. As condições para a transferência voluntária de recursos pela União: por meio da Portaria Interministerial 17/2007, acompanhada das Resoluções CD/FNDE nº 19 (repasse do PPDE), nº 04, nº 03, nº 20 de 06/05/2011, pela articulação do PME com o PNAE, por meio das Resoluções nº 38, de 2008; nº 38 de 2009, que ampliam o recurso diário per capita de alimentação para estudantes em tempo integral, e o cadastramento no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - SIMEC⁶⁵; 2. A construção de estratégias comunicativas presenciais e virtuais com as secretarias de educação e suas redes de ensino: por meio da realização de inúmeros seminários, reuniões, encontros e fóruns para o debate; 3. Capilarização do debate na sociedade brasileira: presente desde a constituição, em 2007, do Grupo de Trabalho constituído para produzir o Texto Referência Nacional para o debate da Educação Integral, com a participação de gestores e educadores municipais, estaduais, e federais, representantes da UNDIME, do CONSED, da CNTE, da ANFOPE, de organizações não governamentais comprometidas com a educação, de universidades; 4. Pedagogia, arquitetura e urbanismo: pelo debate sobre como a escola tem se organizado em relação à estrutura física e na articulação com outros espaços para ampliação de tempos, territórios e oportunidades educativas,

⁶⁵ SIMEC O Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, Módulo Plano de Ações Articuladas – PAR, sistema que disponível no modo público para consultas de programas e ações realizadas por meio das parcerias do MEC com estados e Municípios. O cadastramento é feito pelas Unidade executoras Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/simec e <http://painel.mec.gov.br/>. Acesso em: 29. abr. 2019.

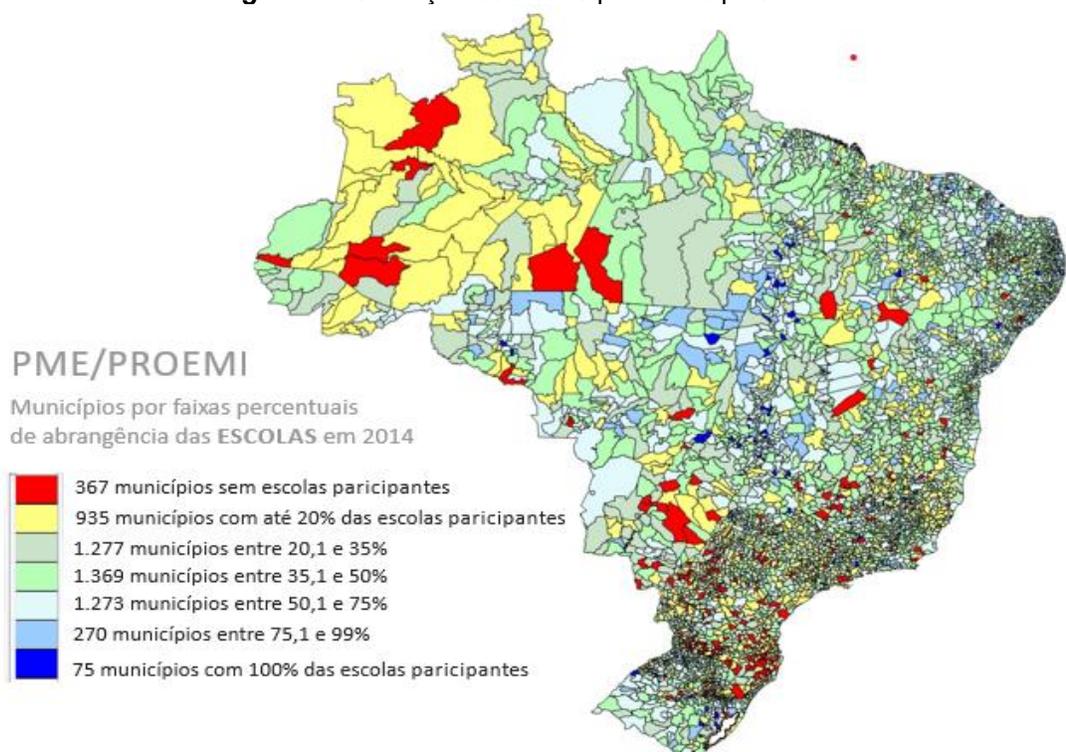
um impasse reconhecido em seu processo de implementação; 5. Territorialidade da oferta de Educação Integral em articulação com o Programa Bolsa Família (PBF): o MEC, em parceria com MDS, estipulou como critério central de expansão do PME a seleção de escolas em que a maioria dos alunos sejam beneficiários do PBF, na perspectiva de enfrentamento das profundas desigualdades educacionais ainda presentes no país e da discriminação positiva, na medida em que essas escolas recebem aportes orçamentários diferenciados, bem como são prioritárias na relação com as universidades interlocutoras em ações de formação para a docência e a gestão; 6. Tecimento de redes humanas e redes institucionais: pelo esforço para dar visibilidade à emergência de processos que vitalizam a educação pública sob outras condições históricas, com as temáticas de financiamento, gestão, piso salarial profissional nacional, carreira, formação continuada, evidenciando, ao lado da docência, o papel educativo dos demais profissionais que atuam na escola e que são destacados pelo busca da requalificação do ambiente escolar, destaca-se nesse aspecto a organização de Comitês Metropolitanos ou Regionais ou Estaduais ou Interestaduais de Educação Integral, articulando vários atores em um esforço conjunto para compreensão, debate e enfrentamento dos desafios da agenda da Educação Integral; 7. Relação orgânica das políticas curriculares e proposição das diretrizes curriculares nacionais de Educação Integral: pela experiência constituída em termos de ampliação de jornada escolar, tanto do ponto de vista da construção compartilhada de uma política pública, quanto em relação aos inéditos viáveis produzidos em termos de currículo escolar que explicita e articula atividades educativas diferenciadas, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços/tempos delimitados rigidamente (apud, CARRARA, 2015).

A **Figura 7** retrata a abrangência da Educação Integral em tempo integral, por meio do Programa Mais Educação e do Programa Ensino Médio Inovador- PROEMI⁶⁶, e

⁶⁶ O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino

essa rede de articulações que permitiu chegar conforme demonstrado nos dados do ano de 2014, em que apenas 367 municípios não possuíam estudantes beneficiados pelo Programa Mais Educação, e os demais municípios de todas regiões brasileiras, é possível destacar que a maioria das cidades tinham entre 15% a 75% dos alunos da rede pública atendidos pelo Programa, chegando, inclusive em 62 municípios com percentual de até 92% de estudantes beneficiados pelo PME e/ou PROEMI. Uma abrangência nunca vista na história da educação brasileira.

Figura 7 Distribuição de alunos por municípios



FONTE: INEP/MEC/2014.

Essas são as bases do Programa Mais Educação que entre os anos de 2007 a 2016, antes do Golpe Parlamentar que levou ao Impeachment da Presidenta Dilma

Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 15. abr. 2019.

Rousseff, fomentou as Políticas de Educação Integral em todos os estados, daí por diante o que veremos é um processo de desaceleração até a extinção do Programa.

O programa desde sua criação partiu da premissa de que equidade é tratar os diferentes de forma diferenciada para dar oportunidades de garantia dos direitos, e por isso o programa estabeleceu critérios de adesão que levaram a proporcionar o acesso a uma educação integral e integrada a escolas rurais e urbanas nas cinco regiões prioritariamente escolas com baixo IDEB⁶⁷, em geral em locais em situação de vulnerabilidade e desigualdades educacionais e regionais.

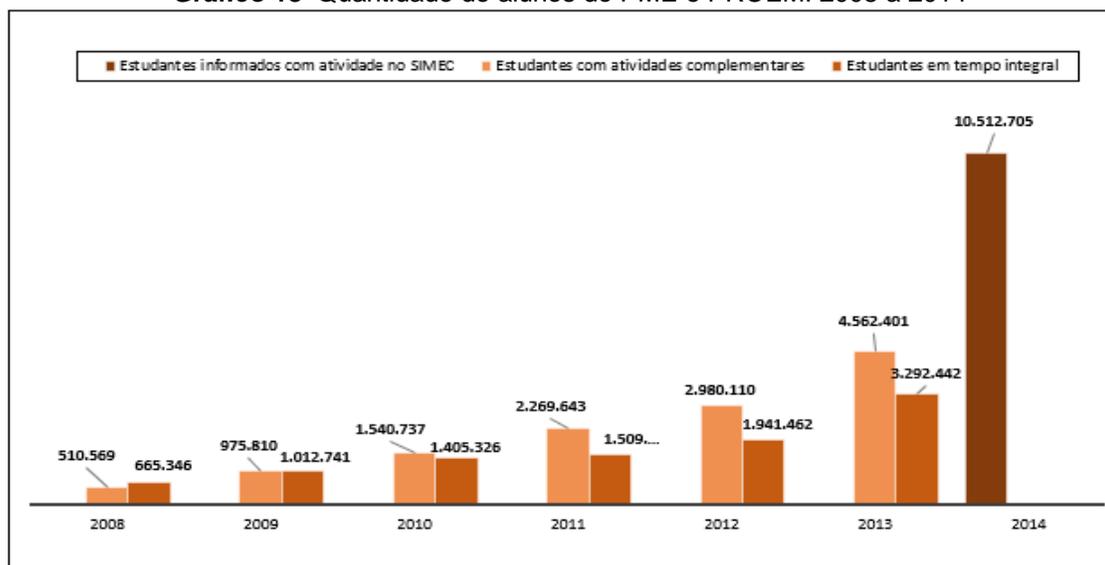
CARARO (2015) destaca a possibilidade de articulação de espaços para além da escola e a diversidade das atividades propostas, o que corrobora com a compreensão da intencionalidade do PME no que diz respeito ao seu papel social, na medida em que consideramos que sua implementação se dá:

[...] por meio da realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, para a melhoria do desempenho educacional, do cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, para a garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania. (p.104)

Dessa forma, estamos falando de um Programa que ampliou o currículo em cerca de 60 mil escolas envolvendo cerca de 11 milhões de alunos, considerando além do PME o PROEMI, conforme descrito no **Gráfico 13**, além de promover melhorias nos espaços e tempo educativos e de romper os muros da escola articulando e democratizando a relação da escola com a comunidade e seu território

⁶⁷ IDEB- é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 18. mar. 2019.

Gráfico 13 Quantidade de alunos do PME e PROEMI 2008 a 2014



Fonte INEP/MEC/2015.

Os investimentos do Programa Mais Educação possibilitaram melhorias e complementações na alimentação escolar para que os alunos fossem contemplados com lanche e almoço, contribuindo com o processo nutricional de milhões de brasileiros, possibilitou ainda aquisição de materiais pedagógicos para ensino aprendizagem, melhorias na infraestrutura das escolas corroborando com o enfrentamento das desigualdades educacionais e promovendo a aquisição de capital cultural que pelas condições sociais familiares não tiveram oportunidade. Portanto, no PME, considera-se:

[...] a situação de *vulnerabilidade e risco* a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos (BRASIL, 2007b). Percebe-se, assim, na concepção do PME, a sua relação estreita com o combate à pobreza e prevenção à vulnerabilidade social (CARARO, 2015, p. 104).

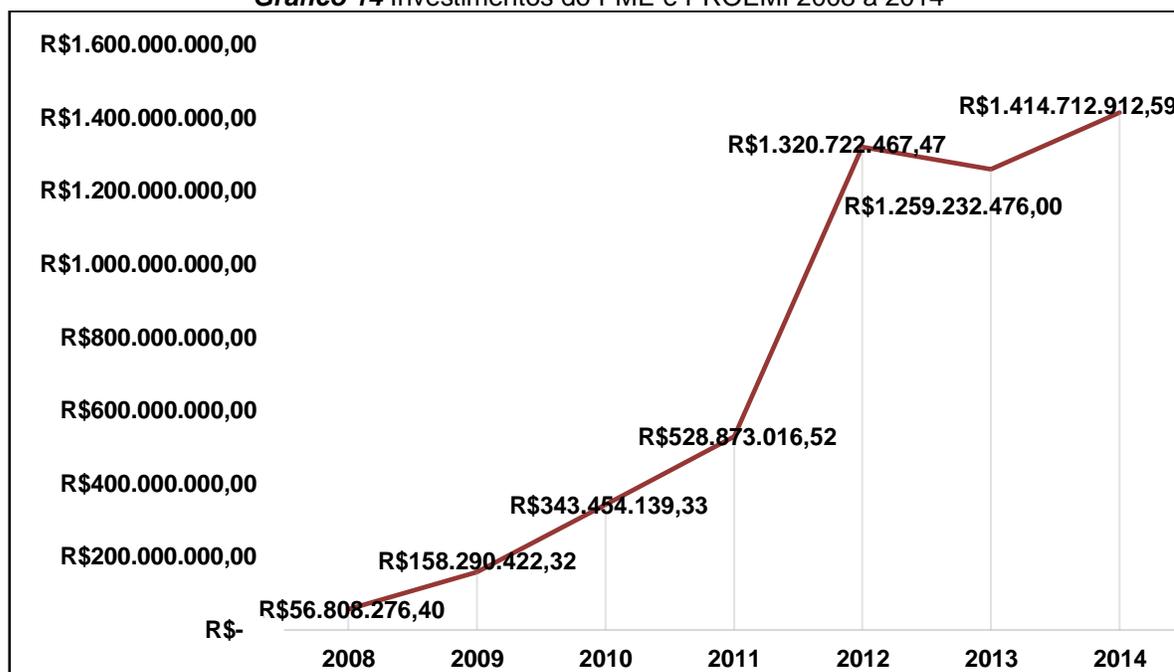
Nesse sentido, percebemos que desde sua formulação o programa propõe uma estreita relação entre a Educação Integral e o enfrentamento das desigualdades sociais, e assim, nos caberá no decorrer desse estudo, levantar dados e analisar em que medida essa formulação, ganhou vida e materialidade na implementação da Política Nacional e consequentemente na Política Local, lócus dessa pesquisa.

Por falar em investimentos nos importa situar o contexto de ampliação e redução do acesso à educação em tempo integral no Brasil, apresentando alguns dados

orçamentários, contudo, vale ressaltar que essa não é uma tarefa fácil, assim como não é foco central desse estudo. Dessa forma, se faz impar trazer algumas reflexões sobre as dificuldades do recorte orçamentário e financeiro da educação integral no Brasil, dentre eles podemos destacar: 1. Os investimentos da Educação Integral são de fontes, ações e iniciativas diversas, desde o acréscimo do valor de 25% no custo aluno nos repasses via do FUNDEB para cada matrícula em tempo integral à outras formas e fontes específicas de programas e ações; 2. A captação de recursos por escolas e/ou secretarias de educação (estaduais e municipais), de ações do PAR, já descrito nesse estudo; 3. Os recursos próprios das esferas subnacionais que assumem a Educação em Tempo Integral como Política local, como é o caso do Distrito Federal que iremos explorar no decorrer desse estudo; 4. Os investimentos específicos do Programa de fomento da União à Educação Integral, como é o caso do PME, PROEMI, PNME; 5- Os investimentos dos órgãos parceiros em ações junto ao PME e PNME, bem como as parcerias locais. Estes são alguns dos aspectos que demonstram a complexidade de tratar do tema orçamento, quando estamos falando de Educação Integral, e por isso consideramos que sem dúvida é um tema que merece estudos, pesquisa, análises qualificadas de dados e informações.

Contudo, considerando que nosso estudo trouxe o Programa Mais Educação para o debate, buscamos dados sobre os investimentos do programa dentro do período delimitado nessa pesquisa, e encontramos em apresentações oficiais do Programa, os dados conforme **gráfico 14**, em que o orçamento da Educação Integral em tempo integral passa de cerca de 56.8 milhões em 2008 para cerca de 1.4 bilhões em 2014, considerando tanto o PME, que tinha como público alunos do ensino fundamental, como também o Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, que representava a educação integral e integrada para o ensino médio.

Gráfico 14 Investimentos do PME e PROEMI 2008 a 2014



Fonte: INEP/MEC/2014.

Esses investimentos, têm impacto direto na ampliação da oferta da educação integral em tempo integral, especialmente no número de unidades escolares e alunos atendidos em todo o Brasil pelo Programa Mais Educação, conforme podemos ver na **Tabela 4** em que destacamos a evolução do programa desde o primeiro ano de sua efetiva implementação em 2008 até o final de 2014, momento em que já haviam aderido ao “Mais Educação”, 60.368 escolas municipais e estaduais, beneficiando cerca de 7 milhões de alunos. Isso significa um aumento de 1.863% no total de alunos atendidos pelo Programa, entre 2008 e 2014.

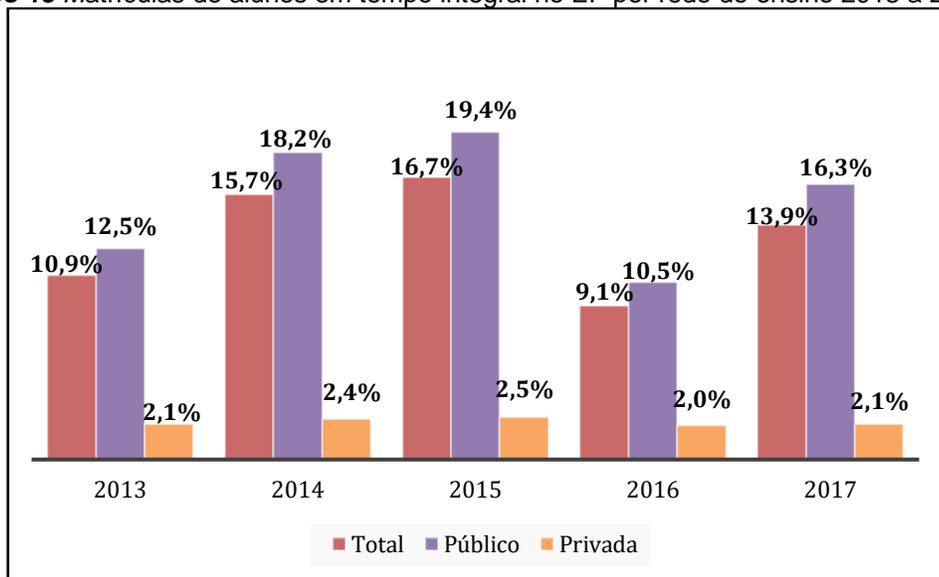
Tabela 4 Dados do Programa Mais Educação/2008 a 2014

ANO	UNIDADES ESCOLARES	ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL
2008	1.379	375.581
2009	5.006	1.181.807
2010	10.027	2.864.928
2011	14.995	3.067.644
2012	32.074	4.745.889
2013	49.426	6.000.000
2014	60.368	7.000.000

Fonte: UNDIME in CARARO, 2015, p 107

Não conseguimos acesso a dados do PME (2015) e PNME (2016 a 2018), mas vale ressaltar que os dados do censo escolar específicos do ensino fundamental nos demonstram que a Educação Integral é prioritariamente desenvolvida nas escolas públicas, conforme podemos ver no **gráfico 15**, seguindo em queda desde 2015, momento em que tínhamos 19,4% de matrículas em tempo integral, passando para 10,5% em 2016, e voltando a crescer em 2017 para 16,3%, contudo em patamar menor que em 2015. Tais dados correspondem aos matriculados no ensino fundamental que permanecem 7h diárias, ou mais, em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral⁶⁸.

Gráfico 15 Matrículas de alunos em tempo integral no EF por rede de ensino 2013 a 2017 (%)



Fonte: Censo escolar 2018: Notas Técnicas, 2018, p. 12

A menor oferta nas escolas privadas não significa menor acesso, pois, o que vemos é que os alunos das escolas privadas têm uma série de atividades na perspectiva de seu desenvolvimento integral, mesmo sem considerar escolarização formal, esses alunos frequentam em geral, aulas de língua estrangeira, atividades esportivas e culturais.

⁶⁸ Tempo de permanência na escola igual ou superior a 7 (sete) horas diárias (calculado somando-se a duração da escolarização com a duração da atividade complementar).

O **Gráfico 15** mesmo com leve aumento em 2017 em relação a 2016, confirma ainda, que persiste o movimento de queda da abrangência do atendimento em Educação Integral, levando em conta os dados de 2014 e 2015, consideramos que tal queda tem relação direta com a conjuntura atual de desmonte pela qual vivemos, como, por exemplo, as alterações na destinação dos recursos do Pré-sal, e a Emenda constitucional EC 95⁶⁹, que define o teto dos gastos, tais medidas provocaram impedimentos para o aumento nos investimentos em educação, tendo em vista a desvinculação dos limites constitucionais e como nos diz Rossi; Oliveira e Arantes (2018) no texto: Austeridade e impactos no Brasil, essa austeridade se configura como uma política de ajuste da economia fundada na redução de gastos públicos, limitando o papel do estado como

Desta forma, passamos por um processo de retrocesso no que diz respeito ao enfrentamento das desigualdades educacionais, pois, o nível de endividamento dos estados e municípios e o teto de gastos impedem esse processo de melhoria dos dados educacionais que corroboram com o enfrentamento das desigualdades sociais em geral.

Cabe ressaltar ainda as transformações sofridas na Política Nacional de Educação Integral a partir de 2016 com a extinção do PME e criação do Programa Novo Mais Educação que passaremos a tratar no tópico a seguir.

2.4.2. Programa Novo Mais Educação – PNME (a partir de 2016)

Após o impeachment da Presidenta Dilma, se iniciou um processo gradativo de mitigação dos Programas Sociais, aqueles que não foram extintos, passaram por um

⁶⁹ A política do “**teto dos gastos**” foi adotada em dezembro de 2016 por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 95. Ela prevê que, durante 20 anos, as despesas primárias do **orçamento público** ficarão limitadas à variação inflacionária. Isso quer dizer que, no período, não ocorrerá crescimento real das despesas primárias, que são agrupadas em duas grandes categorias, as despesas de custeio (com serviços públicos) e as despesas com investimentos. A **EC 95** não só congela, mas de fato reduz os gastos sociais em porcentagem per capita (por pessoa) e em relação ao **PIB**, à medida que a população cresce e a **economia** se recupera, como é comum nos ciclos econômicos. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227145.pdf>. Acesso em: 05. mai. 2019.

reconfiguração de nome, orçamento e pressupostos conceituais e operacionais, dessa forma, no caso da Educação Integral o PME, foi substituído pelo PNME, instituído pela Portaria nº 1.144, de 10/10/2016, e trouxe em seu bojo alguns pontos como: a retomada da lógica de turno e contraturno, a centralidade em atividades de reforço escolar em língua portuguesa e matemática, e a substituição da lógica dos macrocampos por desenvolvimento de atividades complementares, no campo das artes, cultura, esporte e lazer, sem necessariamente permanecer com as articulações intersetoriais que envolviam parcerias interministeriais existentes no PME.

Conforme descrito no Documento Orientador (BRASIL, 2018), o PNME como estratégia educativa possibilitaria a ampliação de tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando a erradicação do fracasso escolar, e tem por finalidade, contribuir para:

I. alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II. Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III. Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e, IV. Ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2018, p. 4).

Vale ressaltar que desde a finalidade, já é possível perceber que o foco deixa de ser uma perspectiva multidimensional e multifatorial no enfrentamento das desigualdades, mitigando as possibilidades e relações intersetoriais e de uma gestão matricial do Programa com os demais programas sociais voltados ao combate à pobreza. Deixando o PNME com uma visão focada no fracasso escolar, como se fosse possível enfrentar esse tema apenas com a qualificação do processo ensino aprendizagem, em que para isso bastava a ampliação desse período de permanência dos alunos na escola.

Abandonando a lógica de pensar escolas com Educação Integral em Tempo Integral, o PNME passa o foco para a definição de alunos da escola para serem oferecidas ações de ampliação do tempo escolar, e assim, define que seleção priorize os seguintes grupos de estudantes:

I. em situação de risco e vulnerabilidade social; II. em distorção idade/ano; III. com alfabetização incompleta; IV. repetentes; V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e, VII. em situação de risco nutricional (BRASIL, 2017, p.5-6).

Para o atendimento aos alunos selecionados, o programa prevê por meio da Resolução CD/FNDE nº 5/2016 a constituição de uma rede de atores que vão atuar no PNME no planejamento, na execução das atividades, no monitoramento e na avaliação das atividades desenvolvidas. São eles: coordenador, articuladores, mediadores, facilitadores e os educadores populares e esta resolução estabelece ainda que cada mediador e cada facilitador pode trabalhar com no máximo 10 turmas (BRASIL, 2017).

Partindo dessa abordagem da Política Nacional, traduzidas pelos PME e PNME, com seus conceitos, concepções, previsões operacionais e organizativas, bem como, tendo apresentado os dados nacionais sobre a Educação Integral em Tempo Integral, fecharemos o presente capítulo, apresentando a política local, a experiência de Educação Integral do Distrito Federal, definido como lócus de nossa pesquisa, para que assim, possamos nos capítulos seguintes analisar a relação da Educação Integral com o enfrentamento da desigualdades, no caso específico das Escolas de tempo integral nos anos finais do ensino fundamental no Distrito Federal.

2.5. Política Local: Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal

A Educação Integral no Distrito Federal, tem origem na criação das Escolas Parques e Escolas Classes e dos Centros de Educação Média, que mais do que uma mudança de organização estrutural das escolas, foi marcado também pela Proposta de Educação Pública que compunha a concepção da nova capital do Brasil, constante no Plano de Construções Escolares de Brasília, entregue à NOVACAP⁷⁰, por encomenda direta do Presidente Juscelino Kubitscheck, considerado com um documento fundador

⁷⁰ NOVACAP, Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil, foi criada através de lei, em 19 de setembro de 1956, pelo então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek de Oliveira. A finalidade única era gerenciar e coordenar a construção da nova Capital do Brasil. Disponível em: <http://www.novacap.df.gov.br/a-novacap/>. Acesso em: 30. abr. 2018.

da Educação Nacional, que tinha entre seus postulantes Anísio Teixeira, para ele o modelo de Brasília estava baseado no modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador.

Baseado no modelo do Centro de Salvador, foi organizado o Sistema Escolar de Brasília, cujo plano traçado teve o propósito de abrir oportunidade para a Capital do país, oferecendo um conjunto de escolas que pudessem se constituir como exemplo para o Sistema Educacional do País (TEIXEIRA, 1997).

Este Plano de Construções Escolares de Brasília se pautava na concepção nacional desenvolvimentista⁷¹, na percepção de Anísio Teixeira a emancipação da nação e do homem brasileiro era o meio de superação do subdesenvolvimento, o que implicaria na mudança de mentalidade e a tomada de consciência pelos brasileiros do atraso social, econômico, político e cultural do país, considerando que essa tarefa deveria ser assumida pela escola pública e pela organização de um novo sistema educacional.

Anísio Teixeira à frente do INEP⁷² na década de 50, assumiu a responsabilidade pela política e planejamento educacional nacional, bem como, a revisão e reconstrução educacional em cada região e em todos os níveis, tendo sido instituído o Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955⁷³, que institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e centros regionais, tendo entre seus objetivos:

⁷¹ Concepção do período histórico (1946-1964) em que ocorreu grande expansão das instituições escolares, com ampliação das vagas; acirramento do embate entre defensores da escola pública *versus* escola privada; mudanças no disciplinamento legal da educação, com a Constituição Federal de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada apenas em 1961; criação de vários órgãos e instituições voltados à pesquisa e à modernização educacional; floresceram inúmeros movimentos culturais e educacionais populares, acompanhando o acirramento das lutas populares da sociedade civil organizada. Vale destacar o papel de instituições como a Igreja Católica, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) na configuração da ideologia nacional-desenvolvimentista e efervescência política e cultura do período. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645955> Acesso em: 30. abr. 2018.

