



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA VANDERLÂNIA FREITAS SAMPAIO

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CAMPINA GRANDE/PB:
CONTINUIDADE/DESCONTINUIDADE NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL**

CAMPINA GRANDE/PB

2017

MARIA VANDERLÂNIA FREITAS SAMPAIO

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CAMPINA GRANDE/PB:
CONTINUIDADE/DESCONTINUIDADE NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino

CAMPINA GRANDE/PB

2017

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do Trabalho de Conclusão de Curso.

S192p Sampaio, Maria Vanderlania Freitas.
Programa mais educação em Campina Grande - PB:
continuidade/descontinuidade na política de educação integral
[manuscrito] / Maria Vanderlania Freitas Sampaio. - 2017
41 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2017.

"Orientação : Prof. Dr. Francisca Pereira Salvino,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Ensino fundamental. 2. Educação integral. 3. Programa
mais educação.

21. ed. CDD 370

MARIA VANDERLÂNIA FREITAS SAMPAIO

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CAMPINA
GRANDE/PB: CONTINUIDADE/DESCONTINUIDADE NA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 14.09.2017

BANCA EXAMINADORA

Francisca Pereira Salvino

Profª. Dra. Francisca Pereira Salvino (orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Vagda G. G. Rocha

Profª. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Lenilda Cordeiro de Macedo

Profª. Dra. Lenilda Cordeiro de Macedo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu esposo, pela dedicação, companheirismo e amizade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Francisca Pereira Salvino, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

Ao meu pai, Raimundo Correia de Freitas, e minha mãe, Maria Célia Sousa de Freitas (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sentia sua presença ao meu lado, dando-me força.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPB, que contribuíram ao longo de alguns anos, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa. E à Banca Examinadora, professoras Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha e Dra. Lenilda Cordeiro de Macedo, pelas contribuições e considerações para melhoria desta pesquisa.

Aos colegas de classe, pelos momentos de amizade e apoio.

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. Anísio Teixeira.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a situação do Programa Mais Educação (PME), em Campina Grande/PB, enfatizando continuidades e descontinuidades ocorridas, a partir de 2015, alterando a política de educação integral na etapa do Ensino Fundamental no Brasil¹. O tema é considerado relevante, por se constituir em um “olhar” sobre uma organização curricular reconhecida como condição à qualidade da educação, que é a educação integral. Esta é entendida como desenvolvimento máximo das capacidades humanas nas suas dimensões cognitiva, física, políticas, estética, artística, sociocultural e outras, conforme os potenciais e limites de cada pessoa. Nessa perspectiva, as políticas educacionais cumprem papel extremamente importante. A pesquisa é de natureza qualitativa, condizente com a análise documental, utilizando como recurso para coleta de dados entrevistas e questionários com quatro profissionais que atuam com o PME, que passou a ser denominado de Programa Novo Mais Educação (PNME), através Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que regulamenta também outras modificações importantes no Programa. A análise teórica recorre à abordagem do ciclo de políticas, desenvolvido por Stephen J. Ball (apud MAINARDES, 2006; GANDIN; LIMA, 2012) e colaboradores, destacando os contextos de efeitos e resultados das políticas em associação com temas como justiça, igualdade e liberdade individual e social, bem como os impactos e interações dessas na diferentes realidades existentes nas sociedades. O campo empírico delineado é a cidade de Campina Grande/PB, interior paraibano, localizada no nordeste brasileiro, que possui histórico de baixos indicadores educacionais, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A efetivação do PME na cidade vem ocorrendo sob as coordenações das instituições do Estado, especificamente da 3ª Gerência Regional de Educação da Paraíba, e da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande/PB (SEDUC/CG), das quais foram entrevistados dois profissionais que atuam com o PME. Participam, ainda, duas profissionais de escolas da cidade, sendo uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, no bairro Malvinas, e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, no bairro Presidente Médici. Concluiu-se que o PNME mantém condições precárias de funcionamento em termos de infraestrutura, não exigência de formação docente em nível superior e de remuneração; bem como retoma concepções mais conservadoras de educação e currículo.

Palavras-chave: Educação integral. Currículo. Programa Mais Educação.

¹ A pesquisa esteve vinculada ao projeto “A (des)continuidade das políticas curriculares para a educação integral em Campina Grande/PB”, desenvolvida através do Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UEPB), cota 2016-2017, com orientação da Prof^ª Dr^ª Francisca Pereira Salvino, como o qual colaborei na condição de voluntária.

This research has a link with the research "A (dis) continuity of curricular policies for integral education in Campina Grande / PB" developed through the Program of Scientific Initiation (PIBIC / UEPB), quota 2016-2017, with the guidance of Prof. Dr. Francisca Pereira Salvino.

ABSTRACT

This research analyzes the “Programa Mais Educação” (PME) situation in Campina Grande-PB, emphasizing continuities and discontinuities occurring from 2015, changing the integral education policy in the Elementary education stage in Brazil. The theme is considered relevant because it constitutes a “look” about a curricular organization recognized as a condition for a quality education, which is integral education. This is understood as the maximum development of human capacities in their cognitive, physical, political, aesthetic, artistic, sociocultural and other dimensions, according to the potentials and limits of each person. In this perspective educational policies have an extremely important role. The research is qualitative, consistent with documentary analysis, using as resource for data collection interviews and questionnaires as four professionals who work with the PME, which has been renamed “Programa Novo Mais Educação” (PNME), through Ordinance nº 1.144, from October, 10, 2016, which also regulates other important modifications in the program. The theoretical analysis draws on the policy cycle approach developed by Stephen Ball(2006; 2012) and colleagues, highlighting the contexts of policy outcomes and outcomes in association with issues such as justice, equality and individual and social freedom, as well as impacts and interactions in the different realities existing in societies. The empirical field delineated is the city of Campina Grande-PB, a city in the interior of Paraíba, located in northeastern Brazil, which has a history of low educational indicators, according to the Basic Education Development Index (IDEB). The implementation of the PME in the city has taken place under the coordination of State institutions, specifically 3rd Regional Education Management of Paraíba and Municipal Education Secretary of Campina Grande (SEDUC/CG), in this institutions were interviewed two professionals, they act with the PME. There are also two professionals from schools in the cities, being a State School of Elementary Education in the Malvinas neighborhood and a Municipal School of Elementary Education in the Medici President neighborhood. In views of these changes, it is concluded that the PNME maintains the precarious working conditions in terms of infrastructure, not requiring higher education and remunerating training; as well as retaking more conservative conceptions of education and curriculum.

Keywords: Integral Education. Curriculum. More Education Program.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	
2.1 O CICLO DE POLÍTICAS E O CONTEXTO DE EFEITOS E RESULTADO.....	14
2.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	16
2.3 POLITICA EDUCACIONAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	21
CAPÍTULO II	
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA	26
CAPÍTULO III	
4 AS (DES)CONTINUIDADES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CAMPINA GRANDE-PB	
4.1 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA ATUANTES NA REDE ESTADUAL.....	31
4.2 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA ATUANTES NA REDE MUNICIPAL.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

A (des)continuidade das políticas curriculares tem sido recorrente na educação brasileira, sendo considerada por Saviani (2008) como um dos grandes entraves ao desenvolvimento educacional, o que também se constata com relação à educação integral ao nível do Ensino Fundamental. A descontinuidade consiste no fato de que, a cada mandato, governantes/gestores adotam políticas e/ou programas educacionais, desconsiderando as ações dos seus antecessores, fazendo-as oscilar ao sabor de interesses políticos partidários e não dos interesses da sociedade. Esse fenômeno se apresenta como problema, uma vez que impossibilita a consolidação de políticas que, de fato, venham a garantir mudanças efetivas no perfil da educação brasileira, historicamente marcada por baixos indicadores referentes ao acesso, à permanência e à qualidade.

Essa pesquisa justifica-se na ênfase que adquiriu o tema da educação integral, discutido desde o início do século XX a partir do “Movimento Escolanovista”, que ocorreu na década de 1930. Esta discussão foi pautada a partir dos resultados pífios que aconteceram no ensino brasileiro, com as reformas lideradas por políticos como Rui Barbosa (1883), Benjamin Constant (1890), Francisco Campos (1931), e outras, conduzidas pelo Ministério da Instrução Nacional. O Movimento Escolanovista defendia, então, a renovação da escola; preconizava o alcance desta nas várias dimensões do desenvolvimento da pessoa humana, como a socialização primária, a cultura, a preparação para o trabalho e a cidadania. Para que isso acontecesse, os seus defensores acreditavam que seria necessário o aumento da jornada escolar do aluno.

