

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL
NÍVEL MESTRADO**

MARIA LECY DAVID DE OLIVEIRA

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: ESTUDO DA
INTERSETORIALIDADE NA ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS –
CUIABÁ/MT**

**Cuiabá/MT
2015**

MARIA LECY DAVID DE OLIVEIRA

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: ESTUDO DA
INTERSETORIALIDADE NA ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS –
CUIABÁ/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Política Social. Linha de Pesquisa: Política Social, Estado, Sociedade e Direitos Sociais.

Orientadora: Erivã Garcia Velasco

Cuiabá/MT
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

O48p Oliveira, Maria Lecy David de.
Programa Mais Educação e Programa Bolsa Família :
estudo da intersectorialidade na Escola Estadual Pascoal
Ramos - Cuiabá/MT / Maria Lecy David de Oliveira. -- 2015
116 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Erivã Garcia Velasco.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato
Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa
de Pós-Graduação em Política Social, Cuiabá, 2015.
Inclui bibliografia.

1. Política Social. 2. Educação. 3. Intersectorialidade. 4.
Mais Educação. 5. Bolsa Família. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

MARIA LECY DAVID DE OLIVEIRA

**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: ESTUDO DA
INTERSETORIALIDADE NA ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS –
CUIABÁ/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social, da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Política Social. Linha de Pesquisa: Política Social, Estado, Sociedade e Direitos Sociais.

Banca Examinadora:

.....
Profa. Dra. Erivã Garcia Velasco (Orientadora)

.....
Profa. Dra. Nádia Cuiabano Kunze (IFMT)

.....
Profa. Dra. Leana Oliveira Freitas (UFMT)

Aprovada em: 10 / 09 / 2015.

Cuiabá/MT
2015

Dedico este trabalho à Deus, minha família, amigos, colegas de trabalho e do curso de Mestrado, minha orientadora, pelo apoio, força, incentivo e companheirismo. Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, já que Ele colocou pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria conseguido finalizar esta jornada!

A toda minha família, principalmente aos meus pais, que sempre me motivaram, e me mostraram o quanto era importante estudar, mesmo não tendo eles a mesma oportunidade no passado. Aos meus filhos Chrystian e Lucas pelo incentivo, e principalmente pelo carinho. Ao meu esposo e amigo Gilmar, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades.

À minha amiga Jaqueline Medeiros, exemplo de dedicação aos estudos, pelo incentivo e auxílio desde o início desta jornada, nas horas de dúvidas, dificuldade, desânimo, e por sempre me lembrar de minha capacidade e possibilidade.

Agradeço a todos os colegas de mestrado, que vivenciaram momentos de estudo, de escrita de artigo e de tensão, como a qualificação.

À minha orientadora Prof. Dra. Erivã Garcia Velasco, que acreditou nesse projeto, com sua sabedoria, paciência e confiança, dando sugestões e fazendo intervenções sempre com muito respeito e palavras de estímulo.

À Profa. Dra. Leana Oliveira Freitas e à Profa. Dra. Nádia Cuiabano Kunze, por aceitarem fazer parte da Banca Avaliadora deste trabalho.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta dissertação.

A toda equipe da Escola Estadual Pascoal Ramos pela confiança e abertura que me foi concedida.

Muito Obrigada!!!!

“Não podendo tudo, a prática educativa pode alguma
coisa”.
Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem como objeto a apreensão da intersetorialidade entre o Programa de Educação Integral – Mais Educação (PME) e o Programa Bolsa Família (PBF), na Escola Estadual Pascoal Ramos do Município de Cuiabá/MT, no período compreendido entre os anos de 2010-2014. Preocupa-se em, ao identificar objetivos, características e estratégias, analisar o modo como a intersetorialidade é definida e operacionalizada em razão dos fins político-sociais dos programas. A pesquisa realizada é de cunho qualitativo e buscou por uma sustentação teórico-metodológica capaz de fundamentar a análise do contexto das transformações contemporâneas do capitalismo e os rebatimentos no Estado e nas políticas sociais, notadamente a política de educação. Apresenta o tema da intersetorialidade, categoria teórico-empírica essencial no estudo, para fundamentar e entender como emerge nas políticas sociais no Brasil a partir de 1980 e como se apresenta nos programas, para então analisá-la, especificamente a partir da implementação do Programa Mais Educação na Escola *lócus* da pesquisa, e as relações intersetoriais com o Bolsa Família. Ao problematizar a interface entre os programas conclui que a articulação entre as áreas é frágil, assim como é débil a interação entre a escola e a comunidade em seu entorno para o desenvolvimento das atividades. À despeito da proposta do PME sua operacionalidade enfatiza a manutenção das crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar, não atendendo o que ele mesmo preceitua, em termos da proposta pedagógica e da estrutura física para atender os beneficiários dos programas. Tais características são agravadas quando se apreende que a intersetorialidade pretendida, ainda que um discurso consensual no interior da Educação e da Assistência Social, políticas as quais se vinculam os programas PME e PBF, ainda continua fragmentada, com pouca possibilidade de promover mudanças mais estruturais na realidade social das crianças e adolescentes. Conclui-se ainda que há necessidade de se promover reflexões e ações coletivas na perspectiva de potencializar a interação entre as áreas que atuam nos programas.

Palavras-chave: Política Social. Educação. Intersetorialidade. Mais Educação. Bolsa Família.

ABSTRACT

This study has a goal a apprehension of the intersectoriality between the Integral Education Program - Mais Educação (PME) and the Bolsa familia Program (PBF), on the Pascoal Ramos state school of Cuiabá/MT county, in the period between 2010-2014 years. Is concerned with, when indentify objectives, characteristics and strategies, analyze how the intersectoriality is defined and operacionalized, in reason of politic-social goals of the programs. The realized research have qualitative nature and seek for a methodological- theoretical sustenance capable of fundamentalise a context analyze of contemporaneous transformations of capitalism and the effects on state and the social politics. The politic education notably. Present the intersectoriality theme, theoretical - empiric category essential on the study, to fundamentalise and understand how emerge on the social politics from Brazil as of 1980 and how present itself is on the programs, for then analyze, specifically from the implementation of More Education Program on the school, the research focus , and the intersectorial relations with the Family Bag. By problematizing the interface between the programs, conclude the weakness of the articulation between the areas. As it is feeble the interaction between the school and the community on your perimeter for the development of the activities. Despite the PME proposal, your operability emphasizes the children and adolescents maintenance inside the school environment, not attending what itself precepts, in terms of pedagogical proposal and the physical structure to attend the benefits of the programs. Such characteristics are aggravated when it is know that the required intersectoriality , even if a consensual discourse on the interior of Education and Social Assistance, politics which are vinculated on the PME and PBF programs, even remain fragmented, with low possibility of promoting structural changes, on the social reality of children and adolescents. Concludes there os still a necessity of promoting collective reflections and actions on the perspective of potencializing the interaction between the actuation areas on the programs.

Keywords: Politic Social. Education. Intersectoriality. Mais educação. Bolsa Família.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Fontes documentais	18
Quadro 2 – Atividades financiáveis pelo Programa Mais Educação em 2012 às escolas urbanas e escolas do campo	58
Figura 1 – Mandala do Programa Mais Educação	53
Figura 2 – Mandala da Relação de Saberes	55
Figura 3 – Mandala Programas do Governo Federal	56
Figura 4 – Fluxo escolar por Faixa Etária – Cuiabá	70
Figura 5 – Trabalho infantil – homens de 10 a 17 anos de idade que não frequentavam escola/Mato Grosso/Cuiabá	72
Figura 6 – Trabalho infantil –mulheres de 10 a 17 anos de idade que não frequentavam escola/Mato Grosso/Cuiabá.	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Cuiabá – MT.....	69
Tabela 2 – Educação - Estado de Mato Grosso – Censo 2010.....	69
Tabela 3 – Crianças e Adolescentes matriculados em Cuiabá, 2012.	71
Tabela 4 – Total Abandono/Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) – em %.....	74
Tabela 5 – Total Abandono – Ensino Médio – em %	74
Tabela 6 – Famílias cadastradas no CadÚnico no Município de Cuiabá	77
Tabela 7 – E. E. Pascoal Ramos - Total Abandono – Ensino Médio – em %	79
Tabela 8 – E. E. Pascoal Ramos -Total Abandono/Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) – em % comparada ao país, região, estado e município de Cuiabá.	80
Tabela 9 – IDEB – Brasil/Escolas Estaduais – 8ª Série/9º Ano.....	83
Tabela 10 – IDEB - MT – 8ª Série/9º Ano	83
Tabela 11 – IDEB - Cuiabá – 8ª Série/9º Ano	84
Tabela 12 – IDEB - Escola Estadual Pascoal Ramos – 8ª Série/9º Ano	84
Tabela 13 – Oficinas do Programa Mais Educação ofertadas na EE Pascoal Ramos.....	85
Tabela 14 – Quantidade de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) no Município de Cuiabá.....	88
Tabela 15 – Acompanhamento – Condicionalidade Frequência Escolar – Cuiabá/MT.....	88
Tabela 16 – Crianças e adolescentes não localizados – Condicionalidade Frequência Escolar – Cuiabá/MT.....	88
Tabela 17 – Condicionalidades referentes a área da Educação - Cuiabá/MT	89
Tabela 18 – Total Reprovação Fundamental – Anos Finais (6º Ao 9º Ano) – em %.	91
Tabela 19 – Total Reprovação – Ensino Médio – em %	92

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BPC - Benefício de Prestação Continuada
CadÚnico - Cadastro Único
CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
EE Pascoal Ramos - Escola Estadual Pascoal Ramos
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC - Ministério da Educação
MOPS - Mapa de Oportunidades e Serviços Públicos
OMC - Organização Mundial de Comércio
PAIF - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PBF - Programa Bolsa Família
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PME - Programa de Educação Integral – Mais Educação
PNAA - Programa Nacional de Acesso à Alimentação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNUD - Programa das Nações Unidas
PPAP - Progressão Parcial com Acompanhamento Pedagógico
PPP - Projeto Político Pedagógico

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

SAGI - Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

UEx - Unidade Executora

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONFIGURAÇÃO E FUNÇÃO DO ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES	21
1.1 CONFIGURAÇÃO E PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS SOCIAIS	23
1.2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS	32
2 MAIS EDUCAÇÃO, BOLSA FAMÍLIA E A INTERSETORIALIDADE ENTRE POLÍTICAS E PROGRAMAS SOCIAIS NO BRASIL	41
2.1 A INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS NO BRASIL: CONCEPÇÃO E TERMOS DE SUA CONSTRUÇÃO	43
2.2 MAIS EDUCAÇÃO E INTERSETORIALIDADE: O QUE ESTABELECE O PROGRAMA	49
2.3 A INTERSETORIALIDADE NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA.....	61
3 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – MAIS EDUCAÇÃO E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS – CUIABÁ/MT: INTERSETORIALIDADE EM QUESTÃO	67
3.1 CUIABÁ E DESIGUALDADES	68
3.2 RELAÇÕES INTERSETORIAIS ENTRE O MAIS EDUCAÇÃO E O BOLSA FAMÍLIA NA ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS	78
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	107
ANEXO A - Termo de Adesão e Compromisso de Voluntário.....	108
ANEXO B - Livro de Registros de Sala	109
ANEXO C - Relatório e Recibo Mensal de Atividades Desenvolvidas por Voluntário	110
ANEXO D - Sistema Presença - Acompanhamento da Frequência Escolar PBF/ Frequência 75%	111
ANEXO E - Fotos antigas da Escola Estadual Pascoal Ramos	113
ANEXO F - Fotos recentes da Escola Estadual Pascoal Ramos	114
ANEXO G - Fotos das Oficinas do Programa Mais Educação	115

INTRODUÇÃO

A motivação para desenvolver este estudo decorre das experiências vivenciadas na condição de professora pesquisadora vinculada à Secretaria de Educação lotada no município de Cuiabá, na Escola que foi escolhida como *lócus* da pesquisa, a Escola Estadual Pascoal Ramos. O período escolhido para a pesquisa foi determinado pela própria trajetória no trabalho profissional desenvolvido, iniciado no ano de 2010 quando professora do Ensino Médio, em permanente contato com os alunos que faziam parte do Programa de Educação Integral Mais Educação, já que o mesmo ocorre no período de contra turno em que os alunos estudam.

Posteriormente em 2011 e 2012 à frente da coordenação pedagógica tivemos a oportunidade de acompanhar os alunos que faziam parte do Programa Mais Educação e que estudavam no 3º Ciclo de Formação Humana do Ensino Fundamental por período integral, e já em 2013 e 2014, quando do retorno à sala de aula, frente as turmas do Ensino Médio.

O contexto destacado no estudo realizado está demarcado contemporaneamente, situado portanto no pós anos de 1970. Ainda que se possa anotar como o advento do capitalismo provocou uma série de mudanças estruturais e conjunturais na sociedade moderna, o contexto em que emergem as preocupações e o próprio objeto deste estudo, tem relação com as alterações econômicas, políticas, ideológicas e culturais mais recentes, próprias desse período, alterações estas de tal monta que são consideradas geradoras de um acirramento da desigualdade social, que encontra suas raízes no cerne do modo de produção capitalista, na contradição entre capital e trabalho.

A ausência ou redução de direitos, a exploração do trabalho e as precárias condições de vida, são alguns dos fatores que fazem eclodir os conflitos sociais tornando-se estes mais frequentes quando não há na sociedade a igualdade de direitos, passando a ser regida pela desigualdade e injustiça social. É no cerne dessas relações sociais, de contradição e agravamento das expressões da questão social, que o Estado, como instância mediadora, é impelido, no seio da luta de classes, a tomar medidas via políticas públicas de cunho social, cuja finalidade transitam paradoxalmente entre amenizar as contradições e conflitos sociais, garantir e/ou ampliar direitos numa sociedade de classes.

Assim, a gênese das políticas sociais está intrinsecamente ligada à constituição da sociedade burguesa, ou seja, ao modo capitalista de produzir e reproduzir-se. Sua origem está vinculada à queda do feudalismo e à constituição da sociedade capitalista, bem como aos conflitos e contradições que decorrem de seu processo de acumulação, e as formas pelas quais as sociedades organizaram respostas para enfrentarem as questões geradas pelas desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas.

Na atualidade a instituição escolar, assim como a própria Educação, têm tido papel cativo e tem sido vistas numa perspectiva redentora. Diante da tarefa de escolarização é considerada uma alavanca para preparar para o futuro, como se o nível de escolaridade fosse por si só a única via garantidora do sucesso pessoal e profissional. Contudo, entende-se que a escola não é uma ilha à parte da dinâmica da sociedade, por isso mesmo é determinada por aspectos econômicos, sociais e políticos que afligem a atual fase do capitalismo. Ou seja, a educação, e por seu turno a escola, têm função social na produção e reprodução das relações sociais.

A implantação de políticas e programa que possibilitem o desenvolvimento de atividades onde a tendência é a propagação da ideia da educação como propulsora de progresso e de distribuidora de renda, ou seja, a educação é vista como um fator determinante de crescimento econômico, de crescimento da produtividade e, principalmente de redução das desigualdades sociais e da pobreza

O Estado brasileiro não fugiu dessa realidade, e na contemporaneidade vive a contraditoriedade de articular dois processos estruturais básicos. O primeiro diz respeito à redemocratização, que a partir da Constituição de 1988, em que incorpora a concepção universalista de direitos sociais, comprometendo-se com políticas amplas de proteção, viabilizando a chamada regulação social tardia. Nesse processo, o Estado é ampliado na relação com a sociedade civil pela via da política.

O outro processo corresponde à inserção do Brasil à nova ordem do capital, deflagrado nos anos de 1990 e em pleno curso, com a implementação de políticas de cunho neoliberal. Nesse sentido, Estado sob a égide mercantil, amplia sua relação com o mercado e manifesta tendências de viabilizar políticas compensatórias que atendam, de forma emergencial e focalizada, as demandas sociais, contemplando, paradoxalmente, o mercado pela via da privatização e da mercantilização.

Mas é neste cenário que a garantia e ampliação dos direitos sociais emergiram como preocupação nacional nas últimas décadas, principalmente após o declínio da ditadura militar e a promulgação da Constituição de 1988 conhecida como Constituição Cidadã. Essa apreensão gira também em torno da necessidade de garantir direitos humanos de crianças e adolescentes, dentre estes a educação. Do mesmo modo o país passa a perseguir melhorias em seus indicadores sociais, a exemplo do IDH que toma a escolaridade como um fator determinante, medida pela média de anos de estudo da população adulta e expectativa de vida escolar, ou tempo que uma criança ficará matriculada.

As demandas sociais são complexas e multidimensionais. Pobreza e pobreza extrema, violência, consumo de drogas ilícitas, delinquência juvenil, dentre outros, não são processos que podem ser superadas por meio de políticas públicas isoladas, fragmentadas e descoordenadas, próprias da estrutura burocrática setorializada, por isso passam a conviver nesse mesmo contexto contraditório, com o requerimento de novos paradigmas e práticas de gestão que proporcionem as interações e a cooperação entre os diversos saberes.

Nesse sentido, o diálogo em torno da propagação de ações intersetoriais se amplia na conjuntura política no Brasil na década de 1980, participando das discussões em torno das propostas de descentralização e efetividade das políticas públicas, principalmente em relação às que direcionam seu foco nas desigualdades sociais e na pobreza. Essas inovações estão presentes na Constituição de 1988, especialmente no que concerne à descentralização político-administrativa e a intersetorialidade, alterando as normas e regras centralizadoras e distribuindo melhor as competências entre a União, estados e municípios, estimulando a participação das coletividades locais, por meio da sociedade civil organizada, assim como imprimindo rumo à um modelo de gestão que enfrente as tradicionais políticas setorializadas, por isso fragmentadas.

É dessa perspectiva que se originam o debate e defesa da efetivação de políticas intersetoriais, a exemplo o Programa de Educação Integral – Mais Educação, instituído em 2007, integrante das 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, bem como o ideal de uma educação pública e democrática. O programa 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 educacionais.

Em 2012 o MEC, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), estipulou como critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos façam parte de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), criado em 2004 e que apresenta a redução da pobreza como seu eixo principal, por intermédio de transferência de renda.

Nesse sentido, a interface entre o Programa de Educação Integral – Mais Educação e o Programa Bolsa Família desde 2012 apresenta como objetivo a articulação institucional dos setores e entes federados para garantir que a qualidade proporcionada pela educação integral seja oferecida, prioritariamente, às crianças e adolescentes em situação de pobreza e extrema pobreza, beneficiárias do Bolsa Família, cuja interface se dá por meio da condicionalidade de frequência e permanência escolar. Espera-se com isso um impacto positivo das políticas.

Desta forma, este estudo tem como foco o Programa de Educação Integral – Mais Educação (PME), e sua interface com o Programa Bolsa Família (PBF), na Escola Estadual Pascoal Ramos do Município de Cuiabá/MT, no período compreendido entre os anos de 2010 - 2014, identificando objetivos, características, estratégias e o papel dos sujeitos envolvidos no processo, apreendendo seus fins político-sociais.

Destarte, do ponto de vista de sua relevância esta pesquisa se apresenta de forma promissora e justa como fonte de aporte teórico quando se propõe, mesmo que de modo inicial, realizar uma análise de política pública, neste caso no âmbito da política de educação no Brasil. Por outro lado, é recente esta abordagem nas pesquisas acadêmicas até agora realizadas, pois verifica-se poucos estudos próximos ao recorte deste objeto.

Assim, a pesquisa tomou como ponto de referência o espaço da política pública elencando os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e discutir as bases históricas e conceituais do Programa Mais Educação e analisar os fundamentos teóricos e políticos que norteiam suas finalidades;

- Descrever os elementos teórico e político-sociais que caracterizam a intersetorialidade entre PME e o PBF;
- Identificar a conexão entre o PME e o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola;
- Descrever as atividades ofertadas pelo PME na escola, analisando sua coerência com as recomendações do programa e a conexão com o PBF, identificando aspectos que materializam a construção das relações intersetoriais.

Para o alcance dos objetivos o percurso realizado incluiu a busca por uma sustentação teórico-metodológica que encontrou aporte na pesquisa social em que a metodologia, nas palavras de Minayo (1994), é entendida como sendo o caminho e o instrumental próprios da abordagem da realidade, ocupando o lugar central no interior das teorias sociais, pois ela é parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria, perfazendo um conjunto de técnicas que possibilitem a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador.

Neste caminho escolhido tomamos na construção do marco teórico, destinado a iluminar e conferir fundamentação e suporte à pesquisa, quatro categorias de análise: Estado, Política Social, Educação e Intersetorialidade. Foram estas categorias teóricas que constituíram importante quadro referencial para o estudo, para a apreensão teórico-crítica do objeto, assim como para análise dos resultados da pesquisa, seja a partir das fontes documentais, seja a partir do trabalho de campo realizado, notadamente via observação sistemática. As principais referências utilizadas no estudo foram: Arroyo (1988); Behring e Boschetti (2011); Coutinho (2008); Draibe (1993); Frigotto (2000); Moll (2014); Netto e Braz (2011); Pereira (2008; 2010; 2014); Teixeira (2007); Yazbek (2010; 2014).

As fontes documentais que contribuíram para o estudo compõem o quadro a seguir:

Quadro 1 – Fontes documentais

Ordem	Tipo de Documento	Origem/Órgão	Ano
1	Lei no 10.836 - Programa Bolsa Família	Presidência da República	2004
2	Portaria Normativa Interministerial nº 17- Institui o Programa Mais Educação	MEC	2007
3	Projeto Político Pedagógico	EE Pascoal	2010

		Ramos	
4	Projeto para o desenvolvimento do Programa Mais Educação	EE Pascoal Ramos	2014
5	Folder de apresentação do Programa Mais Educação	EE Pascoal Ramos	2010
6	Série Mais Educação – Educação Integral/Educação Integrada E(Em) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil	Mistério da Educação	2010
7	Série Mais Educação – Programa Mais Educação – Gestão intersetorial no Território	Ministério da Educação	2009
8	Manual Operacional de Educação Integral	Ministério da Educação	2014
9	Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01	SNAS-MDS/ SEB-MEC	2014

Fonte: Elaboração própria a partir das fontes documentais da pesquisa.

Os referenciais acima citados possibilitaram a compreensão da gama de componentes históricos, teóricos, políticos e sociais que envolvem o objeto de estudo. Desta forma, a pesquisa tem natureza qualitativa, pois se detém a investigar aspectos essenciais para entendimento teórico-político do fenômeno, localizado em um contexto determinado, sem contudo, dispensar o emprego de instrumental estatístico para análise de dados, cujas principais fontes foram bancos do IBGE, INEP e MDS.

No processo de observação sistemática utilizamos do instrumental diário de campo durante o desenvolvimento da pesquisa e atividade profissional, pois nele registramos informações pertinentes ao objeto, bem como informações subjetivas e mais analíticas da pesquisadora extraídas da observação da realidade social, “entendendo-o como um instrumental ao qual podemos recorrer [...] diariamente colocar nossas percepções, questionamentos e informações que não são obtidas utilizando-se de outras técnicas” (MINAYO, 1994, p.61).

Por fim, o presente estudo está organizado em três capítulos. O primeiro, trata inicialmente da configuração e função do Estado no contexto neoliberal, bem como aborda as políticas públicas educacionais no Brasil contemporâneo. A reflexão que fazemos neste capítulo trata igualmente de contextualizar a educação como um direito fundamental, e demonstrar que os direitos sociais não são apenas resultado

da ação do Estado no enfrentamento à pobreza, mas sobretudo fruto de lutas e reivindicações da classe trabalhadora, dentre as quais se inclui a luta pela educação. Suscita, assim, uma apreensão do papel do Estado brasileiro na garantia da educação como direito fundamental, que, nos últimos anos, vem se submetendo às recomendações dos organismos multilaterais de financiamento, os quais entendem a educação como uma ferramenta fundamental de desenvolvimento, progresso e de superação da pobreza.

No segundo capítulo é apresentada e discutida inicialmente a temática da intersetorialidade nas políticas sociais no Brasil a partir de 1980. Na sequência passamos a analisar o modo como a intersetorialidade é tratada nos dois programas, Programa de Educação Integral - Mais Educação e Programa Bolsa Família, visando identificar e entender os referenciais a partir de seus próprios termos e pressupostos. Busca conhecer como essa construção intersetorial está formalizada nos documentos oficiais.

Passamos no terceiro capítulo a identificar e problematizar a interface entre o Mais Educação e o Bolsa Família na experiência da Escola Estadual Pascoal Ramos, iniciando por uma breve caracterização da cidade de Cuiabá, onde está situada a escola *lócus* da pesquisa, mas especialmente no que diz respeito a alguns indicadores de desigualdade. Em seguida realizamos a análise da intersetorialidade entre o Programa Mais Educação e o Programa Bolsa Família a partir das referências teórico-empíricas.

Em termos de conclusão, o trabalho permitiu analisar que a articulação entre as áreas que atuam nos programas ainda é frágil, assim como é débil a interação entre a escola e a comunidade em seu entorno para o desenvolvimento das atividades do Programa (PME). Também se verificou que, apesar de seus enunciados comprometido com uma escola e uma aprendizagem mais socialmente referenciada, e mesmos dos sujeitos envolvidos no processo no âmbito da escola, entraves de ordem infraestrutural limitam a capacidade de construções internas mais profícuas, de forma que ainda permanece uma concepção de escola integral restrita a manter as crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar, tensionando uma concepção mais abrangente de intersetorialidade que envolve e implica uma rede de proteção mais ampla. Conclui-se, por fim, que há necessidade de se promover reflexões e ações coletivas na perspectiva de potencializar a interação entre as áreas que atuam nos programas.