⁷² INEP. O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei no 580, regulamentando a organização e a estrutura da Instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/historia>. Acesso em: 30. abr. 2018.

⁷³ Decreto Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-republicacao-49484-pe.html>. Acesso em: 30. abr. 2018.

I - pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de conseguir-se a elaboração gradual de uma política educacional para o país; II - elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país - em cada região - nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos (BRASIL, 1955).

Tendo à frente Anísio Teixeira, e sendo construída como uma cidade nova e moderna, nessa perspectiva não seria Brasília um lócus ideal para implantação de uma escola renovada? O que significaria implantar numa cidade nova, moderna, a partir do nada existente, sem amarras da tradição? (LORENÇO, 1960, p. 170), e assim:

[...] coube a Anísio Teixeira, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, elaborar, em outubro de 1957 – e submeter ao Ministro da Educação e Cultura, que aprovou e encaminhou à NOVACAP -, o plano do sistema escolar público de Brasília. O Decreto nº 47.472, de dezembro de 1959, instituiu a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (CASEB), no Ministério de Educação e Cultura. Em 17 de junho de 1960 foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal por meio do Decreto nº 48.297, e foi instalada em fevereiro de 1961. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal originou-se da Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966. Recebeu a denominação com o desmembramento destas secretarias, ocorrido em 1986. (Matéria divulgada no site do ArPDF-Arquivo Público do Distrito Federal., 2019, em 26.set.2017)

Desta forma, a origem do sistema educacional de Brasília, previsto nesse plano, desde sempre se propôs a ser um modelo a ser seguido nacionalmente, e em relação ao conteúdo o plano apresentava a característica de conceber a proposta pedagógica a partir das considerações de diferentes objetivos e funções atribuídas à escola, em face das mudanças sociais decorrentes do acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, tendo em vista a formação de novo homem para a vida na sociedade moderna (PEREIRA et al, 2011, p. 33).

Importa compreender que com este Plano Educacional de Brasília, é retomada a ideia das escolas parques e escolas classes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia ajustada às peculiaridades urbanísticas de Brasília, surgindo assim, a **Escola Classe**, para alunos de 7 a 14 anos, com 8 salas, para em dois turnos atender 480 alunos em 16 turmas de 30 alunos, e para o grupo de quatro quadras, uma **Escola Parque**, destinada a atender em dois turnos, cerca de 2 mil alunos de 4 escolas classes, com atividades de iniciação para o trabalho, nas pequenas oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, bordado e trabalhos em

couro, lã, madeira, metal e etc., além da participação dirigida dos alunos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Neste sentido, a ideia de uma educação Integral, que se voltava para o indivíduo em todas as suas dimensões, segundo Teixeira, 1957, p. 4 apud Pereira, et al, 2011, p 40):

[...] a escola completa, rica, variada, formativa por excelência e integrada ao espaço vivificante do mundo, possibilitaria aos alunos participação e experiências educativas diversificadas pelas as quais se habilitariam para suas vidas. Para isso a jornada escolar se estenderia, necessariamente, para oito horas diárias, tempo para fazer uma escola de formação de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual.

O Decreto nº 47.472, de dezembro de 1959, instituiu a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (CASEB), no Ministério de Educação e Cultura. Em 17 de junho de 1960 foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal por meio do Decreto nº 48.297, e foi instalada em fevereiro de 1961. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal originou-se da Secretaria de Educação e Cultura, criada em 1966. Recebeu a denominação com o desmembramento destas secretarias, ocorrido em 1986.

Nesses pressupostos do Sistema Educacional de Brasília, traduzidos no Plano Educacional de Brasília percebemos a preocupação com da articulação entre educação com a necessidade de vida e convívio social, que corroboram com a construção de uma escola para além dos muros e fundamentalmente a superação de um sistema que se estruturava para assegurar os privilégios dos grupos dominantes da sociedade, o que destacamos como ideário de uma educação que busque de fato enfrentar as desigualdades sociais. E assim, o então Sistema Educacional de Brasília, comungava com a ideia do:

[...] sistema de educação do estado democrático moderno não é tal sistema [...] mas o de escolas públicas destinadas a oferecer oportunidades iguais aos indivíduos e ministrar-lhes educação para o que se costuma chamar de eficiência social, ou seja, o preparo para o exercício de suas funções sociais de cidadão, de trabalhador (concebido o termo sem nenhuma conotação de classe) conforme suas aptidões e independente de suas origens sociais, de consumidor

inteligentes dos bens materiais e espirituais da vida. Esta educação tem, pois, toda ela, em todos os seus estádios, os objetivos que antes se dividiam pelos diferentes sistemas escolares: o de cultura geral, o de formação prática ou vocacional, o de formação profissional e o de formação para o lazer. Daí constituir-se um sistema contínuo, integrado e aberto a todos, em condições de igualdades de oportunidades. (TEIXEIRA, 1963, p.11 apud PEREIRA et al, 2011, p. 35)

Pereira et al (2011) destaca ainda que na década de 1970, por meio da Lei nº 5.692/71⁷⁴ Lei das Diretrizes e Bases da Educação, as Escolas Parques passaram a atender às novas disciplinas obrigatórias Educação Artística, Educação Física, Educação Religiosa e Programas de Saúde, como parte do núcleo de estudos obrigatórios do ensino fundamental, além de artes industriais, técnicas integradas do lar e técnicas de serviços que compunham a parte diversificada do Currículo.⁷⁵

Nesse momento havia apenas 1 escola parque, pois apenas em 1977 foram construídas duas novas escolas parques (EQN 303/4 e EQS 313/14) que já passaram a funcionar dentro da nova sistemática prevista da lei supracitada e somente em 1992 foram inauguradas as Escolas Parques EQN 210/11 e EQS 210/11. Contudo, os autores apontam que “[...] a partir dessa época as escolas parques ampliaram sua clientela, extrapolando o limite geográfico de atendimento, definido no plano original para o Distrito Federal”. (GDF, 2002, p. 11 apud PEREIRA et al, 2011, p. 248). Passando, dessa forma,

⁷⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30. abr. 2018.

⁷⁵ Essa abordagem se assemelha com o que vemos a partir da LDB/96 e reafirmada na atual Base Nacional Comum curricular (2017) referente a parte comum e parte diversificado do currículo, dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada apud, BRASIL, 2017,p.11).Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30. abr. 2018.

cada escola parque a receber escolas classes de pequena, média e longa distância, situação que se mantém até os dias atuais.

As décadas de 1980 e 1990, foram marcadas renovações, culminando em 1996 com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/1996, com destaque a reafirmação das disciplinas de Artes e de Educação Física na formação da Educação Básica e nas Escolas Parques ficou assegurada a oferta dessas disciplinas, organizadas em oficinas voltadas para as diversas modalidades, assim como, as atividades desenvolvidas na biblioteca. (PEREIRA, et al 2011).

A Lei Orgânica do Distrito Federal, em seu artigo 221, diz que:

[...] a Educação, direito de todos, dever do Estado e da família, nos termos da Constituição Federal, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, fundada nos ideais democráticos de liberdade, igualdade, respeito aos direitos humanos e valorização da vida, e terá por fim, a formação integral da pessoa humana, sua preparação para o exercício consciente da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

§ 3º O Poder Público gradativamente implantará o atendimento em turno de, no mínimo, seis horas diárias, aos estudantes da rede oficial de ensino fundamental. (apud SEEDF, 2012, p. 10)

No período de 1995 a 1998⁷⁶, foi implementada a proposta educacional, intitulada “Escola Candanga”, que pregava em seus princípios norteadores que estavam caminhando para a prática democrática:

[...] caminhando no sentido de impulsionar a vivência da prática democrática, e a escola surge como Instância privilegiada dessa vivência. A escola deve ser o lugar, por excelência, onde a circulação das ideias, no sentido de uma total abertura, seja uma realidade. A escola deve ser também um lugar onde a reflexão e o debate acerca da prática pedagógica sejam uma atividade constante. Assim, os conflitos não devem ser escamoteados, mas precisam vir a Luz para serem trabalhados e equacionados na busca do objetivo comum maior: que a prática educativa conduza o educando no sentido de fornecer-lhe instrumentos teórico-práticos, dentro de uma visão crítica da realidade, para que ele possa construir a sua história. Só assim poderemos chegar a uma sociedade mais humanizada, em que as pessoas se sintam participantes e responsáveis pela construção de sua felicidade e, conseqüentemente, pela construção de um mundo que indo seja só seu, mas que se insira num projeto coletivo. (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 9)

⁷⁶ Gestão do Partido dos Trabalhadores, com o Governador Cristóvão Buarque, proposta educacional que continuou servindo de referência para diversas outras experiências em outros estados.

Tal proposta, além de reconstruir currículo, promoveu a ampliação do tempo e espaço da coordenação pedagógica no interior das escolas, na perspectiva de qualificar os projetos políticos pedagógicos, e investir na formação dos professores e demais profissionais da educação.

Contudo, vale ressaltar que eram previstas originalmente a criação de 28 escolas parques, contudo, até 2011 apenas 5 escolas haviam sido construídas, atendendo apenas o universo das escolas localizadas no Plano Piloto, e cada escola parque atendendo em média alunos de 7 escolas classe, uma ou duas vezes na semana (PEREIRA, et al 2011).

Portanto, percebemos que a experiência não teve continuidade nos termos previstos, quer seja por motivo de ordem ideológica, que seja, de ordem econômica e política, e assim, seus objetivos foram reduzidos. O Presente estudo, poderá corroborar para que possamos compreender em que medida, o descaso, o desconhecimento, e falta de prioridade da educação nas políticas públicas foram ou não determinantes para as mudanças no que estava traçado para as Escolas Parques.

Mesmo assim, com estes pressupostos de construir uma educação baseada na qualidade e a integralidade na formação do ser humano para sua emancipação, como grande estratégia de melhoria de ensino proposta pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, baseado nessa perspectiva de Educação Integral, fez com que ao longo de sua história, tenham sido vivenciadas experiências de Educação Integral em tempo Integral, em diferentes níveis de abrangência e com características diversas.

Segundo Castioni et al (2018), historicamente, o Distrito Federal representa uma das primeiras unidades da federação a implantar a jornada escolar em tempo integral, o que vem se ampliando ao longo do tempo, na atualidade se vive modelos distintos de jornadas de tempo integral, que variam entre 7 até 10 horas de jornadas e diferentes arranjos pedagógicos. Como iremos explorar no decorrer dessa pesquisa.

Entre 2007 e 2010, seguindo o movimento nacional de fomento à educação integral com a criação do Programa Mais Educação, o Governo do Distrito Federal (GDF)

elegeu a educação como principal meta, propugnando o desenvolvimento de educação com qualidade formando cidadãos autônomos, propiciando ao educando a construção de conhecimentos, atitudes e valores que o torne crítico, participativo e ético (GUIMARÃES, et al, 2018).

Em 2009, foi criada a Secretaria Extraordinária para Educação Integral (SEEIDF), que estabelecia os mecanismos necessários para articulação estado, família e sociedade na implantação de uma Educação Integral. Instituído por meio da Portaria nº 1 de 27/11/2009 as Diretrizes Norteadoras para implementação da Política de Educação Integral no Distrito Federal que dispõe:

[...] Em uma escola de tempo Integral e não em uma escola dividida em turnos, todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades- esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extracurriculares ou extras- classes, pois fazem parte de um projeto curricular transversal que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 21).

Em 2010 esta secretaria passa a ser uma subsecretaria incorporada na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Em 2011, foi desenvolvida uma proposta de educação pública no DF, que denominava Escola do Cerrado, em que o fundamento era a Educação Integral, constituída por elementos como: Currículo integrado, gestão democrática, e plenas condições do trabalho pedagógico.

Vale ressaltar dentre os pressupostos legais da educação integral em tempo integral no DF, a Lei nº 4.601 de 14 de julho de 2011, que instituiu o Plano de superação da extrema pobreza – DF sem miséria, que em seu artigo 43, diz:

[...] para o atendimento das famílias pobres e extremamente pobres, em territórios de vulnerabilidade social urbana e rural, deverá ser ampliada a rede de: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; e educação de jovens e adultos - EJA. Parágrafo único. Deverá ser progressivamente implantada a educação integral nas redes descritas. Parágrafo único. Deverá ser progressivamente implantada a educação integral nas redes descritas (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 10).

Em 2012, foi promulgada a lei 4.751/12 que dispõe sobre o Sistema de ensino e a gestão democrática do sistema público do Distrito Federal. E com o espírito de ampliar a participação da comunidade nas implementações de decisões pedagógicas,

administrativa e financeira, conforme previsto no art. 2º dessa lei. Dessa forma, podemos entender que a jornada escolar de tempo integral perpassa pelo princípio democrático, apresentado nessa lei.

No mesmo ano ocorre a implantação do Projeto Piloto de Educação Integral em tempo Integral, PROEITI, com objetivo de oferecer uma educação integral associando quantidade e qualidade, para que os alunos tivessem oportunidades de desenvolver requisitos para vida plena com participação ativa na sociedade, tendo no início atendido 23 escolas distribuídas em 9 regiões administrativas (RAs) do DF, ofertando jornada de 10 horas, sendo 5 horas nas escolas classe e 5 horas nas escolas parques. Em 2013, 6 escolas do plano piloto participavam desse projeto em turno único, 5 destas já realizavam jornadas de 7 a 9 horas (LIMEIRA, et al, 2018).

Em 2014 em uma das regiões administrativas do DF- Brazlândia, partindo de uma compreensão de superar o modelo de escolas classes e escolas parques, visto a limitação deste modelo na maioria das regiões administrativas, se implanta um paradigma contemporâneo de educação integral que prevê a expansão do território escolar para todos os espaços disponíveis dentro e fora dos muros da escola, alcançando o entorno e a cidade, em prol das múltiplas possibilidades educacionais, e em homenagem à Política Educacional de Brasília que serviu de modelo para o Brasil da década de 90, esse projeto piloto foi nomeado Projeto Cidade Escola Candanga, o qual tinha por objetivo “formar o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação ampliando espaços, tempos e oportunidades educacionais” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11) implementado 21 escolas de Brazlândia em toda a educação básica, sendo 17 escolas em áreas urbanas e 4 em áreas rurais, mas com a pretensão de expansão para toda rede em Brazlândia e progressivamente para outras regiões administrativas. Destacamos que esse projeto aponta para a perspectiva intersetorial já abordada nesse estudo, na medida em que está pautado:

[...] na construção de um projeto de sociedade que consolide e difunda os princípios e as ações da educação integral centrada em uma educação pública de qualidade referendada em sujeitos sociais [...] e assim, dar ênfase ao diálogo das escolas com outras políticas públicas, criando espaços e tempos de oportunidades educacionais (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 9).

A Portaria Nº 24 desta Secretaria, publicada no DODF Nº 43, de 03 de março de 2015, ampliou a vigência do Programa Educador Social Voluntário- ESV, para o período de 09 de março a 28 de dezembro de 2015. O objetivo do programa é propiciar suporte às atividades de Educação Integral nas unidades escolares que desenvolvem atividades de Educação em Tempo Integral e ao Atendimento Educacional Especializado - AEE nas unidades escolares comuns da Educação Básica e nos Centro de Ensino Especial.

A atuação é voluntária, não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim. É obrigatória a celebração de Termo de Adesão e Compromisso de Voluntariado entre a Coordenação Regional de Ensino e o participante. Esse programa foi financiado pelo Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF e teve investimento em 2015 de R\$ 12.872.500,00.

Em 2017, uma nova alteração do projeto é apresentada às escolas, e algumas passaram então a funcionar um turno com jornada integral de turno único, e o outro, como turno parcial, estratégia que ampliou o número de escolas com jornada em tempo integral para 20 no plano piloto/Brasília.

Este movimento no Distrito Federal, estava em consonância com a meta 6 estabelecida no Plano Nacional de Educação PNE, instituído pela Lei 13.005/2014, para o decênio 2014 a 2024, com determinação legal para estados e municípios cumprirem meta de oferta de tempo integral para 50% das escolas, com no mínimo 25% das matrículas da Educação Básica.

Em harmonia com o Plano Nacional de Educação (PNE) supracitado, a Secretaria desenvolveu um planejamento estratégico 2015-2018, e incluiu como objetivo nº 2 Estratégia 1, “ a melhoria da qualidade da educação na rede pública de ensino, ampliando a oferta da educação integral, objetivando a execução das metas do Plano Distrital de Educação (PDE), Lei 5499/2015, que em sua meta 6, prevê:

[...] Oferecer educação integral em no mínimo 60% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 33% dos estudantes da educação básica, por meio da ampliação de no mínimo 10% ao ano de matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência do plano (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 17).

Em 2018, A SEEDF, instituiu as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para Educação em Tempo Integral, para as Unidades Escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio⁷⁷. Fazendo referência ao Plano Distrital de Educação do Distrito Federal – Lei nº 5.499/2015⁷⁸ supracitado, que prevê a ampliação da Educação em Tempo Integral em sua rede Pública de Ensino, assim como, se mantém em consonância com a proposta pedagógica do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF⁷⁹, que concebe a Educação Integral para além do aumento do tempo de permanência do Estudante na Unidade Escolar, pois, presume a ampliação de tempos e espaços e oportunidades educacionais na perspectiva de currículo ampliado (SEEDF, 2018).

Essa proposta pedagógica empenha-se não apenas em garantir o acesso, mas a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais em conformidade com os preceitos constitucionais e com o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente⁸⁰ e com a Lei nº 4751/12⁸¹ de Gestão Democrática do Sistema de Ensino do DF, “cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação” (BRASIL, 1990).

Delimitamos nessa pesquisa a análise do PROEITI como a política local de educação integral no Distrito Federal, que foi formulada pautada numa concepção de Educação Integral em tempo integral, por seu potencial de sanar a crítica e insustentável condição desumana e injusta na qual se encontra grande parte de crianças, jovens e

⁷⁷Disponível em http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/Ensino_integral_Diretrizes_Ed_em_Tempo_Integral_22mar19.pdf. Acesso em: 02. mai 2019.

⁷⁸O primeiro Plano Distrital de Educação – PDE da história de Brasília, sancionado pelo Governador em julho de 2015, foi elaborado por meio de ampla participação da comunidade escolar, de representantes da sociedade civil e do poder público ao longo de dois anos, é a referência para o planejamento das ações desta Secretaria de Estado de Educação, com período de vigência de 2015 a 2024. Destinado a contribuir para a construção de unidade das políticas educacionais em âmbito distrital, estabelece objetivos e metas a serem alcançadas no Distrito Federal, em consonância com o preconizado no Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pde-2/>. Acesso em: 30. abr. 2018.

⁷⁹ Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 30. mai. 2019.

⁸⁰ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30. abr. 2019

⁸¹Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/SINJ/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html. Acesso em: 30. abr. 2019.

adolescentes, considerando a situação de pobreza, vulnerabilidade e risco social de muitas populações do DF e entorno.

Apesar do PROEITI já estar em funcionamento desde 2011, várias orientações pedagógicas foram sendo trabalhadas pela secretaria, mas tendo em vista que a parte empírica dessa pesquisa, se deu em 2018, consideraremos as diretrizes divulgadas em 2018. Importa destacar que a Educação Integral na gestão desde 2014 é tratada na Subsecretaria de Educação Básica – SUDEB, em sua Coordenação de Políticas Educacionais para Educação Infantil e ensino Fundamental- COEIF, ou seja, não apenas perdeu status de Secretaria, como não está mais contemplada uma coordenação específica de Educação Integral.

Segundo os documentos e os depoimentos das entrevistadas, o DF vive atualmente com 2 formas de atendimento da educação Integral, com os seguintes dados de abrangência:

- *Escolas de 8 horas*, para 100% dos alunos, com atividades realizadas na escola prioritariamente, mas podem ser realizadas atividades em parcerias externas desde que previstas no Plano de atendimento em conformidade com o Projeto Político Pedagógico-PPP, deverá ser realizado acompanhamento pedagógico em Português e Matemática, desenvolvimento de atividades de artes, cultura, esporte e lazer, segundo escolha da unidade escolar. Em 2018, esse modelo estava implementado em 170 escolas, atendendo 19.494 alunos, e destes, apenas contavam com a parceria com o Programa Novo Mais Educação – PMNE, 46 escolas com 4.683 alunos, com apenas 5 escolas com atendimento de anos finais do ensino fundamental, com 2.211 alunos.

- *Escolas de 10 horas* – Podendo ocorrer de duas formas⁸²:
 - Na própria escola e com atendimento a 100% dos alunos, em um turno a parte flexível, e no outro turno, os componentes obrigatórios da Base Nacional, com

⁸² Não foi possível nesse modelo distinguir os dados entre cada um deles, pois nas tabelas fornecidas pela Secretaria não há tal distinção. A abrangência nesse modelo em 2018 foi de 39 escolas atendendo 8.623 alunos, destas apenas 2 escolas com 437 alunos, são parceiras do PNME

atendimento feito pelos professores da rede e apoio de Educadores Sociais Voluntários.

- Com parceria com a Rede Integradora da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto constituída por 17 escolas classe e 5 escolas parques, realizada 5 horas na escola classe e 5 horas na escola parque, em que vão para as atividades no contraturno na escola parque apenas os alunos selecionados que em geral são os que se encontram em situação de vulnerabilidade social, e as atividades são desenvolvidas pelos Educadores Sociais Voluntários e monitores voluntários.

Por uma questão de tempo, delimitaremos nossa análise na Educação Integral em Tempo Integral de 10h nas escolas com turmas de anos finais do Ensino Fundamental, que segundo dados levantados ocorrem apenas em 5 escolas em 4 regiões administrativas do Distrito Federal. Delimitamos fazer a parte empírica em duas dessas escolas: CEF 20 da RA Ceilândia, que se enquadra no modelo de funcionamento na própria escola a 100% dos alunos e CEF 02 do Plano Piloto, que se enquadra no modelo de execução via parceria com a Rede Integradora, conforme descrito acima.

Tendo, nesse capítulo, passeado pela história da Educação Integral no Brasil, chegando ao lócus de nossa pesquisa a experiência no Distrito Federal, nos propomos no próximo capítulo, a analisar a relação entre a Política Nacional e a Política Local, para então compreender as questões problematizadoras para des(velar) o tema, conforme apresentamos no início dessa dissertação. Especialmente no próximo capítulo, buscaremos a partir da abordagem teórica sobre os ciclos da Política de Educação Integral, e com as coletas de dados feitas por meio de entrevistas e questionários, observaremos como tem sido formulado e implementado nesse tempo ampliado? Como a concepção de Educação Integral ganha materialidade nas políticas educacionais no governo nacional e nos subnacionais? Quais as dificuldades entre a formulação dessas políticas e a implementação?

CAPÍTULO 3. CICLOS DE POLÍTICA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA NACIONAL E A POLÍTICA LOCAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Tendo no capítulo anterior apresentado a Política Nacional e a Política Local de Educação Integral, passamos nesse capítulo ao desafio de corroborar com a análise e resposta ao problema investigativo proposto na pesquisa, quais as causas e consequências do distanciamento entre o formulado e implementado na Educação Integral no enfrentamento das desigualdades sociais no período de 2007 a 2018? E analisando a confirmação ou negação da hipótese levantada inicialmente de que apesar da potencialidade das Políticas de Educação Integral no enfrentamento das desigualdades sociais, estas ainda enfrentam dificuldades de diversas ordens, dentre elas: a gestão matricial de programas sociais, a intersetorialidade; a abrangência; a organização do currículo ampliado; a mudança da cultura escolar; as pactuações entre a União e os governos subnacionais, e assim, tais fatores ampliam a distância entre a formulação e a implementação dessas políticas e mitigam os avanços no combate às desigualdades sociais.

Dessa forma, essa conjuntura expressa de forma muito aguda as tensões que se fazem presente na elaboração, implementação, execução e análise das políticas sociais em geral e nos programas e projetos da Educação Integral na década de 2000, tensões essas decorrentes das novas funções sociais da escola pública como enfrentamento à pobreza e à vulnerabilidade social, que se evidenciam na experiência concreta que analisamos no decorrer dessa pesquisa.

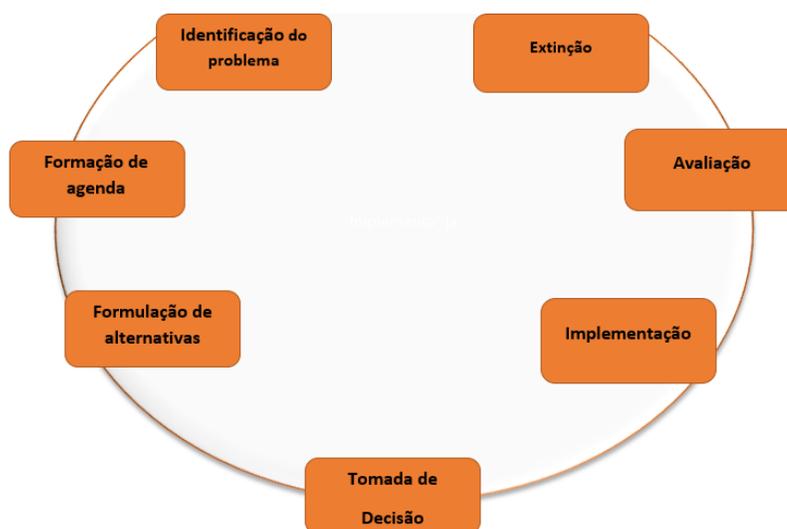
Desta forma, propomos o diálogo sobre os Ciclos das Políticas Públicas, para compreender como se constitui a Educação Integral, tanto na experiência nacional, como na local, e quais suas relações no que diz respeito ao enfrentamento das desigualdades sociais. Por se tratar de uma pesquisa sobre Políticas de Educação Integral no Brasil, buscamos compreender os ciclos dessas políticas, especialmente porque quando as concepções de educação integral não se materializam e não alcançam os objetivos de formação integral e o enfrentamento das desigualdades sociais, isso ocorre, porque muitas vezes há um distanciamento entre a formulação e implementação, assim como,

não é realizada avaliação das Políticas para tomadas de decisão de reparos e ajustes, ou ainda, pelas dificuldades de cumprimento das responsabilizações previstas no pacto federativo entre as esferas governamentais.

3.1. Os Ciclos de Políticas Públicas e as Categorias de Análise da Educação Integral

A partir do Diálogo com Secchi (2010), nos propomos nesse estudo compreender os ciclos das Políticas de Educação Integral, o autor nos aponta 7 fases principais das Políticas Públicas: 1. Identificação do Problema; 2. Formação de Agenda ;3. Formulação de alternativas; 4. Tomada de Decisão; 5. Implementação; 6. Avaliação; 7. Extinção. Contudo, vale ressaltar que tais fases não são estáticas, e devem permanentemente se retroalimentar. E esta divisão em ciclos, mesmo que receba críticas, dentre elas: o risco do tratamento isolado e fragmentado da política, como também a centralidade do papel do estado nas políticas públicas, secundarizando o papel da sociedade em todas as fases da política, comungamos da idéia de que a análise dos ciclos pode ser muito útil na organização das ideias, e pode ajudar gestores e pesquisadores a criar um referencial frente a complexidade das Políticas Públicas.