Durante o século XX e início do XXI, vários foram os projetos objetivando promover a educação integral. Nesse intuito, o Programa Mais Educação (PME), vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi implantado por decreto ministerial em 2007, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Nos discursos/textos, o PME defendia o desenvolvimento das condições máximas do indivíduo, a partir de ações inter setoriais; de concepções sofisticadas de cidade, como espaço educativo, e saberes altamente articulados; o aumento da jornada escolar e a reorganização curricular. Contudo, o PME apresentou problemas desde a sua implantação. Alguns dos problemas estão associados ao fato de que as escolas não possuem espaços adequados para a permanência do aluno na instituição em dois turnos; não possui banheiros em número suficiente, nem refeitórios, nem espaços para descanso entre os turnos e demais intervalos. Além disso, falta articulação entre

conhecimentos e disciplinas, bem como entre professores (currículo “tradicional”) e oficineiros (PME), que atuam no PME.

Em virtude das mudanças nos cenários político, social e econômico, que marcaram a conjuntura nacional a partir de 2015, a política de educação integral sofreu modificações. Uma das mudanças foi o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff e a ascensão ao poder do seu vice-presidente, Michel Temer. Nesse contexto, o PME tem passado por ajustes técnicos, financeiros e curriculares, realizados via Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que reconstituiu o PME, denominando-o de Programa Novo Mais Educação (PNME). Estes acontecimentos, dentre outros, marcaram uma série de modificações no PME, que chamamos de descontinuidades. Todavia, entendemos que vários aspectos do programa tendem a ser continuados, no tocante, à formação dos profissionais, a organização e gestão, aos princípios orientadores, equipamentos, materiais pedagógicos, resultados e outros.

A partir dessas considerações, o objetivo deste trabalho é analisar as (des)continuidades na política de promoção da educação integral em nível de Ensino Fundamental, através do Programa Mais Educação (PME), na cidade de Campina Grande/PB. Para análise, recorreremos à abordagem qualitativa nos moldes da análise documental, e à abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (apud MAINARDES, 2006; GANDIN; LIMA, 2012), mais especificamente aos contextos de efeitos e resultados das políticas educacionais. Recorreremos, também, aos significados de educação integral com base nos estudos de Cavaliere (2010) e LeClerc e Moll (2012), para quem a educação integral está associada a uma educação como reconstrução da experiência no coletivo que forma a escola, adotado por Dewey e, no Brasil, defendido por Anísio Teixeira, pois a escola não está fora da sociedade, ela compõe esse universo, assim como outras instituições sociais, tais como a família, a igreja, etc.

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro, é apresentado a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, a partir dos contextos propostos para a análise de políticas públicas educacionais, as concepções de educação integral desenvolvidas no Brasil, desde o Movimento Escolanovista, na década de 30 do século XX até o início do século XXI com a implantação do PNME. Também é apresentado o PME como política pública para promoção da educação integral, utilizando ferramentas de aumento de jornada escolar e complemento do currículo “tradicional”.

No segundo, há uma caracterização do campo empírico, Campina Grande-PB, a partir dos indicadores econômicos, sociais e educacionais, tendo em vista ser uma cidade do interior

paraibano com características de cidade universitária, devido os investimentos existentes em educação superior, e identificam-se as instituições e sujeitos que participaram da pesquisa nos níveis estadual e municipal, pois há escolas na cidade administradas pelos dois níveis de Estado que promovem o PME.

No terceiro capítulo, são analisados os dados coletados nos documentos, nas instituições e a percepção dos sujeitos quanto à ação do PME, como política de promoção da educação integral, e as continuidades e discontinuidades do PNME em relação ao PME.

Finalizando este trabalho, apresentamos as considerações sobre a pesquisa realizada, afirmando as condições precárias das escolas que aderiram ao Programa e a atuação dos voluntários, bem como, a retomada da visão conservadora de educação e currículo.

CAPÍTULO I

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 O CICLO DE POLÍTICAS E O CONTEXTO DE EFEITOS E RESULTADOS

O método da abordagem do ciclo de políticas, desenvolvido por Stephen Ball, sociólogo inglês, e seus colaboradores, é bastante utilizado para analisar as políticas educacionais em vários países. No Brasil, ainda não foi suficientemente explorado, contudo, tem sido utilizado por estudiosos como Mainardes.

Segundo Mainardes (2006, p.50), para Ball e seus colaboradores “[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”. Isso porque eles entendem que as análises políticas prevalentes nas décadas de 1980 e 1990 focaram quase que exclusivamente a macropolítica, a política enquanto ação de Estados e governos, o que deixava uma lacuna nas análises, uma vez que desconsideravam as políticas nos contextos de implementação nas redes de educação e nas escolas. Ou seja, desconsideravam a relevância dos espaços de micropolíticas, que são fundamentais às análises.

Inicialmente, Ball (apud MAINARDES, 2006) discorreu sobre três contextos inter-relacionados: influência, no qual as políticas são pensadas e decididas por diferentes grupos nacionais e internacionais; produção de textos, no qual as políticas tomam forma, “materialidade”, tornando-se prescritivas e orientadoras da prática; e prática, no qual os textos/documentos são reinterpretados/ressignificados com fins de implementação pelos profissionais. Porém, devido à rigidez da linguagem utilizada, Ball reformulou o método porque a política possuía relações contínuas e uma variedade de contextos que deveriam ser considerados. Sua abordagem foi criticada como restrita e insuficiente para a análise de processos políticos que exigem métodos mais complexos. Segundo Mainardes, Ball passou a defender uma rede de políticas na qual os contextos estão inter-relacionados, influenciando e sendo influenciados, reciprocamente, em decorrência de negociações sucessivas. Os contextos, portanto, são apresentados em sequência por questão metodológica, mas não tem dimensão temporal ou sequencial, não são etapas lineares e envolvem disputas e embates que podem ser mais ou menos acirrados, contraditórios ou consensuais. Nessa perspectiva, Ball

desenvolveu mais dois contextos de análise: o contexto dos resultados, complementado pelos efeitos, e o contexto de estratégias políticas, que envolvem avaliação e proposição de novas políticas e/ou reformulação de antigas.

A política de efeitos e resultados faz parte do contexto, inicialmente, de prática, que para Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006), é onde acontecem as interpretações e recriações das políticas que determinam as formas como a política é implementada, produzindo efeitos e consequências. Este contexto se preocupa com as questões que envolvem justiça, igualdade e liberdade individual, analisando as faces e dimensões dos resultados e suas implicações, não esquecendo a interface com outras políticas inter setoriais. Sobre os efeitos e resultados, Mainardes (2006, p.55), afirma que

Ball apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

É importante na análise de políticas educacionais identificar o papel do Estado e o funcionamento da política, rompendo com a verticalidade como princípio constituinte das políticas, ou seja, reforça o papel dos profissionais que atuam na prática, na ressignificação da política proposta nos textos, sem deixar de perceber os campos de lutas, negociações, contradições constantes, que atravessam essas políticas.

De acordo com Mainardes (2006), até chegar nesse processo, Ball ressaltou a política enquanto texto e enquanto discurso. Ao referir-se à política enquanto discurso, considera esta interpretação como forma de entendermos o contexto dos resultados e efeitos, soma-se a isto os apontamentos sobre o texto escrevível. Para Gandin e Lima (2012, p.5), as influências no âmbito microsocial, representado pela escola:

[...] mostram que as pessoas que atuam nas escolas e para as quais chegam às políticas educacionais, leem tais políticas a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias, o que faz com que haja uma leitura que não seja ingênua. [...] No entanto, é preciso ter cuidado com essa ideia, pois se poderia afirmar, a partir desse pressuposto, que as noções de que a escola pública não é eficiente, não tem qualidade e de as políticas públicas não têm o sucesso que almejam derivam do fato de que as professoras agem por si próprias, não respeitando a política pública em si. Cabe ressaltar que as professoras não agem de forma totalmente autônoma e que, portanto, cumprem, sim, determinações políticas.

Segundo Gandin e Lima (2012), o texto político sofre interpretações e estabelece “regimes de verdades” de um contexto a outro, pois, através dos discursos, a política

incorpora significados, utiliza proposições e palavras, com as quais certas possibilidades de pensamento são construídas, tem efeito de distribuir “vozes”, identificando discursos que estabelecem controles, limites, interdições. Para os autores é impossível analisar políticas sem considerar história, poder e interesses de grupos diversos.

2.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Para entender as concepções de educação integral que permeiam as políticas educacionais brasileiras, é importante situar, inicialmente, os contextos político, econômico e social do final do século XIX. Nesse período, as mudanças na forma de governo, Monarquia para República, permitiram discussões sobre o pensamento pedagógico brasileiro, que, historicamente, tinha como objetivo dispor formação apenas para um pequeno grupo de pessoas, oriundas da elite econômica e política. As necessidades econômicas locais, com o avanço da industrialização e do capitalismo, pressionavam a sociedade por uma nova ordem, por mão-de-obra especializada e pela resolução dos problemas sociais que emergiam com a nova realidade, tornando inevitável a ação do Estado em estabelecer estratégias para a escolarização em massa da população.