1 CONFIGURAÇÃO E FUNÇÃO DO ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES

O Estado e a sociedade estão em constante transformação, em razão especialmente das mudanças na forma de produção. De acordo com as necessidades do modo de produção vigente o Estado muda suas características e repercute nas políticas sociais, destacadamente nas políticas educacionais e assistenciais.

Desde o período pós Guerra Fria o Estado tem seu papel alterado por conta de um novo padrão na relação Estado/Sociedade devido ao esgotamento ou crise do pacto keynesiano. Assim, as teorias Keynesianas que exerceram influência até 1970, passaram a ser criticadas e a reestruturação produtiva em curso desde então passou a ser conduzida com referência ideo-política neoliberal, que implica a desregulamentação de direitos sociais, corte dos gastos sociais e apelo ao mérito individual. A palavra de ordem da reestruturação produtiva é flexibilização - ou acumulação flexível - com a finalidade de alcançar o máximo de produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo.

Neste cenário de mudanças do padrão de acumulação capitalista, identificado como capitalismo financeiro, as recomendações de agências multilaterais traduzirão o ajuste estrutural, onde as privatizações de empresas estatais, as desregulamentações das economias nacionais e reforma do papel do Estado ganham maior evidencia. A tal fenômeno alguns autores identificam como globalização ou mundialização que, à despeito de diferentes pontos de vista, convergem no reconhecimento das mudanças e transformações que dele decorrem tanto do ponto de vista econômico como político-ideológico a partir dos anos de 1970.

Dessa forma, uma outra configuração do capital vai determinar ao mesmo tempo em que é determinante de novas modalidades de reprodução da força de trabalho, ancoradas principalmente nos processos de privatização, focalização e descentralização das políticas sociais, ou seja, a política do Estado mínimo. Nas palavras de Netto e Braz (2011), a ideologia neoliberal, sustentando a necessidade de “diminuir” o Estado e cortar as suas “gorduras”, justifica o ataque que o grande

capital move contra as *dimensões democráticas* da intervenção do Estado na economia.

O Brasil apesar de viver um processo que rumava contraditoriamente, para uma perspectiva, mesmo que tardiamente, de garantia e ampliação de direitos a partir da Constituição Federal de 1988, passa a ver a partir de 1990, o paradigma neoliberal ganhar força, e o Estado afastar-se de seus deveres com a área social. Este período no Brasil foi assinalado pelo progresso da mercantilização e pela retração do Estado. A conquista e ampliação da cidadania, inscritas no texto constitucional, sofrem reorientação expressas na focalização das políticas sociais, no retorno do assistencialismo e no familismo.

Como aponta Pereira (2008) a partir dos anos de 1990, com a adoção de políticas neoliberais, a novidade no campo da proteção social foi à introdução da parceria entre Estado, mercado e sociedade. Os então nominados esquemas pluralistas de bem-estar, os quais contam com o voluntarismo e o solidarismo que envolvem a família e sua rede de sociabilidade. Neste esquema o mercado ocupa-se em proteger os que possuem empregos estáveis e com boa remuneração e o Estado “abre mão” do papel de principal provedor de bem-estar social amplo, reduzindo suas ações a tópicas medidas assistenciais para os mais pobres.

É esta perspectiva que vem determinando as tendências das políticas sociais no Brasil, que em oposição à universalização e a integração com as outras esferas da seguridade social, passam ser centralizadas em programas sociais emergenciais e seletivos, enquanto estratégias de combate à pobreza.

É nesse contexto contraditório e complexo que o combate à pobreza e a intersecção com políticas educacionais aparecem como ferramentas fundamentais de garantia da cidadania. É preciso observar como a Educação ganha conotações quase milagrosa para solucionar os problemas brasileiros, vista como, senão único, o mais utilizado argumento para a ascensão social.

Objetivando compreender os determinantes históricos, econômicos e sociais da política social brasileira nas duas últimas décadas, o presente capítulo tratará inicialmente da configuração e função do Estado no contexto neoliberal, bem como abordará as políticas públicas educacionais no Brasil contemporâneo, como expressão das alterações que incidem sobre a política social de um modo geral. A reflexão que fazemos trata de contextualizar a educação como um direito fundamental e demonstrar que os direitos sociais não são apenas resultado da ação

do Estado no enfrentamento à pobreza e às mazelas da sociedade, mas sobretudo fruto de lutas e reivindicações, dentre as quais se inclui a educação. Por isso mesmo sobre ela incidirão as tendências que se anunciam a partir dos anos de 1990, quando o neoliberalismo passa a parametrizar ideológica e politicamente as políticas sociais brasileiras.

1.1 CONFIGURAÇÃO E PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS SOCIAIS

Conceituar o Estado é uma tarefa complexa, contudo neste estudo, o Estado será apresentado como um arcabouço político organizacional que faz parte da sociedade. Do ponto de vista da correlação de forças é impossível compreender o Estado desapercebido da interferência direta das dinâmicas da sociedade. O Estado nesse sentido é uma estrutura dinâmica que veio passando por modificações resultantes do próprio movimento histórico e das demandas da sociedade em determinado contexto sócio histórico. Assim, falar de Estado é falar de poder, isto é, trata-se de uma estrutura organizacional e política que surge da necessidade da manutenção de uma dada ordem no interior de uma sociedade.

Mas a soberania estatal continua sendo considerada como órgão único de poder até o século XX, independentemente de ser baseada no consentimento popular ou no arbítrio dos governantes. E o Estado nacional continua sendo o principal ator no cenário internacional até passar a sofrer mudanças no final do século.

O presente estudo se debruça na reflexão das transformações do Estado a partir da década de setenta do século XX, pois é nesse período que incidem transformações substantivas sobre a estrutura denominada de Estado de Bem Estar Social, que consistia num Estado responsável para atender as demandas da população, regular serviços, bem como fornecer à sociedade esses mesmos serviços, como forma de garantir melhor qualidade de vida, teoria esta defendida pelo economista britânico John Maynard Keynes.

Mas o contexto contemporâneo em que a política social se processa é bastante diferente do que existia no chamado período de ouro do Estado de Bem-Estar Social, que compreendeu os anos de 1945 a 1975.

Entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a passagem dos anos sessenta e setenta, o capitalismo monopolista viveu uma fase única em sua história, fase que alguns economistas designam como os “anos dourados” ou ainda, as “três décadas gloriosas”. Foram quase trinta anos em que o sistema apresentou resultados econômicos nunca vistos, e que não se repetiram mais: as crises cíclicas não foram suprimidas, mas seus impactos foram diminuídos pela regulação posta pela intervenção do Estado (em geral, sob a inspiração das ideias de Keynes) e, sobretudo, as taxas de crescimento mostraram-se muito significativas (NETTO; BRAZ, 2011, p. 205-206).

De acordo com Pereira (2010), nesse período, principalmente entre as décadas 1950 e 1970, o Estado dos países capitalistas centrais do Ocidente, excluindo os Estados Unidos, prometiam a garantia do pleno emprego, o resguardo universal de serviços sociais (como saúde e educação) e a determinação de um mínimo de proteção social para a população. Tudo isso realizado sob a ideia de cidadania, como dever do Estado e direito do cidadão, sendo orientado por duas doutrinas principais de formato coletivista, articuladas entre si: uma, econômica, criada pelo economista inglês John Maynard Keynes (denominada doutrina keynesiana), e outra social, concebida por, William Beveridge, (criador do Sistema de Seguridade Social do Segundo Pós-Guerra).

Ainda segundo Pereira (2010), estas duas doutrinas estabeleceram a base teórica do pacto keynesiano. Denominado dessa forma porque, no segundo pós-guerra, e sob inspiração da teoria keynesiana, os conservadores, os liberais e os socialdemocratas aceitaram compartilhar uma estratégia econômica, política e social em que o mercado deixava de ser o ator central, com seus valores individualistas, deixando espaço para o Estado, com os seus ideais coletivistas. Nesse sentido, em resumo, as medidas econômicas adotadas pelo pacto keynesiano, foram:

a) Expansão da demanda possibilitada pelo emprego maciço de capitais norte-americanos na reconstrução dos países europeus, devastados pela guerra, e pela maior participação na economia de trabalhadores satisfeitos com as novas oportunidades de emprego, salário e livre consumo; b) Elevado gasto assumido pelo Estado em atividades que seriam onerosas para a iniciativa privada, como a educação e a saúde - o qual, ao mesmo tempo em que contribuía para a coesão social (ou paz social), possibilitava aquecimento da economia e acumulação de capital; c) Organização fordista da produção, de acordo com a qual o trabalho passou a ser concentrado em grandes plantas industriais e realizado em cadeia para produzir vultosas quantidades de produtos padronizados e baratos; d) Endividamento coletivo, graças a ampliação do sistema de crédito a todos os consumidores (PEREIRA, 2010, p. 3-4).

Destarte, no período pós Guerra Fria o Estado passa a ter suas funções alteradas, por consequência de um novo padrão na relação Estado/Sociedade devido ao esgotamento ou crise do intervencionismo keynesiano. Esse esgotamento é oriundo de uma extensa e profunda recessão, juntamente com baixas taxas de desenvolvimento e altas taxas de inflação. Contudo, é necessário demarcar, como nos alerta Frigotto (2000, p. 62):

[...] a crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em um mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.

Netto e Braz (2011, p. 235-236, grifo dos autores), de um outro modo, aponta:

Realmente, o capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultado das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras. A desmontagem (total ou parcial) dos vários tipos de Welfare State é o exemplo emblemático da estratégia do capital nos dias correntes, que prioriza a supressão de direitos sociais arduamente conquistados (apresentados como “privilégios” de trabalhadores) e a liquidação das garantias ao trabalho em nome da “flexibilização”.

Assim, as teorias Keynesianas que exerceram influência até 1970, passaram a ser criticadas pela ideologia neoliberal, estabelecendo o fim do Estado de Bem-Estar social em alguns países e do ideal desenvolvimentista preponderante. Ou seja, o mundo capitalista a partir de 1970 mudou, e nele as ideias neoliberais ganharam espaço, no contexto do livre mercado e da globalização, onde as formulações de políticas econômicas de investimentos e de redistribuição de renda ficaram cada vez mais escassas.

Se o Estado social foi um mediador ativo na regulação das relações capitalistas em sua fase monopolista, o período pós – 1970 marca o avanço de ideias neoliberais que começam a ganhar terreno a partir da crise capitalista de 1969-1973. Os reduzidos índices de crescimento com altas taxas de inflação foram um fermento para os argumentos neoliberais

criticarem o Estado social e o “consenso” do pós-guerra, que permitiu a instituição do Welfare State (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 125).

Dessa forma, a partir da década de setenta do século XX o Estado experimenta um considerável redimensionamento, cuja mudança mais visível é o “encolhimento” de sua ação reguladora. Esta redução do Estado corresponde às exigências do novo padrão de acumulação flexibilizado. É, portanto, no bojo de profundas modificações econômicas, políticas e culturais que se situa a chamada crise do Estado-Nação. Isto é, a retração do Estado, advogam os neoliberais, torna-se necessária para não interferir na ampliação da iniciativa privada, ficando este responsável pela regulamentação. Mas este ideário neoliberal é bem mais amplo e conforme Ianni (1999, p. 218):

[...] são muitas e evidentes as interpretações, as propostas e as reivindicações que se sintetizam na ideologia neoliberal: reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional.

Por sua vez Netto e Braz (2011, p. 236, grifo dos autores) mostram como o grande capital visando à legitimação do processo em curso, lançou mão desse conjunto ideológico,

[...] que se difundiu sob a designação de neoliberalismo - a disseminação das teses, profundamente conservadoras, originalmente defendidas desde os anos quarenta do século XX pelo economista austríaco F. Hayek (1899-1992), que dividiu em 1974 o Prêmio Nobel de Economia com Gunnar Myrdal. O que se pode denominar **ideologia neoliberal** compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomada como agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da **natural e necessária desigualdade** entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de mercado). Vulgarizando as formulações de Hayek, a ideologia neoliberal, maciçamente generalizada pelos meios de comunicação social a partir dos anos oitenta do século passado, conformou uma espécie de **senso comum** entre os serviços do capital (entre os quais se contam engenheiros, economistas, administradores, gerentes, jornalistas etc.) e mesmo entre significativos setores da população dos países centrais e periféricos.

Diante da estatura destas orientações, melhor dizendo imposições, oriundas da agenda neoliberal, anulam-se importantes conquistas dos movimentos sociais em

sua secular luta pela conquista de direitos, configurando assim um retrocesso dos direitos, uma vez que, o Estado neste contexto, prevê no campo das políticas sociais ações minimalistas, gerando demandas crescentes nas áreas da educação, saúde, habitação, emprego, entre outros; demandas muitas vezes ficando sob a responsabilidade da iniciativa privada e da sociedade civil. É nesse contexto, como afirma Pereira (2000, p. 127-128), que surge o pluralismo de bem-estar, que explicita, nos termos da autora,

O desmantelamento das estruturas do Estado de Bem-Estar Social vem coexistindo com a 'renovação de uma modalidade de proteção que, agora, sob a rubrica de pluralismo de bem-estar (welfare pluralism) ou bem-estar misto vem se colocando como uma alternativa às políticas sociais do Welfare State'.

Assim, o Estado se minimiza e diminui seus gastos com a área social e convoca a sociedade a dar respostas às situações de pobreza enfrentadas pela população, ocasionando mercantilização e refilantropização dos serviços sociais. Se fortalecem nesse contexto o denominado terceiro setor e junto com ele o apelo ao comprometimento da sociedade em geral. À esse respeito Behring e Boschetti (2011, p. 154) esclarecem:

Outro aspecto na 'reforma' do Estado foi o Programa de Publicização, que se expressou na criação das agências executivas e das organizações sociais, bem como de regulamentação do terceiro setor para a execução de políticas públicas. Esta última estabeleceu um Termo de Parceria com ONGs e Instituições Filantrópicas para implementação das políticas.

Neste cenário, os meios pelos quais são formuladas as ideias, das quais derivam as interpretações nas formulações de políticas públicas, sempre aparecem com evidente interesse do mercado e de como esse deve operar de forma mais livre de intervenções do Estado. Não se pode deixar de assinalar o papel do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Organização Mundial de Comércio (OMC), como declara Ianni (1999, p. 218),

[...] os principais guardiões dos ideais e das práticas neoliberais em todas as partes do mundo têm sido o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial de Comércio (OMC), sendo que esta organização multilateral é a herdeira do Acordo Geral de Tarifas e Comércio

(GATT). Três guardiães dos ideais e das práticas do neoliberalismo; ou a santíssima trindade guardiã do capital em geral, um ente ubíquo, como um deus.

Por sua vez, Frigotto (2000, p. 79) também assinala esta característica na assertiva a seguir:

O olhar vesgo da burguesia, a crise atual, uma vez mais, aparece como um desvio das leis 'naturais do mercado'. A pedra de toque dos neoconservadores está na crítica à excessiva intervenção e agigantamento do Estado, e postula-se, como remédio, a volta da 'regulação' do mercado e as políticas monetaristas. O ideário neoliberal e neoconservador protagonizado por Thatcher e Reagan, malgrado seu insucesso naquelas sociedades, tornou-se a palavra de ordem para o ajustamento (leia-se submissão às regras dos novos senhores do mundo e suas instituições: FMI, BIRD, BID etc.) nos países da América Latina e, agora, de forma avassaladora o Leste Europeu.

No Brasil, portanto, a situação não foi diferente da realidade mundial, pois mesmo que as mudanças oriundas da Constituição Federal do Brasil de 1988 indicassem o primeiro passo, ainda que tardiamente, para a construção de instituições de proteção social próximas daquelas edificadas principalmente nos países europeus, na década de 1990 o paradigma neoliberal ganhar força, e o Estado, que já não respondia de forma concreta às reivindicações populares, afastasse de seus deveres com a área social naqueles termos instituídos. Este período no Brasil foi assinalado pelo progresso da mercantilização e pela retração do Estado.

O ataque do grande capital às dimensões democráticas da intervenção do Estado começou tendo por alvo a regulamentação das relações de trabalho (a 'flexibilização'...) [...] e avançou no sentido de reduzir, mutilar e privatizar os sistemas de seguridade social. Prosseguiu estendendo-se à intervenção do Estado na economia: o grande capital impôs 'reformas' que retiraram do controle estatal empresas e serviços – trata-se do **processo de privatização**, mediante o qual o Estado entregou ao grande capital, para exploração privada e lucrativa, complexos industriais inteiros (siderurgia, indústria naval e automotiva, petroquímica) e serviços de primeira importância (distribuição de energia, transportes, telecomunicações, saneamento básico, bancos e seguros). Essa monumental transferência de riqueza social, construída com recursos gerados pela massa da população, para o controle de grupos monopolistas operou-se nos países centrais, mas especificamente nos países periféricos – onde, em geral, significou uma profunda **desnacionalização** da economia e se realizou em meio a procedimentos profundamente corruptos (de que é exemplo paradigmático a Argentina de Menem) (NETTO; BRAZ, 2011, p. 238, grifo do autor).

Sendo assim, o Estado na contemporaneidade, seja no contexto mundial ou no Brasil, passa a exercer papel ou função secundária frente às necessidades

sociais, se responsabilizando apenas por serviços essenciais, ou seja, o Estado reduz seu papel e suas funções, imperando a ideia de Estado mínimo. Nessa perspectiva esclarecem Netto e Braz (2011, p. 237):

O objetivo real do capital monopolista não é a 'diminuição' do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais. Na verdade, ao proclamar a necessidade de um "Estado mínimo", o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital.

Configura-se então a perda de autonomia do Estado-Nação no panorama mundial, pois submete-se a um controle cada vez mais intenso das agências internacionais como o FMI, o BIRD e a OMC, que se afirmam como novos agentes de poder não apenas no nível local e nacional, mas, sobretudo agentes globais. Todos estes elementos vão repercutir no perfil das políticas públicas.

Se o Estado brasileiro a partir da Constituição de 1988 dava os primeiros passos para a construção de instituições de proteção social próximas daquelas edificadas principalmente nos países europeus, "[...] em alguns aspectos embebida da estratégia socialdemocrata e do espírito *welfariano* em especial no capítulo da ordem social" (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 150), esta tentativa tardia esbarrou em condicionantes econômicos e políticos, emergentes das novas orientações do projeto neoliberal. Ainda, segundo Behring e Boschetti (2011, p. 151), fez surgir uma "espécie de reformatação do Estado brasileiro para a adaptação passiva à lógica do capital".

Neste sentido, a ideologia neoliberal procura redefinir os mecanismos de organização social, tendo sempre como embasamento a justificativa da operacionalidade e da funcionalidade das novas demandas, próprias da economia globalizada.

A tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise. As possibilidades preventivas e até eventualmente redistributivas tornam-se mais limitadas, prevalecendo o já referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: **a privatização, a focalização e a descentralização**. Sendo esta última estabelecida não como partilhamento de poder entre esferas públicas, mas como mera transferência de responsabilidades para entes da federação ou

para instituições privadas e novas modalidades jurídico-institucionais correlatas, componente fundamental da “reforma” e das orientações dos organismos internacionais para a proteção social (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 156, grifo das autoras).

Assim, o Estado amplia sua relação com o mercado e manifesta tendências de viabilizar políticas compensatórias que atendam, de forma emergencial, as demandas sociais. Desta forma, os direitos sociais encontram-se proclamados nos dispositivos legais, prevalecendo “o consenso de que a introdução da seguridade social na Carta Magna de 1988 significou um dos mais importantes avanços na política social brasileira” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.156) mas se concretizam na prática de maneira fragilizada, por meio de políticas públicas que não alargam esses direitos. Como declara Telles (1999, p. 186):

Além da evidente fragilização das condições de vida e trabalho de maiorias, a destituição dos direitos - ou, no caso brasileiro, a recusa de direitos que nem mesmo chegaram a se efetivar - significa também a erosão das mediações políticas entre o mundo social e as esferas públicas, de tal modo que estas se descaracterizam como esferas de explicitação de conflitos e dissenso, de representação e negociação; é por via dessa destituição e dessa erosão, dos direitos e das esferas de representação, que se ergue esse consenso que parece hoje quase inabalável, de que o mercado é o único e exclusivo princípio estruturador da sociedade e da política, que diante de seus imperativos não há nada a fazer a não ser a administração técnica de suas exigências, que a sociedade deve a ele se ajustar e que os indivíduos, agora desvinculados das proteções tutelares dos direitos, podem finalmente provar suas energias e capacidades empreendedoras.

É neste contexto que emergem políticas e programas que têm sido adotadas como estratégicas pelos governos no combate à pobreza e à desigualdade social. A política focalizada tem como objetivo compensar de modo parcial os danos causados pela política neoliberal tais como: elevadas taxas de desemprego, baixos rendimentos, pobreza que tem como base a precarização do trabalho. Ou seja, o projeto neoliberal elabora outra forma de lidar com a questão social, onde as políticas sociais assumem características focalistas, assistencialistas, familistas e restringe os seus serviços somente àqueles que conseguem se enquadrar nos rígidos critérios que comprovem a sua situação de pobreza.

A focalização é explicada por Draibe (1993, p. 97) nos seguintes termos:

O direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência. Dois tipos de justificativas apoiam esta tese: aquele de Friedman, de que o Estado deve entrar apenas residualmente e tão-somente no

campo da assistência social, e a que argumenta como o fato que em geral os mais necessitados não são, em princípio, os que efetivamente beneficiam-se do gasto social; conseqüentemente deve-se redimensionar este gasto concentrando-o em programas dirigidos aos setores mais pobres da população.

Fonseca e Viana (2014, p. 62), por sua vez, analisam como estratégia-chave da política social adotada no Brasil

[...] no primeiro período (institucionalidade neoliberal), a descentralização, ao lado do incentivo às Parcerias público-privada, do estímulo ao controle social e da adoção de ações focalizadas para regiões e populações mais pobres. Já no último período (institucionalidade neodesenvolvimentista), os recortes territoriais (políticas regionais, urbanas, metropolitanas, etc.) assumem um maior protagonismo, ao lado de maiores investimentos públicos em saneamento, habitação e saúde (federais e estaduais), mantendo-se os estímulos às parcerias público-privado e a seletividade de programas direcionados para o combate à pobreza.

Nesse sentido, os programas de transferência de renda como Benefício de Prestação Continuada (BPC), Programa Bolsa Família e outros benefícios, como os eventuais na política de assistência social, somam grande parte dos orçamentos públicos, e uma parte restrita fica para cobrir serviços, o que pressupõe que, ao receber renda a família é responsável pelos cuidados com seus dependentes. Dessa forma, as orientações de reformas do sistema de proteção social, pós 1970, apreendem a família e as organizações comunitárias como fontes de proteção social, devendo o Estado atuar de forma subsidiária ou compensatória nos grupos focalizados. A isto autores como Esping-Andersen (1991), Saraceno (1992), chamaram familismo.

Contudo, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, acabam reduzindo a capacidade cuidadora da família, ou seja, diminuem a disponibilidade das mulheres para o cumprimento deste papel. Destarte, as políticas sociais necessitam cada vez mais de investimentos em serviços, de creches em horários compatíveis com o trabalho das mães, escolas de qualidade e em tempo integral, serviços de socialização, convivência e ocupação do tempo livre de crianças e adolescentes.

Portanto, essas ações fomentam o acesso aos direitos universais como: saúde, educação e o direito à alimentação, sem deixar evidente que a educação no Estado contemporâneo, pode ser utilizada como um mecanismo que atende o interesse da lógica mercadológica, o que muitas vezes pode gerar divergência com

a concepção de educação como um direito fundamental. Desta forma, a educação como um direito de todos é fruto da luta de classes, que pode se apresentar tanto como ferramenta de controle da classe dominante, quanto como conquista de direitos da classe trabalhadora. Nesse sentido, a próxima parte desse capítulo evidencia que ainda existe uma grande distância entre o direito adquirido e sua efetivação no cotidiano.

1.2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS

A fundamentalidade do direito à educação é imanente à sua condição de elemento indispensável ao pleno desenvolvimento humano e à concretização da cidadania. Contudo, é necessário lembrar que são considerados fundamentais os direitos inerentes à pessoa humana, trazendo consigo os atributos da universalidade, da imprescritibilidade, da irrenunciabilidade e da inalienabilidade. Sua legitimação se dá em um lento processo histórico permitindo que direitos, liberdades e garantias conquistadas no passado sirvam de esteio àqueles do presente, e estes aos vindouros, concepção que permanece hígida ainda que a evolução de um instituto social possa apresentar dissonâncias entre os fins a serem alcançados em suas diferentes fases. Por isso,

Compreender as inúmeras determinações que incidiram sobre a discussão da implementação dos direitos sociais, sejam elas econômicas, culturais, políticas e/ou sociais, é fundamental para identificar os elementos que têm contribuído para dar materialidade a esses direitos. Sua definição é de um produto social histórico e, portanto, inacabado, trazendo na sua configuração matizes das possibilidades postas na luta cotidiana das populações no enfrentamento das mazelas geradas pelo capitalismo (COUTO, 2004, p. 52).