Figura 8 Ciclos das Políticas Públicas



Fonte: SECCHI, 2010, p. 33

A fase de **identificação de problema**, segundo SECCHI:

[...] é a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível. Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública. Um problema público pode aparecer subitamente, por exemplo, uma catástrofe natural que afete a vida de pessoas de determinada região. Um problema público também pode ganhar importância aos poucos, como o congestionamento nas cidades ou a progressiva burocratização de procedimentos e serviços públicos (SECCHI, 2012, p. 34).

Para o autor, se um problema é identificado por algum ator político, e esse ator tem interesse na resolução de tal problema, ele poderá então lutar para que tal problema entre na lista de prioridades de atuação.

No caso da Política de Educação Integral, tanto as experiências nacionais como a local apontam alguns problemas em comum a serem enfrentados, que nortearam a criação dos programas, dentre eles: 1. Desigualdades Sociais e vulnerabilidade; 2. Evasão escolar; 3. Distorção Idade série; 3. Baixa qualidade no ensino; 4. Problemas no processo de ensino aprendizagem. Tais problemas podem ser vistos em trechos das normatizações e documentos orientadores desses programas, como destacaremos a seguir:

Programa Mais Educação (PME) no Documento Educação Integral – texto referência para o debate nacional (MEC, SECAD, 2009):

[...] dados do IDEB revelam profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas. É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza (HENRIQUES, 2001). Não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e conseqüentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional (p. 11-12).

Programa Novo Mais Educação (PNME), em seu Documento: Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I, estabelece como finalidade contribuir para a

alfabetização e letramento dos estudantes, promovendo ao mesmo tempo a melhoria do desempenho escolar e a redução das taxas de evasão, reprovação e distorção idade/ano, em razão disso, é importante que a seleção priorize os seguintes grupos de estudantes:

- I. em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II. em distorção idade/ano;
- III. com alfabetização incompleta;
- IV. repetentes;
- V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,
- VII. em situação de risco nutricional (BRASILIA, 2017, p. 5-6).

O Projeto de Educação Integral em tempo integral (PROEITI) no Documento *PROEITI: Ampliando espaços, tempos e oportunidades*, aponta como desafio superar os resultados de mais de 50 anos de orientação tecnicista na Educação, dentre eles destaca: [...] “Desigualdades sociais, baixa qualidade do ensino público explícitos em todos os índices de distorção idade série, reprovação, evasão” (SEEDF, 2012, p. 8).

Considerando tais problemas, se torna necessário pensar numa lista de prioridades, mapeando o que é necessário fazer para superação desses problemas. Essa lista de prioridades é conhecida como agenda. Portanto, **definição de agenda** diz respeito às ações e demandas que os governos querem dar atenção. É um conjunto de temas tidos como relevantes para atender essas demandas públicas, e que darão orientação e priorização na gestão do governo. A **agenda pode ser política**, quando os temas são percebidos como importantes para intervenção pública, ou uma **agenda formal** que já está previamente acordada e está em andamento (COBB E ELDER, 1983, SECCHI, 2012).

Considerando os dados das desigualdades no Brasil e entendendo que a Educação é um dos determinantes das desigualdades, como já apontamos no capítulo 1 dessa dissertação, o tema **educação integral entra na agenda política nacional**, inclusive compondo a carta de programas sociais de combate à pobreza, e essa decisão nacional provoca desdobramento nas políticas locais, e assim, o problema passa a ser tratado na formulação de alternativas, tanto na esfera nacional como nos estados e municípios.

No que diz respeito à **Formulação de alternativas**, estamos falando que ao ter sido incorporado na agenda importa formular política pública, que consiste num processo destinado à geração de um conjunto de escolhas de políticas, ou alternativas plausíveis para atender a um tema, ou demanda da agenda. Para SECCHI (2012) essa etapa de construção de alternativas, é o momento em que são elaborados métodos, programas, estratégias, ou ações, que poderão alcançar os objetivos estabelecidos. Um mesmo objetivo pode ser alcançado de várias formas, por diversos caminhos.

Na experiência nacional vemos dois movimentos distintos entre os dois programas PME e PNME no que concerne à formulação de alternativas, no PME a política emerge como uma articulação intersetorial tematizada no esforço de romper desigualdades, entendendo o papel e o valor da educação para isso. Enquanto, no PNME volta-se a uma ideia de escola, que fragmenta e hierarquiza conhecimentos e saberes e passa a considerar a educação pela educação, sem um diálogo intersetorial e articulado, essa compreensão ganha força na medida em que as parcerias interministeriais não são mais tão relevantes, ou não tem mais um diálogo permanente, ou mesmo, deixam de existir, tanto na agenda, como na formulação de alternativas.

Numa simples consulta de palavras chaves nos documentos produzidos pelos dois programas, podemos identificar no PNME a ausência de palavras como interministerial, intersetorialidade, desigualdades sociais, além da invisibilidade dos comitês: Interministeriais, territoriais e locais. O que não ocorre quando pesquisamos o PME.

No que diz respeito à experiência do Distrito Federal, também é possível notar relação com as modificações e proposições nacionais, na medida em que percebemos na história já relatada no capítulo anterior, que as políticas locais em geral seguem as diretrizes da Nacional, e não seria diferente com a experiência do Distrito Federal. Mas vale destacar que, especificamente, a relação da política local com a política nacional, também sofre alterações mesmo na fase de formulação de alternativas.

A Educação Integral no DF inicialmente era debatida entre Secretarias, bem como, no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social do Distrito Federal, por meio de seu Observatório de Equidade, tendo inclusive sido definida como prioridade para um

melhor atendimento da população do GDF, no que se refere a educação escolar. (DISTRITO FEDERAL, 2012) e teve como referência legal o Programa DF sem miséria⁸³, o que na atualidade não mais ocorre, as articulações atualmente são pontuais, e por iniciativa de cada escola, propondo ações com a Secretaria de Esporte, com conselhos tutelares e algumas vezes com o setor do meio ambiente e com o SESC, SESI.

Quanto à etapa da **Tomada de decisão**, o autor nos aponta que é o processo de preferência dos atores envolvidos na definição da agenda, que tem a responsabilidade de escolher as alternativas mais apropriada entre as disponíveis, e essa escolha de alternativas, precisa avaliar a aceitação ou negação, e que requer do agente público, além da observância de regras, normas e formas de deliberação, informação, e conhecimento sobre o tema e atores envolvidos, para adotar a decisão com maior chance de êxito. É preciso decidir não apenas sobre o instrumento normativo adequado, como, por exemplo: emenda constitucional; lei; decreto; portaria; resolução; também decide sobre: conteúdos; recursos; impactos; resultados e prazos (SECCHI, 2012).

Ou seja, na tomada de decisão podemos perceber que a forma de instituir o PNME, não mais foi uma Portaria Interministerial, nem tão pouco, foram realizados debates entre os diferentes setores e atores, e mesmo assim, mudam-se as metas, os recursos, os conteúdos, minimizam os resultados e os impactos, agora voltados ao que chamam de fracasso escolar, centrado nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, sendo os demais saberes e conhecimentos secundarizados ou negados.

No próximo capítulo, quando formos detidamente analisar os documentos e os relatos das entrevistas e questionários, iremos pontuar aspectos da tomada de decisão em cada um dos programas pesquisados.

E a **Implementação de Políticas Públicas**, é a fase em que as intenções de governo são materializadas, por meio, de programas e projetos. É a fase da concretização das soluções previstas para resolver problemas, gerar melhorias e

⁸³ Lei n.º 4.601 de 14 de julho de 2011, que instituiu o Plano de superação da extrema pobreza – DF sem miséria

investimentos em novas tecnologias, e assim, podemos dizer que é nessa fase que se produz resultado.

O diálogo com SECCHI (2012), nos chama atenção que a fase da implementação de políticas públicas não se traduz apenas em problema técnico, ou problema administrativo, mas, sim em um grande emaranhado de elementos políticos que frustram os mais bem-intencionados planejamentos.

Nesse sentido, é necessário identificar como esses elementos políticos corroboram com a perspectiva de refletir sobre quais as causas do distanciamento entre a formulação e a implementação dos Programas de Educação Integral, que mitigam o efetivo enfrentamento às desigualdades sociais, o que nos faz comungar da ideia de SECCHI (2012) quando destaca a importância de lançar mão de instrumentos mais estruturados para análise dessa fase:

[...] A importância de estudar a fase de implementação está na possibilidade de visualizar, por meio de instrumentos analíticos mais estruturados, os obstáculos e as falhas que costumam acometer essa fase do processo nas diversas áreas de política pública (saúde, educação, habitação, saneamento, políticas de gestão etc.), Mais do que isso, estudar a fase de implementação também significa visualizar erros anteriores à tomada de decisão, a fim de detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismo exagerados (SECCHI, 2012, p. 45).

Segundo Sabatier (1986), existem basicamente dois modelos de implementação de políticas públicas Modelo *top-down* (de cima para baixo) caracterizado pela separação clara entre o momento de tomada de decisão e o de implementação, em fases consecutivas, e assim, consideramos que a falta de debates nacionais em torno da Política de Educação Integral a partir do PNME, aponta para a centralidade nesse modelo; e o Modelo *bottom-up* (de baixo para cima): caracterizado pela maior liberdade de burocratas e redes de atores em auto organizar e modelar a implementação de políticas públicas, destacaria os comitês territoriais e comitês locais existentes no PME como uma estratégia desse modelo.

Na análise da implementação, o foco está centrado no processo em seus elementos, seus contornos, suas relações, seu desenvolvimento temporal, também na

perspectiva de uma pesquisa avaliativa, e assim, a orientação está mais voltada para entender causas de falhas ou acertos, ou seja, busca um objetivo bem mais prático. Nessa pesquisa, partimos para identificação do distanciamento entre o que foi formulado e o que de fato é entregue a população, considerando as possíveis causas, que vão desde as intencionalidades políticas no que diz respeito, por exemplo: ao orçamento; a abrangência; às resistências culturais na construção de uma nova concepção de escola, quer seja pela equipe de trabalho, quer seja pela população e pela gestão; as desarticulações entre a gestão nacional e a gestão local; a falta de condições materiais na ponta para sua execução; dentre tantas outras, que seguiremos debatendo no próximo capítulo, a partir dos relatos coletados nas entrevistas e questionários; na análise documental; e no diálogo com estudos e pesquisas sobre esses programas.

Portanto, nessa fase, as funções administrativas, como liderança e coordenação de ações, são postas à prova. Os atores encarregados de liderar o processo de implementação devem ser capazes de entender elementos motivacionais dos atores envolvidos, os obstáculos técnicos e legais presentes, as deficiências organizativas, os conflitos potenciais, além de agir diretamente em negociações, construção de coordenação entre os implementadores e cooperação por parte dos destinatários. A fase de implementação é aquela em que a administração pública se reveste de sua função precípua, a de transformar intenções políticas em ações concretas (SECCHI, 2012).

Tendo em vista o atendimento do objetivo proposto em nossas pesquisas e para testar a hipótese por nós levantada, percebemos que a perspectiva *bottom-up*, corrobora com nosso estudo, na medida em que parte da observação empírica de como a política pública vem sendo aplicada na prática, as estratégias dos implementadores, dos problemas e obstáculos práticos, para então verificar "como a política pública deveria ser", entender os porquês das desconexões, e tentar compreender como o processo de elaboração da política pública chegou a imprecisões prescritivas (SECCHI, 2012).

Vale destacar distintas implementações da Educação Integral, só para exemplificar, podemos relatar na experiência do PROEITI, em que nas escolas que ofertam educação integral em tempo integral, estruturaram diferentes formas de

implementação, em 10 horas com a participação dos professores efetivos da rede pública, ou 8 horas com a participação de monitores, ESV⁸⁴, o que faz com que essa execução tenha encontrado formas diferentes do proposto e realizado em outras experiências.

Podemos ainda destacar que na implementação do PROEITI, as escolas do DF contam com estruturas como as escolas parques, os centros olímpicos, a escola ambiental, os centros interescolares de línguas – CILs, o Centro interescolar de Educação Física – CIEF, Escola de Música. Contudo, mesmo entre as escolas há diferença na organização e planejamento para essa implementação.

No sentido de entender os porquês das desconexões, é importante qualificar e fazer de forma continuada a **Avaliação de Políticas Públicas**, essa etapa consiste em avaliar as políticas implementadas, ou em fase de implementação, para tomar medidas corretivas. A avaliação pode ter então caráter preventivo, corretivo, e de prestação de contas, e é tida como um ato de gestão, de diagnóstico e monitoramento.

[...] A avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou. É o momento-chave para a produção de feedback sobre as fases antecedentes. [...] **a distinção entre avaliação *ex-ante* (anterior à implementação) e avaliação *ex-post* (posterior à implementação), existe ainda, a avaliação *in-itinere*, também conhecida como avaliação formativa ou monitoramento, que ocorre durante o processo de implementação para fins de ajustes imediatos** (COSTA E CASTANHAR, 2003, SECCHI, 2012, p. 49).

⁸⁴ Educador Social Voluntário que atuam nas escolas do DF, A Portaria nº 22, que estabelece as condições do cadastramento no programa, foi publicada no *Diário Oficial do Distrito Federal* Serão contemplados alunos da rede pública de educação integral e também: • Estudantes da Educação Especial • Creches públicas integrais • Indígenas matriculados nas unidades escolares • Estudantes da Escola Meninos e Meninas do Parque • Unidades de Internação Socioeducativas de Planaltina, São Sebastião, Recanto das Emas e Santa Maria Os voluntários devem ter pelo menos 16 anos e, para as unidades de atendimento educacional especializado, 18 anos. Poderão se candidatar:• Universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades • Estudantes da Educação de Jovens e Adultos • Estudantes do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/programa-educador-social-voluntario/>. Acesso em: 30. abr. 2018.

Para o trabalho de análise dos achados de nossas pesquisas, e a articulação com os conteúdos afetos aos programas, ações e projetos de educação integral, a avaliação *in-itinere*, se fez chave em nosso estudo. Essa concepção de avaliação, tratada nas gestões da educação integral no período delimitado nessa pesquisa, na medida em que avaliação de uma política pública compreende a definição de critérios, indicadores e padrões, e os critérios são mecanismos lógicos que servem como base para escolhas ou julgamentos. Os critérios se fundamentam em entendimentos valorativos da realidade e abastecem o avaliador de parâmetros para julgar se uma política pública funcionou bem ou mal (SECCHI, 2012).

Uma dificuldade encontrada por esforços de avaliação é o tempo de maturação de uma política pública. Sabatier (1993) sublinha que em geral os efeitos de uma política pública são tangíveis apenas após dez anos da implementação. Isso porque as políticas públicas exigem um tempo de ajustamento, de assimilação de seus propósitos e de mudança no comportamento dos atores afetados por ela. Por isso, consideramos que a Política de Educação Integral no Brasil, e especialmente, no Distrito Federal, por estarem em curso a mais de 10 anos, e por terem em determinados momentos desenvolvido ferramentas e procedimentos de avaliação e monitoramento, podem e devem ter registrados estudos analíticos de seus impactos, fundamentalmente, devendo ser levado em conta não apenas os resultados alcançados, mais os processos vividos, identificando e monitorando seus limites e avanços.

Mesmo assim, vale considerar que o ciclo de política pública também pode ter um fim, no momento da morte ou **extinção da política pública**. Os estudos sobre término, ou extinção de políticas públicas ganharam impulso a partir da década de 1970, nos países desenvolvidos, quando diversas políticas sociais vinculadas ao Estado de bem-estar social foram colocadas em xeque, momento correlato ao que vivemos atualmente. A partir desses estudos construiu-se uma base teórica para o entendimento de quando as políticas públicas morrem, continuam vivas, ou são substituídas por outras (como o caso apresentado, em quem o PME foi substituído pelo PNME). De acordo com Giuliani (2005), as causas da extinção de uma política pública são basicamente três: 1. o problema que originou a política é percebido como resolvido; 2. os programas, as leis ou

as ações que ativavam a política pública são percebidos como ineficazes; 3. o problema, embora não resolvido, perdeu progressivamente importância e saiu das agendas políticas e formais, e comungamos do que nos diz Meny e Thoenig (1991), que apontam essa como a causa mais comum. (SECCHI, 2012). Sendo essa terceira causa a que consideramos aplicada no caso da substituição do PME pelo PNME, bem como, os casos de alterações e ajustes na Política de Educação Integral no DF.

No que diz respeito à **extinção das Políticas Públicas**, no Brasil, temos uma forte tendência de falta de continuidade de programas e ações, em função de alterações de mandatos governamentais, isso ocorre, especialmente, em políticas sem previsão de verbas vinculadas, sem previsão legal. Contudo, em momento de ataques severos aos direitos sociais, como o que vivemos atualmente, são passíveis de instrumentos e ferramentas para extinção de políticas, mesmo com todo arcabouço legal e orçamentário, a exemplo disso, podemos destacar o atual, processo de desmonte da CLT⁸⁵, materializadas na Reforma Trabalhista⁸⁶ aprovada em 2017; os limites constitucionais previstos para educação e saúde, que sofrem impacto com a EC 95 que estabelece congelamento nos gastos públicos; o frequente ataque ao SUS, Sistema Único de Saúde e ao SUAS Sistema Único de Assistência Social; e a atual disputa para a aprovação de uma Reforma da Previdência, com ataques severos aos mais necessitados e à perspectiva de proteção social.

⁸⁵ Decreto-Lei no 5.452/1943 Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Art. 1º Esta Consolidação estatui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, nela previstas. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed/. Acesso em: 5. mai. 2019.

⁸⁶ Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a CLT aprovada por decreto lei em 1º de maio de 1943 e as e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 5. mai. 2019. Para Larissa Lotufo (2018), a Reforma traz consigo um amplo impacto, ao mesmo tempo em que aumenta a liberdade mercadológica nacional, possibilita que os patamares da desigualdade social voltem a crescer de modo considerável nos próximos anos, regressando os avanços sociais alcançados nas últimas décadas — como a ampliação do poder de compra do consumidor. Disponível em: <https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos/o-que-realmente-mudou-com-reforma-trabalhista/>. Acesso em: 5. mai. 2019.

Portanto, ao apresentar essa abordagem sobre as fases da política de educação integral, demonstramos que mesmo estando na agenda, no momento da tomada de decisão, muitas vezes são mitigadas questões estruturais, e seguem formulações de políticas sem as adequadas condições no que diz respeito a: estrutura; recursos humanos; formação; gestão; financiamento, e os impactos dessas fragilidades tomam proporções ainda maiores, na medida em que, para a implementação são pactuadas responsabilidades aos entes federativos que nem sempre portam os conhecimentos necessários, ou mesmo, não comungam das mesmas compreensões, ou ainda, não detêm condições materiais de implementá-las. Também é recorrente que tais políticas não tenham estabelecidos sistemas de informação, monitoramento e avaliação adequado para que seu aprimoramento possa ser dado em tempo hábil e continuado.

Podemos citar dentre os vários estudos que se debruçaram sobre formulação e implementação de Políticas de Educação Integral, os trabalhos de: Nunes (2011) que aborda um estudo de caso sobre tempo, espaço e currículo na implementação da Educação Integral em um escola do Guará no Distrito Federal; Oliveira (2012) que traz o debate sobre os desafios na implementação da EI para a formação docente; Santos (2014) que analisa a formulação e implementação da Educação Integral nos CECR/BA, CIEPS/RJ e CEUS/SP; Rodrigues (2017) que analisa a implementação da Educação Integral em uma escola estadual do Amazonas; Cararo (2015) que traz a interface do PME com os demais Programas Sociais do governo federal no combate à pobreza e vulnerabilidade social; Moraes (2015) que estuda a experiência em Campo Grande/MS; Brandolin (2016) que estuda a Educação Integral na Cidade de Petrópolis/RJ; Gurgel (2018) que traz a abordagem da formulação e implementação dos CIEPS/RJ.

Finalizamos esse tópico apresentando uma síntese de nossa análise sobre as fases do ciclo das políticas públicas em cada um dos programas apresentados nessa pesquisa, levando em conta os documentos orientadores de cada programa, como também, os dados coletados nas entrevistas e questionários, bem como, estudos e pesquisas socializados por meio de dissertações e teses, supra citados e outros trabalhos acadêmicos. Como podemos ver no **quadro 4** que traz um comparativo das fases do ciclo dos Programas PME, PNME, PROEITI.

Quadro 4 Quadro comparativo no ciclo dos Programas: PME/PNME/PROEITI

Programas	Identificação do Problema	Formação de agenda	Formulação de alternativas	Tomada de decisão	Implementação	Avaliação	Extinção	
PME	Desigualdades sociais e vulnerabilidade que levam a evasão escolar, distorção idade serie e falta de oportunidades	Articular programas sociais de enfrentamento as desigualdades e por considerar educação como um dos determinantes de desigualdades e pobreza, a educação integral passa a compor a gestão matricial dos programas sociais.	Desde 2004, com a criação SECAD, o MEC acelerou o enfrentamento das enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira. Tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral – por meio da ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos – aponta para esse enfrentamento, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças. Nesse contexto, propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais,	Desde 2004, com a criação SECAD, o MEC acelerou o enfrentamento das enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira. Tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral – por meio da ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos – aponta para esse enfrentamento, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças. Nesse contexto, propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais,	Foi instituído pela Portaria interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da educação – PDE, como uma estratégia do governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. trata-se do esforço para construção de uma ação intersectorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios: MEC, MinC, ME, MMA, MDS, MCT e, também da Secretaria nacional de Juventude,	Se dá por meio de parcerias com os Governos Estaduais e Municipais, por meio de repasse de verbas via PDDE, FNDE para despesas de materiais, apoio de voluntários e pequenas demandas estruturais na escola, as verbas são executadas via Unidades Executoras nas Escolas. O programa conta ainda com parcerias estabelecidas entre os Ministérios como a parceria com MDS com o Programa Bolsa Família; com o Ministério do Esporte com Segundo Tempo; com Minc com o Mais Cultura, com o Ministério da Saúde com o Saúde na Escola, dentre outros, e Ministério da Defesa para ampliação dos Territórios Educativos	Avaliação em múltiplas formas (como de projetos, de desempenho social, de produções artísticas) e não apenas de provas, e a gestão de conhecimento deve estar de acordo com os princípios da avaliação para a aprendizagem, como cuidado com o processo de ensino e aprendizagem e dividida em três dimensões: <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação enquanto valorização do trabalho educativo. • Avaliação enquanto ato de cuidado, de respeito e de atenção. • Avaliação enquanto acompanhamento do aluno, do professor, da escola e do currículo, em parceria com a comunidade. 	Substituído pelo PNME, a partir de 2016

			articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um.	passando a contar em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa,			
PNME	Fracasso escolar, evasão escolar, distorção idade série, falta de qualidade do ensino, vulnerabilidade social	Observa as determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, com relação ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade	a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; e a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios.	Instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, observa as determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – relação ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Atende ainda ao fixado pela referida Lei quanto a progressiva ampliação do período de permanência na escola. O fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído	Os entes federados deverão observar suas respectivas competências explicitadas nos artigos 5º, 6º e 7º da Portaria nº 1.144, 10 de outubro de 2016. Assim, as escolas públicas de ensino fundamental implementarão o Programa por meio de articulação e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. O Programa Novo Mais Educação visa a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar que	Avaliação Diagnóstica Para monitorar a implementação do Novo Mais Educação, observar se as ações estão impactando na aprendizagem dos estudantes e se estão reduzindo as desigualdades existentes, as escolas contempladas com os recursos do programa terão de aplicar avaliações e registrar os resultados no sistema de monitoramento e acompanhamento. O processo avaliativo foi planejado para as atividades pedagógicas nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. O processo avaliativo foi planejado para as atividades pedagógicas realizadas nas áreas de Matemática e	Ainda em curso, mas, redução de abrangência anual

		do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas		pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas,	deverá ser implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer		
PROEIT I	Grupos e segmentos sociais historicamente excluídos tornem-se agentes do processo educativo	Considera a educação integral como capaz de contribuir para o desenvolvimento em todos os seus aspectos	Formular a Política de educação Integral em tempo integral para além do aumento do tempo de permanência na escola, presume a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais. Inicialmente articulada as políticas de combate a miséria.	Criar Política local a partir da lógica que o programa nacional sirva para induzir a Educação Integral em todo país	Implementar modelos diversificados de Educação Integral em tempo integral: 8 horas, 10 horas, entremeadas ou separadas em turnos, realizada em escolas de educação infantil, fundamental e médio. Com ou sem parceria com o Programa Nacional O programa tem sua implementação também com recursos próprios do DF, via o PDAF que é um programa de financiamento descentralizado em que os recursos são repassados diretamente para as escolas	Avaliar não se resume a testes ou exames e também não se confunde com medida, medir é apenas parte do processo avaliativo. Assume a função formativa de avaliação. A avaliação representa parte integrante e integralizada do processo. E nessa mesma lógica que se propõe a avaliação institucional	Ainda em curso, mas, redução de abrangência anualmente

Fonte: elaboração da autora a partir da análise dos documentos oficiais e dados coletados nas entrevistas e questionários

No que diz respeito à identificação do problema, a questão do enfrentamento as desigualdades e a preocupação com os historicamente excluídos é destaque no PME e no PROEITI, e no PROEITI, a vulnerabilidade é apontada entre os critérios de seleção. No que diz respeito a formação de agenda, a visão de articulação com outros programas

sociais, visando a garantia de direitos, é mais evidente no PME, no PROEITI, pois, afirma-se a demanda de construir uma ação que atente para todas as dimensões do desenvolvimento do aluno, e do PNME o foco no ajuste do fluxo escolar e na aprendizagem da leitura e escrita. Assim, esses 3 programas foram colocados na agenda política.

O quadro segue demonstrando os demais ciclos da política na medida em que descreve as formulações de alternativas e a tomada de decisão, indicando que no PME partiu da concepção de um Programa intersetorial, articulando outros ministérios e compondo a carta de serviços e programas imbuídos no combate à pobreza e às desigualdades, sendo instituído por portaria interministerial. E no PNME a formulação se dá em torno de uma ação que buscasse enfrentar o fracasso escolar, centrando todo o esforço no avanço focado na melhoria da leitura e da escrita e dos saberes matemáticos, sendo instituído por portaria interna do MEC. O PROEITI tendo sido parceiro de ambos os programas, formula uma ação que inicialmente parte da articulação com outros setores e depois centra-se na atuação da SEEDF.

Por fim, destacamos a relação entre os programas no que diz respeito a implementação, avaliação e até mesmo a extinção como nos propõe SECCHI (2012), ressaltamos dessa forma que o PME e PNME tem o papel de fomento, indução e financiamento da educação em tempo integral e são implementados por meio das parcerias com os governos subnacionais (prefeituras e estados), portanto, o PROEITI, materializa-se como implementação da parceria com os Programas Nacionais, mas segue sua história de criação de programas locais de Educação Integral desde os primórdios da construção de Brasília, e atualmente *re(existe)* mesmo com a quase retirada da ação da União, tendo a grande parte da execução do programa normatizada e financiada pelo próprio governo do Distrito Federal, especialmente, após a extinção do PME e criação do PNME. Outro destaque importante na implementação desses programas é a descentralização, levando a execução diretamente ao chão da escola, com o recebimento de recursos por meio de instrumentos como o PDDE, no caso da união para os estados e municípios, que faz com que o dinheiro chegue direto na escola,

como o PDAF- DF⁸⁷ que é um programa de financiamento do próprio DF para o repasse as escolas para implementação do tempo integral. A avaliação nos 3 programas se dá na perspectiva formativa e os programas instituem ferramentas e procedimentos de monitoramento e avaliação enquanto política pública, contudo, a divulgação dos dados e resultados é mais dificultada no PNME.