À época, o processo imigratório de europeus para o Brasil modificou a base da sociedade brasileira, porque os imigrantes haviam vivenciado a experiência de classe operária e educação já mais avançada. Assim, exigiam que a educação fosse concedida à população de forma mais acessível e politizada, no sentido de conscientizar a classe trabalhadora sobre seus direitos, bem como prepará-la para lutar por estes. O processo de industrialização e urbanização também contribuiu para um novo olhar sobre a educação no Brasil, porque o país foi perdendo seu *status* de agroexportador que, até então, concentrava o contingente populacional nas zonas rurais, sem acesso à educação e a outros serviços públicos.

As exigências em torno de uma educação universalizada impunham a necessidade de aumentar o número de escolas, professores e alfabetizando. Havia também a exigência quanto a laicidade e gratuidade, porque a responsabilidade pela educação se concentrava cada vez mais no Estado, que vinha percorrendo nessa direção desde as reformas curriculares empreendidas por Rui Barbosa, porém sem avanços significativos. Até o início do século XX, nas décadas de 1920 e 1930, as reformas tinham um viés positivista que realçava a

cientificidade e conteúdo enciclopédico, repassados pelos professores de modo autoritário, verbalista e focado na memorização.

Nessas décadas, quatro tendências teórico-pedagógicas disputavam espaço curricular no Brasil, sendo elas: a corrente conservadora, defendida pelas elites ligadas ao grande latifúndio e à igreja; as correntes anarquistas, provenientes das experiências europeias, defendidas pelos seguidores de Bakunin, Ferrer y Guardia e Paul Robin, voltadas à politização e à autogestão; a corrente integralista, liderada por Plínio Salgado, que advogava por uma educação que formasse o homem em sua integralidade; e a corrente liberal, destacando o Movimento Escolanovista, liderado por Anísio Teixeira, que defendia uma educação voltada à formação integral da pessoa, contemplando o conhecimento, as emoções, o corpo e as relações sociais.

A corrente conservadora teve origem no fim da Idade Média (por volta do século XVI), com o declínio do feudalismo, da educação praticada pela igreja católica, da ascensão da burguesia e sua proposta de educação para todos a ser financiada pelo Estado. No Brasil, a corrente era defendida pelas elites ligadas ao grande latifúndio e à igreja. Esta tendência pedagógica permaneceu do regime monárquico brasileiro até o início da República, nas primeiras décadas do século XX. Tinha como característica o professor que possuía autoridade principal, detentor dos conteúdos que eram considerados verdades inquestionáveis. Para as avaliações, eram considerados apenas os aspectos quantitativos. A relação democrática aluno-professor era inexistente, tornando o processo ensino-aprendizagem engessado, autoritário e despreocupado com a realidade na qual a escola estava inserida, logo, o desenvolvimento das capacidades do indivíduo era limitado por uma formação dogmática.

Para os anarquistas, a educação era importante, porque para atingir o tipo de sociedade perseguido por eles (sociedade livre, sem Estado e sem governo), seria necessária uma educação para formar as pessoas com base nesses propósitos. Eles defendiam uma educação ampla com foco na solidariedade e na liberdade, sendo importante destacar que a liberdade deste movimento era diferente da dos liberais, pois não se pautava em liberdade individual, mas na capacidade das pessoas viverem em sociedade, assumindo responsabilidades em termos de direitos e deveres, o que lhes garantiriam autogestão em todos os setores da vida. Portanto, é comum escutarmos falar de pedagogia libertária, na qual o sentido de coletividade enfatizado e a questão ideológica eram centrais. Assim, a educação era considerada processo amplo de formação em todas as áreas de desenvolvimento do ser humano (política, cognitiva, social e emocional).

Este tipo de educação foi apoiado pelos sindicatos no início do século XX. No Brasil, foram inauguradas algumas escolas nas regiões Sul, Sudeste, Nordeste, Norte e Centro-oeste, orientadas por esta corrente, porém o movimento foi enfraquecido, em virtude de outros rumos ideológicos socialistas que concorriam com a filosofia da pedagogia libertária. Nas palavras de Gallo (1996, p. 6)

A proposta libertária de uma educação integral, fundada no princípio da autogestão, não pode, portanto, ser confundida com as propostas escolanovistas que lhe são contemporâneas. Se há convergências entre elas, há uma divergência fundamental, a postura política resultante da concepção antropológica que a sustenta. Assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação. Uma educação anarquista só pode ser a luta contra essa alienação, buscando formar o homem completo, ao mesmo tempo em que confronta-se com o capitalismo, buscando estratégias políticas de transformação social.

Noutra perspectiva, o integralismo, movimento político do início do século XX, liderado por Plínio Salgado, pautou-se na ênfase da tríade Deus, Pátria e Família, cuja sintonia seria conduzida pela escola, que deveria promover uma educação integral nos aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais. É importante enfatizar que este momento histórico era caracterizado pelo “entusiasmo pela educação”, fenômeno defendia a crença no uso da educação como uma ferramenta para a ciência e o progresso, cujo objetivo educacional era formar o cidadão para o exercício da cidadania através do voto, promovendo uma conscientização de direitos.

O movimento integralista fortaleceu-se com uma visão autoritária de educação, permitindo uma contradição entre o verdadeiro sentido do desenvolvimento humano livre e questionador das suas potencialidades cognitivas, sociais e emocionais, e o sentido de algo que não permitia uma reflexão, tornando o movimento educacional integralista uma resposta à pressão da sociedade industrial. De acordo com Salgado (apud COELHO, 2005, p.3):

Confundem-se no Brasil essas duas coisas tão diversas: Instrução e Educação. [...] Aquela tem por fim enriquecer a inteligência, esta objetiva formar o caráter. A cultura de um povo mede-se pelo grau de equivalência e de inter-comunicação entre o acervo dos conhecimentos científicos, literários, artísticos e técnicos e o conjunto de idéias baseadas num conceito de vida pessoal e de destinação nacional inspirado em nítida concepção do Universo e do Homem e norteado para o futuro segundo o ritmo da tradição histórica.

Também no contexto da industrialização e da urbanização do país, destacamos outra corrente fundada no movimento liberal, que reforçava a adequação ao novo cenário econômico e social, acrescentando o aspecto democrático que se contrapunha ao autoritarismo integralista, segundo Cavaliere (2010). Esta corrente dava ênfase à cooperação e à participação, baseada na teoria norte-americana de John Dewey, teve como principais defensores no Brasil, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e reuniu vários intelectuais e artistas ligados à burguesia local que se estruturava naquele momento.

Esses liberais lançaram à sociedade o “Movimento dos Pioneiros da Escola Nova”, tendo seu ápice com a publicação do Manifesto do Movimento, assinado por 26 pessoas, sendo 3 mulheres, em 19 de março de 1932. Esse Manifesto foi publicado em vários veículos da mídia impressa e tinha como subtítulo “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. O documento identificava os três propósitos do movimento: 1) a defesa de princípios de modernização da escola brasileira, representados pela laicidade, pela gratuidade, pela obrigatoriedade e pela coeducação, ou seja, uma escola universal, no sentido de única, com ênfase no trabalho produtivo, que promovesse as relações sociais e fosse disseminada pelo Estado; 2) reunir assinaturas de intelectuais e de artistas para identificar um coletivo, que passou a ser conhecido como “pioneiros da educação nova”; 3) marcar a educação brasileira como centro de discussões, a partir do manifesto, cujo texto seria o marco fundador do debate educativo brasileiro, monumentalizando o documento, como lembra Vidal (2013).

Os liberais justificados pelo movimento de renovação da escola, com ideologia e prática para a democracia, defendiam que as desigualdades e moléstias causadas pela industrialização eram problemas que precisavam ser combatidos rapidamente. Para tanto, era necessário aumentar a jornada escolar dos alunos, independente, do nível de ensino; discutir sobre o interesse estatal na ampliação da escolarização da população; conhecer como as políticas educacionais adotadas fariam para atingir sua finalidade, no intuito de repensar a qualidade do serviço escolar oferecido e ampliar suas atividades sociais. Os escolanovistas não gostavam de usar a palavra “educação integral” para não serem confundidos com os integralistas e procuravam demarcar as atribuições da escola e da família. Na visão de Teixeira (apud CAVALIERE, 2010, p. 254):

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas.

Saviani (2008, p.7) tece várias considerações sobre a intervenção do Estado na educação, através das políticas públicas, e faz uma afirmação que reflete um ponto de vista do Estado em relação à educação.

No que se refere aos limites da política educacional brasileira, haveria muitos aspectos a considerar. Penso, porém, que as várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente.