Para se compreender os direitos, há que se considerar o processo histórico e as influências do meio social, político, econômico e cultural em determinado período. A conquista dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação resultou de um processo de lutas e reivindicações que repercutiram durante anos. Assim, a educação enquanto direito fundamental só ganhou tal característica mediante a mobilização da sociedade. E a partir da Segunda Guerra Mundial em decorrência da universalidade dos direitos fundamentais, têm sido intensificadas as iniciativas

para conferir o reconhecimento do direito à educação, uma vez que tem sido constantemente previsto nos inúmeros tratados, cartas de princípios e acordos internacionais, os quais buscam estabelecer a pauta mínima de direitos consagradores da dignidade da pessoa humana.

Dessa forma, a inscrição de um direito no código legal de um país resulta de um processo histórico e, no caso da educação, seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais, uma vez que tanto a ampliação dos direitos civis e políticos, bem como a inserção dos direitos sociais não são apenas estratégias da sociedade capitalista para superar as crises que se instauraram desde sua origem. Tais direitos devem ser reconhecidos como fruto dos processos sociais, isto é, da luta de classes, levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram neles um meio de participação na vida econômica, social e política, bem como a classe dominante que viu uma forma de estabelecer uma distinção clara com as formas servis e escravocratas do *ancien régime*, mas mantendo legítimos seus interesses.

No plano histórico mais distante, o inventário das posições entre os fundadores do liberalismo clássico e entre os iluministas sinaliza como a questão da educação na perspectiva da subordinação da relações capitalistas é, ao mesmo tempo, necessária e problemática. Há, de um lado, a necessidade de que a reprodução da força de trabalho seja moldada, forjada, fabricada para a disciplina e subordinação das novas relações de produção mas, ao mesmo tempo, há a necessidade de estabelecer uma distinção clara com as formas servis do *ancien regime* (FRIGOTTO, 2000, p. 33).

Na mesma direção, mas de um outro modo, afirma Coutinho (2008, p. 65):

Embora possa parecer óbvio, não é desnecessário lembrar que os direitos sociais, talvez ainda mais do que os direitos políticos, são igualmente uma conquista da classe trabalhadora. [...] para muitos autores que se baseiam numa leitura mecanicista do marxismo, as políticas sociais seriam nada mais do que um instrumento da burguesia para legitimar sua dominação. [...] Essa posição, por ser unilateral é equivocada. Como todos os âmbitos da vida social, também a esfera das políticas sociais é determinada pela luta de classes.

É, assim, relevante o entendimento de que a origem e o desenvolvimento dos direitos sociais não ocorreram apenas pelo interesse da classe burguesa, mas também pela força de reivindicação dos movimentos sociais, que abriram espaço para o debate público dos problemas que a sociedade enfrentava e enfrenta em seu

cotidiano. Fatores que deixam evidente que os direitos sociais são resultados de lutas políticas e dependem de fatores históricos e sociais que refletem os valores e aspirações de cada sociedade.

Portanto, a conquista dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação foram o resultado de um processo de lutas e reivindicações. Dessa forma, a educação enquanto direito fundamental só ganhou tal característica mediante a mobilização da sociedade, ou seja, um jogo de forças sociais, ora como estratégias da sociedade capitalista para superar suas crises, ora como produto dos embates sociais levados adiante pelos movimentos sociais, que viram no dissenso um meio de participação na vida econômica, social e política. É com essa referência teórico-política que apreendemos esse fenômeno, portanto distante e em oposição a analistas que tomam por base uma leitura marxista mecanicista das políticas sociais.

[...] Para muitos autores [...] as políticas sociais seriam nada mais do que um instrumento da burguesia para legitimar sua dominação. É como se as políticas fossem uma rua de mão única: somente a burguesia teria interesse num sistema educacional universal e gratuito, numa política de seguridade etc., [...] Essa posição, por ser unilateral, é equivocada. Como todos os âmbitos da vida social, também a esfera das políticas sociais é determinada pela luta de classes. [...]mas isso não anula a possibilidade de que, em determinadas conjunturas, a depender da correlação de forças, a burguesia use as políticas sociais para desmobilizar a classe trabalhadora, para tentar cooptá-la etc. (COUTINHO, 2008, p. 65-66).

No Brasil a história da educação escolar como um direito fundamental, não foge a assertiva do autor acima citado. De acordo com Moll (2014) apesar do artigo 179 da primeira Constituição Brasileira, de 1824 já prever a educação primária a todos os cidadãos, os degradados pela pobreza no campo e nas cidades, associado muitas vezes à condição étnico-racial, só tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo, condição agravada pela baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas para sua permanência e aprendizagem na escola.

Ainda segundo Moll (2014), o crescimento da rede escolar brasileira ocorreu lentamente no decorrer do século XX, acelerando-se de acordo com as demandas de industrialização no país, deixando milhões de analfabetos e uma população com acesso limitado ao processo escolar. O fato é que o país adotou políticas de industrialização e crescimento à despeito da escolarização de sua população. O que impõem a necessidade de entender a profunda e intrínseca ligação entre educação e desenvolvimento econômico, uma vez que, para a lógica do mercado, é primordial

manter no país um extenso exército industrial de reserva, com pouca ou nenhuma escolaridade.

Até 1971, a 'régua' que separava os 'aptos' e 'não aptos' – entre os que conseguiam acesso, vaga, matrícula – era determinada pelos resultados no exame de admissão feito na passagem do ensino primário para o ginásio, que, como o próprio nome dizia, 'admitia' aqueles que tinham melhor desempenho nas provas aplicadas ao fim do curso primário. Acrescente-se que, até aquele ano, o período escolar obrigatório, não necessariamente universal, era o ensino primário (MOLL, 2014, p. 563).

A tal sistema legou-se um caráter meritocrático, em que apenas os considerados aptos adentravam o sistema escolar.

Pressupunha-se que esse mérito estava dado por 'condições naturais' ou por 'esforço pessoal' e que aqueles que ficavam fora não tinham perfil para a vida acadêmica. Uma espécie de darwinismo educacional que nunca chegou a ser completamente superado no Brasil (MOLL, 2014, p. 563).

Nos anos de 1970, teoricamente, o ensino fundamental abre-se para todos que estão na faixa etária dos 7 aos 14 anos, sem contudo dar fim às exclusões escolares, uma vez que não garantia as mesmas condições de permanência, ou mesmo diferenciava positivamente aqueles que tenham estado, por sua condição de classe, mais afastados da vida escolar.

As nossas escolas [...] arcaicas em seus métodos e ecléticas, senão enciclopédicas, nos currículos, não são de preparo verdadeiramente intelectual, não são práticas, não são técnico-profissionais, nem são de cultura geral, seja lá em que sentido tomarmos o termo. Mas são por força da tradição, escolas que 'selecionam' que 'classificam' seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 2007, p. 53).

"Escola Pública Comum", tanto da elite quanto das classes média ou trabalhadora, muitas vezes exercia a exclusão desta última "exigindo condições econômicas satisfatórias para que pudesse ser frequentada: o uniforme e os sapatos às vezes bastavam para delas afastar o povo" (TEIXEIRA, 2007, p. 60).

Destarte, o imenso desafio enfrentado no Brasil, sobretudo na última década, diz respeito à universalização do acesso ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, à permanência e ao aprendizado efetivo e significativo para a vida em sociedade (MOLL, 2014). Para enfrentar esse desafio retoma-se a

ideia de educação integral, na perspectiva de formação humana integral e com diferenciada implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola.

A escola de tempo integral é uma proposta político-pedagógica mais específica do que a universalização do ensino e vem sendo repetida constantemente. É uma proposta que tem uma história bastante definida, alimenta por pressupostos sobre a organização social, a cultura, a escola, as relações entre classes, o Estado, seu papel junto aos trabalhadores pobres. Enfim, uma reflexão sobre a escola de tempo integral é inseparável das propostas sociais, políticas e pedagógicas mais amplas e da correlação de forças que são concebidas e implementadas em cada momento histórico (ARROYO, 1988, p. 4).

Alia-se a essa questão da formação, o papel da escola de tempo integral também como mecanismo de enfrentamento à pobreza. É nesse contexto que o Brasil vem apresentando ações específicas, ou seja, propostas para intervir na sociedade. Algumas dessas ações fazem parte do ensino regular das crianças, adolescentes e jovens, como por exemplo, o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, objetivando elevação dos índices da educação nacional e que por consequência elevam também o IDH do país.

No âmbito federal, entre outros programas e ações, o Programa Mais Educação é um importante indutor desse processo. Dentre as ações estruturantes para a superação da extrema pobreza no país, em especial nas áreas da saúde, educação e assistência social, o Mais Educação foi identificado como estratégico para enfrentamento das situações de vulnerabilidade social das famílias, em especial no desafio da **ruptura do ciclo intergeracional da pobreza** (MOLL, 2014, p. 568, grifo da autora).

Nesse sentido, como parte das ações estratégicas criadas pelo Governo Federal, o Programa Mais Educação é criado também para contribuir, tanto na redução das desigualdades educacionais, quanto como forma de enfrentamento à pobreza, o que fica evidente com sua ligação ao programa de renda mínima Bolsa Família. Destarte, o Programa Mais Educação apoia-se principalmente na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº

9.394/96), marcos legais que priorizam a doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente, colocando-os como centro das políticas públicas (BRASIL, 2009b).

A escola de tempo integral, ou o alargamento do tempo na escola tem-se tornado um dos mecanismos da lógica mercantil de ajustamento ao mercado de trabalho. As regras do jogo mercantil têm pressionado para que a escola seja demandada por todos aqueles (a maioria da população) que são obrigados a vender sua força de trabalho. Não porque o vínculo entre a fábrica e a escola tenha se tornado mais estreito, mas porque a ideologia criada em torno da educação escolar como meio de evadir-se da condição operária ou de obter uma posição mais elevada na hierárquica organização do trabalho tornaram o tempo formal de escolarização um dos mecanismos reguladores do mercado de trabalho (ARROYO, 1988, p. 7).

Neste contexto o Mais Educação dá ênfase ao atendimento às escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em territórios marcados pela vulnerabilidade social, que necessitam de políticas públicas prioritárias. Em 2006, ano anterior à criação do Programa, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam muito, ou seja, numa escala de 0 a 10, algumas escolas apresentaram o índice de 0,7 outras de 8,5. Tal discrepância revela as desigualdades de oportunidade de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar (BRASIL, 2009a).

[...] o debate não se pauta somente pelo acesso à escola, mas pela permanência, com aprendizagem, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino [...] o desafio está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da **articulação** dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar (BRASIL, 2009a, p.13).

Desta forma, o termo articulação aparece na perspectiva de enfatizar a necessidade de parcerias entre a escola e outras políticas sociais, na tentativa de se alcançar o sucesso escolar. Ou seja, fica cada vez mais evidente o fato de que a política educacional brasileira na contemporaneidade é tensionada pelas normas “ditadas” por organismos internacionais, em função de interesses econômicos do mercado mundial, que consiste em investir cada vez mais em “parcerias”, a fim de retirar do Estado uma responsabilidade de investimento financeiro em políticas públicas que garantam o direito fundamental a uma educação de qualidade. Ideia que também vem sendo reforçada e intensificada pelos documentos legais, conforme veremos a seguir.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 2011). Este dispositivo atribui responsabilidades que devem ser compartilhadas entre o Estado, a família e a sociedade, no que diz respeito à garantia do direito à educação.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 1º, amplia as possibilidades educativas, ao dispor que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O artigo 3º, inciso X do mesmo texto legal, valoriza as experiências extraescolares, as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola.

Outro aspecto do programa Mais Educação que sugere evidenciar a descentralização como desresponsabilização do Estado é o fato das atividades, chamadas de oficinas, serem desenvolvidas por monitores voluntários¹, cujas ações podem ser implementadas por estudantes universitários, com formação específica nos macrocampos e com habilidade reconhecidas pela comunidade (BRASIL, 2009c). Contudo isso não ocorre desse modo.

Pelo teor deste conteúdo citado, entendemos que pode-se abrir um espaço para uma espécie de desestímulo ao trabalho docente, na medida em que a tarefa de repassar a educação formal, ou seja, sistematizada, poderá ser exercida por diferentes atores, incluindo pessoas não necessariamente habilitadas formalmente (como estudantes e educadores populares). Nesse sentido, fica uma preocupação com a descentralização de responsabilidades do Estado perante a educação, pois o incentivo ao voluntariado pode valer-se da contenção de gastos públicos, uso da mão de obra disponível e desprestígio dos profissionais da educação, uma vez que a tarefa de educar, embora possa e deva ser exercida por uma multiplicidade de agentes, pode em um contexto de precariedade comprometer sobremaneira a qualidade.

Encontramos em Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) um posicionamento crítico com relação ao papel descentralizador do Estado, que incentiva ações como o voluntariado, desobrigando-se em assumir uma política social efetiva:

¹ Termo de adesão e Compromisso de Voluntário, disponível no ANEXO A.

Outra consequência diz respeito ao descompromisso do Estado ao descentralizar ações para a comunidade, desobrigando-se de manter políticas públicas, especialmente sociais, e repassando encargos para outras instâncias administrativas institucionais, porém sem poder decisório. Exemplos disso são as ações assumidas pelo voluntariado em questões de responsabilidade do Estado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 130).

O Programa fomenta também, a ideia que, o espaço físico da escola não é um fator determinante para a oferta da Educação Integral. Não deve se constituir em fator impeditivo o fato de escola não disponibilizar de espaço físico, pois poderá ser feito um mapeamento dos espaços, tempos e oportunidades com as famílias e com a comunidade. Constatamos, mais uma vez, que os interesses neoliberais expressos nos documentos oficiais estão atrelados ao fator de contenção dos gastos sociais do Estado, que deixa de investir nos espaços físicos das escolas para proferir um discurso de que as atividades educativas poderão ser exercidas em outros espaços oferecidos pela comunidade. Esse pensamento fica claro a partir da leitura do teor do documento a seguir:

[...] é preciso salientar o fato de que a instituição escolar, por vezes, não tem sabido estabelecer um diálogo com a sociedade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que **exige novas formas de funcionamento das instituições**, a partir do redirecionamento de sua função. Pode-se afirmar que o **compartilhamento das decisões e a ação coletiva tornaram-se imperativos na relação entre escola e sociedade** (BRASIL, 2009a, grifo do autor).

Dessa forma, o PME deixa evidente que as atividades podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com as possibilidades de espaço oferecidas pela escola, ou fora dele, mediante o estabelecimento de parcerias com outros órgãos municipais, estaduais, federais e instituições diversas, sejam filantrópicas ou da iniciativa privada. Assim, o programa se configura na perspectiva da ação intersetorial e visa a promoção do desenvolvimento social, enquanto mecanismo de enfrentamento a pobreza, ampliação do tempo de estudo de crianças e jovens como fonte de ampliação da cidadania.

Os caminhos trilhados pelo Mais Educação ratificam ações intersetoriais e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se num sólido compromisso entre os distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada (MOLL, 2014, p. 572).

Nesse sentido, no segundo capítulo veremos como a intersetorialidade está sendo tratada no âmbito das políticas sociais, bem como, nos programas – Mais Educação e Bolsa Família -, que apesar de localizados operacionalmente em políticas distintas, apresentam uma interface em relação a um de seus objetivos: garantir a permanência na escola como condição à cidadania, ou em outros termos, garantir cidadania com ampliação da permanência na escola.

2 MAIS EDUCAÇÃO, BOLSA FAMÍLIA E A INTERSETORIALIDADE ENTRE POLÍTICAS E PROGRAMAS SOCIAIS NO BRASIL

A Constituição Federal do Brasil de 1988 inovou em aspectos essenciais, especialmente no que concerne à descentralização político-administrativa, alterando as normas e regras centralizadoras e distribuindo competências entre o Poder Central (União) e os poderes regionais (Estados) e locais (municípios). O país também passou por uma série de modificações no campo social e da cidadania, aumentando o estímulo à maior participação das coletividades locais - sociedade civil organizada - e, portanto, ao processo de controle social.

Parece haver consenso, portanto, quanto à estatura das mudanças ensejadas na Constituição Federal de 1988 no que tange à ampliação da cidadania e a inscrição de direitos sociais inscritos na nova Carta Magna, ainda que não se possa afirmar as mesmas convergências teórico-analiíticas sobre o processo de sua efetivação.

O Estado social desenhado, resultou da correlação de forças sociais que percorreu todos os anos de 1970, no auge da luta contra a ditadura, até os anos de 1980, quando o processo de democratização alargou-se num acúmulo capaz de fazer uma virada que é considerada significativa para uma sociedade marcadamente desigual e sustentada numa tradição oligárquica autoritária, e cujos parâmetros para o ordenamento econômico e político da sociedade não vislumbrou o reconhecimento de direitos.

É nesse movimento que princípios orientadores de uma ordem social mais justa passam a ser referências para a organização do Estado e para as relações sociais, destinados a dar sustentação à construção e ampliação da cidadania. Dentre estes princípios podem ser encontrados, no que tange às políticas sociais, universalidade, democracia, equidade, solidariedade social, que se desdobram em outros princípios e diretrizes ético-normativos e organizativos como descentralização, participação, intersectorialidade. Assim, em campos e setores distintos das políticas públicas e sociais aparece a intersectorialidade, seja como princípio, seja como estratégia de gestão, visando alcançar melhores resultados.

No caso dos programas do Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome e na própria concepção do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a intersectorialidade aparece como preocupação expressa. No caso mais específico do

Programa Bolsa Família, carro-chefe da política social no país, constituindo uma das estratégias de transferência direta de renda condicionada² que tem como eixo principal a redução da pobreza e o combate à fome, apresenta, como se virá, a intersectorialidade e a complementaridade nas ações públicas como um de seus objetivos básicos para propiciar a efetividade e a integralidade das ações.

Do mesmo modo, pode-se identificar no âmbito das políticas educacionais, ainda que mais recente, a importância de articulação, especialmente em razão de persistentes indicadores como evasão escolar, analfabetismo, disparidades idade-série, etc. A universalização do acesso ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, bem como à permanência e o aprendizado efetivo e significativo para a vida em sociedade vem se configurando como um imenso desafio enfrentado pelo Brasil, uma vez que as desigualdades educacionais acabam afastando crianças, adolescentes e jovens da escola, estes últimos sem ao menos concluírem o Ensino Médio. Tais fenômenos persistentes na educação brasileira tem levado a reconhecer que as condições de aprendizagem tem relação com problemas estruturais que afetam as famílias, o que requer ações intersectoriais.

Com o intuito de sanar esses desafios desde os anos 2000 vêm crescendo as experiências, aqui com destaque na educação fundamental, que têm como característica marcante a criação da jornada integral. No âmbito federal, o Programa Mais Educação apresenta-se como importante indutor desse processo, e mais precisamente desde 2011 vêm se tentando garantir com mais organicidade a articulação entre os programas Mais Educação e Bolsa Família, tendo como objetivo a articulação institucional dos setores e entes federados para garantir que a qualidade proporcionada pela educação integral fosse oferecida, prioritariamente, às crianças e adolescentes em situação de pobreza e extrema pobreza, beneficiárias do PBF. Essa interface entre os programas se dá por meio da condicionalidade de frequência e permanência escolar.

Apreender, então, como a intersectorialidade é entendida e tecida entre o Mais Educação e o Bolsa Família constitui foco central deste estudo, o que torna imprescindível abordá-la aqui como categoria teórico-empírica. Por isso começamos

² Originalmente, as condicionalidades buscam influenciar ou induzir o comportamento das famílias em situação de vulnerabilidade, por meio da associação entre o benefício e as decisões quanto à manutenção de seus integrantes na escola e ao acesso à saúde. Essa indução aumentaria o capital humano de seus integrantes, caracterizando-se como um investimento das famílias em suas capacidades e estabelecendo um elo causal entre as transferências de renda no presente e as condições futuras das crianças e jovens das famílias atendidas (AGATTE; ANTUNES, 2014).

o capítulo por dar tratamento histórico-conceitual à intersectorialidade e só então passamos a tratar sobre como o Mais Educação e o Bolsa Família estão implicados de modo a exigir interlocuções e ações intersectoriais.

Em relação ao segundo aspecto, traduzido em dois tópicos (2.2 e 2.3), fizemos a opção de realizar uma abordagem que inicialmente toma em separado cada programa, mas com o desafio de mostrar, a partir de seus pressupostos teórico-políticos e operacionais, o que dizem sobre a intersectorialidade, dimensão trabalhada principalmente a partir das fontes oficiais.

O que se pretende evidenciar nesta leitura dos programas é como ganha centralidade a articulação intersectorial das políticas públicas para a superação das diversas facetas da pobreza e da desigualdade social ainda vigente no país.

2.1 A INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS NO BRASIL: CONCEPÇÃO E TERMOS DE SUA CONSTRUÇÃO

O debate sobre a intersectorialidade está na ordem do dia no âmbito das políticas públicas e sociais. Tem sido recorrente o entendimento de que as mudanças processadas até então não foram capazes de dar conta da fragmentação da ação estatal, além de que a crescente complexidade da questão social vem trazendo novos desafios ao sistema de proteção social. Por isso, embora prevista, ora como princípio, ora como estratégia de gestão, em torno da intersectorialidade vêm se debatendo os desafios de torná-la concreta, ou de que residiria nela uma inovação ainda não experimentada na implementação das políticas sociais, capaz, assim, de dar um salto de qualidade nos efeitos mais positivos das políticas contra as iniquidades sociais.

Pode-se considerar a intersectorialidade como um legado do processo de redemocratização dos anos 80 do século XX, quando o diálogo sobre descentralização das políticas sociais, reorientação da gestão, participação social, ligação e confluência de ações ganham maior destaque na agenda das políticas públicas no Brasil e na América Latina, fortalecendo assim o debate sobre intersectorialidade (JUNQUEIRA, 1997).

Este processo envolveu no Brasil a participação política de vários setores sociais no debate de temas acerca de reformas estruturais e institucionais para as políticas públicas, com contendas de interesses, abarcando a expansão e

universalização de direitos sociais. Este movimento culminou na Constituição Federal de 1988, configurando um avanço na área da proteção social ao ampliar os direitos sociais com a instituição da Seguridade Social – composta pelas políticas de Saúde, Previdência Social e Assistência Social (SILVA, 2007).

Nesse sentido, o diálogo sobre as ações intersetoriais se amplia na conjuntura política no Brasil na década de 1980, geradora de discussões em torno das propostas de descentralização e efetividade das políticas públicas, principalmente em relação às que direcionam seu foco para o enfrentamento das desigualdades sociais e da pobreza. Destarte, segundo Sposati e Falcão (1990), na década de 1980, a descentralização do Estado, aparece como condição praticamente obrigatória. Essa obrigatoriedade ocorre tanto como maneira de superar a crise fiscal que se instalou no interior do Estado, quanto pelo avanço democrático da sociedade brasileira que pôs em questão o governo autoritário.

Nos termos formais, os estados e municípios brasileiros passaram a ser entes federados politicamente autônomos, mas este processo de descentralização das políticas sociais não foi automático, uma vez que, segundo Arretche (1999), dependeria, além das deliberações constitucionais de certas condições políticas, fiscais, administrativas e econômicas para cada política em particular. É sabido que cada política determina os requisitos institucionais primordiais, para que seja admitida pelos governos locais. Nesse sentido:

Diferentemente de outros países, os municípios brasileiros foram declarados entes federativos autônomos, o que implica que um prefeito é autoridade soberana em sua circunscrição. [...] Assim, no Estado federativo, tornam-se essenciais estratégias de indução capazes de obter a adesão dos governos locais. Ou, dito de outro modo, as dificuldades para que a União - ou um governo estadual - delegue funções a um nível de governo menos abrangente são maiores hoje do que sob o regime militar (ARRETCHÉ, 1999, p. 114).

Ainda de acordo com, Arretche (1999) os requisitos estruturais e a tendência administrativa dos governos locais, interferem na filiação de cada política. E mais, a maioria dos municípios brasileiros são de pequeno porte e costumeiramente dependentes do governo estadual mas, sobretudo, do governo federal. Por esse motivo, para a autora, além da existência de programas de descentralização com regras próprias de operação, seriam necessárias ações deliberadas de descentralização, com mecanismos de incentivos atrelados a cada política.

Destarte, a discussão sobre a descentralização pressupunha uma reestruturação de funções nas esferas federal, estadual e municipal, isto é, alterações no núcleo do poder, pois recomendava o controle das ações do Estado pela população. Desta forma, a descentralização consistiria, nos termos constitucionais, em uma efetiva divisão de poder entre o governo e a sociedade civil, ou seja, novas formas de relação povo-governo dentro do qual a autonomia das organizações locais propicia o exercício de controle das coletividades locais e a possibilidade de influenciar nas decisões das várias instâncias de poder. Assim, a descentralização, como afirmam Sposati e Falcão (1990, p. 14):

[...] é associada com a reforma de Estado, isto é, uma nova relação entre Estado – Sociedade civil, Governo Povo, em que a autonomia das organizações governamentais locais venha a ser a possibilidade real de exercício do controle popular e exercício de sua capacidade de influência nas decisões.

Mesmo tendo esse processo histórico-político e legal como quadro definidor e orientador de um outro tempo, é preciso atentar para a marcha da contrarreforma em curso então no Brasil, cuja noção de descentralização ganha cunho neoliberal, especialmente com vistas à atenuação do gasto público, objetivando combater a crise fiscal do Estado. Dessa forma, a descentralização, como subterfúgio de redução do gasto público, identifica-se com a seletividade do atendimento de demandas e necessidades e contrapõe-se às expectativas de universalização dos direitos sociais. Além disso, de acordo com Giaqueto (2010), no contexto neoliberal, a descentralização viria a ser utilizada como ferramenta de transferência de encargos para os municípios sem a participação nos processos decisórios e no financiamento dos programas, podendo ocorrer a privatização. A descentralização, num ideário não liberal, implica necessariamente na divisão de poder, uma aproximação do Estado com a população e o respeito ao princípio da autonomia. Nesse sentido, segundo a autora, a descentralização não pode ser a centralização camuflada que, na verdade, só reparte o poder entre o chefe do executivo e seus assessores. Cabe, então, reiterar a importância da participação real da sociedade civil e do governo na discussão das diferentes políticas públicas (GIAQUETO, 2010).