Após apresentar de forma comparativa os 3 programas objetos dessa pesquisa e suas respectivas características por cada fase do ciclo da política, passamos no tópico a seguir para a análise da relação entre os programas a partir de categorias de análise.

3.2. Categorias de análise na Relação da Política Nacional (PME e PMNE) e Política Local (PROEITI)

Feito essa abordagem teórica e empírica sobre os ciclos da política de educação integral na dimensão nacional e local, passamos a levantar no **quadro 5** um comparativo das categorias de análise, a partir do que está previsto, enquanto formulação dos Programas, considerando os pontos abordados nas diretrizes e documentos orientadores dos programas, para assim, nortear nosso olhar a eles.

Quadro 5 Comparativo de Categorias de análise dos Programas PME, PNME, PROEITI

Programas/ categorias	Equipe de Trabalho	Características Socio econômicas das comunidades escolares	Enfrentamento das desigualdades	Características pedagógicas e estruturais	Ensino aprendizagem	Interface e intersetorialidade
PME	Equipe gestora Equipe local, comitê local coordenador comunitário, educador comunitário, direção escolar,	Prioridade de atendimentos Comunidades em territórios de vulnerabilidade social, alunos em situação de vulnerabilidades e com desigualdades educacionais e	Centrada na diversificação da oferta de oportunidades educacionais e garantias de direitos	Reorganização dos espaços e tempos educativos para além da ampliação do tempo, busca pela quebra da fragmentação e hierarquização dos saberes,	Centrada no sujeito histórico, em suas capacidades e oportunidades, valorização da diversidade cultural como construtora de um melhor	Prevê redes articuladas e o fortalecimento da relação escola comunidade e a perspectiva intersetorial como estratégica e princípios da política

⁸⁷ O Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) foi criado para gerar autonomia financeira nas unidades escolares e coordenações regionais de ensino (CREs), nos termos do projeto político-pedagógico e planos de trabalho de cada uma. Os recursos são consignados na Lei Orçamentária Anual do DF e passíveis suplementações por meio de Créditos Adicionais. Já os critérios para distribuição entre as escolas e coordenações são estabelecidos pela Secretaria de Educação, bem como os limites por categoria de despesa. O PDAF foi instituído pela Lei 6.023/2017. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/pdaf/>. Acesso em: 13.mai. 2019

	oficineiros, colaboradores	sociais. A maioria dos beneficiados no Programa são do PBF, ou seja, comunidades pobres ou muito pobres.		crença numa outra cultura escolar. Prevê romper os muros da escola e funcionamento em redes articuladas	processo de ensino aprendizagem	
PNME	Articulador, facilitado, mediador da aprendizagem	Vulnerabilidade social apesar de critério não é o principal foco	Centrada no fracasso escolar que provoca desigualdades	Foco prioritário na instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes, com foco na aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa e Matemática. Não exige ou prevê grandes transformações nem curriculares nem de infraestrutura para sua implementação	Foco na superação das dificuldades de leitura escrita e cálculos matemáticos. Hierarquia e fragmentação dos saberes	Pouco tratada, não considerada como princípio nem estratégia do programa
PROEITI	Equipe gestora, coordenador pedagógico professor, ESV, monitores, oficinairos entre outros	Tem dentre os fundamentos legais a Lei Distrital nº 4.601/2011 que estabelece o Plano de Superação da Extrema Pobreza – DF sem miséria, inspirado no Plano Brasil sem Miséria-PBSM. Comunidades em situação de vulnerabilidade e riscos sociais	Fomenta a prática educativa que promova a mobilidade social e garantia de direitos, alunos como sujeitos de direitos. Tem como pressupostos que grupos e segmentos sociais historicamente excluídos tornem-se agentes do processo educativo. Aponta que as comunidades em situação de pobreza e extrema, sejam priorizadas	Ampliação de espaços e tempos e oportunidades educacionais em uma perspectiva de currículo ampliado, Estrutura atendimento parcial aos estudantes, rede integradora em Educação Integral, Projeto Educação em Movimento, Projetos Interdisciplinares, atendimentos complementares e Inter complementar	Prática pedagógica alicerçada na ampliação e na continuidade da aprendizagem dos educandos, valorizando o potencial humano em todas as suas dimensões cognitiva, intelectual, social, emocional, afetivo, cultural, orgânico, biológico, entre outros.	Tem como princípios: Integralidade, intersetorialidade transversalidade, diálogo escola comunidade, territorialização, trabalho em rede e convivência escolar

Fonte: Elaboração da Autora com base no cruzamento entre os dados coletados em documentos oficiais dos programas e os relatos das entrevistas e questionários

Desta forma, se fez necessário definir algumas categorias de análise como veremos a seguir: equipe de trabalho; as características econômicas das escolas; relação da educação integral e o enfrentamento das desigualdades; características pedagógicas e estruturais; processo de ensino aprendizagem; e a interface e intersetorialidade.

Tais categorias, levam em conta as demandas percebidas no decorrer de nossa pesquisa, e entendemos como correlatas e complementares à análise que nos ajudaram

a entender cada fase do ciclo dos programas tratados nessa pesquisa, conforme abordagem no tópico anterior.

Passamos a relatar essas categorias no PME, PNME e no PROEITI, a partir do que coletamos nos documentos, especialmente, que orientam e apresentam as diretrizes operacionais e pedagógicas dos programas, ao mesmo tempo, considerando também dados das entrevistas e questionários respondidos nas escolas visitadas no Distrito Federal.

A comparação das categorias de análise nos 3 programas, nos permite observar que tanto o PME como o PNME se estruturam por meio de parcerias da União com as esferas subnacionais, por meio de repasse de verbas via PDDE, via o FNDE, contando com financiamento de ações como: ressarcimento de serviços voluntários de monitores, educadores sociais, oficineiros, além de materiais para as atividades complementares, diferenciando que no PME se mobilizam ações, recursos e programas de outros ministérios e conta com um rede de articulação e mobilização territorial em diferentes estados. E o PROEITI conta com recursos da parceria com o Programa Nacional, para as mesmas ações financiadas, mas, conta ainda com recurso próprio por meio do repasse às escolas via PDAF.

Na categoria características pedagógicas e estruturais, vale destacar como é tratada a questão da formação nos programas, percebe-se que o PME valorizava a parceria com as Universidades, os ministérios e mobilizava que os parceiros lançassem mão de um programa de formação continuada e em serviço e investia, contemplando os diversos conteúdos e áreas de conhecimento, além da permanente ação de realização de eventos nacionais, regionais e locais para socialização de experiência e orientações pedagógicas e operacionais, e ainda, investia na elaboração e disponibilização de materiais didáticos enquanto que o PNME, focava a realização de formação temáticas realizadas pelos parceiros com utilização de ferramentas e conteúdos disponibilizados digitalmente, porém, não mais realizando eventos nacionais ou regionais, e diminuindo gradativamente a elaboração de materiais didáticos e ações com as Universidades.

Importa ainda nessa categoria, compreender como se dá a organização curricular, e na perspectiva dos programas de educação integral, a ideia é de um currículo ampliado que dê conta de desenvolver as multidimensões dos alunos, e busque romper os muros da escola e a fragmentação dos saberes e dos conteúdos, marcado pela hierarquia das disciplinas e tradição curricular escolar, contudo, os relatos coletados demonstram pouca efetividade dessas características, especialmente, na implementação dos programas, contudo, enquanto formulação percebemos fortes orientações quanto a isso, assim como, uma vasta produção teórica sobre esse tema, especialmente no PME, um pouco ainda no PROEITI, e muito frágil no PNME.

Na categoria processo de ensino aprendizagem, nos importa compreender como se dá a avaliação desse processo, e tivemos dificuldades nos 3 programas em encontrar de forma mais clara a previsão e dados sobre a avaliação tanto dos programas, como as formas e procedimentos quanto a avaliação dos alunos nas escolas em tempo integral. Mesmo assim, vale destacar que a concepção formativa, processual e participativa de avaliação, que pressupõe a avaliação de todos os sujeitos envolvidos e a valorização de todas as dimensões, é algo que está previsto, pelo menos no que diz respeito a formulação, nos 3 programas.

E por fim, a categoria mais importante considerando que se trata de nosso objeto dessa pesquisa, passemos a destacar a interface e intersectorialidade dos programas no sentido de des(velar) a relação dessas políticas com o enfrentamento das desigualdades sociais. Dessa forma, a sistematização revela que no PME essa relação é a matriz original do Programa que nasce na perspectiva de enfrentar as desigualdades, por isso se estrutura numa gestão matricial dos programas de combate à pobreza, contudo, veremos no capítulo a seguir, que nem sempre essa dimensão ganhou escala significativa na implementação no decorrer do período analisado, tanto na política nacional, como na política local, tendo em vista os dados que apresentamos no capítulo 1 dessa dissertação, e os relatos dos participantes dessa pesquisa. Mas, é notório que esse enfrentamento perde força tanto na formulação, como na implementação, a partir do PNME.

A partir desse levantamento documental, apresentado no **apêndice A** o quadro comparativo das diretrizes de cada programa nacional (PME, PNME), e no **apêndice B**, comparamos as 2 diretrizes apresentados no PROEITI, pois, nos importa conhecer as diretrizes da Política local, nesse sentido, trazemos um comparativo das Diretrizes da Educação Integral em tempo Integral do DF publicada em 2009 e a sua atualização em 2018. Para então, relacionar no processo analítico dos dados coletados nas entrevistas, a luz da revisão de literatura acerca das categorias definidas.

Esses quadros comparativos têm como perspectiva entender a relação e os impactos entre a política nacional e a política local, para então seguirmos no capítulo final apontando as convergências e as divergências entre o que está formulado e o que efetivamente é implementado enquanto Política de Educação Integral, buscando analisar as causas desse possível distanciamento.

Tendo até aqui trazido a coleta e análise documental, dialogando com os referenciais teóricos acerca de nosso objeto de pesquisa, passaremos no capítulo seguinte, a abordar o percurso metodológico e os principais achados, no que se refere a empiria de nosso estudo de caso, que se deu por meio de entrevistas e/ou questionários junto aos gestores da Educação Integral da SEEDF, diretores, coordenadores, professores, monitores e educadores sociais voluntários nas escolas de ensino fundamental anos finais das RAs do Plano Piloto e de Ceilândia.

CAPÍTULO 4. PERCURSO METODOLÓGICO E OS PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA

A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e mais difícil das escolas.

Anísio Teixeira

Anísio Teixeira na passagem supracitada, nos diz que a Educação Integral que parte dessa escola popular em uma sociedade com acentuada estratificação, se faz complexa, e é essa escola que buscamos entender, correlacionando o arcabouço documental e bibliográfico apresentado no decorrer desse estudo, partindo nesse capítulo a relatar e analisar os principais achados dessa pesquisa.

Tendo definido como lócus de nossa pesquisa as escolas do Distrito Federal que possuem anos finais do ensino fundamental, e desenvolvem a educação em tempo integral, neste capítulo traçamos o caminho percorrido na empiria dessa pesquisa, situando a decisão pela realização de um estudo de caso, bem como, trouxemos os dados coletados para dialogar com o arcabouço teórico do tema e assim, analisar por meio das categorias que nortearam a criação dos roteiros para entrevistas, bem como, para a elaboração dos questionários: 1. Equipe de trabalho; 2. Características socioeconômicas da comunidade escolar; 3. Educação Integral e enfrentamento das desigualdades; 4 Características Pedagógicas e estruturais da educação integral; 5. Processo de ensino aprendizagem; 6. Interface e Intersectorialidades. Categorias essas que nos dão possibilidade de dialogar e responder aos objetivos, ao problema e a hipótese apresentados nessa pesquisa.

4.1. *Percurso Metodológico*

Trata-se de um estudo de caso, na medida em que o propósito desta pesquisa é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (PATTON, 2002).

Assim, podemos destacar que o enfoque qualitativo deste estudo apresenta as seguintes características: o pesquisador é o instrumento chave, o ambiente é a fonte direta dos dados, não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos, têm caráter descritivo, pois, o resultado não é o foco da abordagem, mas, sim o processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo (GODOY, 1995B, SILVA; MENEZES, 2005).

Neste caso, o ambiente escolar foi a fonte direta dos dados, o caráter descritivo se deu sobre as Políticas de Educação Integral, e o processo estudado foi o distanciamento entre a formulação e a implementação dessas políticas, e o objeto dessa pesquisa é a relação dessas políticas com o enfrentamento das desigualdades sociais.

Nesse capítulo traçaremos o caminho percorrido na empiria dessa pesquisa, bem como, traremos os dados coletados para buscar diálogo com o arcabouço teórico do tema, e assim, analisar e apontar sugestões para as políticas de educação integral, e novas pesquisas que busquem problematizações e reflexões acerca desse tema.

O lócus de nossa pesquisa são as escolas do Distrito Federal que possuem anos finais do ensino fundamental, que desenvolvem a educação em tempo integral. A pesquisa foi realizada a partir do levantamento documental de leis e normas nacionais, bem como, do Distrito Federal afetas à Política de Educação Integral. Levantamos um conjunto de textos oficiais orientadores da formulação e implementação dessas políticas, seja na esfera federal, como também, os específicos do Distrito Federal.

Definido como lócus de nossa pesquisa, apresentamos o Distrito Federal, que tem a cidade de Brasília, como capital, inaugurada em 21 de abril de 1960, está localizado na região centro oeste. Ocupa uma área de 5.779 Km², com uma população de aproximadamente 3.039.444 habitantes (IBGE, 2018), com densidade demográfica de 444,66 habitantes por Km², seu IDHM é 0,824, 0,742 IDHM/ Educação, ambos considerados maiores do centro oeste (ATLAS BRASIL, 2010).

Além de concentrar a maior oferta de emprego na área do serviço público, entre outros aspectos, neste caso, na área da educação, por exemplo, registra um dos maiores

salários de professores da educação básica de todo Brasil. Registra-se que um professor classe A com título de graduação e carga horária de 40 horas semanais recebia em 2015, vencimento que oscilava entre R\$ 4.028,56 a R\$ 6.154,15 (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Diferente dos demais estados do país, a Cidade de Brasília, é dividida em 31 regiões administrativas (RA's) oficialmente dependentes do Governo do Distrito Federal, são elas:

Quadro 6 Organização das Regiões Administrativas do DF- RAs

RA I Plano Piloto	RA II Gama	RA III Taguatinga	RA IV Brazlândia
RA V Sobradinho	RA VI Planaltina	RA VII Paranoá	RA VIII Núcleo Bandeirante
RA IX Ceilândia	RA X Guará	RA XI Cruzeiro	RA XII Samambaia
RA XIII Santa Maria	RA XIV São Sebastião	RA XV Recanto das Emas	RA XVI Lago Sul
RA XVII Riacho Fundo	RA XVIII Lago Norte	RA XIX Candangolândia	RA XX Águas Claras
RA XXI Riacho Fundo II	RA XXII Sudoeste/Octogonal	RA XXIII Varjão	RA XXIV Park Way
RA XXV SCIA	RA XXVI Sobradinho II	RA XXVII Jardim Botânico	RA XXVIII Itapoã
RA XXIX SIA	RA XXX Vicente Pires	RA XXXI Fercal	

Fonte: Governo de Brasília.⁸⁸

Neste tópico, buscaremos fundamentar a escolha de Brasília/DF, como lócus da pesquisa, partindo do fato de que Brasília compõe o conjunto de experiências de implementação de Escolas em Tempo Integral a partir da inspiração dos Pressupostos do Manifesto dos Pioneiros. Anísio Teixeira no final da década de 1950, formulou o Plano Educacional de Brasília, em que o sistema de educação proposto para nova capital seguiu uma concepção escolar inovadora (PEREIRA; ROCHA, 2011).

Procuraremos analisar a Educação Integral em tempo integral como concepção pedagógica das escolas do Distrito Federal, com diferentes abordagens e abrangência

⁸⁸ Disponível em <http://www.df.gov.br/333/>. Acesso em: 29. abr. 2018.

desse período até o ano de 2018, como abordamos no capítulo 2 dessa dissertação ao apresentarmos a Política local do Distrito Federal.

Feito os levantamentos e análises documentais iniciais, entramos em contato com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, e em reunião com o setor responsável pela Educação Integral, coletamos documentos, planilhas, solicitamos a Carta de anuência e autorização para realização da pesquisa, por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal. **(Apêndice C)**, e realizamos reunião exploratória com duas gestoras da Educação Integral da SEEDF, conforme roteiro de reunião **(Apêndice D)**, com intuito de compreender os caminhos e o estado da arte da Educação Integral no Distrito Federal **(entrevistadas 1 e 2)**.

Este levantamento nos mostrou os principais sujeitos que participam da Política de Educação Integral, e nos levou então a mapear e localizar estes sujeitos para organização da parte empírica da pesquisa, e a delimitar o lócus da pesquisa as escolas com turmas de anos finais do ensino fundamental em Brasília no Distrito Federal.

Estruturamos estas entrevistas exploratórias em 3 eixos: 1. perfil dos entrevistados; 2. nível de conhecimentos sobre o tema; 3. experiências na educação integral em tempo integral. As questões apontadas, buscavam mapear a dimensão da formulação da Política de Educação Integral em Brasília, coletar dados da abrangência da proposta nas escolas, compreender como estão organizadas pedagógicas e operacionalmente as escolas em tempo integral, e especialmente, compreender a relação entre a Educação Integral e o enfrentamento das desigualdades.

Tanto essas entrevistas, como as realizadas nas escolas, foram gravadas e transcritas com devida autorização e assinatura do TLCE⁸⁹, **(Apêndice E)**, termo esse que também foi assinado, por todos os que responderam os questionários.

⁸⁹ Termo de Livre consentimento esclarecido

Identificamos 5 escolas que implementam a Educação Integral em tempo Integral no Distrito Federal, localizadas em 4 regiões administrativas, Plano Piloto, Ceilândia, Gama e Planaltina, conforme **Quadro 7**:

Quadro 7 Distribuição das Escolas/Turmas/Alunos nas Anos Finais do Ensino Fundamental com Educação em Tempo Integral.

REGIÃO ADMINISTRATIVA	ESCOLA	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	TURMAS	ALUNOS
PLANALTINA	CEF Arapoangas	4	3	5	3	15	512
	CEF Cerâmicas Reunidas Dom Bosco	1	1	1	1	11	242
CEILÂNDIA	CEF 20 de Ceilândia	6	6	5	1	18	584
GAMA	CEF 15 do Gama	5	6	5	3	19	650
PLANO PILOTO	CEF 02 de Brasília	4	3	-	-	7	223
TOTAL						70	

Fonte: Elaboração da autora com base de dados fornecida pela Secretaria de Educação/DF

Contudo, apesar de termos conseguido a carta de anuência e autorização para a pesquisa, só obtivemos retorno de 2 escolas localizadas no Plano Piloto e Ceilândia, para o agendamento para realização das entrevistas/ e/ou aplicação dos questionários, com as demais foram realizadas várias tentativas, porém, sem êxito. Vale ressaltar que inicialmente pensávamos em aplicar entrevistas em escolas de regiões administrativas com distintas características sociais, econômicas e culturais, e assim, essa intenção foi materializada, pois, foi exatamente isso que ocorreu, ao conseguir agendamento no Plano Piloto e Ceilândia, regiões com características sociais e econômicas distintas. Desta forma, o universo empírico corresponde a 2 escolas em 2 regiões administrativas, que possuíam 25 turmas, sendo 10 turmas do 6º ano, 9 turmas do 7º ano, 5 e 1 turmas do 8º e 9º anos respectivamente, somando o atendimento a 807 alunos. Dados esses que demonstram que os anos finais quanto mais próximo ao ensino médio, menos turmas são de tempo integral, que dialoga com os dados que apresentamos no decorrer desse trabalho, em que apontamos uma diminuição de matrículas nos anos finais do ensino fundamental, seguindo essa série histórica, no que diz respeito à Educação Integral.

O contato na escola, se deu inicialmente com a coordenação e/ou direção, para solicitar acesso aos demais sujeitos, bem como, as dependências e informações de cada escola. Seguindo então para apresentação do roteiro de entrevista (**Apêndice F**) e do questionário (**Apêndice G**).

Ressaltamos então, que foram realizadas além das 2 entrevistas com as gestoras da SEEDF, foram realizadas ainda 04 entrevistas, 1 com diretor, 1 com vice-diretor, 1 com coordenador da Educação Integral na escola de Ceilândia e 1 com professor da escola do plano piloto.

Contamos ainda com o retorno de 18 questionários, respondidos pelos professores, coordenadores, diretores, ESV, monitores, conforme **Quadro 8**:

Quadro 8 Tabulação dos Questionários

Escola	Região administrativa	Função	Quantidade
CEF 20	Ceilândia	Professores	07
		Diretor	01
		Coordenadores	03
		Monitores/ESV	03
CEF 02	Plano Piloto	Professor	02
		Coordenador	01
		Vice-Diretora	01

Fonte: Elaboração da autora

Tanto com as entrevistas semiestruturadas, quanto os questionários, buscamos identificar não apenas como se materializa no chão da escola a política de educação integral em tempo integral, como também, a compreensão e olhar dos sujeitos acerca da relação da educação integral no enfrentamento às desigualdades sociais. Cada participante pôde optar pela forma de participação, tendo alguns se disponibilizado a participar tanto das entrevistas, como também, responder aos questionários.

Em uma das escolas, fomos convidados a participar de uma reunião de coordenação, nessa oportunidade seguimos o roteiro da entrevista, contamos com a contribuição de 12 professores e 01 coordenadora, foi um momento rico que nos permitiu conhecer a realidade da escola, e identificar convergências e divergências entre o que está previsto na formulação, e o que de fato é implementado nas escolas, dados esses que iremos apresentar e analisar no decorrer desse capítulo.

Na outra escola, tivemos mais dificuldade, conseguimos conversar apenas com a vice-diretora, 1 coordenadora e 2 professores que estavam na escola no dia da visita, pois, era dia em que grande parte dos alunos estava em atividades externas, só encontramos na escola os professores que tinham agenda de coordenação.

Foram organizados diários de campos nas duas escolas, nos quais registramos as atividades desenvolvidas nos dias de visita, e iremos relatar, destacando tanto as dificuldades encontradas, como também, outras questões relevantes para a contextualização e análise desse estudo de caso, a partir das categorias de análise definidas.

Nas duas escolas foram fotografadas e relacionadas algumas instalações, conforme veremos a seguir:

Fotos da escola CEF 20 de Ceilândia (fotografadas pela autora)

Figura 9 Foto Área Livre para descanso e rodas de conversa



Figura 10 Foto Área da árvore, ao fundo o refeitório utilizado como auditório



Figura 11 Foto quadra descoberta e coberta



Figura 12 Foto salas para as oficinas



Figura 13 Foto Sala de Vídeo



Vale destacar que essa escola de Ceilândia tem uma excelente estrutura física, contendo os seguintes espaços: 2 quadras, 1 refeitório, 4 banheiros, cantina, lanchonete, áreas de convivência, laboratório de informática, biblioteca, salas de aulas, salas de oficinas, sala de descanso, sala de professores, sala de reunião, direção, secretaria, administração, almoxarifado, sala do sistema de som, horta, sala de atendimento pedagógico, mecanografia. Contudo, veremos em nossos achados que a questão da infraestrutura é de forma recorrente considerada como problema pela equipe de trabalho nessa escola.

Já a escola do Plano Piloto, tem espaço interno muito restrito, contendo salas de aula e pátio interno, contudo, a escola é localizada em quadra residencial, tem quadras esportivas, e logo na quadra vizinha tem a Escola Parque, cinema, outras praças e quadras esportivas. E na mesma RA, estão localizados outros equipamentos como o CIEF, CILs, dentre outros.

Fotos da escola CEF 2 de Plano Piloto

(Fonte: Disponível em: <https://www.google.com/search?q=imagens+CEF+02+do+Plano+Piloto&tbm=Acessado> 06/05/2019).

Figura 14 Foto da Fachada do CEF 2 do Plano Piloto



Figura 15 Foto do Pátio interno



Neste conjunto de entrevistas, organizamos questões no sentido de perceber em que medida as normatizações pedagógicas e operacionais estão assimiladas e materializadas no chão das escolas, assim como, buscamos compreender o olhar dos sujeitos acerca da relação da educação integral no enfrentamento das desigualdades.

Neste sentido, tanto as entrevistas como os questionários, levantaram os seguintes dados: currículo; formação; avaliações; condições estruturais; articulação e integração dos saberes; envolvimento dos profissionais; reconhecimento da comunidade escolar, como ainda, a distinção de uma escola com tempo parcial e com integral, para compreender se há distinção na relação com o enfrentamento às desigualdades entre esses dois modelos de escola, considerando as múltiplas dimensões que envolvem a busca da igualdade de direitos e de oportunidades e entendendo a educação como um dos fatores determinantes no enfrentamento das desigualdades.

E assim, considerando o movimento em torno da Educação Integral como Política Educacional Nacional, no período de 2007 a 2018, traremos a seguir traços das orientações acerca da implementação de uma Política de Educação Integral em tempo Integral, a partir das categorias de análise já apresentadas.

Para seguir com a apresentação de dados que possam corroborar com o cumprimento de nosso objetivo de pesquisa, refletindo sobre nosso problema investigativo e o conjunto de questões problematizadoras que levantamos no decorrer desse trabalho, passaremos no próximo tópico a apresentar os principais achados tanto

no levantamento documental, como nas entrevistas individuais e coletivas, e nos questionários.

4.2. *Principais achados*

Construímos para essa análise os quadros comparativos apresentados no decorrer desse estudo, que trazem comparações dos achados encontrados nos documentos acerca das diretrizes dos Programas Nacionais (PME, PNME), assim como, das diretrizes do PROEITI, inicialmente em 2009, depois em 2018, e ainda, como se dão os ciclos de políticas públicas, e dados sobre cada um desses programas, a partir das categorias e análise.

Sistematizamos ainda os dados dos questionários em uma planilha Excel, e para melhor compreensão separamos a análise por categoria, agrupando os participantes por função, mesmo sendo de escolas e RAs distintas, porém, sem perder de vista as especificidades dos locais e das escolas.

No que diz respeito às entrevistas exploratórias e as entrevistas semiestruturadas, destacamos dados coletados envolvendo questões como: perfil; tempo de atuação; formação e titulação; tempo de experiência na Educação em tempo integral; fases, períodos e abrangência da Educação em tempo integral no Distrito Federal; características das propostas do DF; conceitos e concepções da EI; diferença entre escola de tempo parcial, e escola de tempo integral; ações articuladas e intersetorialidade; diferença e impactos do Mais Educação e do Novo Mais Educação na política local; formação, avaliação e monitoramento da EI na proposta do DF.

Vale destacar que as entrevistas com as gestoras da Secretaria tinham por objetivo levantar dados sobre o estado da arte da Política de Educação em tempo integral no DF, para então ir a campo para explorar as questões ligadas a temática central sobre a relação da EI com o enfrentamento das desigualdades sociais.