Apesar de todo esse movimento, a implantação de uma educação de qualidade ou mesmo na perspectiva integral continuou não sendo prioridade no país. As ideias de Anísio Teixeira não obtiveram o êxito desejado, em virtude das mudanças políticas com a instalação do Estado Novo entre os anos de 1937 e 1945, que se caracterizou como a ditadura de Getúlio Vargas, inicialmente ligado ao integralismo. Com o retorno de algumas políticas a favor de uma educação de qualidade entre os anos 1946 e 1964, ocorreu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), mas a ditadura militar, entre os anos de 1964 e 1985, interferiu novamente no processo de implantação de uma educação para a democracia.

Nesse período de ditadura, as proposições em torno da educação integral ficaram esquecidas e voltaram ao cenário nacional com a promulgação da Constituição cidadã em 1988, que revitalizou as políticas públicas. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, são exemplos de execução de políticas públicas para a educação integral. Porém, é importante ressaltar que as influências provinham do materialismo histórico, com bases em Paulo Freire e idealizado por Darcy Ribeiro, que se desviou da visão de Anísio Teixeira. Durante o governo de Fernando Collor, 1990 a 1992, foram implantados os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), vinculados ao Ministério da Criança, que foram extintos na gestão de Itamar Franco, após o *impeachment* de Fernando Collor de Melo. Os CAIC's também não obtiveram êxito por muito tempo.

A partir dos anos de 1990, os organismos internacionais discutem a situação da escolarização nos países latino americanos, através da Conferência Mundial de Educação

para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, assim como a Declaração de Nova Delhi, assinada pelos nove mais populosos países do mundo. O Brasil não esteve ausente destas discussões, pois precisava melhorar o acesso à escola, os índices de desempenho escolar, a redução da evasão escolar e os índices de repetência, objetivando tornar universal a educação fundamental, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos e ampliar a oportunidade de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Nesse contexto, o governo de Fernando Henrique (1994-2002) foi caracterizado pela adequação da educação às demandas e deliberações dos organismos internacionais e não priorizou a educação integral.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o movimento “Compromisso Todos pela Educação”, intensificou-se a partir de 2006, com um discurso voltado para “todos e todos pela educação”. Foi defendido pela classe empresarial brasileira que, lembrando “Os Pioneiros da Educação Nova”, da década de 1930, lançou um documento chamado “Os Dez Mandamentos do Todos pela Educação”, definindo a mensagem, o eixo organizador e os destinatários do movimento, adotando um discurso similar ao da religião, como analisam Shiroma, Garcia e Campos (2011). Para as autoras, é importante ressaltar que houve um reconhecimento da incapacidade do Estado para resolver sozinho os problemas da educação. Portanto, parte das responsabilidades passou a ser delegadas a outros setores da sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, foi lançado em 2001 ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso, que foi praticamente abandonado no segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, quando o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 24 de abril de 2007. Este plano instituiu a política de educação integral, através do Programa “Mais Educação” (PME), do qual trataremos a seguir.

2.3 POLITICA EDUCACIONAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL ATRAVÉS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

As políticas públicas para a educação, especificamente a partir da década de 1990, tem enfrentado uma série de tentativas/promessas de reforma e melhoramento, em grande medida pela influência de órgãos internacionais e privados que pressionaram as nações latinas

americanas a melhorarem o desempenho nacional na área de educação, com foco em estratégia e avaliação.

Em virtude disto, o Estado brasileiro efetivou várias ações:

- 1) Implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 1990, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que passou por uma reestruturação em 2005, através da Portaria nº 931/2005, alterando a composição para duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) – amostral, para redes públicas e privadas, atinge 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como “Prova Brasil”, para o 5º e 9º ano do ensino fundamental, com caráter quase universal, pois contempla a turma com mais de 20 estudantes; e em 2013, incorporou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de caráter censitário para estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental;
- 2) Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003);
- 3) Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), Lei nº 9394/1996, reformulada em vários artigos, através de 41 emendas e 01 Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), estas alterações aconteceram de 1997 a 2017, com a Lei nº 13.478/2017;
- 4) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997;
- 5) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, Lei nº 9424/1996, com validade de 10 anos, que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, Lei nº 11.494/2007, aumentando a demanda de atendimento do fundo para as educações infantil e médio;
- 6) Plano Nacional de Educação (PNE), decenal (2001-2010), Lei nº 10.172/2001, renovado em 2010, a partir do Projeto de Lei nº 8.035/2010, mas sancionado apenas em 2014, através da Lei nº 13.005/2014, com validade para os anos de 2014 a 2024;
- 7) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007;
- 8) Plano de Ações Articuladas (PAR) de 2007;
- 9) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, coordenado pelo INEP e vinculado ao PDE;
- 10) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, por meio do Decreto nº 9.425/1995 e reformulado pela Lei nº 11.947/2009, reforçando a participação social

- e autogestão escolar. Nesta mesma ação de transferência financeira de caráter suplementar, encontram-se o PME, O PDDE Estrutura e o PDDE Qualidade;
- 11) Relatório – Monitoramento de Educação para Todos 2010, elaborado pela UNESCO em 2010;
 - 12) O Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012 através de Medida Provisória, convertida em Lei nº 12.801/2013;
 - 13) As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, cujo volume foi impresso em 2013;
 - 14) O documento “Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional”, com versão preliminar, lançada em 2015, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, lema do segundo mandato da Presidente Dilma Rousseff (2015-2016), cujo objetivo era apresentar diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino, a partir do discurso de qualidade do ensino. Foi criticado pela sociedade civil e não obteve êxito;
 - 15) A Base Nacional Comum Curricular, idealizada a partir do PNE 2014-2024, cujo texto final está passando por audiências públicas no país, objetivando sua aprovação em caráter definitivo.

Em consequência, houve determinados avanços, como a universalização do Ensino Fundamental e aumento significativo do acesso à Educação Infantil, ao Ensino Médio e ao Superior, porém, ainda distante dos padrões exigidos. Além disso, essas políticas apresentam um grave problema: a descontinuidade que ocorre a cada mudança de governo e durante um mesmo governo.

No rol de medidas, ações, proposições e programas das últimas décadas, o PDE se caracteriza como uma política de governo das mais importantes, todavia, criticada por deixar em segundo plano as políticas de Estado prescritas no PNE/2001(SAVIANI, 2010). Alguns programas foram continuados e ampliados, como é o caso da política de financiamento via FUNDEF/FUNDEB, na qual o segundo fundo manteve os mesmos mecanismos de arrecadação e distribuição, mas ampliou o primeiro, o que tem servido para garantir importantes avanços na Educação Básica e da educação integral.

No conjunto de programas que compuseram o PDE, merece destaque, a nosso ver, o PME, que foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, fazendo parte das estratégias do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral,

prometendo uma atuação para a redução das desigualdades sociais e promoção da inclusão social.

O programa relaciona educação integral ao tempo ampliado, utilizando a ferramenta de ampliação da jornada escolar, pois, segundo a Portaria nº 17/2007 (BRASIL, 2007), para que o aluno permanecesse no ambiente escolar, a mera ampliação do tempo escolar, não significa, necessariamente, garantia de educação integral.

O resgate da forma de executar o tempo escolar institui no ensino fundamental a permanência dos alunos em dois turnos na escola, baseado no ensino americano e europeu, onde a maioria das escolas adota este modelo, aumenta a função desta para além das perspectivas do currículo formal, por isso, quando o aluno permanece mais tempo na escola, a instituição poderia incluir ações que complementaríamos a parte pedagógica.

É importante considerar que algumas famílias brasileiras, que possuem um poder aquisitivo financeiro acima da média nacional, matriculam os filhos em atividades extracurriculares no campo dos esportes, das artes, da música e da informática, no contra turno escolar, uma vez que, no Brasil, as escolas, normalmente, funcionam apenas em um turno, focando no currículo disciplinar “tradicional” e minimamente obrigatório.

Um aspecto considerado no PME, como concepção de Educação Integral, foi a organização curricular, propondo um reconhecimento dos saberes não formais, denominados frequentemente como “populares” e uma ampla integração dos saberes. Percebe-se isto através de um do Manual orientador do PME, “Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral”. Conforme o Manual (BRASIL, 2009, p. 21),

A circulação de saberes e bens culturais pode ser uma operação pedagógica e política, suscetível de instaurar outras formas de organização social bem como outras visões de aprendizagem estruturadas em noções mais amplas de saberes. Queremos uma educação integral pensada a partir da ampliação da prática escolar através de uma estratégia pedagógica que surja de um eixo central constituído de um projeto de educação onde a prática escolar amplia-se em direção à comunidade. Para isso, estruturamos uma Mandala de Saberes capaz de recuperar e construir o diálogo entre temas transversais, disciplinas, saberes e práticas cotidianas escolares e comunitárias.