Contudo, ainda de acordo com a autora acima citada, tendo em vista a forte presença da cultura institucional brasileira marcada pela setorialização ou categorização na administração das políticas públicas, a própria intersetorialidade

pode cair na cilada de ser uma simples soma de programas e projetos, sem existir uma técnica conjunta de ação a partir do território, o que lhe conferiria materialidade. Isso implica contar a cooperação dos sujeitos locais, partindo de um conhecimento comum sobre o lugar. Como alerta, programas e projetos predeterminados ou produzidos em nível central, ou seja, elaborados “de cima para baixo” podem ser pouco úteis na elaboração das políticas territoriais (GIAQUETO, 2010).

Sendo assim, temos de pensar no sistema de descentralização, conhecer suas viabilidades e limites. Desta forma, a descentralização e a territorialização se configuram como pré-requisitos para o desenvolvimento de ações integradas com as demais políticas sociais na perspectiva da intersectorialidade, na demanda por impactos positivos na qualidade de vida dos cidadãos.

Nessa perspectiva, os conceitos de intersectorialidade e descentralização são conceitualmente diferentes mas se aproximam, uma vez que a descentralização é concebida como a transferência do poder de decisão para as instâncias mais próximas e suscetíveis à influência dos cidadãos e a intersectorialidade se refere a percepção das necessidades e esperanças desses mesmos cidadãos de forma integrada.

Por isso a intersectorialidade aparece como possibilidade de síntese de práticas, mas que implica reconhecer os limites de poder e de atuação dos setores, pessoas e instituições. Mas sabe-se que "Este reconhecimento de insuficiência não é propriamente uma facilidade para humanos, especialmente para quem goza das condições oferecidas pelo poder institucional" (COSTA; PONTES; ROCHA, 2006, p. 107).

De qualquer modo, segundo Giaqueto (2010), ambos os termos - descentralização e intersectorialidade - devem considerar as condições territoriais que interagem com a organização social dos grupos populacionais. Desta feita, assim como a descentralização não é sinônimo de democratização, mas um meio de viabilizá-la, a intersectorialidade não é um fim e nem irá, por si mesma, suscitar o desenvolvimento e a inclusão social, mas é um aspecto de sua viabilização enquanto ação do Estado.

Nesse sentido, a intersectorialidade, principalmente no âmbito das políticas sociais vem ocasionando um crescente interesse intelectual e político nos últimos vinte anos no Brasil, pois gera mudanças na gestão, nos impactos dessas políticas, bem como na ampliação da democracia. Nesse sentido, afirma Pereira (2014, p. 23):

A intersetorialidade tem sido considerada como: uma nova lógica de gestão, que transcende um único “setor” da política social, e/ou uma estratégia política de articulação entre setores” sociais especializados. Além disso, relacionada à sua condição de estratégia, a intersetorialidade também é entendida como: instrumento de otimização de saberes, competências e relações sinérgicas; em prol de um objetivo comum; e prática social compartilhada, que requer pesquisa, planejamento e avaliação para a realização de ações conjuntas.

A intersetorialidade, ainda em Pereira (2014, p. 23), “[...] tem um conceito polissêmico que, tal como a própria política social, possui identidade complexa e, talvez por isso, as duas se afinem”. A política social constitui um processo dialético, ou seja, internamente contraditório que atende ao mesmo tempo interesses opostos. Acreditando que muitas das demandas sociais e humanas são complexas e multidimensionais, não podem ser atendidas por meio de políticas isoladas próprias da estrutura burocrática setorializada, por isso requerem novas práticas e paradigmas de gestão que proporcionem as interações e a cooperação entre os diversos saberes.

As soluções para os fenômenos sociais complexos e multicausais, como pobreza extrema, violência, consumo de drogas, delinquência juvenil, população em situação de rua, dentre outros, não podem ser obtidas por meio de políticas públicas isoladas, fragmentadas e descoordenadas, o que levaria a ineficiência e ineficácia de tais políticas. Tais fenômenos exigem uma pluralidade de ações de governo com políticas integrais (SILVA, 2008).

Assim, para ser fiel à realidade que é dialeticamente histórica, contraditória e totalizante, a intersetorialidade das políticas sociais deve se pautar também pela perspectiva dialética. Nesse sentido, ao fazer a análise do vocábulo intersetorialidade e compará-lo com outros semelhantes e afins, como é o caso da interdisciplinaridade, podemos perceber características da relação dialética. Como afirma Pereira (2014, p. 33, grifo da autora):

O prefixo *inter*, aqui adotado, e que serve tanto para nomear a interdisciplinaridade quanto a intersetorialidade, remete à relação dialética; isto é, à relação que não redunde em um amontoado de partes, mas em um todo unido, no qual as partes que o constituem ligam-se organicamente, dependem umas das outras e condicionam-se reciprocamente. Trata-se, portanto, de uma relação em que nenhuma das partes ganha sentido e consciência se isolada ou separada das demais e das circunstâncias (de suas condições de existência e de seu meio).

Esse enunciado expressa uma primeira característica da relação dialética: a de ser *unitária e total*. Essa característica sempre foi necessária ao progresso do conhecimento e das conquistas sociais. Mas, essa mesma relação possui outras características que devem ser consideradas, como a *reciprocidade e a contradição*. Isso quer dizer que a totalidade dialética propiciada pela relação dinâmica e interdependente entre partes, comporta ao mesmo tempo atitudes recíprocas e antagônicas (2014, p. 33).

Dessa forma, também o processo de implementação de uma política, ou de um programa, como por exemplo o Programa de Educação Integral – Mais Educação, ou mesmo o PBF, ocorre num ambiente que estaria sempre se transformando, com progressos e retrocessos na busca de alcançar os objetivos, do programa. Os entraves criados durante este processo podem interferir no alcance das metas e objetivos, e também podem levar o Programa ao sucesso ou ao fracasso; e isso muitas vezes independe dos interesses e da conduta exclusivamente dos atores envolvidos em sua formulação e implementação (ARRETCHE, 2001).

Destarte, fica evidente que as políticas públicas sofrem impactos, são modificadas e reorientadas através das mediações casuais e não intencionais dos atores-chave no dia-a-dia, e pelos pactos construídos entre os grupos de interesses que entram em disputa no interior da política. Por essa razão para compreender melhor a política pública é necessário entender quais os valores compartilhados e os consensos alcançados no interior da própria política.

Sendo assim, a partir de um panorama da implementação das políticas, no movimento dialético entre os embates, os conflitos de interesses, as contradições e os consensos e dissensos desenhados, ou as decisões tomadas entre os atores relevantes, pode-se obter contribuições para a identificação dos intervenientes contextuais da política pública, ou do programa. O apoio que esses atores facultam à política está ligado, na maioria dos casos, às possibilidades que a ação da política lhes concede, através da construção de estímulo à sua adesão, ou através do fortalecimento que ela propicia aos seus interesses pessoais ou coletivos (DENIS; CHAMPAGNE, 1997).

Por isso Arretche considera que todo método de efetivação deveria considerar uma estrutura de estímulos adequado aos objetivos e metas da política, pois esses estímulos podem propiciar a cooperação dos atores envolvidos que, a partir de suas próprias referências, cooperam para as modificações no desenho

original das políticas, podendo colaborar, também, para o sucesso das mesmas (ARRETCHE, 2001).

Esses são aspectos que podem iluminar a leitura sobre o processo de implementação da intersetorialidade entre o Mais Educação e o Bolsa Família. Embora não estamos tratando de avaliação de política e do uso de um método de avaliação, identificar os entraves, os desafios, os valores compartilhados e os consensos alcançados, podem colaborar para o objetivo deste estudo.

2.2 MAIS EDUCAÇÃO E INTERSETORIALIDADE: O QUE ESTABELECE O PROGRAMA

Wanderley (2000) afirma que a educação e a cidadania estão intrinsecamente relacionadas e caminham lado a lado. Separadas para efeito de uma compreensão mais didática, a primeira tem a função de ensinar o indivíduo a pensar e ter conhecimento da cultura elaborada e letrada. A segunda, tem o papel de fazer este indivíduo conhecer seus direitos e deveres por ser membro integrador da sociedade que o mesmo está inserido; participar, cobrar e discutir sobre determinadas situações e assuntos que sejam relevantes para a melhoria da qualidade de vida de toda população. A educação como direito de todos, é dever do Estado e da família, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, deve ser "promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Desde a primeira metade do século XX que o país debate a educação integra, em da qual existem movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, desvelando propostas político-sociais e teórico-metodológicas bastante diversas. Pode-se dizer que foi com Anísio Teixeira, ainda na década de 1950, que teve início as primeiras tentativas de estabelecer um sistema público de escolas com o propósito de propiciar uma jornada escolar em tempo integral, consolidada em uma formação completa (COELHO, 2009).

Mas tal experiência não ganhou espaço nesse período e foi na década de 1980 que se constituiu no país a experiência dos Cieps. Inspirado na experiência de Anísio Teixeira, os Cieps concebidos por Darcy Ribeiro, e projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, foram criados com uma proposta pedagógica de educação integral

em tempo integral. Foram cerca de 500 estruturas físicas implantadas e implementadas em duas etapas, entre os anos de 1984 e 1994 (COELHO, 2009).

A ampliação do tempo escolar no ensino fundamental brasileiro já era prevista no Art. 34, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 LDB, também chamada Lei Darcy Ribeiro, que estabelece sua progressividade a critério dos sistemas de ensino, ou seja, havia a possibilidade de aumento da carga horária escolar, mas não sua obrigatoriedade.

Vislumbrando atender o que estabeleceu a LDB, em 2007 o Governo Federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação contendo o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”³. O PDE é considerado um plano executivo das metas qualitativas do Plano Nacional de Educação, composto por mais de quarenta programas e ações, entre elas o Programa Mais Educação, e está sustentado em seis pilares: 1) visão sistêmica da educação; 2) territorialidade; 3) desenvolvimento; 4) regime de colaboração; 5) responsabilização e 6) mobilização social (BRASIL, 2007).

Para o cumprimento dessas metas, o Governo Federal instituiu, entre outras ações, o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. De 2008 a 2010, o Programa Mais Educação era coordenado em nível nacional pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Atualmente, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC é a responsável pelo Programa que conta com a parceria das Secretarias de Estado e com as Secretarias Municipais de Educação.

Assim, o PME foi criado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de fomentar a educação integral de crianças e adolescentes, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, articuladas com o Projeto Político Pedagógico da escola. Também, pretende contribuir para diminuir as desigualdades educacionais pela ampliação de tempos, espaços, por oportunidades educativas e compartilhamento da tarefa de educar

³ O Plano de Metas “Compromisso Todos Pela Educação” foi instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, e apresenta 28 diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação consideradas metas a serem atingidas até o ano 2021 com a conjugação de esforços dos governos federal, estadual, municipal, família e comunidade. A assinatura do termo de compromisso por parte dos governos é condição para recebimento de transferências financeiras e assistência técnica do Ministério da Educação. Há duas metas que se referem à educação em tempo integral: a meta IV “Combater a repetência, [...] pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;” e a meta VII “Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada escolar” (BRASIL, 2007a).

entre os profissionais da educação e de outros segmentos: a família e os diferentes atores sociais (BRASIL, 2009c). Como atestou Saviani (2007, p. 1235):

O Programa “Mais Educação” propõe-se a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

O programa deve atender 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 educacionais.

Porém, para a adesão em 2012 o MEC, em parceria com o MDS, estipulou como critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos façam parte de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família⁴, cuja previsão era à época de que 15 mil novas escolas fizessem a adesão. A estimativa era de que entre 60% e 80% dessas escolas contassem com maioria de alunos do PBF. A meta definida até o final de 2014 foi de que pelo menos metade de todas as escolas que ofertam educação integral por meio do Programa Mais Educação fossem aquelas com maioria de alunos do PBF.

Tomando tal compreensão por referência, o PME passa a se configurar também como uma medida de enfrentamento à pobreza, uma vez que prevê por meio de uma ação intersetorial a articulação entre a Educação, a Assistência Social, a Cultura e o Esporte, entre outras políticas públicas. Também presume importante intervenção para a proteção social, incluindo: prevenção à violação de direitos da criança e do adolescente, melhoria do desempenho escolar e permanência na escola, sobretudo, em locais mais vulneráveis, conforme estabelece o documento do programa:

[...] 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 e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da

⁴ O Programa Bolsa Família foi instituído pelo Governo Federal, pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, alterado pelo Decreto nº 6.157 de 16 de julho de 2007. O programa é gerenciado pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) (BRASIL, 2013, p. 27).

Assessoria Especial da Presidência da República, esta última por meio do Programa Escolas-Irmãs (BRASIL, 2009c, p. 5).

Para operacionalizar o PME o Ministério da Educação lançou um conjunto de documentos organizado em três cadernos, que serão apresentados de forma sucinta, mas evidenciando seus pressupostos de modo a explicitar o modo como estamos apreendendo e trabalhando com estas fontes.

O primeiro caderno intitulado Gestão Intersectorial no Território, descreve os marcos legais do Programa Mais Educação, as temáticas Educação Integral e Gestão Intersectorial e a estrutura organizacional do Programa, dos projetos e dos programas ministeriais que o compõem. Também contém sugestões para procedimentos de gestão nos territórios, bem como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como referência para o Programa Mais Educação (BRASIL, 2009b).

O segundo, Educação Integral – texto referência para o debate nacional, foi produzido por um Grupo de Trabalho convocado pelo MEC, sob coordenação da Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD). Grupo que foi composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, além de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de universidades e de organizações não governamentais comprometidas com a educação.

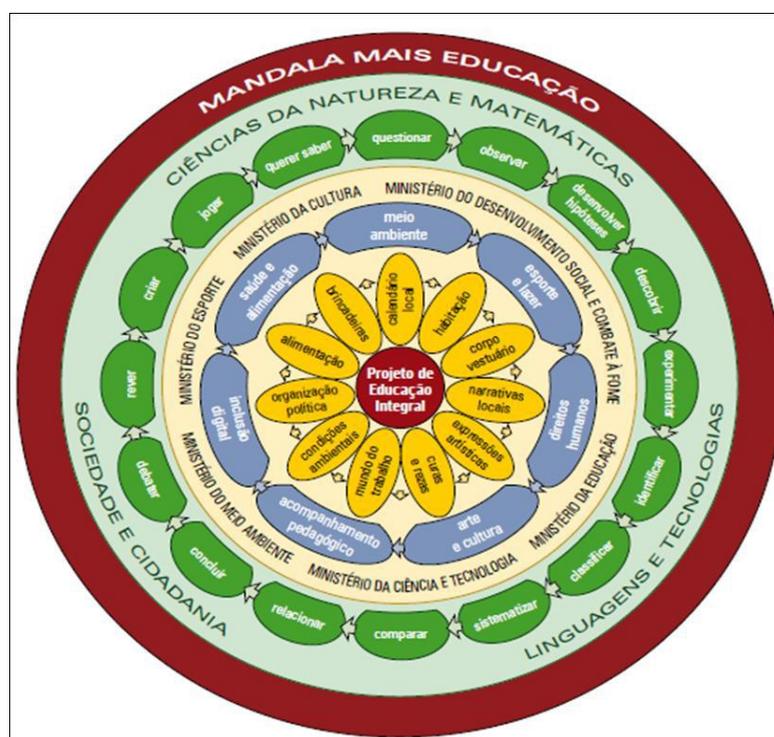
Este segundo caderno aborda as seguintes temáticas: a educação integral no contexto contemporâneo brasileiro; sua trajetória histórica e seus fundamentos legais; descreve a proposta de educação integral como algo em construção, pontuando os seguintes aspectos: a instituição escolar e seu currículo, relação escola e comunidade, tempos e espaços da educação integral, formação de educadores, alguns trabalhos em educação no contexto da educação integral, e o papel do poder público e das redes socioeducativas (BRASIL, 2009a).

O terceiro caderno, Rede de Saberes Mais Educação, aponta caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral, por meio do diálogo entre os saberes escolares e os comunitários. Tais caminhos são representados na

forma de Mandalas⁵ de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras (BRASIL, 2009a).

Nos deteremos neste momento nesta explicação, inclusive dando visibilidade ao desenho da Mandala do Programa Mais Educação (Figura 1), conforme sugerida pelo MEC, uma vez que tem também lugar nesta representação aquele conjunto de instituições e sujeitos possíveis para a construção da relação intersetorial. Isto, na nossa compreensão, denota o modo como o programa, à luz de uma direção teórico-metodológica, concebe a intersetorialidade.

Figura 1 – Mandala do Programa Mais Educação



Fonte: MEC - SECAD, 2009.

- Nota: (1) Ao centro o objetivo: a construção de Projeto de Educação Integral;
 (2) No segundo círculo situar os saberes comunitários selecionados;
 (3) O círculo seguinte é o espaço reservado para a identificação dos Macrocampos;
 (4) Em seguida aparecem as áreas onde se situam os ministérios que compõem o programa;
 (5) Os saberes escolares integram o círculo seguinte

⁵ A Mandala representa o símbolo da totalidade e a integração entre o homem e a natureza. Ela foi escolhida por representar várias possibilidades de diálogos e mediações entre a escola e a comunidade (BRASIL, 2009d).

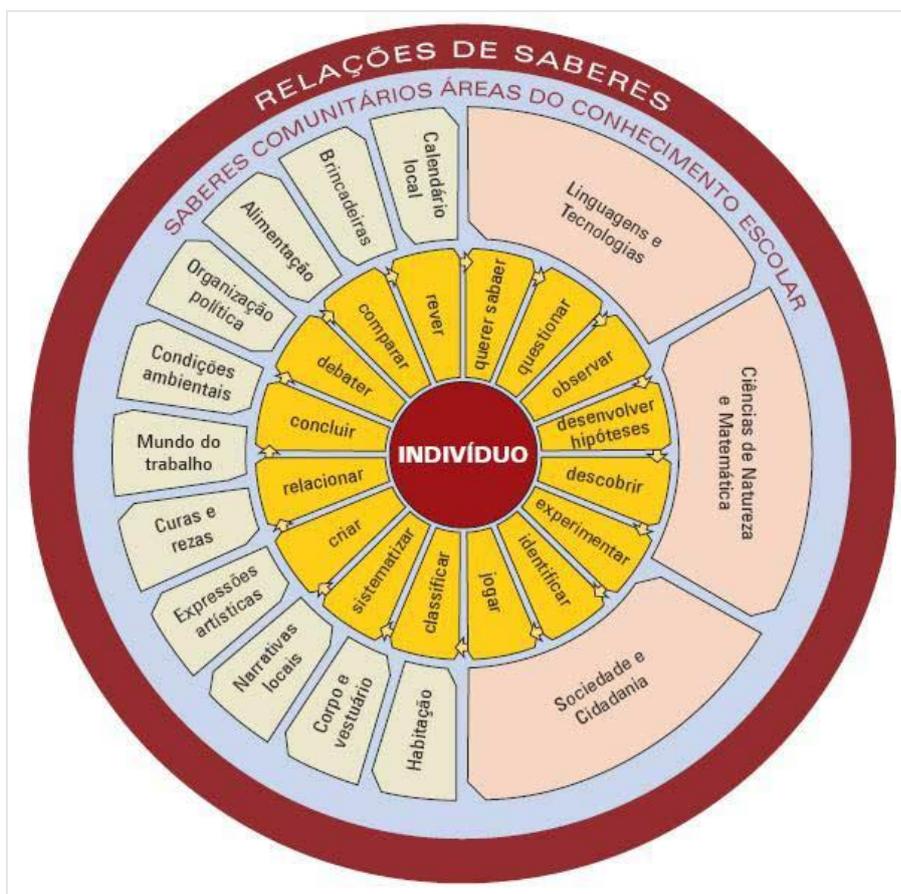
Como se vê, partindo do centro para as bordas, foram colocados, logo após o objetivo, os seguintes saberes comunitários: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais e calendário local. Estes saberes foram selecionados tomando como critério sua aplicabilidade em várias situações, porém cada escola tem a autonomia para acrescentar ou substituir esses itens por outros de seu contexto.

Por saberes escolares entende-se, segundo a proposta, as propriedades e estratégias do fazer e do pensar, os conteúdos específicos de cada disciplina, as habilidades, os procedimentos e as práticas que fazem dos alunos formuladores de conhecimentos, na perspectiva da aprendizagem significativa, por meio da pesquisa⁶.

A figura 1 assim representada, esclarece o documento, evidencia a relação entre os elementos da Mandala, portanto não aleatoriamente posicionados. Por isso na medida em que os círculos são colocados, observa-se uma correspondência entre os saberes (escolares/comunitários), os macrocampos, os Ministérios com suas ações e projetos a serem desenvolvidos e relacionados com as áreas do conhecimento. As setas apontando para fora ou sugerindo um movimento circular, remetem ao diálogo recíproco e necessário entre os elementos. Nessa mesma perspectiva, a figura 2 apresenta a Mandala das relações entre os saberes comunitários e os saberes escolares.

⁶ Estes saberes aparecem na Mandala interligados por setas: querer saber, questionar, observar, desenvolver hipóteses, descobrir, experimentar, identificar, classificar, sistematizar, comparar, relacionar, concluir, debater, rever, criar, jogar (MEC - SECAD, 2009).

Figura 2 – Mandala da Relação de Saberes



Fonte: MEC - SECAD, 2009.

A figura seguinte, demonstra as possibilidades que permeiam as relações do Mais Educação com outros programas de governo de outros ministérios, apreendidos no desenho teórico-metodológico como mediadores de saberes, com estratégias diferenciadas para a caracterização da educação integral. Estabelece assim o documento analisado: "Os diversos programas possuem vocações e habilidades específicas; cada um deles é facilitador de determinados aspectos da vida comunitária ou escolar. Sugerimos que os programas sejam escolhidos de acordo com os desafios e potencialidades locais" (BRASIL, 2009, p. 49).

aberto ao diálogo para que haja enriquecimento do projeto por meio de ideias e sugestões advindas da comunidade e da escola⁷.

De acordo com o documento, o número de alunos atendidos pela escola e os critérios de participação devem ser decididos de forma democrática pelo grupo da escola, mas sugere alguns critérios para a seleção, como: estudantes que demonstrem interesse em estar na escola por um tempo maior; estudantes que apresentem defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª e 2ª fases do ensino fundamental (4º/5º anos ou 8º/9º anos) nas quais as pesquisas mostram que há um índice maior de evasão e abandono respectivamente; estudantes que estão em situação de risco ou vulnerabilidade social, e ainda, aqueles que de alguma forma lideram e influenciam positivamente os demais.

Em relação à escolha das atividades, estas não poderão descaracterizar a realidade das concepções pedagógicas, deverão considerar a realidade local, suas especificidades ambientais e particularidades étnicas devendo embasar seus eixos nas categorias TERRA, CULTURA E TRABALHO, sendo estas fundamentais na matriz formadora humana (BRASIL, 2012). Não há um limite de atividades a serem desenvolvidas, mas há um limite de atividades a serem financiadas pelo MEC. Cada escola pode escolher livremente, de cinco a seis atividades, organizadas em três ou quatro macrocampos, apenas no macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatória a escolha de pelo menos uma atividade.

Com a inclusão das escolas do campo, a partir de 2012, as orientações e as atividades formativas passíveis de escolha para financiamento passaram a ser específicas para cada tipo de escola. Fato que pode ser observado no quadro a seguir, elaborado com base nos dados do Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2012).

⁷ Para orientar as escolas participantes do PNE foi disponibilizado um “passo a passo” que visa auxiliar na escolha do professor comunitário, na seleção das atividades a serem desenvolvidas, na realização de parcerias, a esclarecer os critérios para participação de alunos, bem como outras medidas a serem tomadas a título de organização (MEC, 2011).

Quadro 2 – Atividades financiáveis pelo Programa Mais Educação em 2012 às escolas urbanas e escolas do campo

Macrocampos	Atividades - Escolas Urbanas	Atividades - Escolas do Campo
Acompanhamento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • História e Geografia • Letramento/Alfabetização • Línguas Estrangeiras • Tecnologias Educacionais • Ciências • Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Ciências Humanas • Ciências e Saúde • Etnolinguagem • Leitura e Produção Textual
Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável • Tecnologias Educacionais 	-
Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> • Basquete de rua • Taekwondo • Yoga/Meditação • Corrida de orientação • Tênis de campo • Tênis de Mesa • Xadrez tradicional • Xadrez virtual • Ginástica Rítmica • Recreação e Lazer/ Brinquedoteca • Tecnologias Educacionais • Basquete • Handebol • Karatê • Natação • Voleibol • Futebol • Futsal • Atletismo • Judô 	<ul style="list-style-type: none"> • Atletismo • Basquete • Tênis de Mesa • Corrida de orientação • Xadrez tradicional • Recreação e Lazer/ Brinquedoteca • Ciclismo • Etnojogos • Judô • Handebol • Futebol • Futsal • Voleibol
Educação em Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em Direitos Humanos • Tecnologias Educacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte Audiovisual e Corporal • Arte Corporal e Som • Arte Corporal e Jogos • Arte Gráfica e Literatura • Arte Gráfica e Mídias
Culturas, Artes e Educação Patrimonial	<ul style="list-style-type: none"> • Banda Fanfarra • Leitura e produção textual • Ensino Coletivo de Cordas • Práticas Circenses • Educação Patrimonial • Artesanato Popular • Iniciação musical (Flauta doce) • Canto Coral • Cine Clube • Tecnologias Educacionais • Percussão • Pintura • Capoeira • Hip-Hop • Danças • Desenho • Grafite • Teatro 	<ul style="list-style-type: none"> • Canto Coral • Capoeira • Cineclube • Contos • Danças • Práticas Circenses • Literatura de Cordel • Brinquedos e artesanato Regional • Percussão • Pintura • Desenho • Escultura • Etnojogos • Mosaico • Música • Teatro

Cont.