Destacamos do relato das duas gestoras dados sobre o tempo de experiência delas na Educação Integral no DF, uma informa que ocupa o cargo na Secretaria a 27 anos, e atua na Educação Integral há cerca de 10 anos, e a outra informa atuar a 2 anos na Secretaria e desde o início trabalha com a Educação Integral.

Elas relatam que a Educação em tempo Integral enquanto programa PROEITI está sendo implementado desde 2011, momento em que foi instituída a Secretaria Extraordinária de Educação Integral, inicialmente, oferecido com turmas de 7h e outras de 8h diárias, e nos chama atenção no relato delas, quando nos dizem que a iniciativa de implementar escolas com 10h de atendimento diário, se deu fundamentalmente, como uma possibilidade de combater as desigualdades, conforme podemos ver nos relatos a seguir:

“[...] é para buscar fazer um projeto em que pudesse acolher crianças com maior vulnerabilidade social” (Entrevistada 1).

“[...] a gente sempre busca fazer a seleção das escolas, levando em conta a questão da vulnerabilidade, essa prioridade a gente sempre tem” (Entrevistada 2).

Ao perguntar sobre a relação do Programa com as políticas de distribuição de renda como por exemplo o Bolsa Família, tivemos como resposta da **entrevistada 1**, que a questão da vulnerabilidade social segue sendo um dos critérios de inclusão e reafirma que a maioria dos alunos do PROEITI, são beneficiários do PBF, mas, diz que a tarefa de articulação intersectorial é papel da SIAE – Subsecretaria de Infraestrutura educacional, pois, esse é o setor que faz a relação por exemplo com a SEDEST - Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de renda. Mas, as gestoras apontam que o atual formato do PROEITI, não tem mais a previsão inicial de articulação com os programas sociais de combate à pobreza e às desigualdades sociais.

Assim como relatam a importância da parceria com o Governo Federal para a estruturação e democratização da Educação Integral, e por isso, sentem o processo de minimização dessa parceria a partir de 2015, mas, registram o esforço do Governo do Distrito Federal em dar continuidade na oferta da Educação Integral.

Os demais pontos dessas entrevistas serão relatados em cada uma das categorias de análise, em conjunto com os dados coletados por meio dos questionários e entrevistas. Além de abordar os documentos e os dados coletados nos questionários e entrevistas, buscaremos o diálogo com os referenciais teóricos para assim, fundamentar a análise em cada uma dessas categorias:

Categoria 1: Equipe de Trabalho

Apresentaremos inicialmente dados sobre o que está formulado e previsto nas principais peças normativas (LDB, PNE, Lei do Piso Salarial, BNCC), bem como, em cada um dos programas analisados (PME, PNME, PROEITI) no quesito Equipe de Trabalho. Em seguida traremos dados das entrevistas e questionários, em diálogo com estudos e pesquisas sobre o tema.

Importa começar a apresentação dos dados e análise dessa categoria a partir do que consta previsto na **LDB**:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. [...]

[...]Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [\(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017\)](#)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

Como podemos ver nas citações acima, a Lei de Diretrizes e bases da Educação (BRASIL, 1996) em suas atualizações permanece a preocupação quanto a formação profissional dos que atuam na Educação Básica, além da preocupação com a valorização profissional, que inclui formação em serviço e melhores condições de trabalho.

No **PNE**, no que diz respeito a esse tema, consta como estratégia para atendimento da Meta 6: a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única

escola, formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. (BRASIL, 2015). E as metas 15 a 18 que preveem ações destinadas à formação dos profissionais que atuam na educação básica, regulamentando formação inicial, e em serviço, carga horária, e planos de cargos e salários.

A Lei nº 11.738/2008⁹⁰, que aprovou o **Piso Salarial Profissional Nacional** para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), constituiu-se em um dos maiores avanços para a valorização profissional. Além de determinar que União, estados, Distrito Federal e municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de no máximo 40 horas semanais com valor abaixo do PSPN, a lei também determinou, no art. 2º, § 4º, que, na composição da jornada de trabalho, deverá ser observado o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos. Desse modo, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às atividades extraclasse (BRASIL, 2014).

A **BNCC** integra a política nacional da Educação Básica e busca contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, tais como: criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como, manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, conforme trecho destacado abaixo da versão final da BNCC:

[...] A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p.21).

⁹⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 28. Mai. 2019.

Feito a abordagem sobre a equipe de trabalho, considerando as normatizações vigentes da educação brasileira, passamos a relatar como os programas por nós analisados tratam essa temática.

Vejamos o que está formulado sobre equipe de trabalho no último documento de orientação do **PME**, publicado em 2016 pouco antes de sua extinção:

Monitores (Voluntários) O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2016, p. 19).

Esses monitores voluntários, assumem turmas de até 30 alunos, devendo ser ressarcido em R\$ 120,00 (cento e vinte reais) por turmas em escolas rurais e 80,00 (Oitenta reais) em escolas urbanas. Como indução da União aos governos subnacionais, se espera que cada sistema assuma a Educação Integral como política, e assim, assumam a ampliação de carga horária de professores da rede para as turmas de educação em tempo integral.

O **PME** ainda prevê na formulação a constituição de uma equipe local, composta por:

Coordenador comunitário: Membro da comunidade com estreito vínculo estabelecido com a escola (por exemplo: responsável por aluno, integrante do Conselho Escolar etc.) e reconhecido como uma liderança, que tem a responsabilidade de coordenar as atividades no final de semana e integrar a comunidade com a escola.

Educador comunitário: Profissional da unidade escolar com disponibilidade de pelo menos 4 horas durante a semana (contrapartida da secretaria) e para atuar no final de semana. Responsável por organizar as atividades, dando suporte e orientação pedagógica às ações e integrando a escola com a comunidade.

Direção escolar: Responsável legal pela escola e, se presidente da UEx, pela assinatura do termo de compromisso e prestação de contas dos recursos. Acompanha e ajuda a garantir a gestão democrática, o planejamento e a organização coletiva e a integração da ação com o projeto político pedagógico da escola.

Oficineiro: Voluntário da comunidade do entorno, de outros locais ou de projetos parceiros com competência e habilidades específicas, responsável por desenvolver oficinas e atividades nos finais de semana para e com a comunidade. Suas atividades nos finais de semana podem ou não ser

ressarcidas, de acordo com a necessidade para o desenvolvimento do seu trabalho.

Colaboradores: universitários, agentes de saúde, representantes de organizações comunitárias, culturais e da comunidade escolar (BRASIL, 2016, p. 34).

O Programa orienta ainda, a composição de um comitê local e uma equipe gestora nas secretarias estaduais e municipais com coordenador interlocutor e supervisor.

No **PNME**, a equipe de trabalho na formulação da primeira versão de documento orientador, aponta que as atividades sejam desenvolvidas pelos seguintes atores:

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

Mediador da Aprendizagem, será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógico quando a escola fizer a opção por realizar 5 (cinco) ou 15 (quinze) horas de atividades complementares semanais, caso a EEx não tenha previamente indicado a carga horária do programa por escola ou as atividades que serão desenvolvidas pela escola, caso a adesão seja para a opção de 15 (quinze) horas. Os Mediadores da Aprendizagem, responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico, devem trabalhar de forma articulada com os professores da escola para promover a aprendizagem dos alunos nos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas.

Facilitador, será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola lembrando que estas podem ofertar 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana sendo 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração cada (BRASIL, 2016, p. 8).

O programa indica ainda, que aos Mediadores de Aprendizagem e Facilitadores devem ser atribuídos no máximo 10 (dez) turmas. As atividades desempenhadas pelo mediador da aprendizagem e pelo facilitador serão consideradas de natureza voluntária, na forma definida na Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário. O Programa não faz

nenhuma previsão e orientação nem de comitê local, nem de equipe gestora, manifesta apenas o papel das UEXs⁹¹.

Quanto aos recursos para essa ação o documento aponta que:

[...] Os recursos especificados no caput deste artigo correspondem ao valor estimado do Plano de Atendimento da Escola e serão calculados de acordo com o número de estudantes informados no plano e turmas correspondentes, para o período de 8 (oito) meses, tomando como referencial os seguintes valores: a) R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas; b) R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma das atividades de livre escolha da escola, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas; c) R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas; d) R\$ 15,00 (quinze reais) por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas; e) R\$ 5,00 (cinco reais) por adesão, por estudante informado no Plano de Atendimento da Escola para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 5 (cinco) horas; f) Para as escolas rurais o valor do ressarcimento por turma será 50% (cinquenta por cento) maior do que o definido para as escolas urbanas. O valor do custeio será o mesmo para escolas urbanas e rurais. O ressarcimento será efetuado ao Mediador da Aprendizagem e Facilitador mediante apresentação de Relatório e Recibo Mensal de Atividades Desenvolvidas por Voluntário, o qual deverá ser mantido em arquivo pela UEx pelo prazo e para os fins previstos nas normas do PDDE vigentes (BRASIL, 2016, p. 13).

Por fim, no **PROEITI**, de acordo com o primeiro documento orientador do programa lançado em 2011, os atores que compõem a equipe de trabalho são: A equipe gestora, o coordenador pedagógico, o professor, e a comunidade escolar. E nas diretrizes pedagógicas e operacionais para educação em tempo integral, lançada em 2018, os sujeitos da educação integral são:

Estudante: o estudante da Educação Integral caracteriza-se como um sujeito plural, único e coletivo, pertencente ao mundo tecnológico, conhecedor de seus direitos e deveres e protagonista da sua própria história.

Equipe Gestora: tem o papel de primar por um ambiente favorável ao trabalho coletivo, no qual prevaleça a democracia, de modo que todos os participantes do processo de ensino sejam valorizados e, juntos, contribuam para o sucesso das aprendizagens dos estudantes.

Coordenador Pedagógico: responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, relacionando-se com professores, estudantes e pais. Perante o corpo docente, o coordenador pedagógico tem como principal

⁹¹ Unidades Executoras das escolas responsáveis pelo cadastramento e execução e prestação de contas dos recursos recebidos

atribuição oferecer assistência didático-pedagógica, apoiando as práticas de ensino e as novas situações de aprendizagem.

Professor: atua como mediador da aprendizagem, participando ativamente do processo de aprender dos estudantes, incentivando-os a buscar novos saberes e a ampliar sua visão de mundo e suas perspectivas de vida.

Outros atores: o voluntariado, o qual é composto por Educadores Sociais Voluntários (ESV), monitores, oficinairos, entre outros, atua nas atividades complementares da educação integral (SEEDF, 2018, p. 63 - 64).

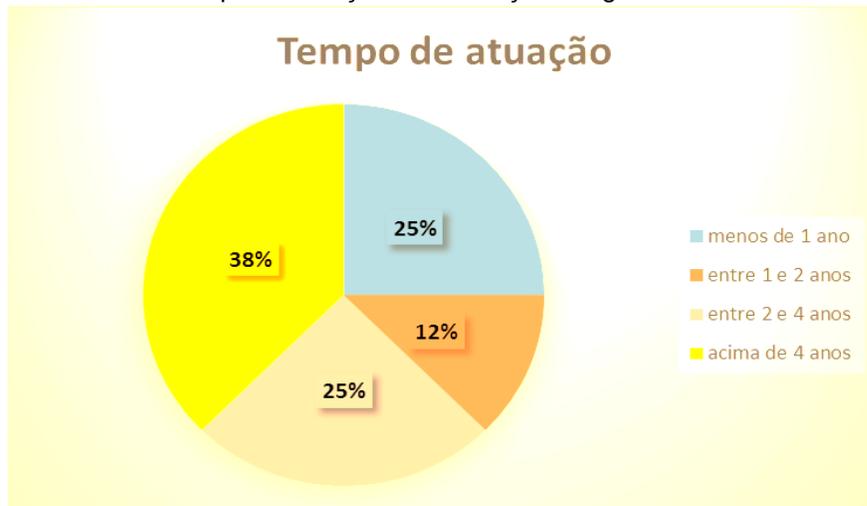
Destaca-se ainda no PROEITI que o papel do Educador Social Voluntário (ESV) que atua na Educação Integral, é dar suporte ao desenvolvimento das atividades realizadas com os estudantes, sob a supervisão de um professor. Este suporte diário, em regime de trabalho voluntário, sempre sob a supervisão de um professor, o Educador Social Voluntário prestará o serviço em regime de 20 horas semanais, diariamente, atendendo a grupos de 30 estudantes (SEEDF, 2018, p. 71).

E nas escolas de 10h, as atividades são desenvolvidas por professores da rede de ensino, contando com o apoio dos sujeitos acima citados, mas, nas escolas de 8h, as atividades complementares são todas desenvolvidas por esse conjunto de atores.

Tendo apresentado o que consta enquanto formulação da Educação Integral nas peças normativas e nas diretrizes dos Programas, nos importa, nesse momento trazer dados sobre a implementação, a partir dos relatos coletados em entrevistas e questionários no que diz respeito a equipe de trabalho (atores, ou sujeitos dos programas).

Para esta categoria optamos em trazer um primeiro dado na forma de gráfico, e avaliamos não ser necessário distinguir os itens marcados entre as diferentes funções, por acreditar que o destaque aqui é identificar o tempo de atuação dos participantes na Educação Integral. Assim como, analisar em que medida o tempo de atuação impacta na qualidade de intervenção e compreensão dos pressupostos da educação integral, a partir do cruzamento das respostas dos sujeitos nas demais questões do questionário.

Gráfico 16 Tempo de atuação na Educação Integral dos entrevistados



Fonte: Elaboração da autora

Conforme **gráfico 15** a maioria dos entrevistados atuam na EI a mais de 2 anos, considerando os que atuam entre 2 a 4 (25%) e acima de 4 anos (38%), seguido dos que atuam a menos de 1 ano (25%), e a minoria atua entre 1 e 2 anos (12%). Analisamos que esses dados se dão porque as escolas visitadas funcionam com 10 horas e tem as atividades complementares assumidas por professores concursado da rede de ensino, contando com apoio dos voluntários, e dessa forma, a estabilidade é maior do que se estivéssemos coletando dados entre escolas que tem as atividades da ampliação do tempo escolar desenvolvidas centralmente pelos voluntários, em que, a rotatividade é muito grande, devido as fragilidades de vinculação e condições trabalhistas dos voluntários, somado aos baixos valores repassados na forma de ressarcimento, que são pouco atrativos.

Esses dados guardam relação com o conjunto de dificuldades mais relatadas na implementação dos programas de educação integral, quer seja, as críticas de mão de obra barata, na medida em que os que atuam como voluntários não possuem direitos e salários e recebem apenas um ressarcimento, como também; as críticas sobre o não compromisso das esferas subnacionais na ampliação de carga horária para professores da rede local atuarem nas atividades de Educação Integral, bem como, as dificuldades operacionais de infraestrutura, materiais, que desmobilizam os sujeitos para a implementação das ações dos programas, ou mesmo, as carências de formação para

atuação numa outra lógica curricular prevista na concepção de educação integral em tempo integral, e por fim, a resistência dos profissionais para a mudança da cultura escolar, pois, a característica de fragmentação e hierarquização dos conhecimentos escolares é muito forte e presente nas escolas que funcionam em tempo parcial. E especialmente, aos desafios propostos pela nova função social da escola, de empoderamento das classes historicamente excluídas.

Na reunião realizada na escola de Ceilândia, um dos professores, destaca uma dificuldade do conhecimento sobre a educação integral e as condições de infraestrutura, bem como, a forma como a equipe é encaminhada para atuar nas turmas de educação integral, que consideramos ser causa ou consequência do distanciamento entre o formulado e o implementado na educação integral:

[...] a política do estado estabeleceu que todo professor que for readaptado ele tem prioridade de ficar na EI, então, é como se tivesse sabotando mesmo, porque esse professor que foi readaptado porque o estado adoeceu ele, ele não pode as vezes a maioria das readaptações, é para não ter contato com aluno e aqui ele vai ter contato o dia todo [...] a gente ver que o profissional que vem para cá e ele chega aqui não sabe como funciona a escola [...] a gente tem professor de música na rede, mas a gente não tem vaga para ele aqui na escola (Professora 1. Ceilândia).

Contudo, mas, um distanciamento entre a formulação e a implementação se dá quando a professora nos diz que esses profissionais chegam na escola, descobrem que a Escola é Integral e aí vão embora, o que desmontaria a tese de mais estabilidade nas escolas, quando a escola conta com os profissionais efetivos da rede de ensino.

Vale ressaltar que os relatos não apenas apresentam dificuldades da categoria de equipe de trabalho, mas, trazem também boas práticas. Como podemos ver na fala da **entrevistada 2**.

[...] as escolas têm identidade muito forte com a EI, então assim, tanto a equipe, como a comunidade com os professores, elas abraçaram essa proposta e essa identidade é bem fortalecida.

[...] outro avanço muito grande foi a gente ter instituído o ESV, que é o nosso monitor, que além do professor, eles dão suporte muito grande na escola.

Para ela ainda, destaca o papel do PME, na medida em que:

[...] o Programa Mais Educação trouxe a possibilidade de envolver monitores de acordo com a necessidade, e de acordo com o que a escola julgasse importante.

A **entrevistada 1**, confirma o que apontamos das diretrizes de que há diferença entre os que atuam nas escolas de educação integral de 10h e as escolas de 8h:

[...] na escola de 10h, então de manhã eu tenho um professor e outro de tarde e na escola de 8h, o atendimento de manhã é com professor e de tarde nas 3 horas complementares é com os ESV.

Por fim, uma das professoras participantes da reunião na escola de Ceilândia, destaca a atuação dos ESV.

[...] o educador voluntário, quando a gente tá dando aula, ele ajuda com os alunos que tem dificuldades, inclusive uns que tentam se matar, ou se isolar e mutilar, apesar de não ser um percentual alto, é triste que aconteça. (ESV. Ceilândia)

Categoria 2: As características sócio econômicas da comunidade escolar

Essa categoria foi definida, tendo em vista que todos os programas analisados, tem como marca dar prioridade aos alunos e comunidades em situação de vulnerabilidade e exclusão social. Tal categoria irá corroborar para nosso entendimento da relação da Educação Integral e o enfrentamento das desigualdades sociais. Inicialmente apresentaremos o que está previsto enquanto formulação dos Programas analisados.

Considerando os conceitos trabalhados no capítulo 1 dessa dissertação, passamos à análise dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários sobre as características socioeconômicas das comunidades em que atuam.

Desta forma, analisamos que os programas PME, PNME, PROEITI, foram formulados buscando dar a atenção à questão da vulnerabilidade na perspectiva de superação da falta de ativos constitucionais que o cidadão deve usufruir enquanto direitos.

No PME a atenção às desigualdades está pautada em vários documentos, destacamos dois trechos do documento “Mais Educação, Passo a Passo”

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional (BRASIL, 2012, p. 8).

[...] Considera-se o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar. Recomenda-se adotar como critérios para definição do público, os seguintes indicadores: – estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência (BRASIL, 2012, p.13).

No PNME não há formulação sobre o tema, em seus documentos oficiais, apenas referenciam a vulnerabilidade com um dos critérios para seleção de escolas e alunos para o atendimento da Educação Integral:

As diretrizes do Programa Novo Mais Educação são: a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como, as escolas com piores indicadores educacionais (BRASIL, 2016, p 3).

No **PROEITI**, também se reafirma a priorização de estudantes em situação de vulnerabilidade, como podemos ver no texto abaixo:

[...] participam do atendimento da Educação em Tempo Integral estudantes matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, considerando-se como público-alvo para atendimento, prioritariamente, os estudantes que estão em situação de vulnerabilidade social (SEEDF, 2018, p. 14).

O Programa nasce de uma ação mais ampla de enfrentamento das desigualdades, daí o foco em atender as áreas de vulnerabilidade e a importância da oferta de educação integral, vejamos:

[...] o Governo do Distrito Federal instituiu o Decreto nº 33.329, de 10/11/2011, que regulamenta a Lei Distrital nº 4.601, de 14/6/2011, estabelecendo o Plano pela Superação da Extrema Pobreza – DF sem Miséria –, que afirma: Art. 43 Para o atendimento das famílias pobres e extremamente pobres, em territórios de vulnerabilidade social urbana e rural, deverá ser ampliada a rede de: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; e educação de jovens e adultos - EJA. Parágrafo único. Deverá ser progressivamente implantada a educação integral nas redes descritas (SEEDF, 2018, p. 17).

Para analisar a dimensão da implementação trazemos relatos dos participantes que atuam na escola de Ceilândia, que consideram a comunidade escolar como sendo área e público em situação de vulnerabilidade social, enquanto, os que trabalham no Plano Piloto apontam não saber se posicionar sobre essa questão. Isso fica demonstrado

na fala abaixo, ao serem perguntados se acham que a escola foi escolhida pela condição de vulnerabilidade, eles focam na dimensão de vulnerabilidade financeira, e não consideram a vulnerabilidade em acesso aos direitos e serviços públicos:

Não mesmo, eu acho que não, acho que não foi esse o critério principal, assim porque nós temos mais escolas com vulnerabilidade social maiores que aqui com certeza, aqui a maioria não tem dificuldades financeiras, eles vem bem vestidos, bem calçados, a maioria deles tem eletrônicos, tem vídeo game em casa, tem acesso à internet (Professora 2. Plano Piloto).

Mas, provocada a pensar para além da renda, ela complementa: “De cultura e lazer, eu acredito que eles são carentes”, e outra professora segue falando da comunidade e da vulnerabilidade:

A comunidade tem as mazelas delas né, que faz a diferença passar o dia todo aqui, [...] mas, também observo que uns que estão nessa condição de vulnerabilidade, enquanto eles estão aqui, eles estão de certa forma guardados, mas quando ele sai a gente não sabe, a gente tem vários casos de ex alunos que se envolvem com coisas ruins e que já apontava essa vulnerabilidade aqui na escola, ai quando eles saíram daqui foram para outros caminhos (Professora 4. Plano Piloto).

Os professores da escola do Plano Piloto, destacam ainda que no geral a comunidade escolar como vulnerável, pois, são em geral filhos dos comerciantes e servidores públicos, que mesmo os que moram nas demais regiões administrativas, por trabalharem no plano trazem os filhos para as escolas do Plano, destacam ainda, uma mudança, pois, nas décadas anteriores essa mesma escola recebia praticamente todos os moradores da mesma quadra residencial em que está localizada a escola, que é uma das melhores do plano piloto, ou mesmo, das quadras vizinhas. Nas quadras 107/307 teve a plenitude do que constava no planejamento arquitetônico desde a construção de Brasília, pois, tem escola classe; escola parque; cinema; posto de saúde; clube, quadras de esporte e parques e playground etc.

Vale ressaltar os dados coletados nos questionários respondidos no decorrer de nossa pesquisa, por sujeitos que atuam nas duas escolas visitadas, considerando: Professores, Coordenadores, Monitores, ESV, Diretores.

Professores

Segundo os professores, existe clara distinção entre as escolas localizadas na região administrativa de Ceilândia, apontada como mais violentas, com dados de famílias desestruturadas, tráfico de drogas, e altas taxas de homicídio, além da carências de serviços públicos de qualidade, enquanto a localização da escola do Plano Piloto, foi apresentada como melhor assistida de Políticas Públicas, e com menores taxas de emprego informal ou desemprego e homicídios.

Contudo, vale destacar que entre os professores, outra diferença chamou atenção, os de Ceilândia se referiam aos alunos e ao território, e os professores do plano piloto se referiam a localização da escola e não as características socioeconômicas dos alunos dessas escolas. Pois, eles relatam que muitos dos alunos dessa escola do Plano Piloto são moradores de outras regiões administrativas, os quais, seus responsáveis familiares sejam mães, pais, avós, tios, são funcionárias domésticas, ou trabalham no comércio local, ou terceirizados em órgãos públicos tanto do Governo do Distrito Federal, como do Governo Federal, mas, sabiam falar muito pouco deles, e assim focavam seus relatos mais do local em que está situada a escola.

Destacamos abaixo, alguns relatos dos professores sobre as características socioeconômicas, que já trazem marcas das desigualdades que tratamos nessa pesquisa:

[...] duas classes sociais em cerca de 30% do público que realmente deveríamos atender, e outros que tem aparentemente pelos eletrônicos e carros que vem buscá-los. Tráfico de drogas, violência, comércio não muito bom e distribuidoras de bebidas, praças muito inutilizadas, ponto de venda de drogas e não oferece atividades esportivas, guarita de política incendiada e fechada, o posto de saúde não tem parceria com a escola, descontinuidade das políticas públicas. Relatos de abuso sexual e violência doméstica, relatos de mudança de estado ou de endereço, por falta de emprego (Professora 1. Ceilândia).

[...] Comunidade carente de cuidados familiares potencializado pela dificuldade econômica das famílias, infraestrutura física e urbanística, não garante segurança de saúde à comunidade, e as dificuldades econômicas favorecem a fuga para as drogas e seu comércio (Professora 2. Ceilândia).

[...] pobreza, moradores do entorno e assentamentos e irregulares, violência, droga, emprego informal, violência doméstica, alcoolismo, abandono de filhos, muitos filhos e pais separados (Professora 3. Ceilândia).

Diretores

O diretor se referiu as características da comunidade escolar como sendo: “[...] carente, violência, droga, armas, baixa escolaridade” (Diretor 1). Segundo ele, grande parte dos pais tem baixa escolaridade, e o bairro em que se localiza a escola, tem altas taxas de violência e drogas.

ESV e Monitores

Um dos monitores participantes não respondeu a essa questão, outro se posicionou sobre a pobreza da comunidade e situação de criminalidade [...] pobre, a região encontra-se com grande índice de criminalidade (Monitor 1 Ceilândia). Destacamos aqui outro ponto levantado em nossos estudos, sobre a relação entre pobreza X desigualdades X criminalidade.

O ESV, participante da pesquisa, é morador da comunidade, é um dos mais antigos atuando na Educação Integral, e começa a caracterização da comunidade escolar, reconhecendo a desigualdade social existente, corroborando com as dimensões expostas nesse estudo, que relacionam a desigualdade não apenas a renda, mas, também a carência e qualidade dos serviços públicos:

[...] desigualdade social, má distribuição de renda, falta de interesse do governo em fazer investimentos, e melhorias em políticas sociais e investimentos na própria comunidade que infelizmente sofre as mazelas da sociedade, nível elevado de criminalidade, tais como tráfico de drogas, roubos assaltos, latrocínios, tentativas de homicídios, estupros, vandalismo (ESV. Ceilândia).

Coordenadores

Os relatos dos coordenadores nos chamam atenção, em função do destaque dado ao papel da família, como marca das características socioeconômicas, para eles a desestrutura ou falta de tempo e atenção dos pais, a ausência dos pais e as famílias chefiadas por mulheres, é marcante. Apresentam ainda, posições diferentes sobre poder aquisitivo da comunidade; para um, a comunidade não tem grandes problemas, já o outro identifica o baixo poder aquisitivo da maioria das famílias. As drogas aparecem em mais

de um relato, assim como, a baixa escolaridade, pouca opção de lazer e a questão do trabalho e renda.

[...] no bairro temos clientela razoavelmente preocupada com a educação dos filhos, quanto aos aspectos econômicos a comunidade não apresenta grandes problemas, porém, muitos pais trabalham e tem pouco tempo para acompanhar seus filhos nos estudos (Coordenador 1. Ceilândia).