Para Salvino e Rocha (2015), a ideia de educação integral e organização curricular, retomada com a metáfora da mandala de saberes, está embasada na ideia de “unidade total do *eu*”, um conceito de Carl Jung. As autoras lembram que, o que deveria ser ensinado e aprendido no ambiente escolar é decidido como um jogo de influências que pode mudar de acordo com o contexto político. Afirmam também que, no caso do PME, os significados de

educação integral, por exemplo, podiam variar entre educação holística, educação em tempo integral, formação para cidadania, educação em rede e outros.

Quanto ao currículo integrado, haveria concepções que voltadas para a interdisciplinaridade, os macrocampos, as áreas de conhecimento, a metodologia de projetos e outros. Nesse sentido, afirmam Silva et al (2016, p.37): “A atitude de romper com a perspectiva de um currículo fragmentado e construir um currículo integrado vai além das vontades individuais, pois redimensiona antigos discursos, quebra paradigmas e concepções arraigadas nas diversas (de/in)formações.”

O PME retoma o conceito de educação integral, aliando o tempo escolar em maior quantidade à organização do currículo escolar com maior qualidade. Identifica o termo qualidade como uma organização curricular que possa promover uma ampliação do conceito de saber e aprender. Com as mudanças políticas ocorridas a partir de 2016, este programa vem sendo reformulado, passando a ser nominado como Programa Novo Mais Educação (PNME), segundo a Portaria nº 1.144/2016. Com as modificações, o PNME resgata orientações da UNESCO de 1995 acerca do “direito de aprendizagem” e da definição de “necessidades básicas de aprendizagem”. Por isso, prioriza atividades de acompanhamento em Português e Matemática, que também são conteúdos que compõem a “Prova Brasil” (ANREC). Onde as escolas aderirem ao PNME, o novo modelo pode ser adotado com cargas horárias diferentes de 15 ou de 5 horas de acréscimo ao turno regular. No caso de 15 horas, sete devem ser dedicadas a atividades de Português e Matemática e oito a atividades de cultura, esporte e/ou lazer. Quando a escola adotar apenas 5 horas, elas devem ser exclusivamente dedicadas a Português e Matemática. Desta forma, o PNME assume claramente uma concepção de reforço escolar.

CAPÍTULO II

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa recorre à investigação qualitativa com análise documental. Segundo Calado (2004), a análise de documentos pode ser utilizada em duas perspectivas: como complementação de outros métodos e como método principal de investigação. Desse modo, os documentos podem alvo dos estudos, através dos dados coletados e da análise do conteúdo destes documentos. Ele ainda relaciona três palavras para melhor entender o método: o dado, representado pelo conceito da informação; o documento, enquanto representação de uma impressão deixada num objeto físico por um ser humano; e a análise que permite detectar os significados de partes do texto e da relação destas partes com o texto todo. De acordo com Flores (apud CALADO, 2004, p. 3),

Relacionando os três conceitos, num contexto de investigação educacional, pode afirmar-se que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

A análise de documentos tramita pela fase da autenticidade e relevância das informações neles contidas. Quanto à autenticidade, há uma dependência do ambiente externo que, segundo Calado (2004), é mais evidente, tendo em vista que há recursos disponíveis no mercado para verificação, porém, ela faz uma ressalva quanto à diferença entre documento genuíno, ou seja, verdadeiro, e autêntico, cuja autoria é atestada. Quanto ao valor das informações, a autora afirma ser um processo complicado, pois não podemos esquecer a relação com o objeto de investigação e o objetivo da pesquisa, considerar a credibilidade que o autor em referência possui, passa por um crivo subjetivo.

Quanto ao campo empírico, a pesquisa foi realizada na cidade de Campina Grande/PB, tomando como referência a Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC/CG), a 3ª Gerência Regional de Educação – Secretaria de Estado da Educação (3ª GRE/PB) e duas escolas, sendo uma da rede municipal, Escola Municipal de Ensino Fundamental do bairro Presidente Médici (E M Ensino Fundamental/Pres. Médici) e uma da

rede estadual, Escola Estadual de Ensino Fundamental do bairro Malvinas (E E Ensino Fundamental/Malvinas).

A cidade está localizada na região Nordeste do Brasil, no interior da Paraíba, um dos estados mais pobres do Brasil. Fica a 130 quilômetros da capital, João Pessoa/PB, possui 407.754 habitantes, sendo a segunda mais populosa do Estado, dentre as 223 cidades que compõem o Estado, ocupa uma área territorial de 593.026 km², 84,1% da população possui esgotamento sanitário adequado e 82,5% de vias públicas são arborizadas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2016).

Economicamente, em 2015, 75% das receitas do município provinham de fontes externas. A cidade é polo comercial e industrial, portanto, a produção da sua indústria, comércio e serviços da cidade abastece os municípios e estados da região e do país. Adquiriu importância, historicamente, através do desenvolvimento das vias ferroviárias de escoamento da produção e excelente localização na rota do comércio do algodão e de outros produtos agrícolas. A média salarial, em 2015, foi de 2,2 salários mínimos, com 27,6% da população em empregos formais, e um total de 111.888 empregados e empregadas. O percentual da pobreza e desigualdade, em 2003, atingiu em seus limites inferiores e superiores, uma média de 58,8% da população, segundo o IBGE.

A cidade é considerada polo universitário. Em 2014, contava com 17 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo duas federais, uma estadual (Universidade Federal de Campina Grande, Instituto Federal da Paraíba e Universidade Estadual da Paraíba) e as demais privadas. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), em 2013, a cidade tinha 88 doutores por 100 mil habitantes².

Os dados da Educação Básica, em 2010, segundo o IBGE, demonstravam uma taxa de escolarização de habitantes com idade entre 6 e 14 anos de 97,6% da população, evidenciando a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, conforme preconizado pela LDB/1996.

2 O Estado da Paraíba se apresentava como terceiro do Nordeste em percentual de doutores, atrás dos Estados da Bahia (1º) e Pernambuco (2º). A cidade possui 32 cursos de licenciaturas em atividade, segundo dados do portal E-MEC (2017), formando profissionais semestralmente para o exercício da docência.

Tabela 1 - IDEB em Campina Grande/PB (2007-2015)

ANOS	TAXA DE APROVAÇÃO (%)			NOTA PROVA BRASIL			IDEB			
	REDE MUN	REDE EST	REDE PUB	REDE MUN	REDE EST	REDE PUB	REDE MUN	REDE EST	REDE PUB	%
2007	73,8	81,5	75,2	4,38	4,59	4,43	3,3	3,7	3,4	
2009	78,2	81,9	78,9	4,75	4,80	4,76	3,8	4,0	3,8	11,76
2011	83,6	85,6	84,0	4,95	5,07	4,98	4,2	4,4	4,2	10,53
2013	86,0	87,3	86,2	4,93	5,00	4,95	4,3	4,4	4,3	2,38
2015	87,0	87,0	87,0	5,38	5,21	5,34	4,7	4,6	4,7	9,30

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em Brasil (2017b).

Conforme os dados da Tabela 1, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2015, registrou 4,7 pontos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É possível perceber que a melhoria no IDEB (média entre os índices de aprovação e as notas da ANRESC) é forçada pelos índices de aprovação, uma vez que, desde a LDB/1996, as escolas públicas brasileiras vêm adotando a aprovação automática, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As projeções para 2017, 2019 e 2021, respectivamente, para rede municipal e rede estadual, são 4,8 e 5,0, 5,1 e 5,3, 5,4 e 5,6. Segundo o IBGE, atualmente, Campina Grande/PB possui 306 unidades escolares de Ensino Fundamental, das quais 54,57% são públicas e representam 63,31% das matrículas nessa etapa.

Tabela 2 - Número de matrículas em Campina Grande/PB no Ensino Fundamental (2012-2016)

ANO	MATRÍCULAS - ENSINO FUNDAMENTAL							
	ANOS INICIAIS				ANOS FINAIS			
	PARCIAL	INTEGRAL	TOTAL	% TI*	PARCIAL	INTEGRAL	TOTAL	% TI*
2012	16605	2683	19288	13,91	18238	2450	20688	11,84
2013	13589	4682	18271	25,62	15173	3982	19155	20,78
2014	9931	7179	17110	41,95	13550	4873	18423	26,45
2015	9495	7037	16532	42,56	15862	1974	17836	11,06
2016	12093	4362	16455	26,50	16388	1174	17562	6,68

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em Brasil (2017b).

*TI: Tempo Integral.