	<ul style="list-style-type: none"> • Escultura • Mosaico 	
Cultura Digital	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de Redes Sociais • Tecnologias Educacionais 	-
Promoção da Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da Saúde / Prevenção de Doenças e Agravos • Tecnologias Educacionais 	-
Comunicação e Uso de Mídias	<ul style="list-style-type: none"> • Jornal Escolar • Rádio Escolar • História em Quadrinhos • Tecnologias Educacionais • Fotografia • Vídeo 	-
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> • Robótica Educacional • Tecnologias Educacionais • Laboratório • Feiras e Projetos Científicos 	-
Iniciação Científica	-	• Iniciação Científica (Investigação no Campo das Ciências da Natureza)
Educação	• Educação Econômica/ Economia Criativa	-
Econômica/ Economia Criativa	Tecnologias Educacionais	-
Memória e História das Comunidades Tradicionais	-	<ul style="list-style-type: none"> • Canto Coral • Música • Capoeira • Pintura • Literatura de Cordel • Educação Patrimonial • Brinquedos e Artesanato Regional • Cineclube • Contos • Desenho • Percussão • Escultura • Etnojogos • Mosaico • Danças • Teatro
Agroecologia	-	<ul style="list-style-type: none"> • Canteiros Sustentáveis • COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida • Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário) • Cuidado com Animais • Uso Eficiente de Água e Energia

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Assim desenhado, o PME estabelece premissas para a construção da intersetorialidade, destacando a escola e os sujeitos envolvidos que a circundam como peças-chaves.

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de educação integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo (BRASIL 2009, p. 6).

Do ponto de vista operacional, a adesão e cadastro da escola, assim como as atividades escolhidas, são feitas por intermédio de um representante na plataforma do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC)⁸. Para completar o cadastro, técnicos das secretarias municipais/estaduais de educação, pelo SIMEC, validam os Planos de Atendimento das escolas cadastradas e enviam ao Ministério da Educação um Plano Geral Consolidado para aprovação. Após obter a aprovação dos planos, as secretarias municipais/estaduais oficializam ao MEC a adesão ao Programa e providenciam a contratação do professor comunitário. O Programa também, estabelece a figura do voluntário que oferece o suporte para as atividades planejadas na escola, que sob a forma de ressarcimento recebe mediante o preenchimento de um Relatório e Recibo Mensal⁹ de Atividades Desenvolvidas por Voluntário¹⁰. As atividades com os alunos na escola somente têm início a partir do momento do depósito e liberação dos recursos pelo FNDE. Após os dez meses de atividades, cada UEx deve prestar contas dos recursos nos moldes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹¹.

Cada atividade, possui um kit de material pedagógico específico que pode ser adquirido pela escola com os recursos recebidos, ou são adquiridos pelo MEC e

⁸ O acesso ao sistema ocorre pelo site: www.simec.gov.br

⁹ Disponível no ANEXO C.

¹⁰ O valor do ressarcimento é calculado por mês de atividade, de acordo com o número de turmas monitoradas e/ou tutoriadas, tomando como referencial os seguintes valores: a) escolas urbanas: R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais, por turma monitorada; b) escolas rurais: R\$ 120,00 (cento e vinte reais) mensais, por turma monitorada c) o valor do ressarcimento dos tutores da ação Mais Educação para Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental, das escolas urbanas e rurais será de R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais, por turma tutoriada (BRASIL, 2014).

¹¹ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>.

enviados às escolas, como é o caso dos kits das atividades de banda fanfarra, hip-hop, cine clube, vídeo, rádio escolar e algumas publicações.¹²

A intersetorialidade aparece, como afirmam os documentos do Mais Educação, na sua gênese, pensada, então, como uma conquista da intervenção pública no campo educativo. Reflete aquela ideia já destacada no item anterior de uma relação de trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Por fim reafirma:

Não é demais lembrar que, do ponto de vista dos direitos das crianças e adolescentes, as políticas setoriais se alinham – pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – no compromisso que têm com a garantia da proteção e desenvolvimento integral destes cidadãos. Estes direitos fazem parte da chamada agenda dos “novos direitos sociais”, assim como o são aqueles derivados das agendas do meio ambiente, das questões raciais e étnicas, de gênero, da diversidade sexual, da cultura. Estes ‘novos’ direitos trouxeram para a agenda pública uma complexidade até poucos anos desconhecida dos gestores públicos. (BRASIL, 2009, p. 24).

2.3 A INTERSETORIALIDADE NO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

À medida que as sociedades vão se ampliando e se tornando cada vez mais complexas, a administração estatal, também deve acompanhar as mudanças. Desta forma, a partir das transformações, das múltiplas expressões da questão social, observamos a criação de estratégias para o combate ou mesmo amenização destas expressões. Assim sendo, enquadramos o Programa Bolsa Família como uma estratégia de política social, viabilizadora de mínimos sociais, bem como um exemplo de proposta de descentralização e participação comunitária.

Nesse sentido, o Programa Bolsa Família se constitui como uma estratégia de transferência direta de renda condicionada ao Governo Federal, que tem como eixo principal a redução da pobreza e o combate à fome. Bem como, apresenta a intersetorialidade e a complementaridade nas ações públicas como um de seus objetivos básicos, para propiciar a efetividade e a integralidade dessas ações no embate do agravamento da questão social.

¹² Pode haver atraso na entrega de kits adquiridos pelo MEC, especialmente se tratarem daqueles que são fornecidos por meio do MEC/FNDE, em virtude dos trâmites legais e administrativos, de forma que iniciam-se as ações com conteúdos teóricos, até que cheguem os materiais solicitados. (MEC, 2012, p. 33)

Sendo categórica, Moll (2014) afirma que o Programa Bolsa Família tem na sua gênese natureza intersetorial. Está, assim, estabelecido no Decreto de criação do PBF, em seu Artigo 11: “a execução e gestão do Programa Bolsa Família dar-se-á de forma descentralizada, por meio da conjugação de esforços entre os entes federados, observada a intersetorialidade, a participação comunitária e o controle social” (Decreto nº 5.209 de 2004).

O PBF dessa forma, é uma intervenção federal que apresenta a redução da pobreza como seu eixo principal, no qual suas ações são balizadas. O programa foi criado durante o primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através da Medida Provisória N.º 132, e convertida na Lei N.º 10836 em janeiro de 2004, que foi regulamentada pelo Decreto 5.209 de setembro de 2004, e vem sendo aprimorado através de legislações complementares.

O programa foi criado com o propósito de unificar o Cadastro Único e as ações e programas de transferência de renda do Governo Federal: Programa Nacional de Renda Mínima vinculado a Educação (Bolsa Escola), Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA), Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde (Bolsa Alimentação) e o Programa Auxílio Gás. Destina-se às famílias em situação de extrema pobreza e de pobreza – tendo como critério a renda mensal *per capita*. Inicialmente a situação de extrema pobreza era atribuída às famílias cuja renda *per capita* mensal era de até R\$ 50,00 (cinquenta reais) e que hoje é direcionada aquelas de renda familiar *per capita* inferior a R\$ 77,00 (setenta e sete reais) mensais.

As famílias identificadas como em situação de pobreza estavam inicialmente na faixa de renda mensal *per capita* entre R\$ 50,01 (cinquenta reais e um centavo) e R\$ 100,00 (cem reais), e que hoje se encontram na faixa entre R\$ 77,01 (setenta e sete reais e um centavo) e R\$ 154,00 (cento e cinquenta e quatro reais) por pessoa. Já as famílias que se encontram em extrema pobreza recebem o benefício básico que hoje é de R\$ R\$ 77,00 (setenta e sete reais) independente da composição familiar. Caso tenham crianças ou adolescentes de até dezessete anos na escola, essas famílias também recebem benefícios variáveis. Estes são compostos da seguinte forma: a cada criança ou adolescente entre zero e quinze anos, essas famílias recebem R\$ 35,00 (trinta e cinco reais) limitado a cinco por família (desde que estejam registrados no Cadastro Único). O benefício variável para as famílias já cadastradas no PBF e que tenham adolescentes entre dezesseis e dezessete anos

na escola é de R\$ 42,00 (quarenta e dois reais) por cada um destes, até no máximo de dois beneficiários¹³.

Ao estabelecer uma estrutura nos três eixos - transferência de renda, condicionalidades e programas complementares, Silva e Guilhon (2014) afirmam ser esta estrutura a confirmação da natureza intersetorial do Bolsa Família, onde a promoção do alívio imediato da pobreza, os compromissos de inserção nos serviços de educação, saúde e assistência social, e a superação das condições de vulnerabilidades via programas complementares, expressariam a responsabilidade do Estado e da sociedade no enfrentamento da pobreza e da extrema pobreza no país.

Dessa forma, dentre seus objetivos básicos está o enfrentamento a pobreza e a fome; promover a segurança alimentar e nutricional; promover o acesso aos serviços públicos principalmente saúde, educação e assistência social; de modo a evocar a intersetorialidade e a complementaridade entre as ações do poder público, sendo que no PBF, as condicionalidades tem a maior expressão da intersetorialidade, estabelecendo que para a manutenção mensal do benefício, sejam cumpridas as contrapartidas das famílias em relação à educação e à saúde.

Nesse sentido, Silva e Guilhon (2014) identificam, por meio de seus estudos, diferentes compreensões sobre as condicionalidades, desvelando tanto consensos quanto antagonismos. Na própria versão oficial destaca a concepção que trata as condicionalidades enquanto acesso e ampliação de direitos no combate à transmissão intergeracional da pobreza, legando às condicionalidades sua natureza obrigatória. Nessa perspectiva encontra-se Moll (2014, p. 570):

O Programa Bolsa Família é um grande propulsor desse processo, pois carrega em sua gênese a intersetorialidade como premissa para dar conta de fatores multidimensionais da pobreza, por meio da transferência direta de renda, que promove o alívio imediato da pobreza material, e das condicionalidades, que reforçam o acesso das famílias a serviços sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social, de maneira integrada. As condicionalidades têm como premissa contribuir para o rompimento intergeracional da pobreza, focando seus esforços nas crianças e adolescentes das famílias beneficiárias, desde a gestação até a maioridade. Há mais de dez anos, o Bolsa Família vem provocando a articulação entre os setores de assistência social, saúde e educação para dar conta, dentre a universalização dos serviços, de um olhar que reconheça o legado histórico de desigualdades do país.

¹³ Os dados atualizados foram obtidos no site do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) – Disponível em: <www.mds.gov.br/bolsafamilia/beneficios>.

Para enfrentar, assim, a pobreza como legado histórico, o Bolsa Família é um programa que insiste, conforme presente em suas formulações, na gestão coordenada de políticas para potencializar os impactos do programa. Isso significa dizer que o acesso à renda está associado, no modelo de proteção social brasileiro, ao acesso à serviços. Associa-se, assim, transferência de renda e acesso aos direitos sociais básicos de saúde, alimentação, educação e assistência social.

O acesso à renda é reconhecido como um direito socioassistencial destinado a afiançar condições básicas de sobrevivência, indissociável do trabalho social voltado ao atendimento das vulnerabilidades e riscos sociais. Para além da renda, este modelo tem buscado identificar e atuar na integralidade das demandas das famílias beneficiárias do PBF e de benefícios socioassistenciais como uma estratégia para a superação da situação de pobreza e melhoria de suas condições de vida. Evidencia, portanto, a adoção de uma concepção que considera o risco pobreza no campo da Seguridade Social, em relação à qual o Estado deve prover a proteção social e considerar a integralidade das demandas e necessidades das famílias, disponibilizando uma rede de atendimento com o objetivo de fortalecer seus vínculos e relações familiares e comunitárias e ampliar o acesso a serviços, direitos e oportunidades (MDS, 2013, p. 57).

Numa vertente analítica oposta estão aqueles que entendem as condicionalidades como expressão da negação de direitos, uma vez que não deve haver nenhuma exigência ao titular de um direito, cabendo ao Estado provê-los responsabilmente. Numa versão moralista estão analistas, que além culpabilizar os pobres, entendem que as exigências sobre os beneficiários devem ser capazes de manter-lhes com esse mérito, caso cumpridas as condicionalidades, ou destituí-lhes, numa interpretação tipicamente punitiva e moralista conservadora, como alerta a autora (SILVA, 2014).

A condicionalidade da educação se refere expressamente ao cumprimento de 85% de frequência escolar para as crianças cadastradas no Programa entre 6 e 15 anos e de 75% entre os adolescentes de 16 e 17 anos. Com relação à assistência social é dirigido às crianças e adolescentes de até 15 anos em risco, ou que foram retiradas de trabalho infantil e que devem apresentar 85% de frequência mínima nos serviços socioeducativos. Moll (2014, p. 570), referência daquela vertente mais positiva sobre as condicionalidades, enfatiza:

A exigência da frequência escolar dos estudantes, como condicionalidade PBF promove uma profunda ruptura na seletividade física do sistema escolar. Uma vez que estamos convivendo com a primeira geração de meninos e meninas de meios sociais muito pobres que estão caminhando,

coletivamente, como grupo social, para a conclusão da educação básica, superando em geral em muito a escolaridade de seus pais e avós. É importante sublinhar o aspecto coletivo desse processo, porque nossa história é repleta de exemplos individuais de avanços.

Nesse contexto, desde 2012 se lançam as bases para uma articulação mais orgânica entre os programas Bolsa Família e Mais Educação, que foi acelerado a partir da integração do PME ao Plano Brasil sem Miséria¹⁴. A articulação institucional dos setores e entes federados para garantir que a qualidade proporcionada pela educação integral fosse oferecida, prioritariamente, às crianças e adolescentes em situação de pobreza e extrema pobreza, beneficiárias do Bolsa Família, ganha, então, uma ampliação no seu escopo:

A articulação intersetorial como a que se propõe, além de proporcionar diferentes formas de aprendizagem, de construção do conhecimento e de formação cidadã, possibilita o fortalecimento de vínculos entre familiares e com a comunidade, e, em consequência, promove maior proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes e suas famílias, reduzindo a ocorrência de vulnerabilidades e riscos sociais a que estão expostos (BRASIL, 2014, p. 1).

A partir daí, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com o MDS, definiu como um dos critérios do PME a seleção de escolas que contavam com maioria de estudantes pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF). E em 2014, essa construção intersetorial ganha em orientações para sua melhor organicidade, quando por meio da Instrução Operacional e Manual de Orientações n. 01, o MEC e o MDS, passa a orientar a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e o Programa Mais Educação (PME).

Nessa direção, a integração entre o SCFV e o PME é uma estratégia necessária tendo em vista que os mesmos usuários são atendidos pelas duas políticas em função de sua capilaridade no território e, embora tenham objetivos diferentes, em muitos momentos, recorrem a estratégias próximas. Essa articulação fortalece o diálogo entre as políticas de educação e

¹⁴O Governo Federal lançou em 2 de junho de 2011, por meio do Decreto nº 7.492, o Plano Brasil Sem Miséria (BSM) com o objetivo de superar a extrema pobreza até o final de 2014. O Plano se organiza em três eixos: um de garantia de renda, para alívio imediato da situação de extrema pobreza; outro de acesso a serviços públicos, para melhorar as condições de educação, saúde e cidadania das famílias; e um terceiro de inclusão produtiva, para aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e das cidades.

assistência social, em todos os âmbitos de atuação, por meio do desenvolvimento de uma agenda articulada nos municípios onde as duas ações sejam desenvolvidas (BRASIL, 2014, p. 2).

Pensada e projetada desse modo, a intersetorialidade entre o Mais Educação e o Bolsa Família percorre, nesses últimos anos, essa trajetória, no que perguntamos como isso vem ocorrendo em Cuiabá? Afinal, como essa complexa construção intersetorial de políticas públicas vem se efetivando? De antemão, pode-se afirmar que esta operação é de grande envergadura, uma vez que implica num processo de atuação do poder público para o acompanhamento da frequência à escola, que envolve, ou melhor inclui, a família, sendo este um dos fatores importantes para pensarmos sobre o alcance dos resultados. Sem a pretensão de dar respostas a esta questão tão amplamente formulada, nos detemos no capítulo que segue a analisar a experiência em uma escola estadual no município de Cuiabá.

3 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – MAIS EDUCAÇÃO E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA NA ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS – CUIABÁ/MT: INTERSETORIALIDADE EM QUESTÃO

Neste capítulo pretendemos apresentar algumas relações e reflexões resultado da relação teoria-empíria permitida neste estudo. Sabemos do limite do estudo realizado, por isso mesmo temos clareza das implicações na apreensão do fenômeno e nas análises, reconhecendo que estamos longe de tirar conclusões definitivas.

Começamos o texto por apresentar brevemente o município de Cuiabá considerando que o *lócus* da pesquisa, a Escola Estadual Pascoal Ramos, está aqui situada o que nos impulsionou a conferir uma certa caracterização desse território, pelo menos em alguns aspectos. Mas tomamos especialmente a escolarização ou o acesso à educação como um dos fatores que seria importante ser apreendido para compreender a desigualdade, ainda que não seja uma variável exclusiva. Mas por entendermos que investigamos um objeto que se articula pela via do acesso à educação, como condicionalidade a ser perseguida no âmbito de duas políticas sociais - Educação e Assistência Social - escolhemos alguns dados do estado e mais propriamente de Cuiabá, numa tentativa de mostrar a pertinência e permanência da luta pelo direito à Educação, como um dos componentes para garantia de cidadania e enfrentamento da pobreza.

Está localizado no segundo item do capítulo a análise da intersectorialidade entre o Programa Mais Educação e o Programa Bolsa Família, mas agora a partir das referências teórico-empíricas. Importa reafirmar que as fontes utilizadas são tanto as de base estatística, quanto as fontes documentais referentes aos programas em questão, assim como da escola. Do mesmo modo, fizemos uso da observação que favoreceu acompanhar no período do mestrado o desenvolvimento do PME na escola, ao mesmo tempo mediado por diálogos com a coordenação do programa, por isso a preocupação em referenciá-los devidamente no texto. Neste caso a observação foi a técnica utilizada em razão do contato direto e permanente mantido por ser trabalhadora da escola, tendo seu uso assumido uma natureza complementar no estudo.

3.1 CUIABÁ E DESIGUALDADES

A Cidade de Cuiabá situada à margem esquerda do rio de mesmo nome, possui uma população de 551.350 habitantes (IBGE, Censo 2010). Registra entre os anos de 1970 e 2000 um significativo aumento populacional, e junto com outras cidades do Centro-Oeste - Campo Grande (MS), Goiânia (GO) e Brasília (DF) - as maiores taxas no processo de urbanização do país, revertendo, inclusive, a tendência histórica de concentração no Sudeste. Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no início da segunda metade dos anos 2000 chamava a atenção para o fenômeno, destacando a importância de dar atenção a seus possíveis desdobramentos, já evidenciados em outras metrópoles, a exemplo da poluição dos recursos hídricos e do ar, desmatamento, déficit de moradias, congestionamento de veículos, moradores de rua, violência, enchentes e desmoronamentos (IPEA, 2006), uma espécie de modernização excludente.

Embora Mato Grosso configure um estado que tem se destacado pelos índices de crescimento econômico, não se pode desconsiderar a heterogeneidade das condições econômicas, sociais e de vida da população das regiões do estado e municípios, acabando por configurar diferenças e desigualdades significativas para a análise.

Cuiabá compõem a Baixada Cuiabana que inclui os seguintes municípios: Várzea Grande, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Barão de Melgaço, Poconé, N.Sr^a do Livramento, Jangada, Rosário Oeste, Nobres, Planalto da Serra, Nova Brasilândia, Santo Antônio do Leverger e Acorizal. São quatorze municípios que em grande parte foi fundada a partir de 1950, sendo que a colonização da região data de 1700 quando foi fundada Cuiabá. Esta característica faz com que se identifique nesta região a raiz cultural do mato-grossense, reunindo a expressão das manifestações culturais típicas como danças, culinária, linguagem, relação com o ambiente. Segundo o Censo 2010, Mato Grosso possui uma população de 3.035.122 habitantes, sendo que desta proporção 968.056 concentram-se na Baixada Cuiabana, representando, assim, 31,89% da população de Mato Grosso.

A maior parte da população mato-grossense está composta por pretos e pardos, atingindo uma proporção de 60%, sendo 7,6% de pretos e 52,4% de pardos. A composição étnico-racial de Cuiabá, por sua vez, está constituída por 10,81% de

pretos, 54,29% de pardos e 33,23% de brancos, 1,37% de amarelo e 0,30% de indígenas (Censo 2010).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 é 0,785, situando o município de Cuiabá na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (entre 0,700 e 0,799), ocupando a 11ª posição no país, onde a educação situa-se como a dimensão que mais cresceu em termos absolutos, seguida por longevidade e renda, dados que podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Cuiabá – MT

IDH e componentes	1991	2000	2010
IDHM EDUCAÇÃO	0,372	0,577	0,726
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	45,18	57,38	70,16
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	41,27	72,66	90,99
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	48,69	70,94	86,65
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	27,97	51,26	67,39
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	17,21	36,46	51,14
IDHM LONGEVIDADE	0,708	0,761	0,834
Esperança de vida ao nascer (em anos)	67,47	70,67	75,01
IDHM RENDA	0,698	0,756	0,800
Renda per capita (em R\$)	615,55	882,97	1.161,49

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano Cuiabá – MT, 2013.

Significativo também no município é o dado de crescimento do PIB da capital, representando 24,8% do PIB estadual, ou seja, R\$ 14,8 bilhões¹⁵. Residem em Mato Grosso 656.134 crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos, conforme Censo 2010. Desses, 605.895 (92,34%) frequentam creches ou escolas e 10.079 (1,54%) nunca frequentaram creches ou escolas, conforme pode ser verificado na tabela seguinte:

Tabela 2 – Educação - Estado de Mato Grosso – Censo 2010

POPULAÇÃO RESIDENTE	TOTAL
População residente - 6 anos	49.842
População residente - 7 a 9 anos	151.061
População residente - 10 a 14 anos	281.507
POPULAÇÃO RESIDENTE	TOTAL
População residente - 15 a 17 anos	173.724
TOTAL	656.134 Cont.

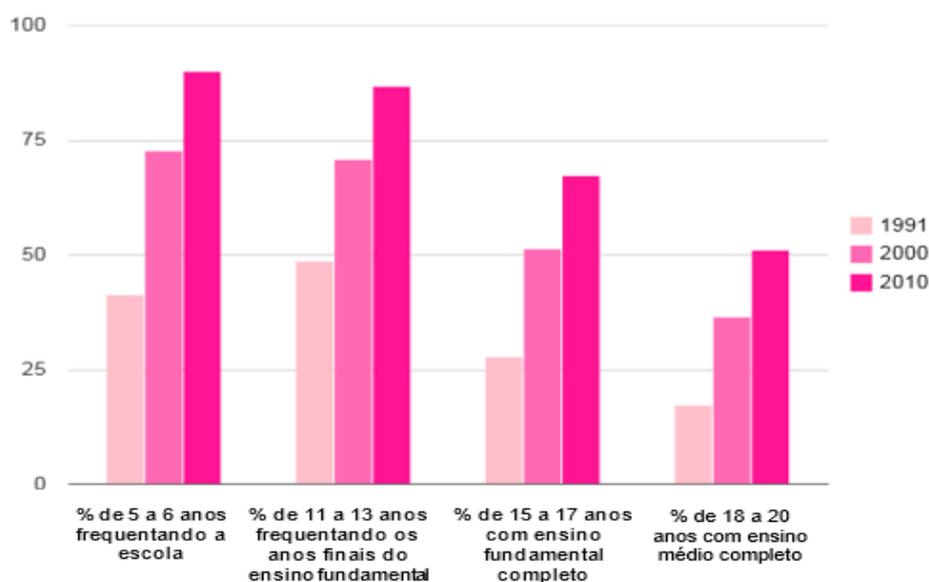
¹⁵ Atlas do Desenvolvimento Humano Cuiabá – MT ago. 2013 p. 1-14. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/cuiaba_mt>.

POPULAÇÃO RESIDENTE QUE FREQUENTAVA CRECHE OU ESCOLA	TOTAL
População residente que frequentava creche ou escola - 6 anos	46.041
População residente que frequentava creche ou escola - 7 a 9 anos	147.084
População residente que frequentava creche ou escola - 10 a 14 anos	271.153
População residente que frequentava creche ou escola - 15 a 17 anos	141.617
TOTAL	605.895
POPULAÇÃO RESIDENTE QUE NUNCA FREQUENTOU CRECHE OU ESCOLA	TOTAL
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 6 anos	3.138
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 7 a 9 anos	2.513
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 10 a 14 anos	2.664
População residente que nunca frequentou creche ou escola - 15 a 17 anos	1.764
TOTAL	10.079

Fonte: Elaboração própria, Censo 2010.