[...] poucas opções de lazer, mãe e avós chefes de família, violência e drogas, baixo poder aquisitivo (Coordenador 2. Ceilândia).

[...] baixa renda escolaridade baixa desemprego e emprego informal, tráfico de drogas (Coordenador 3. Ceilândia).

Categoria 3: Relação entre Educação Integral e o enfrentamento das Desigualdades

No capítulo 1 dessa dissertação tivemos a possibilidade de explorar os conceitos relacionados às desigualdades sociais, destacando: a pobreza; a justiça social e a vulnerabilidade. De posse da compreensão desses conceitos e analisando os documentos orientadores dos programas analisados, é possível perceber, que enquanto formulação, todos os programas apontam a relevância da relação entre a educação integral e o enfrentamento das desigualdades, na medida em que consideram que a ampliação do tempo escolar; a diversificação de oportunidades no processo de construção dos currículos ampliados, e a perspectiva de articulação intersetorial, enquanto pressupostos da educação integral, favorecem a busca de justiça social, possibilitando que as classes menos favorecidas possam ter acesso a uma educação pública de qualidade, e que a escola seja espaço de empoderamento e inclusão social. Assim como, tais pressupostos, dialogam com a possibilidade de rompimento com o ciclo da pobreza, levando em conta o papel da educação no processo de enfrentamento das desigualdades. E por fim, como apresentado no tópico anterior, os 3 programas analisados apontam a população em situação de vulnerabilidade como prioridade na seleção de seus participantes.

Contudo, como nosso objetivo de pesquisa é analisar o distanciamento entre a formulação e a implementação de Políticas Públicas de Educação Integral no enfrentamento das desigualdades na experiência do Distrito Federal/DF, precisamos,

considerar os dados coletados para categoria de análise para respondermos aos problemas de pesquisa, confirmar ou negar a hipótese inicialmente levantada, levando em conta, não apenas os dados previstos nos documentos oficiais que traduzem a intencionalidade na formulação das políticas quanto a essa relação, mas, se faz ímpar dialogar com a compreensão e olhar sobre esse tema pelos que atuam diretamente nela, e assim, compreender a implementação dos programas.

Dessa forma, traremos a seguir a sistematização de dados coletados nas entrevistas, questionários e nas reuniões realizadas com gestores e profissionais das escolas:

Professores.

Enquanto dois professores apenas responderam que sim, e um considera que a Educação Integral contribui apenas parcialmente com o enfrentamento das desigualdades; destaca-se que um professor, considera que existe muito a ser feito além da Educação Integral para enfrentar a desigualdade. Apresentaremos abaixo os relatos de 4 professores que justificaram a resposta sim, ou seja, acreditam que a Educação Integral tem um papel importante no enfrentamento das desigualdades:

[...] contribui, porém, a seleção adequada dos alunos seria mais proveitosa, dando prioridade às mães que não tem parceiro, muitos filhos e trabalho. Atender a quem precisa mais (Professor 1 Ceilândia).

[...] a escola direciona energias dos seus educandos, isto é, seu tempo e vida diurna, para atividades de socialização, consciência e aprendizado e desenvolvimento de várias habilidades, competências cognitivas e humanas que estimulam sua integração à sociedade de forma mais efetiva e exitosa (Professor 2 Ceilândia).

[...] mais oportunidades de tempo e flexibilidade de currículo para trabalhar valores humanos e cidadania, conhecer as dificuldades pessoais dos alunos que refletem em seu rendimento escolar e poder intervir para ajudá-los (Professor 3 Ceilândia).

Diretores.

O Diretor da escola de Ceilândia, considera que a Educação Integral contribuiu no enfrentamento das desigualdades, mas, não comentou sua posição.

ESV e Monitores.

Os ESV e os Monitores, estão divididos sobre esse tema, um deles considera que há uma relação parcial entre a EI e o enfrentamento das desigualdades, para outros, essa relação existe na medida em que o aluno passa grande parte de seu dia no ambiente escolar com diversas atividades e alimentação, o que para muitos não seria possível em sua casa; enquanto, um dos monitores foi enfático em dizer que não há relação, e que existem formas mais eficazes para o enfrentamento das desigualdades, conforme podemos ver nos relatos abaixo:

[...] parcialmente, pois, ela não acaba com os problemas, mas, de certa maneira pode fazer com que as crianças e os adolescentes que poderiam, estar pelas ruas, correndo riscos, estejam nas escolas, onde podem aprender a ser pessoas melhores (ESV. Ceilândia).

[...] sim, pois aluno passa 10h de seu dia em um ambiente escolar no qual o aluno tem várias opções de atividades extracurriculares (Monitor 1. Ceilândia).

[...] não, pois há outras formas mais eficazes para mudar o atual Quadro de desigualdade (Monitor 2. Ceilândia).

Coordenadores.

O relatos dos coordenadores sobre a relação entre a EI e o enfrentamento das desigualdades, foram similares, para dois deles a relação existe, na medida em que o tempo ampliado, aumenta as oportunidades dos alunos, e facilita os processos de ensino aprendizagem, enquanto, para o outro essa relação é parcial, pois, é necessário ampliar os investimentos na estrutura e ampliar os profissionais e a capacitação deles para trabalhar na EI:

[...] sim, com a permanência dos alunos mais tempo nas escolas a possibilidade de trabalhar temas assuntos variados que envolvam como enfrentar as desigualdades fica mais fácil ensinar e vivenciar (Coordenador 1. Ceilândia).

[...] parcialmente, pois, é preciso maior investimento na estrutura da escola e mais profissionais capacitados para trabalhar com essa modalidade de ensino (Coordenador 2. Ceilândia).

[...] sim, porque intensifica e diversifica (Coordenador 3. Ceilândia).

Os referenciais teóricos, bem como, relatórios de gestão sobre a desigualdades, e mesmo, os documentos orientadores e os pressupostos das Políticas de Educação

Integral, tanto o Mais Educação, como o Novo Mais Educação, como o PROEIT, apontam impactos da EI no enfrentamento das Desigualdades, como podemos ver nos destaques abaixo.

No caso do **PME**, no Documento “Educação Integral – texto referência para o debate nacional”, publicado em 2009, aponta o desafio de enfrentamento das desigualdades e afirmação do direito às diferenças, como destacado no trecho a seguir:

[...] universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral – por meio da ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos¹ – aponta para esse enfrentamento, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças. Nesse contexto, propõe-se um desenho de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços escolares, por meio do diálogo intragovernamental e com as comunidades locais, para a construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um (BRASIL, 2009, p.9).

O texto aponta ainda que a Educação Integral se relaciona aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação, considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. E revela as diferentes variáveis das desigualdades que abordamos no decorrer dessa dissertação, na medida em que:

[...] revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas. É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza (HENRIQUES, 2001). Não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e conseqüentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional (BRASIL, 2009, p.11-12).

Dessa forma, importa ressaltar que para o PME, tanto nesse documento supracitado, como nos demais já citados no decorrer dessa dissertação, a relação entre a educação integral e o enfrentamento das desigualdades foi sempre pautada com destaque.

Contudo, com a substituição pelo PNME, esse enfrentamento é mitigado, na medida em que, essa referência saí dos documentos orientadores, permanecendo apenas a vulnerabilidade social como um dos critérios de seleção dos alunos a serem contemplados na oferta de educação integral.

Essa mudança nas orientações da Política Nacional no período em que o PNME é implantando nacionalmente, gera reflexos nas políticas locais, e assim, percebemos no PROEITI que o enfrentamento as desigualdades torna-se apenas um dos critérios de seleção dos alunos e/ou escolas a serem contempladas, quer seja via parceria com a União, quer seja na implementação direta e restrita do programa local.

Porém, a limitação de estudos e pesquisas que sistematizem os impactos da implementação desses programas, foi comum nas 3 experiências, talvez pela fragilidade metodológica de mensuração de dados sobre os impactos dos referidos programas no efetivo enfrentamento das desigualdades. Tais limites são muito comuns nos processos de avaliação de políticas sociais de maneira geral, muitas vezes em função das dificuldades de isolar as variáveis para confirmar se determinada evolução de uma situação problema se deu, ou não, pelo acesso a uma determinada política, nesse caso específico, estamos falando do acesso à educação integral.

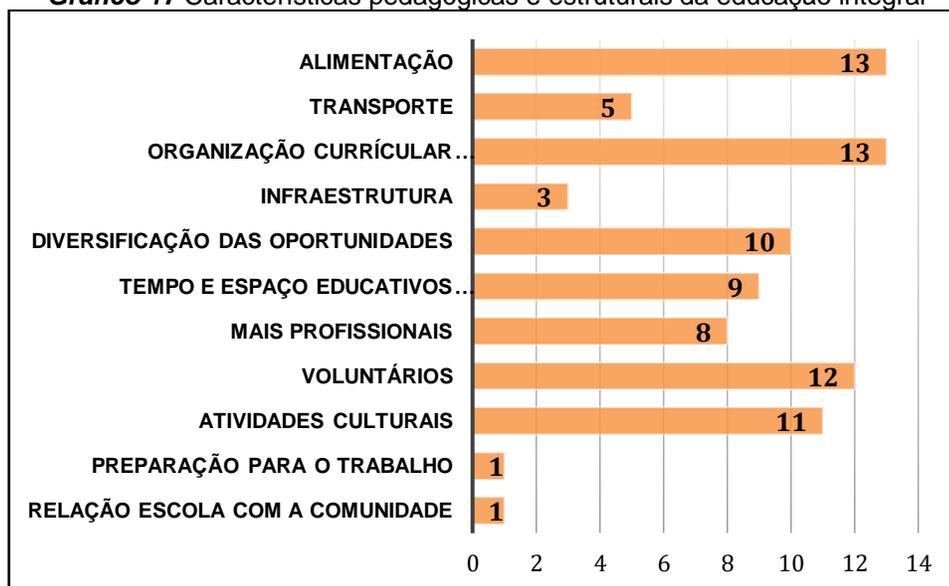
Categoria 4: Características Pedagógicas e estruturais das Escolas de Tempo Integral

Para esta categoria optamos em trazer os dados de forma de gráfico, e avaliamos não ser necessário distinguir os itens marcados entre as diferentes funções, por acreditar que o destaque aqui é identificar as características pedagógicas e estruturais das escolas de tempo integral que as diferenciam das escolas de tempo parcial, e posteriormente analisar se essas características impactam, ou não, no enfrentamento das desigualdades. Assim como, analisar em que medida as escolas convergem com os

princípios e pressupostos da Educação Integral, a partir do olhar dos sujeitos e da realidade vivida na escola.

A metodologia usada na elaboração dessa pergunta no questionário, e que conseqüentemente será apresentada no **Gráfico 17** a seguir, foi de destacar os itens que deveriam diferenciar as escolas de tempo parcial da escola em tempo integral, a partir dos pressupostos encontrados nos documentos oficiais, bem como, nas referências teóricas desse estudo. E assim, cada participante marcou os itens que reconhecia como presente na experiência vivida na escola em que eles atuam.

Gráfico 17 Características pedagógicas e estruturais da educação integral



Fonte: Elaboração da autora

Conforme descrito no **gráfico 17** os itens mais reconhecidos como presente na escola de tempo integral e que a diferencia da escola em tempo parcial foram: organização curricular e alimentação com 13 participantes marcando esse item; seguido da presença de voluntários apontados por 12 participantes; atividades culturais com 11 participantes; diversificação das oportunidades apontada por 10 participantes, seguido por tempo espaço educativos variados; mais profissionais, transporte; infraestrutura, respectivamente com 9 e 8 participantes; e a relação escola com comunidade e preparação para o trabalho, apontados por 1 participante cada. Esses dados dialogam

como as orientações pedagógicas que constam nos documentos tanto do Governo do Distrito Federal na Política de Educação Integral,

No **PROEITI**, a organização pedagógica e estrutural das escolas de educação integral em tempo integral enquanto formulação prevê que:

[...]a utilização dos espaços físicos, bem como das potencialidades da Unidade Escolar, dos professores e dos estudantes para organizar a rotina de atividades. Sugere-se, com isso, que as aulas sejam duplas no intuito de criar mais períodos de interação entre estudante e professor e, dessa maneira, oportunizar momentos de apropriação de conhecimento e de crescimento pessoal do estudante. De acordo com os dispositivos legais, na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira Moderna. Na Educação em Tempo Integral, o estudo de uma Língua Estrangeira configura-se como espaço e tempo de apropriação de saberes, de convivência, troca de experiência e de conhecimento de outras culturas. Vale lembrar que ampliar a jornada escolar não significa, exclusivamente, aumentar o tempo em sala e dar maior ênfase a componentes curriculares como Matemática e Língua Portuguesa, mas expandir as oportunidades educativas e formativas para que privilegiem todas as dimensões humanas. Assim, ao se planejar o trabalho pedagógico, deve-se ter como núcleo a organização do tempo, dos ambientes e dos materiais didáticos, de modo que, integrados, possibilitem uma rotina condizente com os interesses e as necessidades do estudante, tendo em vista a realidade local (SEEDF, 2018, p. 28).

Portanto, estamos falando de uma proposta pedagógica que visa promover uma educação multidimensional pautada em atividades interdisciplinares e transversais. Em que as aprendizagens supõem, novos arranjos educativos que devem ser definidos considerando os interesses, as necessidades e possibilidades dos sujeitos envolvidos (SEEDF, 2018).

No **PROEITI**, se implementa como essencial para a efetividade do trabalho pedagógico diferenciado de tempo integral, o espaço-tempo de construção coletiva, que passa a compreender a coordenação pedagógica como espaço destinado à formação continuada dos profissionais, à discussão, elaboração, planejamento, e acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico, num processo de ação-reflexão-ação.

Enquanto nos documentos orientadores do **PME**, especialmente, no passo a passo. Podemos destacar que:

[...] no contexto em que se preconiza a Educação Integral, o projeto político pedagógico deve ser construído considerando as experiências que são vividas na escola, sem ficar restrito ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos que representam os conhecimentos científicos. Nesse sentido, é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens, e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento. As diferentes formas que as crianças, os adolescentes e os jovens utilizam para se expressar são as suas linguagens, por meio das quais demonstram o que sentem e pensam sobre o mundo que os cerca. Tais linguagens não podem ser ignoradas e devem estar presentes na organização do espaço escolar, em diálogo com os saberes institucionalizados. Em um mundo onde as mudanças são cada vez mais rápidas, é necessário trabalhar com diferentes saberes. As atividades para as crianças e jovens participantes da Educação Integral devem estar relacionadas as atividades que já são desenvolvidas na escola, que é uma só. Seu projeto político pedagógico, por ser o documento que traduz a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular, traduz as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo. É preciso pensar um continuum no tempo escolar que está sendo ampliado. A organização curricular contempla não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, assim como os conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo. Nessa perspectiva, a concepção de Educação Integral também aparece explicitada no projeto político-pedagógico da escola, mostrando as interfaces que são estabelecidas no desenvolvimento do trabalho educativo (BRASIL, s/d, p. 9-10).

Para ampliação do cenário educativo, e, portanto, das oportunidades formativas oferecidas por estas escolas, as atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos: 1. acompanhamento Pedagógico; 2. educação ambiental; 3. esporte e lazer; 4. Direitos humanos em educação; 5. Cultura e artes; 6. Cultura Digital; 7. Promoção da Saúde; 8. Comunicação e uso de Mídias; 9. investigação no Campo das Ciências da natureza ;10. educação econômica (BRASIL, s/d).

No **PNME**, as características pedagógicas e estruturais estão previstas nos documentos orientadores do programa, prevê que a organização dos tempos escolares, está pautada na seguinte estrutura:

Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório): instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes, com foco na aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa e Matemática. Atividades que, necessariamente, possibilitem: 1. Acompanhamento de Língua Portuguesa: orientação de estudos de Leitura, escrita, alfabetização e letramento; 2. Acompanhamento de Matemática. As atividades de Acompanhamento Pedagógico devem se valer de metodologias inovadoras e ter como foco a superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica de cada aluno. As atividades devem ser coordenadas pelo Articulador da Escola de modo a garantir sua articulação com o currículo e com as atividades pedagógicas propostas pelo

sistema de ensino. O Articulador deverá atuar como elo entre os Mediadores de Aprendizagem e os Professores de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos atendidos para que as propostas pedagógicas trabalhadas sejam complementares entre si. O perfil, a seleção, a formação e o acompanhamento dos Mediadores de Aprendizagem, assim como as metodologias e materiais a serem utilizados nas atividades de Acompanhamento Pedagógico serão o foco de uma futura Versão deste Caderno de Orientações.

Atividades Complementares: Cultura, Artes organizam-se em: 1. Artesanato; 2. Iniciação Musical/Banda/Canto Coral; 3. Cineclube; 4. Dança; 5. Desenho. 6. Educação Patrimonial. 7. Escultura/Cerâmica. 8. Leitura; 9. Pintura 10. Teatro/Práticas Circenses. E ainda as atividades de esporte e lazer organizam-se em: 1. Atletismo; 2. Badminton; 3. Basquete; 4. Futebol; 5. Futsal; 6. Handebol; 7. Natação; 8. Tênis de Campo; 9. Tênis de Mesa; 10. Voleibol; 11. Vôlei de Praia; 12. Capoeira; 13. Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual; 14. Judô, Karatê; 15. Luta Olímpica; 16. Taekwondo; 17. Ginástica Rítmica.

[...] Estas atividades oferecidas pela UEx, poderão ser distribuídas igualmente em 2 (duas) horas e 20 (vinte) minutos cada, ou duas atividades de 2 (duas) horas e uma de 3 (três) horas, ou seja, para organizar os tempos e espaços do trabalho pedagógico semanal a ser desenvolvido, sugere-se duas atividades de 2 (duas) horas e uma atividade de 3 (três) horas entre as opções oferecidas dentro das Atividades Complementares do Campo: Artes, Cultura, Esporte e Lazer, conforme escolha da escola (BRASIL, 2016, p.7-10).

Categoria 5: Processo de ensino aprendizagem na Educação Integral

Nessa categoria buscaremos analisar se há diferença no processo de ensino aprendizagem dos alunos da educação integral, a partir do olhar dos professores, coordenadores diretores, ESV e monitores, entre os 16 participantes da pesquisa, 14 deles acreditam que há uma melhora nesse processo, tendo em vista as maiores oportunidades, ampliação do tempo, e maior envolvimento dos professores e demais envolvidos nesse processo, mas, é necessário compreender que os resultados não necessariamente acontecem em curto espaço de tempo, mas podem mesmo assim contribuir com a formação mais completa do aluno cidadão, como podemos ver no relato a seguir:

“[...] a longo prazo, não adianta querer ver o aluno com boas notas já no mesmo semestre, mesmo assim, o foco não é esse, e sim formar cidadãos completos”
(Coordenador da EI. Ceilândia).

No entanto, para um monitor a melhora no processo de ensino aprendizagem com a Educação Integral, é apenas parcial, pois, depende de muitas coisas, e algumas vezes a implantação não é adequada e os alunos não se identificam muito com a proposta, e

ainda, tem a resistência de professores. E para um coordenador, a situação é ainda mais negativa, pois para ele, não existe melhora no processo.

Esses dados guardam relação com os pressupostos da educação integral, como podemos ver nos documentos orientadores e na produção teórica que passaremos a destacar a partir da abordagem de Mendonça (2017) que estabelece um quadro comparativo entre o PME 2007 a 2016 (Decreto nº 7.083/2010) e o PNME a partir de 2017 (Portaria MEC nº 1.144/2016):

PME- Resumo: ampliar a carga horária para um mínimo de 7 horas diárias e construir a educação integral por meio de experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, saúde, entre outras atividades, seja no espaço escolar ou fora dele.

PNME - Resumo: melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (Entrevista concedida ao site Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/>. Acesso em 10 de jun.2019)

Comungamos da análise da autora, quando aponta que a partir da comparação entre os resumos dos dois programas, fica clara a negação do sujeito, de sua identidade e valores e dos saberes do território, nas mudanças do programa, tendo em vista, o destaque a experimentação, investigação, pluralidade e diversidade dos saberes e atividades no espaço escolar, ou fora dele, proposto pelo PME, enquanto no PNME na ampliação da jornada, se mantém uma lógica de turnos e contra turnos, a permanência da lógica de hierarquização e fragmentação dos saberes, na medida em que, gira em torno da melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática.

A autora ainda ressalta as distintas abordagens sobre o processo de ensino aprendizagem, traduzidas nos principais objetivos de cada programa, como podemos ver no **quadro 9**:

Quadro 9 Comparativo entre os principais objetivos do PME e PNME

PME	PNME
a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais .	alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos ;	redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
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;	melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e
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	ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Fonte: Elaboração da autora com base em MENDONÇA (2017).

Para Mendonça (2017):

[...] essa reestruturação do programa reflete um retrocesso da sociedade brasileira como um todo. “Trata-se de uma visão que não reconhece o estudante como sujeito de direito e seu protagonismo. Essa lógica neoliberal e de mercado sempre esteve em disputa no MEC, mas o que está acontecendo hoje é que ela é hegemônica e não há espaço para debate ou negociação”. (Entrevista concedida ao site Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em; <https://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/> Acesso em 10 de jun.2019).

No PME, o processo de ensino aprendizagem tem foco no sujeito e articula saberes e conhecimentos na perspectiva do direito a aprender. Nesse sentido, para fundamentar essa compreensão, trazemos para esse debate uma pesquisa, realizada por uma rede, formada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pelo Ministério da Educação (MEC), e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O estudo dá um passo a mais no caminho apontado pelo Aprova Brasil, conforme demonstrado na publicação, “ O Direito de Aprender”, lançada em dezembro de 2006 na qual se identifica em 33 escolas participantes da Prova Brasil em 2005, aspectos relacionados à: gestão, organização e ao funcionamento, que poderiam ter contribuído para a melhor aprendizagem dos alunos. Como também, a publicação “Redes de Aprendizagem” que apresenta os resultados de um estudo realizado em 37 redes municipais, selecionadas a partir do IDEB, levantando contexto socioeconômico dos alunos e de suas famílias, considerando que essas redes, são representativas da diversidade e dos desafios encontrados nos 5.564 municípios brasileiros, e têm na valorização social da educação e da aprendizagem, o sentido e a meta de seu trabalho.

No que diz respeito a relação entre a educação integral e a melhoria dos processos de ensino aprendizagem, a pesquisa aponta que:

[...] mais da metade das redes (19) como uma das responsáveis pelo sucesso da aprendizagem, as atividades de contraturno são estratégias importantes na direção de uma educação integral. Educação entendida de forma mais ampla, com oportunidades de aprendizagem ligadas à autonomia, à participação na vida pública e a trocas culturais. As atividades analisadas pela pesquisa neste sentido foram desenvolvidas principalmente por meio de parcerias, tanto com o poder público, com a participação de outras secretarias, quanto com o apoio de alianças externas. Os critérios para seleção dos participantes também eram variados, indo desde a ordem de inscrição até a vinculação com resultados na escola. Raramente, no entanto, essas atividades atendiam a totalidade dos alunos das redes ou a uma parcela significativa deles (UNICEF, 2006, p. 62-63).

Entretanto, o Relatório de Política Educacional publicado em 2018, pela D3e⁹², apresenta que a literatura que avalia o impacto da escola de tempo integral não é conclusiva. Reconhece que de fato em alguns sistemas ao redor do mundo o desempenho dos estudantes melhorou significativamente em escolas de tempo integral, porém, em outros casos os resultados não apontam, melhoras nem piores, e em outros, até registram-se piores no desempenho quando os alunos passam mais tempo na escola, justificando que para haver essa melhoria é necessário que a ampliação do tempo esteja articulada a outras iniciativas, como por exemplo, a formação e dedicação integral dos professores, outras mudanças de infraestrutura, a oferta de refeições adicionais, o envolvimento da comunidade e participação dos pais e responsáveis e da população do

⁹² Dados para um debate democrático na Educação (Cruz et al, 2018).

entorno da escola, e o estudo aponta ainda, que problemas na implementação dos Programas de Educação Integral, muitas vezes mitigam os impactos positivos nos processos de aprendizagem e desempenho dos alunos.

Tais pesquisas e estudos supracitados se apresentam em consonância com os dados verificados nas escolas, quando das visitas, reuniões, entrevistas e aplicação de questionários. Apesar de ressaltarmos que na experiência local a implementação de um sistema de avaliação que dê conta de monitorar os dados, construir indicadores e mensurar e avaliar os impactos da Educação Integral, ainda estão em fase preliminar de estruturação, como nos dizem as gestoras entrevistadas, os diretores, coordenadores e professores que atuam no PROEITI, que manifestam incômodo, pelo fato de não haver um processo de avaliação que dê conta da distinção entre uma escola de tempo parcial e um escola de tempo integral.

Categoria 6: Interface e intersectorialidade

O atual modelo de atenção das políticas sociais busca, entre outros aspectos, superar a desarticulação de ações que incidem sobre a mesma população. A intersectorialidade vem ao encontro desse objetivo ao integrar serviços, programas e políticas desenvolvidos por diferentes órgãos públicos, potencializando seus resultados, ao mesmo tempo em que tende a aperfeiçoar a gestão de recursos humanos e financeiros (BRASIL, 2013).

Portanto, um dos pressupostos da educação integral é a interface e intersectorialidade com outras ações e programas ligados a: saúde, esporte, cultura, meio ambiente, dentre outras, a exemplo disso, podemos trazer a experiência do Programa Mais Educação, desde de sua primeira edição em 2007, atento ao contexto social e como também político, busca atender esses pressupostos ao apresentar como objetivo, conforme Decreto nº 7.083/2010:

Art.3º, inciso V – 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. Art. 4º, §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 (BRASIL, 2010).

O PME, trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

Inclusive essa característica do Programa Mais Educação, no que diz respeito a formação de agenda e formulação de Políticas numa perspectiva intersetorial, podemos considerar que corrobora com a relação da Educação Integral e o enfrentamento das desigualdades, tendo em vista sua integração como o Plano Brasil sem Miséria, que articulava de forma matricial a gestão dos Programas Sociais do Governo Federal, configurando-se assim, como uma das ações efetivas de enfrentamento a pobreza e as desigualdades sociais.

Especialmente na dimensão das desigualdades educacionais, essa interface e intersetorialidade, corroborou com a melhoria do IDEB, nas escolas que implementavam a educação integral, enfrentou as altas taxas de evasão, colocando o Programa como uma condicionalidade do Programa Bolsa Família; diminuição da distorção idade série, melhoria alimentar dos alunos da educação integral, além de melhoria nas condições de acesso aos serviços de saúde, por meio do envolvimento do Programa Saúde na Escola.

Traremos nessa categoria os dados da pesquisa “Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada”, realizada pelas Universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a partir da solicitação da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. A construção desta pesquisa teve início em

setembro de 2011, durante a Reunião Técnica das Universidades Parceiras na Formação de Professores e outros profissionais do campo da Educação Integral, por meio da parceria com o Programa Mais Educação. Na ocasião, a Diretora de Currículos e Educação Integral, Professora Doutora Jaqueline Moll, reuniu-se com os pesquisadores das Faculdades de Educação desses estabelecimentos de ensino superior, as quais já haviam participado de pesquisas anteriores sobre Educação Integral (BRASIL, 2013).