A Tabela 2 demonstra que, no tocante às matrículas, houve aumento na oferta de educação em tempo integral nos anos iniciais nos últimos quatro anos (2012-2015) nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública, e decréscimo no ano seguinte, 2016. Nos anos finais, houve aumento na oferta de educação em tempo integral nos últimos três anos (2012-2014) e decréscimo nos anos seguintes, 2015 e 2016. Esse decréscimo, possivelmente,

está relacionado às mudanças na política em nível federal, uma vez que em janeiro de 2015, logo no início do segundo mandato da Ex-presidente Dilma Rousseff, houve um corte de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no valor, aproximadamente, de 10 bilhões, em relação aos 48,8 bilhões aprovados na Lei de Orçamento Anual (LOA) 2015, Lei nº 13.115/2015, e o PME é financiado pelo referido fundo.

Para analisar as modificações ocorridas a partir de então em Campina Grande/PB, foram consultados, através desta pesquisa, quatro profissionais de quatro instituições, a saber: 3ª Gerência Regional de Educação, órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação da Paraíba; Secretaria de Educação de Campina Grande; Escola Estadual de Ensino Fundamental do bairro Malvinas; e Escola Municipal de Ensino Fundamental do bairro Presidente Médici. As Instituições serão identificadas como: 3ª GRE/PB; SEDUC/CG; E. E. Ensino Fundamental/Malvinas e E. M. Ensino Fundamental/Pres. Médici. Os participantes da pesquisa serão identificados conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Identificação e perfil dos participantes da pesquisa

Nº	IDENTIFICAÇÃO	FUNÇÃO QUE EXERCE	TEMPO NO PROGRAMA
1	Coordenador do PDDE/3ª GRE/PB	Coordenador Pedagógico do PME na 3ª Gerência Regional de Educação da Paraíba	1 ano
2	Coordenadora do PNME/SEDUC/CG	Coordenadora Pedagógica do PNME na Secretaria de Educação Municipal de Campina Grande/PB (SEDUC/CG)	5 anos
4	Coordenadora da E. E. Ensino Fundamental/Malvinas	Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental – Malvinas	5 anos
5	Gestora da E. M. Ensino Fundamental/Pres.Médici	Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental – Pres. Médici	2 anos

Fonte: A autora, a partir das entrevistas e dos questionários.

Ressalta-se que estes participantes fazem parte de um coletivo de profissionais diretamente ligados à gestão, com função mediadora para reforçar o processo de descentralização da gestão das unidades escolares. Essa descentralização foi iniciada na década de 1990 e tem sido evidenciada nos documentos legais que regem a política educacional brasileira.

Os profissionais que atuam na Gerência Regional e na Secretaria de Educação são membros do corpo técnico ou do comitê do PDDE, critério definido nos manuais do programa para o exercício da função. As profissionais das escolas também atuam como

“articuladoras” do Programa. De acordo com o documento orientador do PNME (BRASIL, 2016, p.6-7), o Articular 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.

Antes da reformulação do Programa em 2016 (BRASIL, 2014), o cargo de articulador era exercido pelo professor comunitário, responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e dos recursos; pela assinatura do termo de compromisso e prestação de conta dos recursos, acompanhando e garantindo a gestão democrática; pelo planejamento, organização coletiva e integração das ações do PME de acordo com o projeto político-pedagógico da escola. Assim como no PME, no PNME o articulador não deve receber remuneração.

CAPÍTULO III

4 AS (DES)CONTINUIDADES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CAMPINA GRANDE-PB

4.1 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA ATUANTES NA REDE ESTADUAL

Esta seção analisa a percepção de profissionais atuantes na rede estadual de ensino em Campina Grande/PB, quanto às continuidades e/ou descontinuidades do PME, como política de educação integral. Ressalta-se que os sujeitos atuam nas instituições e conhecem o PME de um período anterior às reformulações ocorridas a partir de 2014.

Dados coletados nos *sites* do FNDE (BRASIL, 2017a) e do INEP (BRASIL, 2017b), em Campina Grande/PB, na rede estadual de ensino, o número de escolas cadastradas, de matrícula e os repasses financeiros do PME no período de 2012 a 2016 oscilaram conforme a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Programa Mais Educação na rede estadual de educação em Campina Grande/PB (2012-2016)

ANOS	ESCOLAS ATENDIDAS	MATRÍCULA	MATRÍCULAS EM REGIME INTEGRAL	MATRÍCULA RI* / MATRÍCULA TOTAL (%)	VALORES REPASSADOS (R\$)	VALOR REPASSADO POR ALUNO (R\$)
2012	44	21.425	2.424	11,31	1.484.605,45	612,46
2013	45	19.587	4.122	21,04	1.923.525,23	466,64
2014	29	17.728	4.393	24,78	964.615,07	219,58
2015	26	16.102	1.117	6,94	107.143,01	95,92
2016	26	15.279	488	3,19	481.763,00	987,22

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em Brasil (2017a; 2017b).

É importante esclarecer que a Portaria nº 1.144/2016 que substituiu o PME pelo PNME foi aprovada em outubro de 2016, portanto, os repasses da Tabela 3 ainda não foram calculados com base nela. Esta Portaria confirma a redução de verbas para o Programa, estabelecendo que as verbas não podem mais ser utilizadas para capital (compra de material permanente), mas apenas para custeio (material de consumo) e pagamento de ajuda de custo

para os “mediadores e facilitadores” (pessoas que ministram as atividades), conforme artigo 10 da resolução (BRASIL, 2016a).

Além dos dados coletados nos *sites*, aos entrevistados foram aplicados questionários e perguntado o ano de adesão ao Programa e se, por ventura, ele foi interrompido e o porquê da descontinuidade. Segundo as respostas coletadas na escola EF/Malvinas, a adesão foi a partir de 2012, porém, na 3ª GRE/PB, iniciou em 2011. Outro aspecto a ser considerado nas respostas dos participantes em relação à Tabela 3 é o repasse de verbas entre 2015 e 2016 e o valor repassado por aluno.

Quanto à interrupção, os entrevistados responderam que o Programa foi descontinuado a partir de 2015, devido a atrasos no repasse de verba. Segundo a Coordenadora E. E. Ensino Fundamental/Malvinas (2017), o Sistema do MEC (SisMEC) informou que o dinheiro que tinha na conta da escola para pagar os monitores seria reprogramado, aumentando o prazo para o gasto. Ela explicou que se há dinheiro na conta e este não for gasto, a outra verba não pode ser depositada, por isso, a necessidade de reprogramação do valor. Posteriormente, foi depositado o recurso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que permitiu a conclusão do programa anterior que era de 10 meses. O Coordenador PDDE/3ª GRE/PB (2017) segue a mesma afirmação quanto ao não repasse de verbas como motivo da descontinuidade, ressaltando o uso do repasse somente para custeio no PNME. A descontinuidade nas políticas educacionais não é algo recente. Como analisa Saviani (2008, p.11), ela é histórica e caracteriza-se como um dos principais entraves ao desenvolvimento da política de educação no país.

Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pleora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam seqüencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

Levando em consideração as análises do Ciclo de políticas de Ball (apud MAINARDES, 2006), a Tabela 3 revela uma melhoria no IDEB que pode ser considerado como efeito de primeira ordem, ou seja, efeito mensurável, perceptível e associado à estrutura das políticas adotadas no período, tais como PNAE, PNAIC, Bolsa Família e também do PME, dentre outros, uma vez que as políticas não devem ser analisadas isoladamente, mas em

conjunto. Este caminho de “zigzague”, como compara Saviani (2008), representa, em certa medida, o descaso das elites políticas com a educação, pois preferem privilegiar seus interesses e marcas publicitárias das suas gestões, em detrimento do que realmente interessa às populações. Há também outra comparação feita por Saviani (2008), o “movimento pendular”, de idas e vindas das políticas que faz parte de um cenário de disputas e de relações de poder, prejudicando possíveis avanços na educação brasileira. Nesse sentido, “o currículo torna-se essa luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 253).

Nos dados coletados no site do FNDE (BRASIL, 2017a), referentes à escola estadual (E. E. Ensino Fundamental/Malvinas), verificou-se os valores, as datas e a descrição dos repasses financeiros do PME no período de 2012 a 2016, conforme a Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Programa Mais Educação na E E Ensino Fundamental/Malvinas (2012-2016)

ANOS	VALORES REPASSADOS (R\$)	DATA DOS REPASSES	DESCRIÇÃO
2012	0	-	-
2013	41.368,96	01/10/2013	MAIS EDUCAÇÃO - PDDE
2014	24.450,00	03/07/2014	1ª PARCELA DE 2014
2015	0	-	-
2016	19.863,00	30/12/2016	1ª PARCELA DE 2016

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em Brasil (2017^a).

A Tabela 4 apresenta uma redução brusca nos repasses de verbas para o PME, como consequência das questões nacionais que modificaram o Programa, que passaram a constituir-se enquanto causa dos efeitos subsequentes, alguns já perceptíveis e outros que serão sentidos a médio e longo prazo.