No caso de Cuiabá, verifica-se que no período de 2000 a 2010, a proporção de crianças de 5 a 6 anos que frequentam creches ou escolas, cresceu 23,99% e no período 1991 e 2000, 76,06%. Em relação aos anos finais do ensino fundamental, a proporção de crianças de 11 a 13 anos na escola, cresceu 22,15% entre 2000 e 2010 e 45,70% entre 1991 e 2000.

Figura 4 – Fluxo escolar por Faixa Etária – Cuiabá



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano Cuiabá – MT, 2013.

Os dados de 2012 revelam que em Cuiabá haviam 77.656 matriculados no ensino fundamental, sendo que 40% estão nas escolas públicas estaduais. No caso do Ensino Médio, o número de matrículas é de 27.926, no qual o percentual de matrículas em escolas públicas estaduais é de 74%.

Tabela 3 – Crianças e Adolescentes matriculados em Cuiabá, 2012.

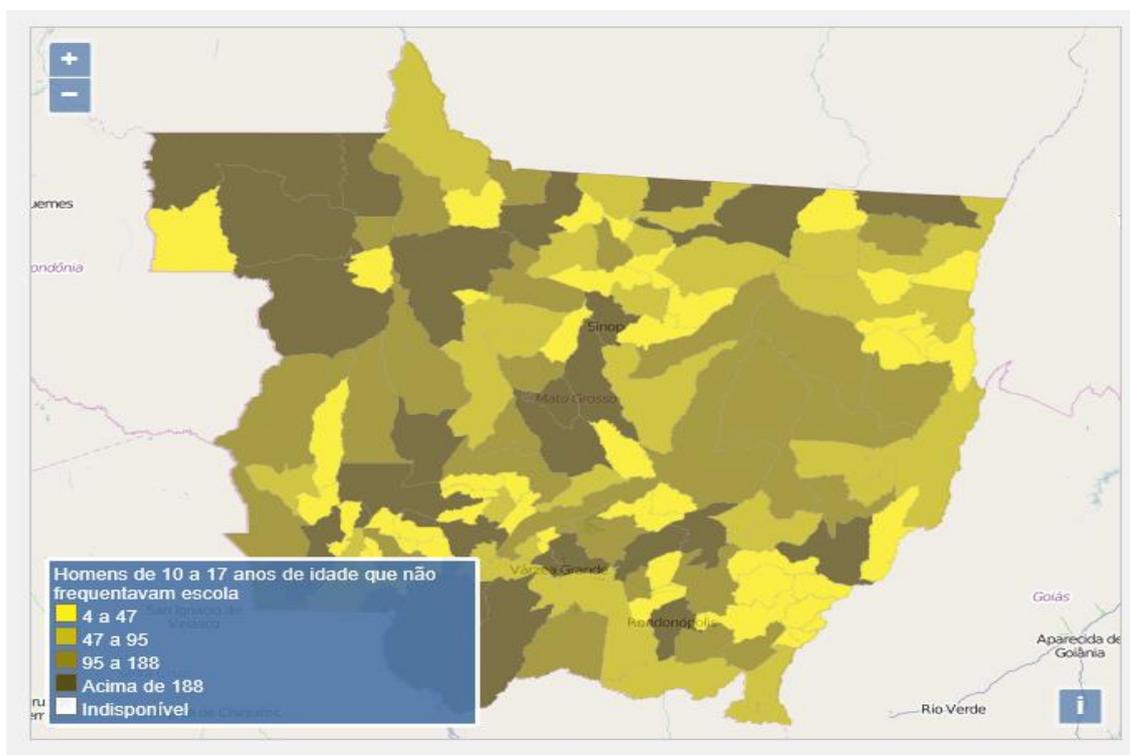
MATRICULA EM 2012	TOTAL
Matrícula - Ensino fundamental – 2012	77.656
Matrícula - Ensino fundamental - escola pública estadual – 2012	31.021
Matrícula - Ensino médio – 2012	27.926
Matrícula - escola pública estadual – 2012	20.541
Total de matrículas em escolas pública estaduais – 2012	51.562

Fonte: Elaboração própria, IBGE Cidades.

Embora a educação seja considerada como um direito social a ser garantido pelo Estado a todos os indivíduos, (Artigo 227, Constituição Federal/1988), a educação no Brasil ainda não se constituiu como uma política pública universal e apesar dos dados estatísticos evidenciarem um elevado número de crianças e adolescentes matriculados nas instituições de ensino, aquelas que nunca frequentaram a escola não podem ser negligenciadas.

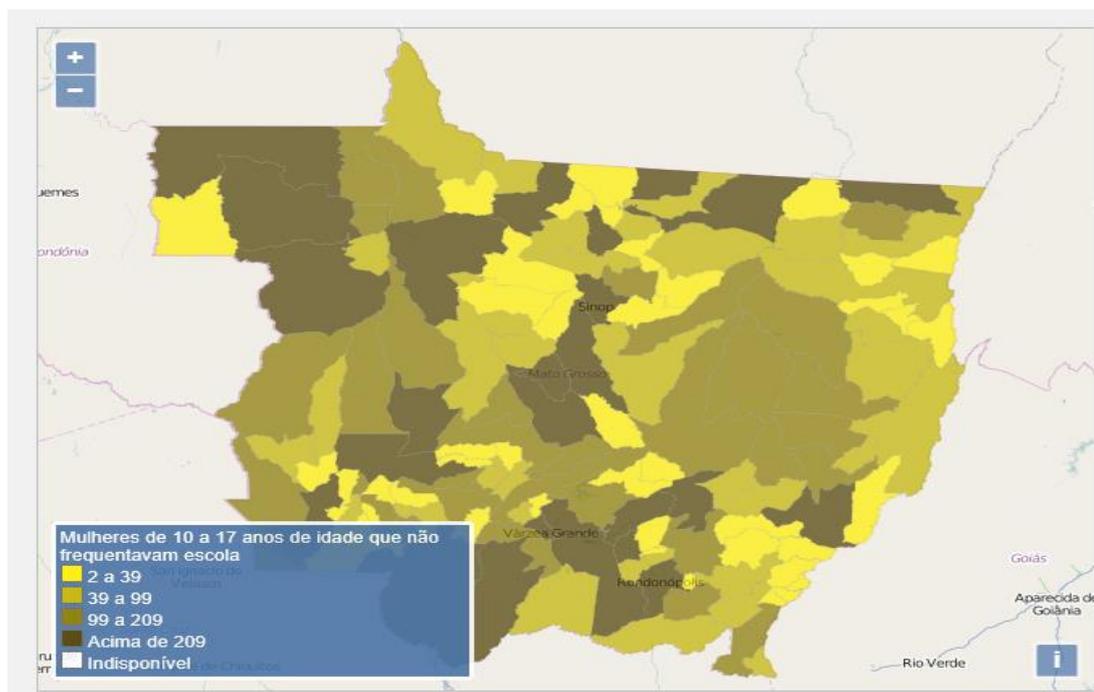
Os cartogramas a seguir demonstram a presença do trabalho infantil no estado e no município de Cuiabá, especificamente homens e mulheres de 10 a 17 anos de idade que não frequentavam a escola, relação esta que justifica sobremaneira a importância de políticas sociais para esse segmento da população.

Figura 5 – Trabalho infantil – homens de 10 a 17 anos de idade que não frequentavam escola/Mato Grosso/Cuiabá



Fonte: Censo 2010.

Figura 6 – Trabalho infantil –mulheres de 10 a 17 anos de idade que não frequentavam escola/Mato Grosso/Cuiabá.



Fonte: Censo 2010.

O Censo 2010 revelou que embora o trabalho infantil tenha diminuído no país entre 2000 e 2010 (13,44%), na faixa etária entre os 10 e 17 anos, em 2010 havia 3,4 milhões de crianças e adolescentes nessa idade ocupados, o que representava 3,9% das 86,4 milhões de pessoas ocupadas com 10 anos ou mais de idade. Em 2000, eram 3,94 milhões.

A parcela de crianças e adolescentes ocupados do sexo masculino (2,065 milhões) manteve-se superior à feminina (1,342 milhão) em 2010. No grupo etário de 10 a 15 anos, os meninos representaram 60,3% (964 mil). Na faixa de 16 ou 17 anos, 60,9% (1,101 milhão). Na região Centro-Oeste, Mato Grosso tem um dos maiores percentuais, com 15,3% de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos trabalhando, 68.876, depois de Goiás com 15,5%.

Dados mais recentes de 2012, da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), revela que a exploração do trabalho infantil no Brasil teve redução mínima em relação ao ano de 2011, aproximadamente de apenas 4%, sendo que pouco mais de 3,5 milhões de crianças e adolescentes menores de 18 anos trabalhavam em 2012, contra 3,67 milhões em 2011.

Os dados de Mato Grosso também foram piores, saindo da 16ª posição em 2011 para a 7ª no ranking de 2012, com aumento de mais de 1% em relação ao ano anterior – das 741.692 crianças e adolescentes de 5 a 17 anos do estado, 77.086 estavam em situação de trabalho irregular. Em 2012, o Ministério do Trabalho em Mato Grosso definiu 19 cidades como responsáveis por 50% do trabalho infantil no Estado, sendo: Cuiabá, Várzea Grande, Rondonópolis, Sinop, Sorriso, Tangará da Serra, Cáceres, Primavera do Leste, Peixoto de Azevedo, Colniza, Querência, Juruena, Reserva do Cabaçal, Arenópolis, Colíder, Brasnorte, Apiacás, Diamantino, Nova Canaã do Norte. Segundo esta fonte oficial, em 2012 Cuiabá concentrava o maior número de crianças e adolescentes trabalhando, 8.081; seguida por Várzea Grande, que tinha 5.425 crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil.

Os dados de abandono no Ensino Fundamental são significativos se comparados aos dados nacionais e da própria região Centro-Oeste. Embora possa ser analisada a série histórica dos últimos sete anos, com tendência de queda, Mato Grosso tem 0,9 e Cuiabá 1,9 em 2014, enquanto o país tem 3,5.

Tabela 4 – Total Abandono/Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) – em %

Ano	Brasil	Centro - Oeste	MT	Cuiabá
2007	6,5	3,1	8,9	6,4
2008	6,1	8,2	12,1	11,4
2009	5,3	7,5	5,3	6,4
2010	4,7	5	1	1,4
2011	4,3	3,9	1	0,6
2012	4,2	6,1	1,8	0
2013	3,6	2,9	1	0,9
2014	3,5	2,9	0,9	1,9

Fonte: Elaboração própria, INEP, 2015.

No Ensino Médio, ao contrário, as taxas de abandono em 2014 são altas em relação à taxa nacional (8,7%) e à região (9,1%), enquanto o estado tem 13,7% e o município de Cuiabá 14,3%.

Tabela 5 – Total Abandono – Ensino Médio – em %

Ano	Brasil	Centro – Oeste	MT	Cuiabá
2007	14,8	10,2	19,7	17,8
2008	14,5	18,7	21,7	22,8
2009	13	17,6	17,4	17,9
2010	11,7	12,4	12,4	13,2
2011	10,9	10,1	12,7	14,4
2012	10,5	15	14,3	19,3
2013	9,3	9,9	13	17,8
2014	8,7	9,1	13,7	14,3

Fonte: Elaboração própria, INEP, 2015.

Esses são alguns dados que desvelam as desigualdades educacionais que associado à outras desigualdades, classe, raça/cor; etnia, gênero, entre outras, são razões para que o país tenha, sobretudo nos últimos vinte anos, buscado implementar políticas para garantir e ampliar o direito à cidadania, contando com a participação de estados e municípios para organização e execução, configurando o sistema de descentralização a partir da Constituição Federal de 1988.

No âmbito da Assistência Social, segundo dados do MOPS (Mapa de Oportunidades e Serviços Públicos do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome), a cidade de Cuiabá possui atualmente 13 Unidades públicas de Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que integram a Rede de Proteção Social Básica da Política de Assistência Social: CRAS Araçá; CRAS Getúlio Vargas; CRAS Pedra 90; CRAS Imperial; CRAS Novo Colorado; CRAS Dom

Aquino; CRAS Tijucal; CRAS União; CRAS Planalto; CRAS Praeiro; CRAS Nova Esperança; CRAS CPA.

Estes tem por objetivo, conforme estabelece a política, “[...] prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade e riscos sociais nos territórios, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e da ampliação do acesso aos direitos de cidadania”. O CRAS é a unidade responsável pela oferta e desenvolvimento de serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica, de caráter preventivo, protetivo e proativo (BRASIL, 2009, p. 9).

Também tem como função o preenchimento do Cadastro Único (CadÚnico) – principal instrumento utilizado para a identificação, acesso e inserção das famílias em situação de vulnerabilidade e risco social nos programas do governo federal, como o Programa Bolsa Família, bem como também são responsáveis em atualizar os dados das famílias já cadastradas, fazer o acompanhamento, e viabilizar o acesso a cursos ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) e outros serviços da unidade.

É importante mencionar ainda que segundo a Política Nacional de Assistência Social, “[...] os serviços, programas, projetos e benefícios da proteção social básica deverão se articular com as demais políticas públicas locais, de forma a garantir a sustentabilidade das ações desenvolvidas [...]” (BRASIL, 2004, p. 28).

O CRAS destinado a atender o bairro Pascoal Ramos onde está localizada a Escola Estadual Pascoal Ramos, *locus* da pesquisa, é o CRAS Nova Esperança responsável, entre outras ações que devem ser desenvolvidas no âmbito do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), pelo acompanhamento prioritário de famílias em descumprimento de condicionalidades do PBF. Isto de antemão coloca como competência de profissionais da unidade uma ação específica voltada aos beneficiários e famílias do PBF, tarefa esta que tem sido debatida envolta em muita polêmica no âmbito da própria política, sobretudo considerando que no município o quadro de profissionais ainda se ressentem de laços precários de trabalho, em que sua parte significativa não é efetiva. Isto impõe um eterno recomeçar do trabalho profissional, impactando sobremaneira no resultado e na qualidade dos serviços prestados à população usuária da assistência social.

Em 2010 considerava-se que o Programa Bolsa Família era um programa consolidado no âmbito da política social brasileira. Em que pese uma insistente e

persistente crítica à transferência de renda e sua centralidade no país, tendo o BF como carro-chefe da política social, os dados de implementação desvela paradoxalmente um importante quadro de enfrentamento da extrema pobreza.

Yazbek (2010) considera que os debates sobre as políticas de transferência de renda no Brasil foram intensificados a partir dos anos de 1995, quando iniciativas municipais tiveram início, com destaque para Campinas e Ribeirão Preto, em São Paulo, e no Distrito Federal. Mas apenas em 2001 durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso são implementadas as primeiras experiências de âmbito nacional - Bolsa-Escola, Bolsa Alimentação, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e o Benefício de Prestação Continuada, ano em que também foi criado o Cadastro Único (CadÚnico) com o intuito de cadastrar, pela via de um único formulário, as famílias em situação de pobreza e extrema pobreza de todos os municípios brasileiros, como porta de entrada para os programas sociais federais.

Mas foi a partir de 2003, já no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que estes programas foram reunidos e unificados em um único programa, assim como foi criado o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), que, segundo a autora, pode ser caracterizado como período de mudanças qualitativas (YAZBEK, 2010).

Como já se abordou, o PBF que é um programa de transferência de renda condicionada que objetiva combater a pobreza e a extrema pobreza e seus pressupostos associa a transferência direta do benefício financeiro ao acesso a direitos sociais básicos, como alimentação, saúde, educação e assistência social.

Sobre as condicionalidades, os documentos do programa em geral esclarecem que elas representam os compromissos sociais que devem ser assumidos pelas famílias beneficiárias. Isso equivaleria às atividades nas áreas de educação, saúde e assistência social que devem necessariamente ser cumpridas para assegurar o direito ao benefício financeiro, o que ampliaria o acesso aos direitos sociais básicos. Assim, as famílias devem cumprir exigências visando à superação da situação de pobreza. Estas exigências, como estabelecidas, dizem respeito à participação nas ações e no acompanhamento da saúde e do estado nutricional dos filhos, à efetivação de matrícula e acompanhamento da frequência escolar das crianças no ensino fundamental e à participação das atividades socioeducativas ofertadas pelos CRAS, por meio da frequência nos Serviços de

Atendimento Integral à Família (PAIF) e Serviços de Convivência Fortalecimento de Vínculos familiares e comunitários (SCFV).

Cunha (2009), contudo, aponta que no caso brasileiro é imprescindível lembrar que as condicionalidades estão associadas a políticas definidas na Constituição Federal como universais e de responsabilidade do Poder Público. Desse modo, a questão do compromisso familiar com as condicionalidades não dispensa em hipótese alguma que o poder público se comprometa em prover serviços nas áreas de saúde e educação que, embora de caráter universal, em várias situações não garantem o acesso daqueles que estão mais abaixo da pirâmide social, ou os excluídos, como prefere o autor.

Entendido dessa maneira, apreende-se que as condicionalidades podem ser entendidas como reforço de direitos de cidadania, reforço de direito já previsto na Constituição Federal.

É por esse motivo que o compromisso da família só pode ser exigido se houver oferta de serviços e garantia de acesso. Mas do que isso, é uma forma de responsabilizar o poder público pela busca ativa dos mais excluídos, se porventura não for identificada busca espontânea de serviços. (CASTANHA; SILVEIRA, 2009, p.140)

Cuiabá contava com um total de famílias inscritas no Cadastro Único no mês de abril de 2015 de 67.878 dentre as quais: 11.266 com renda per capita familiar de até R\$77,00; 19.069 com renda per capita familiar entre R\$77,00 e R\$154,00; 21.685 com renda per capita familiar entre R\$154,00 e meio salário mínimo; 15.858 com renda per capita acima de meio salário mínimo.

As famílias pobres e extremamente pobres inscritas no Cadastro Único, atingiu no mês de julho de 2015, 22.704 famílias representando uma cobertura de 97,7% da estimativa de famílias pobres do município. Os benefícios possuem o valor médio de R\$ 130,24 e o valor total transferido pelo governo federal em benefícios às famílias atendidas foi R\$ 2.956.961,00 no mês.

Tabela 6 – Famílias cadastradas no CadÚnico no Município de Cuiabá

Estimativa		Mês De Referencia
Estimativa de famílias de baixa renda – Perfil Cadastro Único (Censo 2010)	38.579	2010
Estimativa de famílias pobres – Perfil Bolsa Família (Censo 2010)	23.230	2010
Cadastro Único		Cont.

Famílias Cadastradas		Mês De Referência
Total de famílias cadastradas	67.878	04/2015
Famílias cadastradas com renda per capita mensal de R\$ 0,00 até R\$ 77,00	11.266	04/2015
Famílias cadastradas com renda per capita mensal entre R\$ 77,01 e 154,00	19.069	04/2015
Famílias cadastradas com renda per capita mensal entre R\$ 145,01 e ½ salário mínimo	21.685	04/2015
Famílias cadastradas com renda per capita mensal acima de ½ salário mínimo	15.858	04/2015
Pessoas Cadastradas		Mês De Referência
Total de pessoas cadastradas	192.373	04/2015
Pessoas cadastradas em famílias com renda per capita mensal de R\$ 0,00 até R\$ 77,00	37.868	04/2015
Pessoas cadastradas em famílias com renda per capita mensal entre R\$ 77,01 e 154,00	67.686	04/2015
Pessoas cadastradas em famílias com renda per capita mensal entre R\$ 154,01 e ½ salário mínimo	62.026	04/2015
Pessoas cadastradas em famílias com renda per capita mensal acima de ½ salário mínimo	24.793	04/2015
Benefícios		Mês De Referência
Quantidade de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família	22.704	07/2015

Fonte: Relatório de Informações Sociais – Ri – SAGI/MDS.

3.2 RELAÇÕES INTERSETORIAIS ENTRE O MAIS EDUCAÇÃO E O BOLSA FAMÍLIA NA ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS

A Escola Estadual Pascoal Ramos embora oficialmente criada pelo Decreto nº 1.142 de 29/06/1981, com publicação no Diário Oficial na mesma data, em 1980 funcionou com oito salas de aulas do Ensino Fundamental (ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS, 2010)¹⁶.

Atualmente, considerada escola de médio porte, funciona no período matutino dezenove turmas de Ensino Médio Inovador, no período vespertino dezenove turmas, sendo duas turmas do Ensino Médio Inovador e dezessete turmas do Terceiro Ciclo de Formação Humana, e no período noturno com duas turmas da Educação de Jovens e Adultos¹⁷.

Tendo começado o ano letivo de 2015 com 1552 alunos matriculados, no início do segundo semestre frequentavam 1266, sendo que 286 alunos ou pediram transferência, ou já se encontravam em situação de abandono escolar. Do total de alunos matriculados 395, ou seja, 25,5% dos alunos em agosto de 2015, são

¹⁶ Fotos antigas da Escola disponíveis no ANEXO E.

¹⁷ Fotos recentes da Escola disponíveis no ANEXO F.

beneficiários do PBF, segundo registros da secretaria da escola. Contudo, esses dados são alterados devido a transferência de alunos, conclusão do ensino médio, alunos falecidos, novas inclusões ou mesmo cancelamento de matrícula.

Ainda segundo o PPP (2010) da escola, diante da atual realidade da educação brasileira, a comunidade escolar vem sofrendo reflexos diretos que constituem desafios a serem superados no seu cotidiano. O documento afirma ser a comunidade escolar constituída por pessoas de classes sociais e culturais diversificadas, caracterizadas pelo grande fluxo migratório e urbanização existentes na região. Interessante perceber como em seguida aparecem no documento, após esta consideração bastante genérica, o alto índice do fluxo migratório, a ocorrência de abandono, gravidez na adolescência e a opção pelo emprego como motivadores do afastamento dos jovens da escola sem ao menos concluir o Ensino Médio. Mas há que se registrar que estas situações que preocupam educadores e responsáveis pelas políticas públicas, a exemplo do destaque no PPP da escola, vem sendo identificadas nos estudos brasileiros como relativos especialmente às classes populares, ou seja, com pobreza mais elevada, de forma que ao associar renda, escolaridade, acesso à saúde, acesso à moradia, acesso à transporte, acesso à lazer e cultura, etc., são pessoas e famílias vivendo em condições mais precárias e/ou ausentes de uma rede de serviços capaz de atendê-las em suas necessidades para uma vida digna.

É de fato bastante significativa a taxa de abandono na escola no Ensino Médio no ano de 2014, que é igual à taxa do município, 14,3%, como vemos na tabela a seguir, embora se verifique uma variação ano a ano.

Tabela 7 – E. E. Pascoal Ramos - Total Abandono – Ensino Médio – em % comparada ao país, região, estado e município de Cuiabá.

Ano	Brasil	Centro - Oeste	MT	Cuiabá	EE Pascoal Ramos
2007	14,8	10,2	19,7	17,8	12,8
2008	14,5	18,7	21,7	22,8	17
2009	13	17,6	17,4	17,9	16,2
2010	11,7	12,4	12,4	13,2	25,6
2011	10,9	10,1	12,7	14,4	15,3
2012	10,5	15	14,3	19,3	19,3
2013	9,3	9,9	13	17,8	17,8
2014	8,7	9,1	13,7	14,3	14,3

Fonte: Elaboração própria, INEP, 2015.

Estudos mostram muitos motivos que levam o aluno a deixar de estudar como: falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizado no percurso escolar, doenças crônicas, deficiências no transporte escolar, falta de incentivo dos pais, mudanças de endereço, necessidade de entrar no mercado de trabalho, entre outros (NERI, 2009). A questão é complexa e decorre de várias dimensões da problemática - históricas, socioeconômicas, político-culturais e institucionais, assim como das dimensões pedagógicas articuladas às concepções que fundamentam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas do cotidiano escolar. Para serem minimizados, parte desses problemas dependem necessariamente de ações do poder público, ainda que outros, contudo, possam ser enfrentados também com iniciativas tomadas ao longo do ano pelos gestores escolares e suas equipes apoiados em políticas governamentais.

Em relação ao Ensino Fundamental, a Escola também reproduz no ano de 2014, o mesmo percentual do município, 1,9%, considerado baixo em relação ao dado nacional 3,5%, mas alto em relação ao estado que tem 0,9% de abandono. Perceber-se uma queda brusca nos índices de abandono da escola, do município, e do Estado. A respeito dos índices no âmbito regional se observa uma variação nos dados.

Tabela 8 – E. E. Pascoal Ramos -Total Abandono/Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) – em % comparada ao país, região, estado e município de Cuiabá.

Ano	Brasil	Centro - Oeste	MT	Cuiabá	EE Pascoal Ramos
2007	6,5	3,1	8,9	6,4	8,9
2008	6,1	8,2	12,1	11,4	7,6
2009	5,3	7,5	5,3	6,4	4,7
2010	4,7	5	1	1,4	1,6
2011	4,3	3,9	1	0,6	0,3
2012	4,2	6,1	1,8	0	0%
2013	3,6	2,9	1	0,9	0%
2014	3,5	2,9	0,9	1,9	1,9%

Fonte: Elaboração própria, INEP, 2015.

Mas isso não pode ser menos preocupante, pois, segundo o Relatório do Programa das Nações Unidas (PNUD) de 2012, "[...] Um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série", o que faz com que o país tenha a terceira maior taxa de abandono escolar

entre os 100 países com maior IDH, atrás apenas da Bósnia Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristovam e Névis, no Caribe (26,5%). Na América Latina, só Guatemala (35,2%) e Nicarágua (51,6%) tem taxas de evasão superiores.