Consideramos relevante trazer os dados dessa pesquisa, por se tratar de um levantamento feito dentro do período delimitado em nosso estudo (2007 a 2018), na medida em que se trata de uma pesquisa realizada entre 2011 e 2012 e publicada em 2013. Assim como, por ser um importante registro de avaliação sistematizada do PME.

Essa pesquisa fundamenta a intersectorialidade como princípio da Educação Integral e nos traz dados sobre a articulação do PME com os demais programas federais, conforme demonstrado na **tabela 5**, considerando os dados gerais do Brasil e os dados da região Centro Oeste, em que está contemplado o Distrito Federal, definido como lócus de nossa pesquisa, destaca-se que o Programa Bolsa Família, o Programa Segundo Tempo, o plano de desenvolvimento da Escola e o Programa Saúde na Escola, são efetivados como parceiros na maioria das experiências do Programa Mais Educação, com destaque ao Segundo Tempo no Centro Oeste que aparece em cerca de 95 % dos casos estudados.

Tabela 5 Programas do Governo Federal com os quais o Programa Mais Educação está articulado, em estados/municípios no Brasil e nas suas regiões –2013

Programas Federais	Brasil (%)	Centro Oeste (%)
Programa Bolsa família PBF	83,1	88,9
Programa Segundo Tempo	78,9	94,4
Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE- Escola	77,0	77,8
Programa Saúde na Escola PSE	58,2	66,7
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC	56,3	55,6
Programa Escola Aberta	46,5	55,6
Programa de Erradicação do Trabalho Infantil PETI	22,5	3,3
Escola que Protege EqP	4,7	-
Sentinela	1,9	5,6
Outros	5,6	-
Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência PROERD	38,0	50,0

Fonte: BRASIL, 2013, p. 31

Contudo, nos chama atenção que entre os entrevistados e respondentes dos questionários, nenhum desses programas é citado. Fato que podemos considerar que se dê em função do afastamento do PNME, vigente quando realizamos as vistas e aplicamos entrevistas e questionários.

Sobre a articulação do PME com outras parcerias locais, conforme demonstrado na **tabela 6**, considerando os dados gerais do Brasil e os dados da região Centro Oeste, em que está contemplado os dados do Distrito Federal.

Tabela 6 Parcerias do PME no Brasil e no Centro Oeste/2013

Parcerias	Brasil (%)	Centro Oeste (%)
Pessoas da comunidade	75,3	86,7
Associações comunitárias	66,3	53,3
Igrejas	64,2	66,7
Instituições de ensino superior	42,6	60,0
Centros culturais	40,0	40,0
clubes	38,4	46,7
parques	30,5	33,3
Centro social	27,4	20,0
ONGs	26,3	20,0
Academias	25,8	53,3
Espaços de comunicação midiática	23,8	13,3
Espaço militar	17,9	20,0
museus	14,2	20,0
Outras	13,2	6,7

Fonte: BRASIL, 2013, p. 36

Mesmo considerando que a tabela aponta que no centro oeste em geral as parcerias estão acima do percentual nacional, no caso específico do Distrito Federal, esse dado não foi confirmado nessa pesquisa, tendo em vista que as escolas visitadas, e os documentos consultados, não destacam tais parcerias. Inclusive, cabe ressaltar a quase invisibilidade, e/ou, desconhecimento pelos sujeitos entrevistados ou respondentes dos questionários, tanto das parcerias com os programas federais, assim como, de grande parte das parcerias citadas e reconhecidas nessa pesquisa. Fato que podemos considerar que a atual configuração da Política Local e mesmo da atual Política Nacional, não considera ou minimiza essas ações de interface e intersectorialidade.

Contudo, os dados da implementação a partir do relato nas entrevistas e questionários, observação e reuniões, é possível identificar que essa é uma das

categorias em que o distanciamento entre a formulação e a implementação, se fazem gritantes, na medida em que, os dados coletados na experiência da Educação Integral nas escolas do Distrito Federal, corrobora com a análise de que essa foi uma dimensão que esteve presente, de forma mais significativa na proposição inicial, mas, atualmente tem se apresentada cada vez mais fragilizada, como podemos ver na fala dos respondentes dos questionários.

Professores.

Levando em conta os participantes na escola de Ceilândia, entre os professores, 3 relatam que não existe interface com outros programas e ações, 2 relatam que existem sim a interface e 2 professores não souberam informar. Quanto as respostas a essa mesma questão, os professores da escola do Plano Piloto destacam que há interface com o CIEF, para desenvolvimentos das atividades esportivas, mas, se ressentem da ausência de outras possibilidades, e dizem que quando ocorrem, são apenas pontuais e por esforço pessoal da direção e/ou coordenação, e deles como professores.

Diretores.

Sobre essa interface o diretor da escola de Ceilândia e a vice diretora da escola do Plano Piloto, confirmam a existência de interface e reafirmam iniciativas apontadas pelas gestoras da SEEDF, quando destacam a parceria com a Secretaria de Esporte, por meio do acesso aos Centros Olímpicos, a parceria com outros espaços da própria educação como é o caso da Escola Parque, das Bibliotecas, CILs, e articulações com outros setores como o CCBB, CEF, SEBRAE, SESC e Conselhos Tutelares.

ESV e Monitores.

O ESV relata favoravelmente a existência de interfaces e parcerias, enquanto 1 dos monitores diz não saber informar, e outro, confirma as parcerias. E ao serem perguntados sobre quais são essas interfaces, confirmam os mesmos dados relatados pelo Diretor e pela vice-diretora.

Coordenadores.

No caso das coordenadoras, quer seja na escola de Ceilândia, como na escola do plano piloto, as 4 respondentes dos questionários apontam favoravelmente a existência das parcerias, e também citam as mesmas relatadas pelo diretor e pela vice diretora, mas, destacam as dificuldades na articulação das agendas e liberação de transportes para as atividades externas planejadas nessas ações de interface, o que contradiz o relato das gestoras que apontam que o setor de transporte da SEEDF, ao receber com antecedência os planejamentos das escolas que atuam no PROEITI, organiza para que elas sejam atendidas com o transporte.

Por fim, cabe ressaltar enquanto formulação, a intersetorialidade e interface da Política de Educação Integral estão previstas nas peças normativas (PNE e BNCC) e orientadoras dos Programas PNME como destacados nos trechos abaixo relacionados:

No PNE, a articulação intersetorial está prevista no Art. 8º, conforme destacado a seguir:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - Assegurem a articulação das **políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;**

IV - Promovam a **articulação interfederativa** na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados **com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil** (BRASIL, 2014) **Grifo nosso.**

Na **BNCC**, apesar de não citar diretamente o conceito de intersetorialidade, podemos considerar essa dimensão, na medida em que o documento trata das articulações entre diversos sujeitos e instituições, ao propor que ela seja considerada uma referência nacional para a formulação de currículos, e constitui-se como unidade na diversidade, reorientando o trabalho das instituições educacionais e sistemas de ensino,

em direção a uma maior articulação. Trata-se, portanto, de referencial importante do Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela articulação entre os sistemas de ensino: da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, visando superar a fragmentação das políticas públicas, fortalecer o regime de colaboração e efetivar as metas e as estratégias do PNE. Aponta ainda que é imprescindível a articulação de agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos, em prol da efetivação da educação como direito social, com qualidade, para todos (BRASIL, 2014).

No PNME, numa simples busca nos documentos orientadores divulgados pelo MEC, nenhuma vez aparece as palavras: interface; intersetorial; intersectorialidade; transversalidade, que apesar de não serem sinônimos, são termos correlatos à dimensão de articulação de saberes, de setores, de áreas. A única citação que podemos destacar desse programa, quanto a articulação se dá em dois trechos citados a seguir:

Os entes federados deverão observar suas respectivas competências explicitadas nos artigos 5º, 6º e 7º da Portaria nº 1.144, 10 de outubro de 2016. Assim, as escolas públicas de ensino fundamental implementarão o Programa por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. (BRASIL, 2016, p, 3)

Assim como, na citação sobre as atribuições do articulador da escola, em que ressalta entre suas funções a interação da escola e a comunidade: “será responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade” (BRASIL, 2016, p. 6).

Dessa forma, destacamos como principais achados dessa pesquisa, conforme descrito nesse capítulo, que a Educação Integral tem entre os programas, origens e problemas similares a serem enfrentados, que desde as primeiras experiências na década de 60, não conseguiram promover o acesso à educação integral, como política universal, tendo se apresentado de forma focalizada, com definição de critérios de adesão e seleção de escolas e alunos para a inclusão em turmas de tempo integral.

As pessoas que atuam na Educação Integral, não demonstram uma compreensão clara, sobre a distinção da organização curricular em escolas em tempo parcial, das escolas em tempo integral.

Há uma insatisfação, no que diz respeito à falta de condições para a implementação da educação em tempo integral, tais como: adequações da infraestrutura, carga horária e formação dos profissionais para atuação, respeito as características locais, pois são exigidas padronizações que mitigam a capacidade de organização e reconstrução de uma nova cultura escolar, dentre outras.

Os documentos oficiais, as normatizações existentes, e mesmo os questionários e entrevistas realizadas, não produziram dados concretos para elucidar se a oferta da educação integral se constitui de fato como uma política capaz de enfrentar as desigualdades sociais, contudo, vale ressaltar que a ampliação do tempo, com oferta de alimentação, acesso aos conteúdos diversificados no âmbito das artes, atividades recreativas e esportivas, e temas como meio ambiente, tecnologia digital e inovação, podem representar para o aluno, possibilidades de inserção e inclusão que abram espaços e ferramentas para o enfrentamento às desigualdades as quais são submetidos.

Porém, a carência de estudos, pesquisas e ferramentas de gestão, que busquem monitorar e avaliar variáveis que demonstrem a relação entre a educação integral e o enfrentamento das desigualdades, se apresenta como inibidor de uma análise mais consistente dessa relação.

O Chão das escolas públicas visitadas coordenadas pela SEEDF do Governo do Distrito Federal, nos demonstra excelentes experiências e iniciativas de ressignificação da escola e de seu papel social, ao mesmo tempo, que reafirma a resistência ao novo e em alguns casos a manutenção de velhas práticas de reprodução da escola, com suas caixinhas, suas formas de avaliação, suas formas de organização do currículo e de baixa interação com a comunidade e poucas interfaces e ações intersetoriais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi analisar o distanciamento entre a formulação e a implementação de Políticas Públicas de Educação Integral e o enfrentamento das desigualdades na experiência do Distrito Federal/DF. Dessa forma, consideramos que esse objetivo foi alcançado, tendo em vista, que houve o diálogo entre os dados documentais sobre as Políticas de Educação Integral, nos Programas PME e PNME, assim como, da Política Local, manifesta no programa PROEITI, e desses com as Leis e Normatizações referentes à Educação Integral, tanto a nível nacional, como local no Distrito Federal. Assim como, foi realizado o levantamento bibliográfico dos conceitos estruturantes dessa pesquisa, dentre os quais, destacamos: Desigualdades Sociais, Justiça Social, Pobreza, Vulnerabilidade, Educação Integral Integrada e em tempo Integral e suas respectivas diferenciações, relacionando termos como interface, intersectorialidade, currículo ampliado, transversalidade. E fundamentalmente a realização da parte empírica por meio da realização de reuniões, observação, entrevistas e aplicação de questionários junto aos gestores, professores, coordenadores, ESV, Monitores que atuam em duas escolas, uma localizada na RA de Ceilândia, e outra no Plano Piloto, ambas que funcionam o Programa PROEITI, com turmas dos anos finais do ensino fundamental, com duração de 10h diárias de atendimento a 100% dos alunos.

Tais procedimentos, além de confirmar o cumprimento do objetivos, corroboraram diretamente na compreensão e des (velamento) de nosso problema de pesquisa, em que buscamos saber porque apesar de ser relevante o papel da educação na gestão matricial das políticas de enfrentamento as desigualdades sociais do Brasil, e mesmo tendo essa experiência sido um exemplo no mundo, se faz ímpar compreender quais são limites e as respectivas causas, entre o que foi formulado enquanto política, e o que de fato é entregue à população, pois, tais limites acabam por mitigar à garantia dos direitos sociais, como, por exemplo, o acesso a uma educação de qualidade, fragilizando assim, o enfrentamento das desigualdades.

E assim, nosso passo seguinte foi analisar as hipóteses por nós levantadas como respostas a esse problema de pesquisa, de que apesar da potencialidade das Políticas de Educação Integral no enfrentamento das desigualdades sociais, estas ainda enfrentam dificuldades na gestão matricial, na intersetorialidade, na abrangência; na organização do currículo ampliado; na mudança da cultura escolar; nas pactuações entre a União e os governos subnacionais, e assim, tais fatores ampliam a distância entre a formulação e a implementação das Políticas Públicas e mitigam os avanços no combate às desigualdades sociais.

Reconhecemos como limite dessa pesquisa, o fato de não termos conseguido levantar dados dos diferentes modelos da Educação Integral no Distrito Federal, tendo sido apenas levantado dados das escolas que desenvolvem o PROEITI de 10 horas de atendimentos aos alunos, ficando de fora as experiências de 8h que tem maior abrangência na Política local. Consideramos ainda como limite, o não retorno de 3 escolas que fechariam os dados integralmente na implementação das escolas de anos finais no ensino fundamental com a oferta do PROEITI com 10h de funcionamento de tempo integral, e por fim, vale destacar as dificuldades de acesso aos dados no PNME, implementado a partir de meados de 2016.

Os principais achados de nossa pesquisa, levando em conta os documentos e os relatos dos sujeitos que atuam nos programas analisados e o levantamento bibliográfico de estudos e pesquisas que se debruçaram sobre o tema Educação Integral, e especialmente, a relação entre a formulação e a implementação dos programas. Nesse sentido, podemos dizer que a experiência do Distrito Federal aponta uma certa regularidade, na medida em que desde a criação de Brasília, a educação integral é tratada e implementada de alguma forma nas escolas públicas do Distrito Federal, contudo, considerando o tempo delimitado de nossa pesquisa, percebemos que a Política local, vem sendo realizada desde a criação do Programa Mais Educação, tendo as primeiras parcerias estabelecidas em 2008, que levaram à criação de estruturas específicas para a Educação Integral, sendo em 2011 instituída uma Subsecretaria Extraordinária de Educação Integral, passando posteriormente a ser uma coordenação e

chegando de 2017 até os dias de hoje, a ser tratada na coordenação de educação infantil e ensino fundamental da Subsecretaria de Educação Básica.

Percebemos ainda que, a relação da Política local com a Política Nacional, dita as normas, o orçamento, a capilaridade e abrangência, mesmo reconhecendo que o Governo do Distrito Federal, incorporou em suas Políticas Educacionais a oferta de tempo integral em parte de sua rede, destinando recurso próprio do governo local, inclusive, implementando repasse direto às escolas aos moldes do PDDE, o governo local implementou o PDAF, e portanto, manteve presente a política de educação em tempo integral, contando, ou não, com o orçamento federal, por meio do estabelecimento das parcerias, ora com o PME, e atualmente com o PNME.

Vale ressaltar que essa relação está demonstrada nos documentos orientadores da Política local, que guardam consonância com as diretrizes, com os critérios de seleção, com a estrutura de recursos humanos, com a proposta de organização curricular, pedagógica e administrativa da Política Nacional, bem como, se traduzem numa redução imediata da abrangência, na medida em que o apoio federal por meio dos repasses de verbas via PDDE, a partir das parcerias com PME e após com o PNME, são reduzidas.

Levando em conta as abordagens conceituais exploradas no capítulo 2 dessa dissertação, nos importa, apresentar nessas considerações finais, que a relação entre o levantamento bibliográfico e documental, e as falas dos entrevistados e respondentes dos questionários, nos permitem inferir que enquanto formulação, tanto o PME e PROEITI, e mesmo o PNME, com menor intensidade, se propõe ser Política de Educação Integral em Tempo Integral, e comungando da concepção defendido por Cavaliere (2007), os documentos oficiais e as falas das gestoras apontam para um misto entre a concepção democrática e multisetorial.

Contudo, no que diz respeito à implementação essa relação passa por um processo relevante de distanciamento com o previsto enquanto formulação, até mesmo levando em conta a formulação da Política local, mas, ganha destaque as diferenças com relação à Política Nacional. Na medida em que os relatos dos professores,

coordenadores, ESV, nas duas escolas visitadas, apontam para uma compreensão de Educação em Tempo Integral, em que o foco é a ampliação do tempo na escola, sem que as condições estruturais e pedagógicas permitam uma educação de fato integral. Esses sujeitos apontam ainda para as concepções assistencialistas e autoritárias, conforme Cavaliere (2007).

Ainda como distanciamento entre formulação e implementação, percebemos que a quebra com a fragmentação e hierarquização dos conhecimentos, saberes, expressos em disciplinas, está claro na formulação, especialmente, no PME e no PROEITI, contudo, no dia a dia das escolas, o Português e a Matemática, e o sentido restrito do espaço para aquisição da leitura e da escrita, nem sempre permite o reconhecimento de que conteúdos e saberes como arte e cultura, sejam espaços privilegiados para o estímulo e mobilização dos processos de ensino aprendizagem.

A compreensão de que a interface e a intersectorialidade, são peças motrizes de uma educação integral, estão fortemente defendidas na formulação da PME e do PROEITI, mas, no cotidiano das escolas, os espaços da comunidade nem sempre são articulados, por falta de condições de transporte, por quebra da rotina do trabalho escolar, pela necessidade de cumprir conteúdos obrigatórios, pelas dificuldades relacionadas à segurança e mobilidade urbana, dentre outras.

Especialmente, a dimensão da intersectorialidade perde força, desde a formulação no PNME, e no PROEITI, se mantém forte na formulação, sendo apresentada inclusive como princípio, mas, na fase de implementação, os relatos apontam que essa dimensão é pontual, de difícil materialidade e operacionalidade.

Esses e tantos outros pontos de distanciamento entre a formulação e a implementação dos Programas analisados, levam a um enfraquecimento na relação da Educação Integral no enfrentamento das desigualdades sociais, na medida em que, existem incertezas na continuidade de programas como esses, as verbas para as políticas de educação integral, são discricionárias, ou seja, dependem da decisão e intencionalidade dos gestores à frente da Política Educacional, assim com, ainda

prevalece um certo peso político para a definição de critérios de escolha das escolas e alunos a serem atendidos em programas como esses.

Tendo sido recorrente na fala das gestoras, que o governo não consegue chegar nos locais que mais precisam, por falta de espaço físico adequado, por falta de orçamento para ampliação de vagas em tempo integral, e pela pressão por vagas em algumas localidades que impede que a gestão transforme as escolas em tempo integral, já que isso resulta em diminuição de vagas pela utilização dos dois turnos para as turmas em tempo integral a 100% dos alunos de determinada escola.

Assim como, nos questionários, nas entrevistas e nos diários de campo, aparecem registros referentes aos professores, diretores, ESV, em que eles falam que têm conhecimento de escolas que a comunidade precisaria muito mais das escolas em tempo integral, em função das características sociais e econômicas, do que as escolas que estão definidas, priorizadas e/ou aderiram ao programa, movidos, muitas vezes, pela possibilidade de chegada de novos recursos.

Um outro limite que vivemos nessa pesquisa, é a fragilidade dos processos de avaliação e monitoramento das políticas, no sentido de sistematizar dados e ferramentas para uma efetiva análise dos impactos da educação integral na qualidade da educação e no enfrentamento das desigualdades. Nos 3 programas analisados, foram poucos os registros de avaliação que corroborasse com a apresentação de dados concretos de superação dos problemas como distorção idade série, qualidade da educação e do processo de ensino aprendizagem, e enfrentamento às vulnerabilidades sociais e desigualdades sociais, que pudessem ser atribuídos ao fato da implementação das turmas de educação em tempo integral.

Destaca-se nesse sentido, um esforço do PME, na realização de avaliações qualitativas e quantitativas em parcerias com a Universidades, e mesmo, a realizada pela Fundação Itaú. Mas no que diz respeito ao PNME, não foi possível perceber nos documentos analisados, nenhum processo sistematizado de avaliação. E no PROEITI, existem trabalhos de monitoramento e avaliação realizados, mas nenhum, tem um foco

determinado na educação integral, segundo as gestoras entrevistadas, está em curso um trabalho nesse sentido.

Por fim, apontamos sugestões para as políticas de educação integral, e novas pesquisas que busquem problematizações e reflexões acerca da educação integral, consideramos assim, que novos estudos poderiam fazer uma análise comparativa entre os diferentes modelos de Educação Integral implementados, bem como, complementar esse estudo comparado considerando escolas com tempo integral e escolas com tempo parcial, na perspectiva de analisar os resultados desse modelo de educação, na melhoria dos processos de ensino aprendizagem, de ampliação do capital social e cultural dos alunos, e com isso, buscar mensurar e analisar os impactos da educação integral, integrada e em tempo integral na qualidade da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Sérgio Henrique et al. **Política social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

BANCO MUNDIAL. BM. **O combate à pobreza no Brasil**. Relatório sobre a pobreza, com ênfase nas políticas voltadas para a redução da pobreza. Washington, DC: Banco Mundial, 2001.

BARROS, R. P. de et al. **Os determinantes do desempenho educacional no Brasil**. Pesquisa e planejamento econômico, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo and MENDONCA, Rosane. **Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável**. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2000, vol.15, n.42, pp.123-142.

BELLENZANI, Renata; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Juventude, vulnerabilidade social e exploração sexual: um olhar a partir da articulação entre saúde e direitos humanos. **Saúde e Sociedade**, dez 2006, vol.15, n.3, p.115-130.

BIBLIOTECA virtual Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Rio de Janeiro: Ática, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.

_____. **Escritos de Educação por Pierre Bourdieu**. In NOGUEIRA, CATANI, Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura** In Escritos de Educação por Pierre Bourdieu. NOGUEIRA, CATANI, Petrópolis: Vozes, 1998.

BOBBIO, Norberto. 1909. **A era dos direitos**; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. – Nova Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier. 2004- 7. Reimpressão.

BRASIL. Lei nº 5.727 de 04 de dezembro de 1971 - **1º Plano Nacional de Desenvolvimento PND** – (1972-1974). Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/medici>. Acessado em janeiro de 2018;

_____. **Lei Complementar Nº 11**, de 25 de maio de 1971 instituiu o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural, e o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural –

FUNRURAL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp11.htm. Acesso em: 23. abr. 2019.

_____. **Lei Complementar 770, nº 7.** Programa de Integração Social (PIS) e o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP), Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/PIS/PASEP>. Acesso em: 23. abr. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2001.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 09 dez. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19. abr. 2018.

_____. **Lei Nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996-** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 30. abr. 2018.

_____. **Microdados Censo Escolar 1997.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Acesso em: 21. abr. 2018.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 21. abr. 2018.

_____. **Medida Provisória nº 2178-36, de 24 de agosto de 2001.** Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei no 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/pdde?start=80>. Acesso em: 20. mai. 2018.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 21. abr. 2018.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE.** ; Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em 18. Mar. 2018.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 27. abr. 2018.

_____. **Lei Nº 11.494, de 20 de Junho de 2007-**Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acessado em 30. abr. 2018.

_____. **Portaria Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Brasília, 2007.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. 2007^a. Diário oficial da União: Brasília, 2007a.

_____. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas e Boletins do Censo Escolar. 2007 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____; Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada em tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Brasília, 2009.

_____. **Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral.** Brasil, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 21. abr. 2018.

_____. **Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território.** Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 30. abr. 2018.

_____. **Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Brasília: MEC, 2009a.

_____. **Programa Mais Educação: Texto referência para o debate. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Brasília: MEC, 2009b.

_____, MEC - **Educação Integral/educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo.** Brasília: MEC, 2009b.

Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-201-pdf&Itemid=30192. Acesso em janeiro 2018;

_____. **Emenda Constitucional Nº 59**, de 11 de Novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23. abr. 2019.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 29. abr. 2018.

_____. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010: resultados por áreas de ponderação**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/index.html>. Acesso em: 21. abr. 2018.

_____. IBGE/ **Cidades**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 21. abr. 2018.

_____. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dataescolabrasil**. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>. Acesso em: 21. abr. 2018.

_____. SEB. MEC. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em 21. abr. 2018.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** – Ministério da Educação, Diretoria de Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação – Brasília, 2013;

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasil, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115. Acesso em: 21. abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/institucional/plano-nacional-de-educacao-1>. Acesso em: 21. abr. 2018.

_____, MEC/SEB – **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira** – Mapeamento das experiências de

jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, 2014 – série Mais Educação

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em fevereiro de 2018;

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 10.mai. 2018.

_____. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatísticas e Boletins do Censo Escolar. 2018 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/quest/educacao-basica>. Acesso em: 1 abr. 2019

_____. **Emenda Constitucional 95.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 10. mai. 2018.

_____. **Plano Brasil sem Miséria.** Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/brasil-sem-miseria/o-que-e>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. **Programa Bolsa Família.** Disponível em: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>. Acesso em: 1 abr. 2019.

_____. **Programa de Aceleração do Crescimento.** Disponível em: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. **Justiça Social.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/meio-ambiente/2010/01/justica-social>. Acesso em: 30. mar. 2019.

_____. **Benefício de Prestação Continuada - BPC.** Disponível em: <http://www.mds.gov.br/relcrys/bpc/indice.htm>. Acesso em: 30. abr. 2019.

_____. **Inclusão Produtiva Urbana.** Disponível em: <https://inclusaoprodutiva.wordpress.com/inclusao-produtiva-urbana/>. Acesso em: 30. abr. 2019.

_____. **Política Nacional de Assistência Social.** PNAS. Disponível em :https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso 20 abr. 2019.

_____. **Balanco de governo 2003/2010.** Disponível em: www.Balancodegoverno.presidencia.gov.br. Acesso em: 23. abr. 2019.

_____. **Censo Demográfico.** Disponível em: www.ibge.gov.br/ Acesso em: 23. abr. 2019.

_____. **Retrospectiva do Programa Mais Educação 2003-2012.** Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/. Acesso em: 23. abr. 2019.

BRANDOLIN, Fábio. **O Programa Mais Educação no Município de Petrópolis-RJ.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação 2016.

CARNEIRO, C. B. L.; Veiga, L. **O conceito de inclusão, dimensões e indicadores.** Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social. 2004

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, n. 34, p.1-14, 2018. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/393/o-conceito-de-vulnerabilidade-e-seus-sentidospara-as-politicas-pblicas-de-sade-e-assistencia-social>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CARARO, Marlene de Fátima. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**– 2015. Orientador: Gilda Cardoso de Araújo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

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

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 21, p. 51-63, 2009.

CEPAL. COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA. **Desarrollo Social Inclusivo.** Santiago,2015.

_____. **Panorama Social da América Latina e Caribe.** Santiago, 2018.

_____. **Cambio estructural para la igualdad: una visión integrada del desarrollo.** (LC/G.2525), Santiago de Chile, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 1 de 27/11/2009.** Diretrizes Norteadoras para implementação da Política de Educação Integral no Distrito Federal. Brasília. DF. 2009.

_____. **Lei n º 4.601 de 14 de julho de 2011,** que instituiu o Plano de superação da extrema pobreza – DF sem miséria. Brasília. DF. 2012.