Na sequência, a pergunta feita aos participantes versou sobre as mudanças da proposta do PME e quais aspectos foram continuados/descontinuados para o PNME. A Coordenadora E E E Ensino Fundamental/Malvinas (2017), disse que houve mudanças em relação ao número de estudantes por turma, porque nas turmas de letramento, antes no PME, chamada de orientação de estudos e leitura, era no máximo de 15 estudantes e agora são 20 estudantes. Quanto às atividades complementares, antes era no máximo 20 e agora são 30 estudantes. O PME antes era executado em 10 meses e o PNME está regulamentado para ser executado em 8 meses. O número de estudantes a atingir deve ser maior, independente da qualidade da ação

a ser executada. Considerando esta resposta, houve redução de verbas, aumento na quantidade de estudantes e redução de tempo do Programa, por conseguinte, passa a haver mais exigência aos “mediadores” e “facilitadores”. Para as continuidades, a Coordenadora da E E Ensino Fundamental/Malvinas afirmou que:

Estão sendo continuados os aspectos das bolsas, exigências para colaboradores, o processo seletivo foi feito via currículo e nas oficinas de letramento e matemática são professores de licenciatura em letras, licenciatura em matemática e para o 5º ano, estas oficinas são conduzidas por uma aluna do curso de Pedagogia, nas oficinas de atividades complementares, o futsal e o judô é conduzido por um aluno do curso de Educação Física e a dança, com ênfase no aspecto cultural da arte, é conduzida por um facilitador com experiência profissional em dança, mas não possui formação em licenciaturas; e o critério das escolas com IDEB abaixo da média.

As bolsas ofertadas através do PNME às pessoas que ministram as atividades do Programa caracterizam uma desvalorização do profissional na educação, ou mesmo uma desprofissionalização, pois as pessoas que ministram as oficinas assinam um termo de voluntariado para não caracterizar vínculo empregatício, nem a bolsa como salário. Além disto, os manuais do PME e do PNME são explícitos na não exigência de formação profissional docente. No caso específico da escola em questão, a equipe optou por contratar licenciandas do curso de Letras para os anos iniciais, quando estas encontram-se em formação para atuar a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Segundo a Coordenadora da E E Ensino Fundamental/Malvinas (2017), isto ocorreu porque elas demonstraram maior segurança para a alfabetização do que as candidatas licenciadas em Pedagogia.

No PME o monitor recebia R\$ 80,00 para custear despesas com alimentação e transporte para executar as oficinas, podendo acumular no máximo cinco turmas, totalizando um repasse de 400 reais por mês. No PNME, esse valor continua R\$ 80,00 por turma, contudo, o período diminuiu de dez para oito meses; o número de estudantes por turma aumentou de quinze para vinte; e a quantidade de turmas por voluntário de cinco para dez conforme Art. 5º, inciso III, § 4º da Resolução nº 5/2016 (BRASIL, 2016a). Este valor é considerado irrisório para a atividade a ser executada.

Segundo o Coordenador do PDDE/3ª GRE/PB, há uma preocupação, no PNME, diferenciando-o do PME, com a prioridade em assegurar a correção do *déficit* de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e explica a continuidade da política voltada para o aumento da jornada do estudante na escola como ferramenta de ludicidade e

aprendizagem em letramento. Isto confirma que o PNME dá ênfase ao reforço escolar, em detrimento ao desenvolvimento de habilidades/capacidades mais amplas e complexas.

4.2 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ATUANTES NA REDE MUNICIPAL

Na rede municipal de ensino, em Campina Grande/PB, a partir dos dados coletados nos *sites* do FNDE (BRASIL, 2017a) e do INEP (BRASIL, 2017b), o número de escolas cadastradas, de matrícula e os repasses financeiros do PME no período de 2012 a 2016 variaram conforme a Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 - Programa Mais Educação na rede municipal de Campina Grande/PB (2012-2016)

ANOS	ESCOLAS ATENDIDAS	MATRÍCULAS	MATRÍCULAS EM REGIME INTEGRAL	MATRÍCULA RI* / MATRÍCULA TOTAL (%)	VALORES REPASSADOS (R\$)	VALOR REPASSADO POR ALUNO (R\$)
2012	55	18.551	2.709	14,60	1.433.601,02	529,20
2013	78	17.839	4.542	25,46	2.018.623,70	444,43
2014	83	17.805	7.659	43,02	1.638.629,17	213,95
2015	87	18.266	7.894	43,22	1.008.934,57	127,81
2016	71	18.738	5.048	26,94	1.025.044,50	203,06

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em Brasil (2017a) e (2017b).

A Tabela 5 revela que houve um aumento no número de escolas da rede municipal de educação de Campina Grande/PB, enquanto houve diminuição na rede estadual na adesão ao PME entre os anos de 2013 e 2015. A redução das matrículas em regime integral de 2016 em relação a 2015 representa 36% a menos.

A SEDUC/CG aderiu ao Programa em 2009 e a E. M. Ensino Fundamental/Pres. Médici aderiu em 2012, na primeira, houve uma interrupção em 2014. Conforme a Coordenadora SEDUC/CG (2017), isto ocorreu em virtude do atraso no repasse da segunda cota de 2014, que chegou somente em novembro de 2015 e não houve uma explicação formal por parte do FNDE/MEC quanto ao atraso. Em 2015, com a chegada do recurso atrasado foi concluído o Programa de 2014. No ano seguinte os problemas continuaram e o PME foi reorganizado, e em 2016 foi lançada uma nova formatação do Programa: o novo PME. Na E. M. Ensino Fundamental/Pres. Médici não houve interrupção do programa, apenas os repasses financeiros não ocorrerem nas datas previstas.

Tabela 6 - Programa Mais Educação na E. M. Ensino Fundamental/Pres. Médici (2012-2016)

ANOS	VALORES REPASSADOS (R\$)	DATA DO REPASSE	DESCRIÇÃO
2012	0	-	-
2013	32.000,00	29/11/2013	MAIS EDUCAÇÃO - PDDE
2014	18.650,00	03/07/2014	1ª PARCELA DE 2014
2015	18.650,00	09/10/2015	2ª PARCELA DE 2014
2016	1.656,00	28/12/2016	1ª PARCELA DE 2016

Fonte: A autora, a partir de dados disponíveis em Brasil (2017^a).

Mediante o fato, foi perguntado às entrevistadas sobre os aspectos de continuidade e descontinuidade do Programa. Para a Coordenadora da SEDUC/CG, a diferença existente entre o Programa atual e o anterior é a ênfase nos direitos de aprendizagem em Português e Matemática e o recurso financeiro, mudou a forma de repasse. Segundo a participante, antes havia o depósito de um valor total e os cadernos orientadores informavam as despesas de capital (bem durável), custeio (sementes para a horta) e pagamento dos oficineiros; a duração do Programa era 10 meses. No Programa atual, o repasse acontece em 02 parcelas (40% e 60%), continuando com os cadernos orientadores, e a duração do programa é 8 meses, em Campina Grande/PB, previsto para abril a novembro de 2017, os valores de pagamento por turma das pessoas que conduzem as atividades de acompanhamento pedagógico (mediador) é diferente das pessoas que conduzem as atividades complementares (facilitador).

Segundo a Gestora da E M Ensino Fundamental/Pres. Médici: “Os aspectos que diferenciam são as opções de carga horária, mas em contrapartida vem a distorção no financeiro, diminuiu a verba para manter o Programa e o pagamento para o professor muito irrisório”. A fala da Gestora retoma e reforça a racionalização, que leva a atender mais alunos com menos recursos. Ela afirma, ainda, que “o PNME pretende impulsionar a melhoria no desempenho educacional na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, através do aumento da jornada escolar, ferramenta principal do programa para a garantia dos resultados”. A entrevistada reafirma a ênfase nas duas disciplinas em detrimento das demais, possibilitando a inferência de que há no PNME uma prevalência do currículo disciplinar, indicando o abandono de concepções que objetivavam superar a falta de integração entre os saberes, entre os sujeitos da aprendizagem e destes com os contextos. Não há referência acerca de uma organização curricular orientada para a interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, sendo possível que a escola produza suas próprias formas de pensar e

trabalhar em prol de um currículo integrado, que parece ser imprescindível à educação numa perspectiva integral e não apenas de ampliação da jornada escolar.