A gestão escolar da unidade de ensino vem buscando superar esses desafios por meio da implementação de projetos pedagógicos e adesão a Projetos e Programas como o Mais Educação, Escola Aberta, e Ensino Médio Inovador¹⁸, criados pelo governo federal, como ferramenta para ampliar a escolarização, ao mesmo tempo entendida como condição para o enfrentamento à pobreza e ampliação de cidadania.

Como já abordado em capítulos antecedentes, a educação e mais propriamente a escola, como "arca segura", nos termos de Arroyo (1988), surge como instrumento e instituição de proteção, não mais apenas dedicada à instrução, onde a criança possa encontrar segurança física e esteja fora de um ambiente de violência a que está exposta no convívio social. Sob tal perspectiva é preciso considerar, contudo, que a escola não é uma instituição a parte da realidade social, ao contrário ela faz parte de uma totalidade. Por esse motivo, não está imune aos problemas e desafios da sociedade atual. Bastaria, ainda segundo o autor, um breve olhar na história dessas clássicas instituições totais, do passado e do presente, destinadas a salvar a infância, os filhos dos trabalhadores pobres, para então notar quão violenta foi e continua a ser a escola e a própria relação pedagógica.

A interface do PBF com o Programa de Educação Integral – Mais Educação reforça, assim, o intuito de manter as crianças dentro do espaço escolar, deixando evidente a importância e, neste caso, a imprescindibilidade, da condicionalidade da frequência escolar dos alunos beneficiários, razão pela qual cada unidade escolar deve fazer o monitoramento da frequência.

Em Mato Grosso a implantação do PME inicialmente pode ser considerada tímida, uma vez que, poucos municípios mato-grossenses enquadraram-se nos critérios estabelecidos pelo MEC, que é de atender prioritariamente alunos de escolas com baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas onde

¹⁸ O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Tem como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

apresentam consideráveis índices de vulnerabilidade social que demandam urgência de políticas públicas. Em 2008 a implantação restringiu-se em algumas escolas de duas cidades: Alta Floresta no norte do estado, inclusa no Programa devido a sua participação na Operação Arco Verde¹⁹; e Cuiabá.

Em março de 2010 com o intuito de auxiliar no processo implantação, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), enviou o responsável pela Coordenação Estadual do Programa Mais Educação aos municípios do interior do estado a fim de orientar o processo de implantação nas redes municipal e estadual. No mesmo ano a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em parceria com a SEDUC, ofertou, por meio de um convênio firmado com o Ministério da Educação/ SECAD, atividades formativas, na área de educação integral, junto aos municípios participantes do Programa. Foi realizado também, um curso de extensão com carga horária de sessenta horas, divididas em duas etapas, que qualificou, dos cinco municípios, cento e trinta professores comunitários, também chamados de coordenadores, abrangendo saberes teóricos e práticos referentes aos dez macrocampos dispostos no Programa (BARROS NETA, 2001).

Segundo Ponce (2013), o processo de implantação do Programa Mais Educação, no ano de 2011, deu um salto numérico significativo abrangendo vinte e nove municípios mato-grossenses. Ainda assim esse número representa uma parcela pequena (21%) dos 141 municípios do estado. Já na cidade de Cuiabá em 2011 aderiram ao programa 54 escolas²⁰. Em 2012 no estado de Mato Grosso, 125 escolas aderiram ao programa²¹

O número de escolas estaduais que aderiram ao Programa Mais Educação em 2014 foi de 375 unidades gerando um aumento de 20%, uma vez que, além

¹⁹ A Operação Arco Verde foi instituída pelo Decreto 7.008 de 12 de novembro de 2009, com o objetivo de promover modelos produtivos sustentáveis nos municípios considerados prioritários para o controle e a redução do desmatamento na Amazônia Legal. A operação envolve diversos órgãos de várias instâncias do governo coordenados pela Casa Civil da Presidência da República, além de prefeituras municipais e organizações não governamentais. Fontes: Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=13/11/2009> ; e <http://blog.planalto.gov.br/arco-verde-e-arco-de-fogo-serao-intensificadas-em-decorrencia-de-conflitos-na-amazonia/>. Acessos em 25/07/2014.

²⁰ Informações disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120>.

²¹ Informações disponíveis em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/11/12/escolas-publicas-de-mato-grosso-terao-ensino-integral-em-2013/>>.

das 315 unidades que desenvolveram o Programa em 2013, outras 65 ingressarão no Sistema do Ministério da Educação (MEC)²².

A adesão ao programa da Escola Estadual Pascoal Ramos, segundo a gestão escolar, ocorreu em 2010 após participação nas reuniões promovidas pela SEDUC com o intuito de demonstrar aos diretores de escolas, àquelas que apresentavam o perfil de adesão, a importância da proposta para o enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano das unidades escolares da cidade de Cuiabá. A referência ao IDEB, critério para inserção das escolas no programa desde a sua criação, foi a razão pela qual o estado viu-se compelido a implementar o Mais Educação na sua rede estadual.

Como se pode verificar nas tabelas seguintes, o IDEB observado e as metas projetadas permitem visualizar como o país, o estado o município e a escola estão situados.

Tabela 9 – IDEB – Brasil/Escolas Estaduais – 8ª Série/9º Ano

IDEB Observado					Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	-	-	-	5.2

Fonte: Elaboração própria, INEP, 2015.

Tabela 10 – IDEB - MT – 8ª Série/9º Ano

IDEB Observado					Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.9	3.6	4.2	4.3	4.2	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6	4.9

Fonte: Elaboração própria, INEP, 2015.

Tomando por referência o ano de 2013, o país teve 4.0 de IDEB nas escolas estaduais ficando um pouco abaixo da meta projetada (4.1), enquanto Mato Grosso superou a meta projetada de 3.7, tendo ficado com 4.2.

Quanto ao município e à escola EE Pascoal Ramos, ambos superaram as metas, conforme se verifica nos dados seguintes. Tanto a escola como Cuiabá apresentam índices superiores aos pré-estabelecidos anualmente, revelando o desafio que permanece para manter a tendência de crescimento e dar um salto mais qualitativo.

²²Informações disponíveis em: <<http://www.mt.gov.br/editorias/educacao/mais-educacao-sera-ofertado-em-375-escolas-em-2014/102131>>.

Tabela 11 – IDEB - Cuiabá – 8ª Série/9º Ano

IDEB Observado					Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.8	3.2	4.1	4.1	4.1	2.8	3.0	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8

Fonte: Elaboração própria, INEP, 2015.

Tabela 12 – IDEB - Escola Estadual Pascoal Ramos – 8ª Série/9º Ano

IDEB Observado					Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.3	2.7	3.6	4.0	4.0	2.3	2.5	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4

Fonte: Elaboração própria, INEP, 2015.

No processo de implementação do programa a gestão escolar informou que desde de 2010 são atendidos 180 alunos²³, com uma particularidade de que nesse ano foram todos atendidos ao mesmo tempo, seguindo a orientação da própria coordenação do programa, contrariando assim todas as recomendações e orientações pedagógicas.

Devido as dificuldades encontradas por conta da infraestrutura da unidade escolar não estar preparada para atender os alunos do período matutino, e os alunos do Mais Educação, que permanecem na escola em período integral – matutino/vespertino - em 2011, foram atendidos 90 alunos no primeiro semestre e 90 no segundo semestre, atendendo primeiramente os alunos da 1ª fase do terceiro ciclo de formação humana, na sequência os da 2ª fase e 3ª fase. Em 2012 o atendimento foi trimestral, sendo atendidos 60 alunos por trimestre, na mesma sequência de 2011 atendendo primeiramente os alunos da 1ª fase do terceiro ciclo de formação humana, os da 2ª fase e 3ª fase, sistemática repetida em 2013.

Já em 2014, também foram atendidos 60 alunos por trimestre alterando a sequência de turmas atendidas, primeiramente a 3ª fase do ciclo de formação humana seguida da 1ª e 2ª fase. A mudança ocorrida deveu-se ao fato de que os alunos da 3ª fase apresentaram uma rejeição maior para participar do programa principalmente nos meses finais do ano letivo. Considera-se que somente em 2015 os alunos beneficiários do Programa Bolsa Família tornaram prioridade para a participação no Mais Educação, à despeito das diretrizes nacionais e orientações estaduais. Assim, em 2015 num primeiro momento foram atendidos 60 alunos entre

²³ O número de alunos atendidos na escola foi estipulado pela SEDUC/MT, de acordo com o manual orientativo Programa Mais Educação – Passo a Passo (BRASIL, 2009).

eles os participantes do PBF, os alunos da 3ª fase com a Progressão Parcial com Acompanhamento Pedagógico (PPAP).

Em relação ao IDEB, em que verificamos que a escola apresenta resultados superiores aos pré-estabelecidos anualmente, poder-se-ia inferir que o Programa Mais Educação está contribuindo para a manutenção e/ou superação dos índices? Contudo, se observamos atentamente também podemos perceber que mesmo anteriormente à implantação do PME na escola, no ano de 2010, os indicadores já vinham se elevando gradativamente, fato esse que demonstra a necessidade outras fontes para auxiliar na análise.

Do ponto de vista das atividades realizadas pelo Mais Educação na escola, vinculadas aos macrocampos conforme apresentados no capítulo 2, as oficinas realizadas durante o período compreendido entre 2010 à 2015 estão demonstradas na Tabela a seguir:

Tabela 13 – Oficinas do Programa Mais Educação ofertadas na EE Pascoal Ramos

Ano	Oficinas
2010	Letramento, esporte, capoeira, rádio escolar, canto coral, fanfarra, informática, hip hop, horta escolar, e dança.
2011	Letramento, esporte, informática, hip hop, fanfara e violão.
2012	Letramento, esporte, informática, hip hop, fanfara e violão.
2013	Letramento, esporte, rádio escola, informática, hip hop, violão.
2014	Letramento, esporte, canto coral, informática, hip hop, violão.
2015	Letramento, esporte, capoeira, informática, canto coral, hip hop.

Fonte: Elaboração própria, 2014²⁴.

Observa-se, assim, o esforço de realização em acordo com as orientações do programa. Embora compreendendo que a escola em tempo integral não diz respeito apenas à permanência do aluno na escola durante o dia todo, sendo apenas um de seus pilares, a questão da infraestrutura para atender os alunos aparece como um limite para implementar o PME.

Mesmo atendendo 60 alunos por trimestre, segundo a professora responsável, é necessário fazer um revezamento do uso da quadra de esportes com o professor de Educação Física, uma vez que o mesmo também se utiliza do espaço no período matutino, quando as atividades do programa são desenvolvidas. Quando

²⁴ Tabela elaborada a partir das anotações feitas no caderno de campo fruto da observação sistematizada.

a quadra está sendo ocupada nas aulas de Educação Física é necessário buscar dentro da unidade escolar espaços alternativos como por exemplo, salas de aula que não estão sendo usadas no momento, ou mesmo o refeitório²⁵.

Fica evidente, assim, apesar dos esforços, a carência em relação ao espaço físico destinado às atividades, pois espaços como o pátio, ou mesmo salas de aula vazias nem sempre são viáveis tendo em vista a proximidade com outras salas de aulas que se encontram em período normal de atividades, ou mesmo a natureza da atividade que muitas vezes requer espaço e ambientação apropriados. Ainda se destacou a falta de infraestrutura adequada para o banho dos alunos sendo necessário fazer uso do banheiro da sala dos professores.

Há assim, e os estudos tem revelado isso, uma forte tensão entre a estrutura física e organizacional das escolas e a estrutura do programa, denotando o que já tem se falado em torno de políticas sociais e sua instalação na precariedade, sobretudo se forem muito focalizadas. E não se pode esquecer que o programa se realiza na escola, embora não exclusivamente, e é esta mesma escola que acolhe no cotidiano todos os alunos que nela se inserem, portanto ela não é, e não poderia ser, diferente apenas para os alunos vinculados ao PME. Uma unidade de ensino deve ter condições adequadas, tanto físicas como organizacionais para funcionar, com salas de aula e mobiliário adequados ao número de alunos, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, esteja ela desenvolvendo ou não qualquer outro projeto e/ou programa.

Nesse sentido, o desenvolvimento da proposta de educação integral compreende que a educação deve promover articulações e convivências entre educadores, comunidade e famílias, programas e serviços públicos, entre governos e ONGs, dentro e fora da escola. Parece que é sobre estes aspectos que são necessários problematizá-la, inclusive considerando a perspectiva da intersetorialidade.

Por isso, uma dimensão importante destacada no Programa Mais Educação, conforme seus documentos, requerente de articulações e relações extra-muros diz respeito à ação Escola-Comunidade. Insiste na importância de estabelecer parcerias e criativamente ocupar o espaço escolar nos finais de semana com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de

²⁵ Fotos disponíveis no ANEXO G.

renda, que podem ser oferecidas tanto aos alunos como à população do entorno. Nos mesmos moldes do Escola Aberta²⁶, o PME na EE Pascoal Ramos ao longo desse tempo desenvolveu oficinas de finais de semana de capoeira, violão e informática, para jovens e oficina de artesanato para mulheres, com destaque para uma maior participação nos primeiros anos, de 2010 a 2012.

Em que pese o programa estabelecer o compromisso da executora em nível estadual com estas ações, orientando inclusive a garantia de insumos (equipamentos e material de consumo) e/ou disponibilização de técnicos, não tem se efetivado deste modo, colocando em suspenso o que preconiza os próprios documentos oficiais sobre a ação escola-comunidade: "A parceria com instituições locais e a integração com projetos da secretaria de educação, em especial, e de outros órgãos públicos e da iniciativa privada são parte fundamental para o enraizamento dessa ação" (BRASIL, 2013, p. 34). O que se verificou é que uma relação mais vigorosa com seu entorno, o que não tem ocorrido com a unidade escolar pesquisada, depende também do apoio da executora estadual.

À respeito das condicionalidades e acompanhamento da frequência escolar, aspecto que mais objetivamente expressa as relações intersetoriais entre a educação e a assistência social, segundo dados acessados pelo SAGI, a quantidade de famílias beneficiárias do PBF vem oscilando para mais e para menos entre os anos de 2010-2015. Fato este, que também se observa no acompanhamento da condicionalidade frequência escolar. Em relação ao acompanhamento de frequência o percentual mais alto atingindo foi de 93,42% (2013/11) e o mais baixo de 78,36% (2010/11). Os dados referentes a crianças e adolescentes de 6 a 17 anos beneficiárias não localizados, ou localizados mas sem registro de frequência, revelam que também ocorre uma variação ao longo do mesmo período, sendo que o percentual mais alto foi de 21,64% (2010/11) e o mais baixo foi 6,58% (2013/11).

²⁶ Criado em 2004, com o nome de Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, considerando a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país, de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas e a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares. (Resolução/CD/FNDE/nº. 052, de 25 de outubro de 2004).

Tabela 14 – Quantidade de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) no Município de Cuiabá

Ano	Quantidade
2010	21.729
2011	21.208
2012	24.039
2013	25.633
2014	24.479
2015	22.704

Fonte: Elaboração própria. Sagi/MDS.

Tabela 15 – Acompanhamento – Condicionalidade Frequência Escolar – Cuiabá/MT

Ano/mês	Total de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos público da educação	Quantidade de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos acompanhados na frequência escolar	Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos acompanhados na frequência escolar (%)
2010/11	34.075	26.701	78,36
2011/11	32.088	27.710	86,36
2012/11	36.136	31.962	88,45
2013/11	35.857	33.498	93,42
2014/11	35.470	32.652	92,06
2015/3	36.180	31.868	88,08

Fonte: Elaboração própria. Sagi/MDS.

Tabela 16 – Crianças e adolescentes não localizados – Condicionalidade Frequência Escolar – Cuiabá/MT

Ano/mês	Total de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos público da educação	Quantidade de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos beneficiárias não localizados no acompanhamento da frequência escola	Quantidade de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos beneficiárias localizados nas escolas, mas sem informação de frequência escolar	Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não acompanhados nas condicionalidades de Educação - Sistema Presença (%)
2010/11	34.075	5.711	1.663	21,64
2011/11	32.088	4.093	285	13,64
2012/11	36.136	3.647	527	11,55
2013/11	35.857	1.441	918	6,58
2014/11	35.470	2.259	259	7,94
2015/3	36.180	3.632	680	11,92

Fonte: Elaboração própria. Sagi/MDS.

Com base no bimestre de março de 2015, o município de Cuiabá tinha 36.180 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos como público da educação. Tendo

atingido o percentual de 89,6% para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, o que equivale 31.038 alunos observados. Outros dados podem ser verificados na Tabela abaixo:

Tabela 17 – Condicionalidades referentes a área da Educação - Cuiabá/MT

Condicionalidades		Mês de Referência
Total de beneficiários com perfil educação (6 a 15 anos)	31.038	03/2015
Total de beneficiários com perfil educação (16 e 17 anos)	5.142	03/2015
Resultados do Acompanhamento		
Total de beneficiários acompanhados pela educação (6 a 15 anos)	27.798	03/2015
Total de beneficiários acompanhados pela educação (16 a 17 anos)	4.070	03/2015
Total de beneficiários acompanhados com frequência acima da exigida (6 a 15 anos - 85%)	27.034	03/2015
Total de beneficiários acompanhados com frequência abaixo da exigida (6 a 15 anos- 85%)	764	03/2015
Total de beneficiários com frequência acima da exigida (16 a 17 anos - 75%)	3.795	03/2015
Total de Beneficiários com frequência abaixo da exigida (16 a 17 anos - 75%)	275	03/2015
Total de beneficiários sem informação de frequência escolar (6 a 15 anos)	3.240	03/2015
Total de beneficiários sem informação de frequência escolar (16 a 17 anos)	1.072	03/2015
Efeitos por descumprimento de Condicionalidades		Mês de Referência
Total de Efeitos por descumprimento das condicionalidades (PBF saúde e educação) (sem BVJ) – Benefício Variável Jovem	510	05/2015
Total de advertências	397	05/2015
Total de bloqueios	51	05/2015
Total de suspensões	-	-
Total de cancelamentos	0	05/2015
Recursos Online Registrados no Sistema de Condicionalidades (Sicon)		Mês de Referência
Total de recursos cadastrados e avaliados	106	11/2014
Total de famílias com recursos avaliados e deferidos	105	11/2014
Total de famílias com recursos avaliados e indeferidos	1	11/2014
Total de famílias com recursos não avaliados	2	11/2014
Acompanhamento Familiar		Mês de Referência
Total de famílias em fase de suspensão	248	05/2015
Total de famílias com registro de acompanhamento familiar no Sistema de Condicionalidades (SICON)	0	05/2015
Total de municípios que utilizam o acompanhamento familiar do Sistema de Condicionalidades (SICON)	0	05/2015

Fonte: Relatório de Informações Sociais – Ri – SAGI/MDS.

Entre as razões para a não frequência escolar, e que não geram efeitos sobre o benefício das famílias, constam aqueles relacionados a situações de doença do aluno, óbito na família, fatores que impedem o deslocamento à escola, situação coletiva que impede a escola de receber seus alunos, ou mesmo discriminação no ambiente escolar. Contudo, existem outros que provocam efeitos no benefício, uma vez que podem indicar situações de vulnerabilidade e risco no âmbito das relações familiares e sociais, tais como situação de rua, trabalho infantil, gravidez, violência, abuso sexual, abandono escolar, negligência dos pais, entre outros. Estes motivos estão referenciados no Anexo D.

Para facilitar o acompanhamento pedagógico dos alunos e o preenchimento dos dados no sistema presença a equipe gestora da Escola Estadual Pascoal Ramos desde 2011 criou um Livro de Registro de sala²⁷, onde os professores fazem a chamada para registrar presença ou falta dos alunos, demonstrando uma tentativa de colaborar de forma efetiva e sistematizada com o PBF. Entretanto, não foi possível acessar o dado referente aos motivos registrados pela EE Pascoal Ramos, cuja informação dada pela secretaria é de que a razão mais destacada para a baixa ou não frequência é "falta de interesse" dos alunos. Este motivo aparece num campo do documento do Sistema Presença como Desinteresse/Desmotivação pelos estudos.

Desta forma, segundo a Coordenação Municipal do Programa Bolsa Família, órgão local responsável em acompanhar as famílias, quando o beneficiário está com frequência abaixo da exigida, num primeiro momento a família recebe uma advertência, que em maio de 2015, conforme mostrado na tabela anterior, foram 397 (1,09%) no município de Cuiabá. Se continuar em descumprimento o benefício é bloqueado por um período de até 90 dias, período em que a família deve procurar a coordenação e entrar com recurso administrativo, levando um atestado de matrícula e frequência escolar. No mesmo período existiam 51 (0,14%) bloqueios efetivados no sistema. Observa-se pelo dado na tabela que no mês 11/2014 dos recursos administrativos cadastrados 105 (99,9%) foram deferidos, ou seja, não levaram à suspensão do benefício do BF.

Caso não haja alteração no quadro, o benefício pode ser suspenso. Na condição de análise para um possível processo de suspensão, existiam 248 (0,68%)

²⁷ Disponível no ANEXO B.

casos, em maio de 2015. Não há registros de cancelamento no município, em acordo com os dados coletados no mês de referência maio/2015.

Uma outro aspecto que interessa destacar trata da reprovação e repetência na escola. O estudo de Oliveira e Soares (2013) que procurou mensurar o fenômeno da repetência, a partir do CadÚnico (2008), Projeto Frequência (2008) e Censo Escolar (entre 2008 e 2009), apresenta alguns dados e análises interessantes para pensar nossa realidade.

Observa-se na tabela seguinte que a reprovação no Ensino Fundamental é tendencialmente decrescente, embora não inexistente, seja no Brasil, estado, município de Cuiabá ou na EE Pascoal Ramos.

Tabela 18 – Total Reprovação Fundamental – Anos Finais (6º Ao 9º Ano) – em %

Ano	Brasil	Centro – Oeste	MT	Cuiabá	EE Pascoal Ramos
2007	14,8	14,7	9,4	13	22,9
2008	15,1	15,4	3,2	10,8	14,5
2009	14,2	14,6	4,2	4,9	13,3
2010	13,3	13	2,8	3	3,7
2011	13,4	13,2	3,6	4,3	4,8
2012	12,1	14,2	1,1	5,9	5,9
2013	11,3	10,1	1,7	5	5,9
2014	11,9	11,3	2,9	4,1	4,1

Fonte: Elaboração própria, INEP, 2015.

No Ensino Médio o movimento é contrário, pois, os dados apontam que o índice de reprovação no Estado, no município e na EE Pascoal Ramos são maiores se comparados ao nível regional e nacional, como se apresenta na tabela seguinte. A partir da observação sistematizada percebemos que o discurso predominante entre os educadores da escola *lócus* da pesquisa, é de que esse fato ocorre devido a não retenção dos alunos no Ensino Fundamental, isso porque a proposta do Ciclo de Formação Humana²⁸ adotada pelo Estado de Mato Grosso retêm os alunos apenas nas fases finais de cada ciclo. Muitos educadores alegam que os alunos chegam ao Ensino Médio sem o conhecimento prévio necessário para essa etapa de

²⁸ O Estado de Mato Grosso, objetivando fortalecer e construir uma consciência coletiva em relação à Organização por Ciclos de Formação Humana, orienta a escola nas questões relacionadas à organização curricular do Ensino Fundamental. Os nove anos de Ensino Fundamental nas escolas estaduais estão organizados por Ciclos de Formação Humana compreendidos em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº 9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

aprendizagem, e por esse motivo apresentam muitas dificuldades não conseguindo acompanhar as atividades propostas para as aulas.

Tabela 19 – Total Reprovação – Ensino Médio – em %

Ano	Brasil	Centro - Oeste	MT	Cuiabá	EE Pascoal Ramos
2007	12,1	13,9	9,1	10,8	14,4
2008	13,1	10,5	9,8	13,4	11,7
2009	13,5	10,9	12,2	16,8	16,4
2010	9,5	16,9	18,2	21,2	13,1
2011	14,1	17,5	19,6	22,9	19,4
2012	13,1	11,8	21	22,8	22,8
2013	12,7	15,5	23	19,5	19,5
2014	13,1	16,6	23,4	17,3	17,3

Fonte: Elaboração própria, INEP, 2015.

O estudo destacado de Oliveira e Soares (2013) nos oferece alguns elementos interessantes para a reflexão. Sinalizam as autoras, com base em dados nacionais do CadÚnico (2008) e beneficiários do PBF (2008), que alunos repetentes no ano anterior possuem 46% mais chances de repetir do que aqueles que foram aprovados. Esse percentual sobe para 70% em caso de meninos, assim como ficam muito vulneráveis os estudantes em defasagem, com idade além da que seria correta para o ano em que estão matriculados. Identificou-se também que aumentam as chances de repetência quanto maior o número de pessoas no domicílio. Quando o domicílio tem número de cômodos maiores, isso revelaria um nível de pobreza mais baixo, interferindo em uma menor chance de repetência. Em relação a alunos com necessidades especiais, o estudo é muito revelador.

Um dos dados mais preocupantes é o alto índice de repetência entre alunos que possuem algum tipo de necessidade especial. Isto demonstra uma dificuldade do sistema escolar em lidar com estas pessoas. Os dados indicam que este público possui chances aproximadamente 80% maiores de falha na progressão do que aqueles alunos que não possuem nenhuma limitação (OLIVEIRA; SOARES, 2013, p. 290).