_____. **Projeto Cidade Escola Candanga**. Brasília – DF. 2014.

_____. **Escola Candanga**. Brasília- DF, 1997.

_____. **Lei 5.499/2015. Plano Distrital de Educação (PDE)**. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-499-de-14-de-julho-de-2015/>. Acesso em: 12.mar.2019.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cad. Pesqui. v.34 n.123 São Paulo set./dez. 2004.

FAGNANI, E (2005). **Política social no Brasil (1964-2002): entre a cidadania e a caridade**. Campinas: IE-Unicamp, 2005, Tese de Doutorado.

_____. (2014). **Além da agenda endógena da educação: propostas para a construção coletiva de um projeto de desenvolvimento**

_____. (2014). **Brasil: dois projetos em disputa**. Le Monde Diplomatique (Brasil).

_____. (2014). **Política social e desigualdade: projetos em disputa**. Texto para Discussão (Campinas), p.1 – 6.

FERNANDES, Duval Magalhães e COELHO, Anderson Batista - Revisitando o conceito de vulnerabilidade. In NORONHA, Vania (org.) - **Pensando sobre políticas públicas de lazer para juventudes em contextos de vulnerabilidade social: contribuições a partir de pesquisa em Ribeirão das Neves** – Minas Gerais - Belo Horizonte: Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1997.

_____, **Política e Educação**: Ensaios 5º ed. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção questões da nossa Época).

FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo (Orgs). **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania** – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

_____. **Políticas sociais, universalização da cidadania e desenvolvimento: economia, distribuição da renda, e mercado de trabalho**. São Paulo, FPA.

_____. **Políticas sociais, universalização da cidadania e desenvolvimento: educação, seguridade social, infraestrutura urbana, pobreza e transição demográfica**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.

FISHLOW, Albert. A distribuição de renda no Brasil. In: TOLIPAN, Ricardo; TINELLI, Arthur Carlos (coord.). **A Controvérsia sobre a Distribuição de Renda e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 159-89.

_____. **Distribuição de renda no Brasil: um novo exame.** Dados, Rio de Janeiro, v.11, p. 10- 80, 1973.

_____. **O Grande debate da distribuição de renda: uma réplica mais completa.** **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 155-170, 1974.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Avaliação econômica: Programa Mais Educação, 2015. Disponível em: <http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil** – Inovações em Processo, São Paulo, EDL, 2009.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 18. 1995, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1995.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, Mar./abr. 1995B, p. 57-63.

HOGAN, D.J.; MARANDOLA JR., E. Toward an interdisciplinary conceptualization of vulnerability. *Population, Space and Place*, n. 11, p. 455-471, out. 2005.

HENRIQUES, Ricardo. Desnaturalizar a desigualdade e erradicar a pobreza: por um novo acordo social no Brasil. In: _____. **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

_____. **Para acabar com a pobreza.** República, São Paulo, n. 51, jan. 2001.

INOJOSA, R. Intersetorialidade e configuração de um novo paradigma organizacional. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 35-48, mar./abr. 1998.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 151 p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 39).

_____, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010: resultados por áreas de ponderação.** Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areaponderacao/index.html>> Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. **Cidades.** Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em: 12 jan. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dataescolabrasil. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> Acesso em: 21 out. 2014.
_____. *Microdados Censo Escolar 2013*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar> Acesso em 05 nov. 2019.

IPEA. **No Texto para Discussão: Pelo Fim das Décadas Perdidas: Educação e Desenvolvimento Sustentado no Brasil**. 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2631>. Acesso em: 10 out. 2018

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. v. 1 - (jun. 2000 -). – Brasília: Ipea, 2012.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas/ Acesso em: 10 out. 2018.

_____, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas/ Acesso em: 08 set. 2018.

JANCZURA, Rosana. **Risco ou Vulnerabilidade Social?** Textos & Contextos Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012.

JANNUZZI, P. M. **Pobreza Multidimensional como conceito-ação para avaliação da estratégia brasileira de desenvolvimento social e combate à pobreza**. Brasília, DF: MDS, 2015. (Estudo Técnico SAGI 6/2015).

_____. et al. Dimensionamento da extrema pobreza no Brasil: aprimoramentos metodológicos e novas estimativas. In: CAMPELLO, T.; FALCÃO, T.; COSTA, P. V. (Orgs.). **O Brasil Sem Miséria**. Brasília, DF: MDS, 2014, v. 1, p. 763-791

_____. SOUSA, M.F. Pobreza, desigualdade e mudança social no Brasil de 1992 a 2014: tendências empíricas para análise dos efeitos do Plano Brasil Sem Miséria e da Estratégia Brasileira de Desenvolvimento Inclusivo. **Caderno de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**, Brasília, 25, p.22-55, 2016a.

JUNQUEIRA, L.A. P; INOJOSA, R. M. e KOMATSU, S. **Descentralização e Intersetorialidade na Gestão Pública Municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza**. XI Concurso de Ensayos del CLAD “El Tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de la Gerencia Pública: Perspectivas, Posibilidades y Limitaciones”. Caracas, 1997. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN003743.pdf>. Acesso em: 30. abr. 2018.

KAZTMAN, R. (Coord.). **Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay**. Montevideo: Oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Oficina de la CEPAL en Montevideo, LC/MVD/R, 1999. [n. 180].

KEYNES. 1926 **The End of Laissez-Faire**, Amherst, Nova Iorque, Prometheus Books, 2004, Disponível em: <http://www.panarchy.org/keynes/laissezfaire.1926.html>. Acesso em 10.mar. 2019

LANGONI, Carlos G. **Distribuição da renda e desenvolvimento econômico do Brasil: uma reafirmação**. Rio de Janeiro: FGV/EPGE, 1973. (Ensaio Econômico EPGE, n.º 7).

_____. **Papel do investimento em educação e tecnologia no processo de desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: FGV/EPGE, 1972. (Ensaio Econômico EPGE, n.º 4)

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educ. rev., Curitiba, n. 45, 2012.

LORENCO, Filho M. B. Imagens do pensador. In: _____. **Anísio Teixeira: pensamento e ação por um grupo de professores e educadores brasileiros**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. (Coleção Retratos do Brasil).

MARANDOLA JR E HOGAN (2005) **As dimensões da Vulnerabilidade**. São Paulo em Perspectiva, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./mar. 2006.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. **A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

_____. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUESTÃO: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2017.

MEDEIROS, M; OLIVEIRA, L.F (2013) **Texto para discussão** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 1990. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad_continua.html?t=downloads. Acesso em: 1 abr. 2019

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral – Compromisso para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Um Paradigma Contemporâneo para a Educação Integral – Revista Pátio** nº 51. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de Tempo Integral: análise do processo de implementação em Campo Grande**. – Dourados, MS: UFGD, 2015.

NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília/DF.

OXFAM. A distância que nos une: Um retrato das desigualdades brasileiras/2017. Disponível em www.oxfam.org.br. Acesso em: 24 abr. 2019

_____. País Estagnado: Um retrato das desigualdades brasileiras/2019. Disponível em www.oxfam.org.br. Acesso em: 24 abr. 2019

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. 2006.

PIANA, Maria Cristina **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389.pdf>. Acesso em 30/04/2019.

PNUD: IPEA: FJP. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017**. – Brasília: 2017.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Revista Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RODRIGUES. GENIVALDO BATISTA. **Projeto de Escolas em Tempo Integral: Desafios de Implementação em uma Escola da Rede Estadual do Amazonas**. Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

SACRISTAN. J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática** Tradução. Emani F. da F. Rosa _ 3ª. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, W. dos. **A constituição do campo epistemológico do currículo: estratégias, apropriações e circularidades culturais operadas na ANPED**. 2010. 427 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. p. 14-42 e p. 191-302.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. v. 1. 149p.

SEEDF. **Educação Integral: Ampliando Tempos, Espaços e Oportunidades Educacionais**. Brasília, 2014.

_____. **Currículo em Movimento Educação Integral**. Brasília, 2013.

_____. **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas da Educação Integral em Tempo Integral**. Brasília, 2018.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, set./dez. 2013.

SILVA, G.T. Políticas públicas e intersetorialidade: uma discussão sobre a democratização do Estado. *Cadernos Metrópole*, n. 19 pp. 81-97, 2008. *In* CARARO, Marlene de Fátima. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**– 2015. Orientador: Gilda Cardoso de Araújo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005.

SOUZA, Cecília. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**, in *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SPOSATI, Aldaíza. **Gestão pública intersetorial: sim ou não? Comentários de experiência**. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, v.27, n.85, mar. 2006. Cortez Editora, São Paulo, 2006.

SCHUMANN, Livia Rejane Miguel Amaral e MOURA Leides Barroso Azevedo -Índices sintéticos de vulnerabilidade: uma revisão integrativa de literatura. **Ciência & Saúde Coletiva** volume 20, número 7 – 2015.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; BRUSCATO, Andréa Cristiane Maraschim. **Educação Integral: ampliação da jornada escolar como inovação curricular** UNIRITTER/UNISINOS. X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação SEPESQ – 20 a 24 de outubro de 2014.

UNICAMP. **Capitalismo Tardio**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_capitalismo_tardio.htm..
Acesso em: 18. jan. 2019.

UNICEF. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 23. abr. 2019.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza: limiões de um campo em (re)definição. *Rev. Bras. Educ*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2012. In CARARO, Marlene de Fátima. **O Programa Mais Educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**– 2015. Orientador: Gilda Cardoso de Araújo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

APÊNDICES

Apêndice A Quadro comparativo das diretrizes do PME (2007/2016) e do PNME (2016/2018)

Diretrizes	PME	PNME
Conceitos e concepção	<p>Ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade critérios para definição dos estudantes do Programa Mais Educação, no caso de a escola optar por não atender a totalidade de seus estudantes: – estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;</p> <p>–Estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;</p> <p>– Estudantes em defasagem ano escolar/idade;</p> <p>– Estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;</p> <p>– Estudantes de anos/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;</p> <p>– Estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;</p>	<p>É uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Seleção priorize os seguintes grupos de estudantes:</p> <p>I. em situação de risco e vulnerabilidade social;</p> <p>II. em distorção idade/ano;</p> <p>III. com alfabetização incompleta;</p> <p>IV. repetentes;</p> <p>V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;</p> <p>VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; e,</p> <p>VII. em situação de risco nutricional.</p>
Infraestrutura	<p>O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para as escolas prioritárias, cuja listagem é anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC (www.simec.gov.br). Para ampliação do cenário educativo e, portanto, das oportunidades formativas oferecidas por estas escolas, as atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhamento Pedagógico 2. Educação Ambiental 3. E esporte e Lazer 4. Direitos Humanos em Educação 5. Cultura e Artes 6. Cultura Digital 7. Promoção da Saúde <p>Relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes. Nessa nova dinâmica, reafirma-se a importância e o lugar dos professores e gestores das escolas públicas, o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre a escola e a comunidade, expressa inclusive na dicotomia entre turno x contraturno, currículo x ação complementar. Experiências em curso, como a de Belo Horizonte, instituíram a figura do professor comunitário</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Comunicação e Uso de Mídias; 9. Investigação no Campo das Ciências da Natureza 10. Educação Econômica <p>O Comitê Local tem por objetivo integrar diferentes atores do território em que a escola está situada para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral – plano que contempla as atividades escolhidas, as parcerias estabelecidas, o número de estudantes atendidos.</p> <p>O valor da alimentação referente à educação integral/mais educação é diferenciado e as informações podem ser encontradas no sítio do FNDE sobre alimentação escolar http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-alimentacao-escolar.</p>	<p>Embora as ações sejam desenvolvidas por mediadores e facilitadores voluntários, estas devem estar articuladas com outras ações educativas coordenador, articulador, mediadores e facilitadores, educadores voluntários, estudantes de graduação regidos pela lei 9.608/98 pode ter turno e contraturno, acompanhamento pedagógico devem ter no máximo 20 alunos e as turmas das demais atividades devem ter no máximo 30 alunos. Apresentam sugestões de organização do tempo nas escolas Portaria MEC nº 1.444, de 10 de outubro de 2016, prevê o apoio técnico e financeiro do MEC às secretarias municipais, estaduais e distritais para a execução do Programa Novo Mais Educação. O art. 9º e 10º da Resolução CD/FNDE nº 5/2016 prevê que os recursos financeiros do Programa sejam utilizados apenas na cobertura de despesas de custeio, especificamente para:</p> <p>I. no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos</p> <p>Mediadores da Aprendizagem e facilitadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, conforme os incisos II e III do art. 5º Desta Resolução; II. Na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades complementares.</p>
Articulação Intersetorial	<p>Trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude, passando a contar em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos territórios educativos.</p>	<p>Essencial que a direção e o articulador do Programa na escola que não têm espaço próprio estabeleçam parcerias com clubes, associações comunitárias, igrejas e outros espaços sociais para a oferta das atividades do Novo Mais Educação, e que os espaços sejam adaptados e adequados às atividades que vão realizar.</p>
Abrangência no DF	Dados não encontrados	48 escolas em 12 CREs com 5.120 alunos (dados de 2018)

Fonte: Elaboração da Autora com base nos Documentos Oficiais do PNME e PME/MEC

Apêndice B Comparativo das Diretrizes 2009/2018 do PROEITI 2009 e 2018

Categories	Diretrizes 2009	Diretrizes 2018
Conceitos e concepção	Compreende a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, por meio da realização de atividades que possam favorecer a aprendizagem, bem como desenvolver as competências inerentes ao desenvolvimento da cidadania.	Além do aumento de tempo de permanência do estudante na unidade escolar, pois presume a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais numa perspectiva de currículo ampliado.
Currículo	Construir coletivamente um saber como fruto da ação reflexiva que leve em consideração as demandas e necessidades dos nossos alunos, como fazer isso numa escola tradicional centrada em grade curricular hierarquizada em disciplinas? O trabalho pedagógico, os métodos, o currículo e a organização da escola também devem preocupar-se como a prática da vida cotidiana da comunidade. A Educação Integral ao promover a formação do educando com a valorização e atividades diversificadas e a aproximação entre os atores escolares e a comunidade, leva a subversão das próprias bases da organização do trabalho pedagógico da escola tradicional. Componentes da base nacional e da parte diversificada, campo de conhecimento prioritário (acompanhamento pedagógico) além de esporte recreação, arte, cultura etc. Campos de conhecimento de caráter eletivo (educação ambiental, educomunicação, prevenção e promoção da saúde, inclusão digital). Pilares: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Princípios: Integralidade, Intersetorialidade, transversalidade, diálogo escola comunidade, Territorialização, trabalho em rede, cultura da paz.	Currículo ampliado visando desenvolvimento dos aspectos: éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, sociais, culturais, físicos, motores, entre outros. Princípios: Integralidade, Intersetorialidade, transversalidade, diálogo escola comunidade, territorialização, trabalho em rede. Base Nacional Comum, Parte Diversificada, Projetos Interdisciplinares, Atividades complementares e Inter complementares, Projeto Formação de hábitos individual e social.
Avaliação	As diretrizes não tratam das normas e procedimentos da avaliação.	Conselho Escolar, Conselho de Classe Participativo, Instrumentos, Registros de atividades, relatórios individuais dos estudantes, Registros dos Projetos Interdisciplinares e oficinas. Vista como eixo condutor da organização do trabalho pedagógico, função formativa, educação democrática, inclusiva e emancipatória. Avaliação Diagnóstica.
Formação	Parceria com a UNESCO para formação permanente aos agentes educacionais, em especial aos coordenadores, gestores, professores e monitores envolvidos	Construção participativa do Projeto Político Pedagógico da Escola, Reuniões de Planejamento das atividades, encontros semanais entre professores regentes, cursos de formação continuada, Articulação com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)
Infraestrutura	Ampliação do número de alunos bolsistas para as atividades complementares, alimentação escolar para todos os alunos, cobertura das quadras esportivas criação dos centros de referências da Educação Integral inspirados nas escolas parques. Os atores são: coordenação pedagógica, direção da escola, professor, agente comunitário, monitores, parceiros. As diretrizes não tratam de transporte, nem da carga horária prevista na ampliação de jornada.	Escolas de 8h ou 10h, Quadro de recursos humanos ampliado (professores, merendeiras, auxiliares, monitores entre outros), ora em escola de turno único, ora em escola de dois turnos, transporte escolar para as atividades na parte flexível, alimentação diferenciada, Rede integradora em Educação Integral 17 escolas classe e 5 escolas parque, Centros Olímpicos,
Articulação Intersetorial	O escopo das ações intersetoriais de Educação Integral do Distrito Federal é o Mais Educação.	IPHAN, Secretaria de Cultura, de Esporte e Lazer, de Turismo, de Meio Ambiente, Escola de Música, Estúdios de Fotografia, Redes de TV e Rádio, IBAMA, Parque Nacional de Brasília.

Fonte: Elaboração da Autora a partir dos Documentos Oficiais da SEEDF.

Apêndice C Carta de Anuência para Pesquisa- SEEDF



Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Políticas Educacionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Andréa Nascimento Ewerton** a desenvolver o seu projeto de **Educação Integral e as Políticas Sociais de Enfrentamento das Desigualdades Sociais no Período de 2007 a 2017** cujo objetivo é analisar a Interface das Políticas de Educação Integral e as Políticas Sociais de enfrentamento das desigualdades sociais no período de 2007 a 2017. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Brasília, de Outubro de 2018

KLESIA DE ANDRADE MATIAS

Coordenação de Políticas Educacionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental
Coordenadora

Apêndice D Roteiro para reunião com os gestores SEEDF

Coordenação de Políticas Educacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental * COEIF *

Subsecretaria de Educação Básica * SUBEB *

Secretaria de Estado de Educação * SEEDF *

Fones: 3901-3268 / 3901-8149

Documento Básico Orientador da Entrevista - Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para Educação em Tempo Integral/2018

Participantes:

Objetivo da Reunião:

- **Apresentar a pesquisa** Educação Integral e as Políticas Sociais de Enfrentamento das Desigualdades Sociais no Período de 2007 a 2017 Mestrado Profissional Perseu Abramo/FLACSO (Andréa Ewerton e Orientadora Prof.^a Dr^o Marilane Teixeira
- **Formalizar a autorização para a pesquisa em Unidades Escolares em território de vulnerabilidade social**
- **Esclarecer a Proposta da Ed Integral no DF a partir das Diretrizes/2018**
- **Coletar dados da implementação da Política**
- **Solicitar materiais**

Duração: 1h

Roteiro

- Nome, Cargo, função e tempo de atuação
- Quais foram as 13 escolas de 2013, estão até hoje?
- Quantas Escolas tem hoje 10h e 8h?
- Quantos alunos em 10h e 8h?
- Quantos recursos humanos?
- Funcionam 100% dos alunos?
- Como você conceitua ou caracteriza a Educação Integral no DF?
- Secretarias e demais setores envolvidos e quais programas, ações e projetos de outros setores
- A Vulnerabilidade social, pobreza e desigualdades de oportunidades são critérios para a escolha ou priorização das escolas?
- Você considera que existem Impactos no Enfrentamento das desigualdades
- Tem instrumentos ou procedimentos de avaliação que contribuam com a análise dos impactos para esse enfrentamento?
- O que destaca como diferente entre escola parcial e as escolas em tempo integral no enfrentamento das desigualdades sociais
- Programas Parceiros
- Formação em Serviço
- Avaliação Formativa e Diagnóstica processo ensino aprendizagem
- Monitoramento e acompanhamento da implantação da Política
- Como se dá a relação entre os setores da SEDF na formulação, implementação e avaliação da EI. (Posso ter contato com uma pessoa em cada setor envolvido nos setores: SUPLAV, SUDEB, SUGEP, SUAG, SIAE, SUDEB e CRE;)
- O papel do Mais Educação e outros programas nacionais na Política de ED INT no DF
- Destaque sobre as diferenças no Mais Educação e Novo Mais Educação que impactam na Política Local e no enfrentamento das desigualdades

Apêndice E Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Educação Integral e as Políticas Sociais de Enfrentamento das Desigualdades Sociais no Período de 2007 a 2018. Que tem por objetivo analisar o distanciamento entre a formulação e a implementação de Políticas Públicas de Educação Integral e o enfrentamento das desigualdades na experiência do Distrito Federal/DF A referida pesquisa se justifica tendo vista o papel da academia na produção de conhecimento acerca de análise das gestões públicas com vistas a subsidiar inovações e tecnologias que enfrentem o distanciamento entre formulação e a implementação das Políticas de Educação Integral e a interface delas com as Políticas Sociais de enfrentamento das desigualdades.

A parte empírica da pesquisa, pretende contar com a participação de diretores, coordenadores e professores que atuam em escolas/turmas de Educação Integral em tempo Integral em escolas de Brasília no Distrito Federal, e gestores e técnicos de Programas sociais articulados no enfrentamento das desigualdades, realizando entrevistas semiestruturadas com a direção, coordenação pedagógica e professores, monitores e educadores sociais voluntários e gestores de programas sociais parceiros. As entrevistas serão gravadas e realizadas na escola, ou em local escolhido pelos participantes, serão realizadas por cerca de 30 minutos com cada participante, bem como, será aplicado questionário

A presente pesquisa pode oportunizar benefícios, tais como: visibilizar e socializar as contribuições da compreensão e atuação na Educação Integral pelos sujeitos que fazem essa educação, bem como, subsidiar dados de avaliação aos gestores do Distrito Federal no sentido de corroborar com a qualificação da educação e promoção da integração dos diversos programas sociais no enfrentamento das desigualdades sociais.

Por outro lado, podem ocorrer desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização, e a exposição de críticas as gestões públicas, pode levar processos de inquietação e serem entendidos como insubordinação, podendo provocar desconforto quando a informações e opiniões destoam entre os pesquisados em uma mesma escola ou no mesmo programa social.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar o participante, será mantido em sigilo. O participante pode recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que tenha sido oferecido. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como, é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o participante queira saber antes, durante e depois da sua participação. No entanto, caso o participante tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento em dinheiro, ou mediante depósito em contracorrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação na pesquisa, haverá indenização, conforme determina a lei.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Andréa Nascimento Ewerton (mestranda) e Prof.^a Dr^a Marilane Oliveira Teixeira (Orientadora) no Mestrado Profissional Estado, Governo e Políticas Públicas realizado pela Fundação Perseu Abramo e a FLACSO e poderei manter contato pelos telefones Andréa Ewerton (61) 983653928, Whatsapp (91) 980769835, e-mail anewerton@hotmail.com, Para, casos de denúncias e ou intercorrências na pesquisa o contato poderá ser feito junto ao Instituto de Psicologia da USP, Endereço Av. Prof. Mello Moraes, 1721 CEP 05508-030 Cidade Universitária - São Paulo –SP SP CEPH-IPUSP: www.ip.usp.br

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Tendo sido orientado quanto ao teor de toda pesquisa aqui mencionada e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, Eu, **(nome do sujeito da pesquisa)**, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Brasília, de _____ de 2018

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

Apêndice F Roteiro da Entrevista

OBS: As entrevistas serão aplicadas com diretores, coordenadores pedagógicos, e professores que atuam na Ed Integral nas turmas de anos finais da educação integral e técnicos e gestores dos programas sociais articulados.

Nessa fase exploratória será aplicado em uma escola em Brasília e técnico e gestor de um dos programas articulados, apenas para validação para elaboração do roteiro a ser aplicado em outras escolas que desenvolvem Educação Integral nas RA's de Ceilândia e Plano Piloto e junto aos programas articulados

1. Identificação/Perfil

Tempo de trabalho na instituição:

Titularidade:

Função: () direção () coordenação () professor () técnico do Programa () gestor do Programa

Atuação: Escola () Programa () qual _____ -

Forma de vínculo: (concursada ou temporária, cargo comissionado, voluntário)

2. O nível de conhecimento e interesse sobre tema: Interface da Política de Educação Integral e as Políticas Sociais de enfrentamento das desigualdades sociais

- 2.1. O que você conhece acerca de Política de Educação Integral
- 2.2. O que você conhece acerca de Política de combate à pobreza e às desigualdades
- 2.3. O que você conhece de articulação entre Programas Sociais?

3. A experiência empírica na Educação Integral

- 3.1. Como foi sua trajetória na Educação Integral e em Políticas Sociais?
- 3.2. Como se organiza a Educação Integral, na rede distrital e na sua escola?
- 3.3. Como o Programa que você faz parte se articula com a Educação Integral?
- 3.4. Quais foram as dificuldades e avanços da Educação Integral no combate às desigualdades?
- 3.5. Você considera que a Educação Integral, contribui no enfrentamento as desigualdades sociais? Como exemplifica essa sua posição?
- 3.6. Você consegue pontuar situações dos avanços ou dificuldades na implementação da Educação Integral com Interface com os programas sociais de combate a desigualdade?

Apêndice G Questionário

O projeto intitulado **Interface da Política de Educação Integral e as Políticas Sociais de Enfrentamento das Desigualdades Sociais no Período de 2007 a 2018**" objetivo analisar o distanciamento entre a formulação e a implementação de Políticas Públicas de Educação Integral e o enfrentamento das desigualdades na experiência do Distrito Federal/DF Para tanto, será realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre a Educação Integral e as Políticas de enfrentamento da Desigualdades Sociais, buscando situar conceitualmente e historicamente a partir estudos e pesquisas sobre: Política Pública/ Políticas Sociais; Intersetorialidade/Gestão matricial; Educação Integral/ Desigualdades Sociais Pesquisa de Mestrado de Andréa Nascimento Ewerton, na Fundação Perseu Abramo/FPA em parceria com a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais/FLACSO, sob orientação do Profª Drª Profª Drª Marilane Oliveira Teixeira (Orientadora). A sua participação é voluntária e a identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, não havendo identificação em nenhuma publicação. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar sua participação na pesquisa. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento

1. Consentimento da Participação como voluntário(a)

- Concordo
- Discordo

2.Quanto Tempo você atua na Educação Integral

- Menos de 1 ano
- De 1 ano a 2 anos
- Entre 2 anos e 4 anos
- Acima de 4 anos

Comentários

3. Qual sua função na Educação Integral

- Professor
- Coordenador
- Diretor
- Voluntário

Comentários

4. Em que Região Administrativa do DF, está localizada a escola

5. Quais as características Sócio- Econômicas da Comunidade onde você atua

6. A escola está situada em território de vulnerabilidade social?

- Sim
- Não

- Não sei informar

Especifique as características da comunidade que te fazem considerar área de vulnerabilidade

7. Você considera que a Educação Integral contribui no enfrentamento da desigualdades sociais

- Sim
 Não
 Parcialmente
Não sei informar

Justifique sua resposta

8. O que tem na sua escola de Educação Integral que não tem em uma escola de tempo Parcial no enfrentamento das desigualdades

- Alimentação
 Transporte
 Organização curricular diferenciada
 Infraestrutura
 Diversificação das oportunidades
 Tempo e espaços educativos variados
 Mais profissionais
 Voluntários
 Atividades culturais
 Preparação para o trabalho
 Relação escola com a comunidade

Comentários

9. Você acredita que o processo de ensino aprendizagem melhora na educação integral

- Sim
 Não
 Parcialmente
 Outro (especifique)

10. A Escola faz interface com outros programas sociais?

- Sim
- Não
- Não sei informar

Caso a resposta seja sim, quais os Programas e qual a articulação existente

11. Para a comunidade as desigualdades sociais diminuem com o acesso a escolas de tempo integral?

- Sim
- Não
- Parcialmente
- Não sei informar

Comente sua opinião

12. Destaque 5 pontos positivos e 5 pontos negativos da implementação da Educação Integral?