Quanto à continuidade, a Gestora da E. M. Ensino Fundamental/Pres. Médici afirmou que o Programa continuou com o apoio pedagógico, como forma de contribuir para a melhoria do aprendizado do aluno, mas as condições estruturais da escola são precárias, não possui salas amplas para melhor execução das oficinas do Programa. Já para a Coordenadora da SEDUC/CG, os aspectos continuados são a busca da permanência do aluno na escola, o combate à evasão escolar e a ênfase em unidades que possuem maior vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da política de educação integral no Brasil, através do PME e do PNME, demonstra uma série de aspectos que foram continuados, como a oferta das atividades em escolas com variadas condições, sendo a maioria delas de bastante precariedade, no tocante às instalações físicas. Tem sido continuada, também, a condição de trabalho voluntário para “mediadores” e “facilitadores” (pessoas que ministram as atividades do PNME) e o valor das “bolsas”, que se constituem em ajuda de custo e não em remuneração. Continuam, ainda, a não exigência de formação docente para exercício de atividades pedagógicas, uma vez que dá prioridade a alunos de licenciaturas e quaisquer pessoas disposta a atuar pela irrisória quantia paga a título de bolsa.

A desvalorização do profissional de educação no PME/PNME é notória na ausência de pré-requisitos para o recrutamento, sem necessidade de formação específica; na precarização das relações de trabalho, pois não há direitos garantidos. Os auxílios pagos não são suficientes para cobrir despesas como alimentação e transporte e outros que são comuns a qualquer trabalhador e a qualquer pessoa, tais como, higiene pessoal, vestuário, calçados, medicamentos. Frente a essa situação, uma questão chama atenção: porque em um país capitalista, onde as pessoas necessitam de salários para sobreviver, não faltavam “oficineiros” e não têm faltado “mediadores” e “facilitadores” para esses Programas? A questão induz a necessidades de novas pesquisas, todavia, permite inferir que são as condições de pobreza e desemprego, especialmente, de jovens que cursam licenciaturas que mantêm os quadros de “voluntários”.

Essa desconsideração da profissionalização precisa ser vista como uma variável interveniente nesta relação, pois produzirão impactos, efeitos e resultados modificando, então, tanto o desenvolvimento da educação como o da percepção da pessoa que atua no PME sobre si própria e dos profissionais que atuam, que são geralmente efetivos, com determinado nível de autonomia, com maior condição de reivindicação, dentre outros aspectos.

Foram identificadas descontinuidades, principalmente do âmbito curricular, como: substituição dos componentes curriculares nomeados como “macrocampos” (atividades de variados campos de conhecimento, oferecidos através de oficinas pedagógicas) por “atividades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática” a serem oferecidas por “mediadores” e/ou atividades complementares nas áreas de cultura, esporte e lazer a serem oferecidas por “facilitadores”. Foram identificadas também mudanças na organização dos tempos escolares (carga horária) e a orientação para que as “atividades” ministradas por “mediadores e facilitadores” sejam articuladas às atividades das disciplinas regulares. Essa união deve ser mediada pelos “articuladores”, que podem ser professores e/ou coordenadores do sistema regular. Os documentos não orientam como, nem em quais horários essa articulação deve ocorrer.

Ressaltamos que o PME já atuava como uma política de promoção da educação integral com formatação reprovável e questionável, cujos resultados não são devidamente conhecidos, contudo, a ênfase em direitos de aprendizagem, Língua Portuguesa e Matemática, retira a possibilidade de tentar uma aproximação entre currículo “integrado” e os campos de conhecimentos propostos pelo PNME, que é mais disciplinar e com foco em Língua Portuguesa e Matemática.

A partir das descontinuidades apresentadas pelos documentos e dados analisados, evidencia-se uma mudança no foco do Programa que reduziu a adesão de escolas, havendo conseqüentemente, um menor número de matrículas. Segundo a teoria de Ball, isto se caracteriza como efeito de primeira ordem, ou seja, reflete-se na estrutura, é perceptível em curto prazo e pode ser mensurado. Com relação aos efeitos de segunda ordem, associados a acessibilidade, oportunidade e justiça social, esses são mais difíceis de serem percebidos e necessitam de pesquisas mais específicas e de longo prazo.

A promoção da educação integral em nível de Ensino Fundamental, através do Programa Mais Educação (PME), na cidade de Campina Grande/PB, precisa de ações mais eficazes. As descontinuidades parecem acontecer muito mais devido à necessidade de melhorar os resultados obtidos através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB),

como a “Prova Brasil”, do que, necessariamente, se preocupar com as redes de saberes que devem compor o currículo integrado. Anísio Teixeira, quando idealizou uma escola que formasse o cidadão em sua integralidade, inspirado nas concepções herdadas do pensador norteamericano, John Dewey, no início do século XX, certamente imaginou e valorizou crianças e profissionais numa perspectiva bastante diferenciada do que se encontra atualmente nas escolas com nome de educação integral. Apesar de não haver uma padronização ou um nível determinado de desenvolvimento para afirmar que se alcançou uma educação integral, o que de fato se encontra no PME e no PNME é uma educação destinada a crianças pobres, praticada por estudantes e outras pessoas, em sua maioria, pobres, o suficiente para se submeterem a trabalhar por quantias tão insignificantes de remuneração e em escolas bastante precárias.

Assim sendo, as conclusões possíveis são desalentadoras. As principais continuidades são a oferta do Programa em escolas sem as devidas condições, inclusive sem espaço apropriado; a contratação de pessoas para ministrarem as “atividades” como prestação de serviços voluntários, para as quais recebem apenas uma irrisória ajuda de custo; não exigência de formação docente para essas pessoas. As principais discontinuidades identificadas são principalmente curriculares, tais como: redução do tempo do Programa de dez para oito meses; substituição dos componentes curriculares denominados de “macrocampos”, que eram ministradas por “oficineiros”, por “atividades”, a serem ministradas por “mediadores” e atividades complementares a serem ministradas por “facilitadores”; ênfase nas atividades de “acompanhamento pedagógico” em Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento da concepção ampla do PME; aumento da quantidade de turmas por mediador/facilitador de cinco para dez; redução das verbas, excluindo aquelas destinadas a capital (compra de materiais permanentes).

Portanto, mediante tais modificações, conclui-se que o PNME mantém as condições precárias de funcionamento em termos de infraestrutura, não exigência de formação docente em nível superior e de não remuneração, sob a alegação de que as pessoas estão prestando serviço voluntário; bem como retoma concepções mais conservadoras de educação e currículo. O PNME amplia as condições de precarização, reduzindo ainda mais a perspectiva de educação integral e mantendo seu caráter utilitarista, performático, aparentemente não mais “como projeto piloto”, mas permanente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/DF, 11 out. 2016. Disponível em: <<http://portal.imprensanacional.gov.br/acervo-dou>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. Casa Civil. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <<http://portal.imprensanacional.gov.br/acervo-dou>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução FNDE nº 5, de 25 de outubro de 2016. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/DF, 26 out. 2016. Disponível em: <<http://portal.imprensanacional.gov.br/acervo-dou>>. Acesso em: 29 ago. 2016a.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Liberação de recursos. 2017a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>> . Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de agosto de 2013. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/DF, 19 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis>> . Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. Brasil em Síntese. 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pb/campina-grande/panorama>> Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Básica – IDEB. 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>> . Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação **Programa Mais Educação**. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: MEC. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação** – Documento Orientador – Adesão – Versão I. Brasília: MEC, 2016b.

_____. Ministério da Educação. Sistema E-MEC. 2017c. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> . Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília: MEC, 2009.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Metodologia da Investigação I**. Lisboa. DEFCUL. 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n.46, p.249-259, Ago. 2010, Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010363X2010000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. **Anais...** Jornada do HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no BRASIL, 5, Sorocaba, 2005. p.1-9.

GALLO, Silvio. Pedagogia Libertária: Princípios Políticos-Filosóficos. PEY, Maria Oly (Org.). **Educação Libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento, 1996. Disponível em: <<http://www.hipernet.ufsc.br/foruns/autonomia/pedago/gallo/princ.htm>> Acesso em: 20 jun. 2017.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. **Anais...** 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação- ANPED: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento do Século XXI. Porto de Galinhas. v. Único, 2012.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educação em Revista**, Curitiba, n.45, p. 91-110, Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300007&lng=en&nrm=iso > <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>. Acesso em: 25 jun. 2017.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p.47-69, Abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=en&nrm=iso> <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MAINARDES, Jefferson; STREMEI, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 04 jul. 2017.

SALVINO, Francisca Pereira; ROCHA, Vagda Gutemberg. Sentidos de “Educação Integral” nos Meandros do Programa Mais Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.15, n.3, p. 684-714, set. /dez. 2015. ISSN 1645-1384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/salvino-rocha.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, [S.l.], n.24, jun. 2008. ISSN 2318-0870. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>>. Acesso em: 23 jun. 2017

_____. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, maio/ago. 2010.

SHIROMA, Eneida Otto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fatima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p.222-248.

SILVA, Adriano Larentes et al. **O currículo integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.3, p.577-588, Jul./Set. 2013.