Verificou-se ainda que quanto melhor a infraestrutura nos domicílios, com água, esgoto e casa de alvenaria, diminui a chance de repetência. A educação dos pais é uma variável que também mereceu destaque, pois, conforme o estudo, "[...] os responsáveis legais que possuem ao menos o ensino fundamental completo

reduzem as chances ponderadas de repetência em um pouco mais do que 30%" (OLIVEIRA; SOARES, 2013, p. 291).

Também houve ponderação na análise dos resultados quanto às características das escolas, o que parece ter relação com o que tratamos anteriormente sobre a infraestrutura. Notou-se que as chances dos alunos reprovarem são menores em escolas com melhor infraestrutura, como se verifica a seguir na afirmação dos autores:

As escolas urbanas possuem cerca de 9% mais chances de reprovação do que as escolas do campo. Além disso, as escolas municipais e estaduais possuem entre 68% e 84% mais chances de reprovação do que as escolas privadas (OLIVEIRA; SOARES, 2013, p. 290).

Assim, o registro e acompanhamento dos motivos de não frequência indicados pela área de educação em relação aos beneficiários do BF aparece como fator importante para identificar situações de vulnerabilidade, requerendo uma interação entre as políticas de educação e de assistência social, e outras, na perspectiva de um trabalho intersetorial. Apenas a partir dessa compreensão pode-se entender que a intersetorialidade é inerente ao processo de gestão das condicionalidades.

Agatte e Antunes (2014) avaliam que oito anos de efetivação da gestão de condicionalidades existe grande engajamento por parte dos municípios e estados ao mecanismo de coleta e registro da frequência escolar. Registram que em 2013 apenas sete dos 5.570 municípios brasileiros não registraram qualquer informação no Sicon (Sistema de condicionalidades do Programa Bolsa Família), por bimestre de acompanhamento. Isso indica, na avaliação dos autores, a adequação institucional já firmada para o acompanhamento da condicionalidade de educação de forma compartilhada entre os entes federados. Reafirmam:

O descumprimento da condicionalidade, como indicador da vulnerabilidade da família, favorece a sinergia e a intersetorialidade entre a educação e a assistência social, com atuação focada nas famílias em situação de pobreza. O não acesso das crianças e adolescentes em situação de pobreza à escola tem relação com questões típicas da área de educação, mas não se restringe a ela, sendo necessária a participação efetiva da área de assistência social para compreender o contexto de desproteção vivenciado pela família e oferecer as condições para seu enfrentamento (AGATTE; ANTUNES, 2014, p. 47).

Porém, apesar do otimismo apresentado nas informações oficiais em relação à intersetorialidade, o que se verifica ainda, seja no âmbito escolar, seja no âmbito da proteção social básica da assistência social, é uma preocupação centrada na permanência da criança dentro do espaço escolar, restrito apenas aos registros de frequência, com pouca ou inexistente preocupação com a qualidade do processo de ensino aprendizagem, assim como com o contexto social em que a criança está inserida, que exigiria atenção e oferta de serviços em articulação com outras políticas, entre elas a própria assistência social.

Essa situação de controle da condicionalidade ou ainda acompanhamento reduzida apenas ao registro de frequência não é diferente na escola *lócus* da pesquisa, já que, como se citou, segundo a secretaria da EE Pascoal Ramos, os alunos com baixa frequência, quando advertidos, solicitam os atestados de matrícula e frequência para encaminhar à Coordenação Municipal do Programa Bolsa Família, não se verificando nenhuma outra ação que denote acompanhamento em conjunto com a área da assistência social, ou alguma medida mais específica da própria escola. Não se sabe, por exemplo se a criança e família estão referenciados nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do CRAS Nova Esperança.

O motivo "falta de interesse" para a baixa ou não frequência, identificado pela equipe gestora da escola, não pode ser interpretado de modo superficial, mas requer melhor precisão quanto às suas características. Deve-se lembrar que o sistema de acompanhamento da frequência dos alunos do BF responde à necessidade de conhecer possíveis situações de violação de direitos em que se encontram e que, portanto, conforme os enunciados do próprio programa, "[...] pode ser o caminho para identificar e encaminhar essas situações junto às áreas de saúde e assistência social, em articulação com a educação, numa ação conjunta intersetorial e à rede de proteção integral (BRASIL, S.d., p. 4)." Ao mesmo tempo, este motivo - Desinteresse/Desmotivação pelo estudos - requer, conforme o próprio Sistema pede, a identificação de outro campo que pode ser respondido de dois modos: a) Se a escola vem agindo para identificar as causas dessa situação ou b) Se a escola não tem procurado identificar as causas dessa situação.

Embora se verifique por parte da escola o uso do recurso informacional e mesmo dos mecanismos de alerta aos pais sobre as possíveis penalidades a que estão sujeitos, fica evidente a dificuldade de articulação entre áreas envolvidas

dentro de uma política de perspectiva intersetorial, em que, segundo Yazbek (2014, p. 99), “[...] o desafio da intersetorialidade se coloca tanto na busca de articulação das iniciativas públicas, como da sociedade na perspectiva da construção de uma rede protetiva [...]”.

Contudo, na contramão das expectativas, do avanço na qualidade da educação brasileira, as políticas públicas em educação integral já estão sofrendo as primeiras consequências dos ajustes fiscais e do corte orçamentário no Ministério da Educação, anunciado em janeiro de 2015. Isso porque, a segunda parcela dos recursos de 2014 do Programa Mais Educação, dedicada à educação integral que havia sido anunciada para abril de 2015, até agosto não foi repassada às escolas estaduais de Mato Grosso que aderiram à iniciativa. Nesse sentido, não foi possível atender a todos os alunos beneficiários do PBF por conta do repasse financeiro ainda não creditado na conta do CDCE (Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar). Por esse motivo em 30/07/2015 as atividades do Programa Mais Educação foram interrompidas na unidade escolar e foi realizado o destrato da professora responsável, bem como dos monitores.

Esta condição muito atual do programa faz-nos lembrar o que já nos ensinaram muitos analistas sobre como em contextos de crise recaem sobre as políticas sociais as medidas que visam recuperar o ciclo da produção capitalista. Considerando que a intersetorialidade, conforme se discutiu neste estudo, requer a adoção de estratégias de intervenção que sejam articuladoras de setores das políticas públicas e sociais, fica bastante comprometido o potencial transformador que estas políticas ganham se em ação articulada e/ou conjunta. No plano operacional, apesar do desenho intersetorial, vimos que o Programa Mais Educação e o Programa Bolsa Família, apresentado aqui a partir da experiência de implementação na EE Pascoal Ramos, ainda não se traduziu em intervenções intersetorialmente planejadas, o que faz permanecer o desafio de enfrentamento de um fenômeno multidimensional como a pobreza. Fica para nós o entendimento de que a ampliação do tempo na escola, além de ser feita com qualidade, requer, mais que intenção, planejamento que comprometa não apenas a unidade escolar, mas as políticas setoriais, seus gestores, trabalhadores e usuários que a fazem no cotidiano.

CONCLUSÃO

As questões suscitadas neste estudo em primeiro lugar, como trabalhadora da Educação, nos instigam a dar continuidade nas reflexões acerca da educação integral e sua relação com as demais políticas sociais, especialmente sobre as experiências desenvolvidas por escolas públicas do município de Cuiabá/Mato Grosso, a partir do Programa Mais Educação.

Neste estudo, buscamos analisar o Programa de Educação Integral – Mais Educação (PME) e sua interface com o Programa Bolsa Família (PBF) na Escola Estadual Pascoal Ramos do Município de Cuiabá/MT, no período compreendido entre os anos de 2010-2014, identificando objetivos, características, estratégias e o papel dos sujeitos envolvidos no processo, apreendendo seus fins político-sociais. São programas que se articulam porque em linhas gerais, pretendem enfrentar pobreza e desigualdades históricas no Brasil, buscando ampliar a cidadania. Isso de modo algum retira as particularidades de cada um, mas toda motivação e reflexão do estudo girou em torno de apreender a intersectorialidade pretendida e defendida como princípio presente nas políticas sociais a partir da Constituição Federal de 1988.

Para o seu desenvolvimento partimos de alguns pressupostos históricos e teóricos, que foram fundamentais para que no percurso da pesquisa e das reflexões e análises realizadas tivéssemos uma literatura capaz de dar sustentação numa vertente crítica, ainda que nos consideremos em processo de formação e aprendizagem contínuas. Entendemos que mesmo nesta parte conclusiva seja importante retomá-los e aqui sintetizamos nos seguintes aspectos:

- o Estado e a sociedade estão em constante transformação, em razão especialmente das mudanças na forma de produção. De acordo com as necessidades do modo de produção vigente, o Estado muda suas características, e repercute nas políticas sociais, destacadamente nas políticas educacionais;

- demarca-se o contexto histórico e político em que se localiza o fenômeno estudado o novo padrão de produção e de relação Estado/Sociedade, resultado do esgotamento do pacto keynesiano que vigorou até 1970, dando lugar a uma reestruturação produtiva conduzida e sustentada no ideário neoliberal;

- o ajuste neoliberal decorrente, impôs uma outra ordem produtiva, cuja expressão sintetizadora deste novo modelo é flexibilidade – acumulação flexível -

para alcançar o máximo de produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo;

- este ideário tem também implicações na desregulamentação dos direitos sociais, no corte dos gastos públicos e apelo ao mérito individual;

- nessa configuração do capital novas modalidades de reprodução da força de trabalho são determinadas, ancoradas principalmente nos processos de privatização, focalização e descentralização das políticas sociais;

- considera-se que tal movimento chega tardiamente no Brasil, por volta de 1990, também em razão do processo em curso de garantia e ampliação de direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Por sua vez, a Educação e a política educacional brasileira sofrem os rebatimentos deste processo

É neste contexto contraditório que emergem políticas e programas sociais que ante o acirramento da desigualdade e da pobreza precisa atender

O Programa de Educação Integral - Mais Educação e o Programa Bolsa Família. parte integrante de um conjunto de ações compondo a proteção social brasileira. O combate à pobreza e a educação são vistos, dessa forma, como ferramentas fundamentais de ampliação da cidadania, por vezes esta última, nesse novo contexto, ganha conotação como via exclusiva para a ascensão social, mas elevando mais o mérito individual do que como direito coletivo a ser assegurado.

Como temos uma histórica fragmentação das políticas sociais no país, a intersectorialidade vem sendo colocada, e muito enaltecida nos tempos atuais, como estratégica para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. Assim, o Programa de Educação Integral – Mais Educação e o Programa Bolsa Família vem desde 2011, apresentando como princípio a articulação institucional dos setores e entes federados para garantir que a qualidade proporcionada pela educação integral seja oferecida, prioritariamente, às crianças e adolescentes em situação de pobreza e extrema pobreza, beneficiárias do Bolsa Família. Essa interface entre os programas se dá, sobretudo, por meio da condicionalidade de frequência e permanência escolar.

No estudo realizado na EE Pascoal Ramos, vimos que a unidade faz constatações, como consta em seu PPP, sobre os desafios que se apresentam principalmente diante de situações como gravidez na adolescência, opção pelo

emprego em detrimento da permanência na escola, dificuldades de aprendizagem, demandando urgência de respostas que os enfrentem.

Em termos de conclusão, alguns fatores que identificamos mereceram problematizações nesse estudo sobre as relações intersetoriais entre o PME e o PBF na escola *lócus* da pesquisa: o fator articulação entre as áreas que atuam nos programas; o fator da interação entre a escola e a comunidade em seu entorno; o fator da infraestrutura; e o fator da aprendizagem e educação de qualidade para enfrentar pobreza e ampliar a cidadania.

Em nossa análise mereceu destaque o fator da articulação entre as áreas que atuam nos programas identificadas como frágil pois, os alunos com baixa frequência, quando advertidos, apenas solicitam o atestados de matrícula e frequência para encaminhar a Coordenação Municipal (Cuiabá – MT) do Programa Bolsa Família, não existindo nenhum outro tipo acompanhamento em conjunto com a área da assistência social, ou outra da política social do município. Não se registrou nenhuma experiência planejada conjuntamente, tampouco relativa à dinâmica mais cotidiana a partir da identificação da baixa ou não frequência dos alunos do BF.

Do mesmo modo, não se sabe se os alunos beneficiários e/ou suas famílias estão referenciados no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) da assistência social. Assim, embora esta integração entre o SCFV e o PME seja colocada como uma estratégia importante nas fontes documentais oficiais, pois são os mesmos usuários atendidos pelas duas políticas, ela não está ocorrendo. importante registrar que, mesmo considerando objetivos diferentes, essa articulação fortalece o diálogo entre as políticas de educação e assistência social, podendo favorecer a construção de uma agenda local articulada.

Em outro fator identificado, apareceu como débil a interação entre a escola e a comunidade em seu entorno para o desenvolvimento das atividades do Programa (PME), uma vez que no período investigado uma única parceria foi referida pela responsável pelo projeto, uma oficina realizada além dos muros da unidade escolar, colocando em questão os pressupostos dessa ação conforme constas nos documentos. Tal dificuldade não pode ser entendida como um limite exclusivo da responsável, uma vez que sua inserção no programa responde inclusive ao seu forte vínculo com a comunidade. Dessa forma, parece ser necessário reafirmar que, como o próprio programa prevê, esta relação necessita ser apoiada pelos gestores das

esfera municipal e estadual. Ou seja, para que a parceria com instituições locais e a integração com projetos da secretaria de educação, em especial, e de outros órgãos públicos e da iniciativa privada, como parte indispensável para o enraizamento dessa ação Escola-comunidade, é preciso que os gestores no nível mais central também se comprometam.

No que se refere à infraestrutura, identificamos que está presente uma tensão entre a estrutura física e organizacional das escolas e a estrutura do programa, uma vez que as próprias escolas não dispõem de espaços adequados e suficientes, sendo este o caso da escola analisada, denotando, muitas vezes uma disputa pelo uso do espaço no interior da unidade escolar.

Quanto ao último fator destacada nesta conclusão, analisamos como a implementação da proposta da política tem se limitado à preocupação com a manutenção das crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar, cumprindo as horas de atividades, ficando um pouco mais em segundo plano a qualidade da aprendizagem, como uma condição precípua para promover mudanças na realidade social dessas crianças e adolescentes. Desta maneira, reafirmamos, como asseguram os próprios defensores da escola integral, que ela não pode ser reduzida ao aumento da carga horária escolar, somados a um acúmulo de responsabilidades da escola em relação aos cuidados com seus alunos.

Aspectos que desvelam as desigualdades educacionais, como abandono e evasão são exigentes mesmo de ações integradas e intersetoriais, entre a escola a rede de proteção à criança e ao adolescente. Cabe à escola ficar atenta para identificar quando a baixa ou não frequência dos alunos podem estar relacionadas a causas que extrapolam a sua competência, devendo, então, acionar as demais instituições que compõem a rede de proteção da criança e do adolescente.

Desta forma, entendemos que a condicionalidade de frequência não pode ser reduzida à uma ação formal-legal da escola, como muitas vezes tem se caracterizado diante da precariedade da condição da própria escola e de seus trabalhadores, o que também requer identificar mesmos as lacunas que ainda existem na apreensão e implementação dos programas, sejam elas de cunho conceitual e/ou operacional.

Conclui-se, por fim, que há necessidade de se promover reflexões e ações coletivas na perspectiva de potencializar a interação entre as áreas que atuam nos programas, mas que deve ser feito também como ação das executoras em nível

estadual e municipal. A efetivação e consolidação do processo em sua totalidade, visando o enfrentamento da pobreza e das desigualdades, como pretendem os programas, parece mesmo requerer ainda a efetivação de ações intersectorializadas entre as áreas envolvidas, o que ainda não acontece, em que pese esforços individuais identificados na EE Pascoal Ramos.

Ao final de nossas considerações cabe-nos refletir sobre a necessidade de investir em formações continuadas e mais pesquisas, objetivando trazer à luz elementos para solidificar de forma crítica a concepção de educação integral e sua interface com políticas públicas de cunho intersectorial.

REFERÊNCIAS

AGATTE, Juliana Picoli; ANTUNES, Marcos Maia. Condicionalidade de Educação do Programa Bolsa Família: Concepção e Organização do Acompanhamento. *In*: XIMENES, Daniel (org.). **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**. – N. 18 (2014)- . Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2005- . Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Caderno%20de%20Estudos%2018_final.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ARRETCHE, M. T. S. **Políticas Sociais no Brasil: Descentralização em um Estado Federativo**, São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 14, n. 40, 1999, p. 111-140.

_____. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, M.C. R. N.; CARVALHO, N. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo, IEE/PUC-SP, 2001, p. 43-55.

ARROYO, Miguel Gonçalves. O Direito Ao Tempo de Escola. *In*: **Seminário “Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate”**. Ca. pesq., São Paulo (65) 1988, p. 3-10. Disponível em:<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/706.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

ATLAS. **Atlas do Desenvolvimento Humano Cuiabá-MT**, ago. 2013 p. 1-14. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/cuiaba_mt>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BARROS NETA, Maria da Anunciação Pinheiro. O saber como instrumento de libertação na educação integral: transcendendo espaços e tempos. *In*: BARROS NETA, Maria da Anunciação Pinheiro; PASSOS, Luiz Augusto; CÉZAR, Neura. (Orgs.) **Artífice de um novo mundo: educação integral em Mato Grosso**. Cuiabá: Eudfmt, 2001.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. – 9. ed. v. 2 – São Paulo: Cortez, 2011 (Biblioteca Básica de Serviço Social).

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2011. (Col. Saraiva de Legislação).

_____. Ministério do desenvolvimento social e Combate à Fome. **Orientações técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, novembro de 2004.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Senado Federal. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – **Lei 11.494 de 20 de junho de 2007**. Disponível em: <<http://www.planalto.org.br>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, 16 jul. 1990. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral Governo Federal**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 02 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 02 de jul. 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão... **Programa Bolsa Família na Educação**. Guia de Orientação para Gestores/as do Programa Bolsa Família na Educação: 'motivos de Baixa Frequência, Situações Coletivas e outros registros'. Brasília-DF, S.d. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Instrução Operacional e Manual de Orientações n. 01 NAS-MDS/SEB-MEC**. Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/IO,P20SCFV,P20,P20final.pdf.pagespeed.ce.AxBo7YIEAt.pdf>>. Acesso: 17 jul. 2015.

_____. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004.** Regulamenta a lei 10.836 de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm>. Acesso em: 17 ago. 2015.

CASTANHA, Viviane Brovedan; SILVEIRA, Darlene de Moraes. **O Programa Bolsa Família; a Intersetorialidade entre a Política de Assistência Social, e as Políticas de Saúde e Educação.** Curso de Especialização em Gestão Social de Políticas Públicas da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Florianópolis-SC, 2009.

COELHO, Martha C. da Costa. **História (s) da Educação Integral.** Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 83-96.

COSTA, A. M.; PONTES, A. C. R.; ROCHA, D. G. Intersetorialidade na produção e promoção da saúde. *In*: CASTRO, A.; MALO, M. (Orgs.) **SUS: ressignificando a promoção da saúde.** São Paulo: Hucitec. 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente:** ensaios sobre a democracia e socialismo. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTO, Berenice Rojas. **O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, Rosani. Transferência de renda com condicionalidade: a experiência do Programa Bolsa Família. *In*: **Concepção e gestão da Proteção Social Não Contributiva no Brasil.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2009. p. 331-361.

DENIS, J. L.; CHAMPAGNE, F. Análise da Implementação. *In*: HARTZ, Z. M. A. (Org.) **Avaliação em Saúde** – dos modelos conceituais à Prática na Análise da Implantação de Programas, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997, p. 49-88.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP.** Dossiê Liberalismo – Neoliberalismo. nº 17. São Paulo. Mar./Mai. 1993. p. 86-101.

ESPING ANDERSEN, G. As três economias políticas do *Welfare State*. **Lua Nova,** São Paulo, n. 24, set. 1991, p. 85-116.

FONSECA, Ana; VIANA, Ana Luiza d'Ávila. Política Social, Intersetorialidade e Desenvolvimento. *In*: MONNERAT, Giselle Lavinias; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; SOUZA, Rosimary Gonçalves (org.). **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais.** Campinas, SP: Papel Social, 2014.

FREIRE. **Política e educação.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real/Gaudêncio Frigotto.** – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

GIAQUETTO, Adriana. A Descentralização e a Intersetorialidade na Política de Assistência Social. **Revista Serviço Social e Saúde**. UNICAMP, Campinas, v. 9, n. 10, dez. 2010, p. 79-102.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

IPEA. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. 2006. Acesso em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. **Desafios do desenvolvimento. Urbanização, metrópole em movimento**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=994:reportagens-materias&Itemid=39>. Acesso em: 25 ago. 2015.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. 2015. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2015.

JUNQUEIRA, L. A. E. et al. **Parcerias e redes sociais: a busca pela gestão social eficaz – um estudo de caso**. 2009. Trabalho apresentado ao 3º Encontro Nacional de Pesquisadores em Gestão Social, Juazeiro/Petrolina, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sócio-políticos e históricos. *In: Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 129-149.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MDS. **Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

MEC. **Ministério da Educação**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso: 10 jul. 2015.

_____. **Ministério da Educação**. Secad/MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação Esplanada dos Ministérios. Série Mais Educação. Organização: Jaqueline Moll. Coordenação editorial: Gesuína de Fátima Elias; Leclerc José Zuchiwschi; Leandro da Costa Fialho. Brasília, DF, 2009. p. 39-40. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad> Acesso em: 22 ago. 2015.

MOLL, Jaqueline. Reflexões Acerca Da Educação Para A Superação Da Extrema Pobreza: Desafios Da Escola De Tempo Completo E De Formação Integral. *In: CAMPOLLO, Tereza; FALCÃO, Tiago; COSTA, Patrícia Vieira (Orgs)*. 2014. **O Brasil**

Sem Miséria. p. 563-581. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/biblioteca/livro-o-brasil-sem-miseria/livro-o-brasil-sem-miseria>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

NERI, Marcelo Côrtes. **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola/**Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica/José Paulo Netto; Marcelo Braz. – São Paulo: Cortez, 2011 (Biblioteca Básica de Serviço Social).

OLIVEIRA; Luís Felipe Batista de. SOARES, Sergei S. D. Bolsa Família e Repetência: resultados a partir do CadÚnico, Projeto Frequência e Censo Escolar. *In:* CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). **Programa Bolsa Família:** uma década de inclusão e cidadania. Brasília, IPEA, 2013.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Política social do segundo pós-guerra: ascensão e declínio. **Revista Serviço Social & Saúde.** UNICAMP Campinas, v. IX, n. 10, Dez. 2010. p. 1-21 Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=47803>>._Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. A Intersetorialidade das Políticas Sociais na Perspectiva Dialética. *In:* MONNERAT, Giselle Lavinias; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; SOUZA, Rosimary Gonçalves (org.). **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais.** Campinas, SP: Papel Social, 2014. p. 23-39.

_____. **Política social:** temas & questões. 3.ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A Questão Social e as Transformações das Políticas Sociais:** respostas do Estado e da Sociedade Civil. 2000. Palestra proferida em 20 jul. 1998 no Painel de abertura do 9º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Goiania-GO, no período 20 a 24 jul. 1998.

PONCE, Carla Sprizão. **Educação integral na escola pública:** uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação. 2013. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.

ESCOLA ESTADUAL PASCOAL RAMOS. PPP. **Projeto Político Pedagógico.** Cuiabá-MT, 2010.

SARACENO, C. **Sociologia da Família.** Lisboa: Estampa, 1992.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, out. 2007, p. 1231-1255. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SEDUC. **Secretaria de Estado de Educação.** Estado de Mato Grosso. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. **O Bolsa Família: problematizando questões centrais na Política de Transferência de Renda no Brasil**, Rio de Janeiro: Abrasco, Ciência & Saúde Coletiva, 12 (6), 2007.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Coord.). **O Bolsa Família no Enfrentamento à Pobreza no Maranhão e Piauí**. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/54>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; GUILHON, Maria Virginia Moreira. O Bolsa Família no contexto da Proteção Social: significado e realidade das condicionalidades e do índice de gestão descentralizada no Estado do Maranhão. *In*: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Avaliação de Políticas Públicas: reflexões acadêmicas sobre o desenvolvimento social e o combate à fome**, v.2: Transferência de Renda – Brasília, DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014.

SPOSATI, A.; FALCÃO, M. C. **A Assistência Social Brasileira: descentralização e municipalização**. São Paulo: HUCITEC, 1990.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro. UFRJ, 2007.

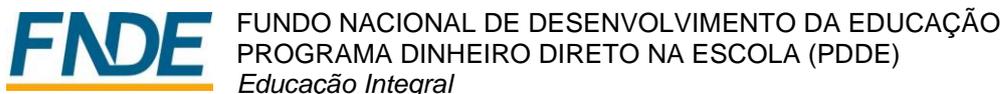
WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação e cidadania. Revista Quadrimestral de Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 62, p. 156-167, mar. 2000.

YAZBEK, Maria Carmelita. Sistemas de Proteção Social, Intersetorialidade e Integração de Políticas Sociais. A Intersetorialidade das Políticas Sociais na Perspectiva Dialéticas. *In*: MONNERAT, Giselle Lavinias; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; SOUZA, Rosimary Gonçalves (org.). **A intersectorialidade na agenda das políticas sociais**. Campinas, SP: Papel Social, 2014. p. 77-103.

_____. Sistema de Proteção Social Brasileiro: modelo, dilemas e desafios. *In*: **Seminário Internacional do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social**. Brasília-DF, 8 a 10 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/...social/...bpc%20Protecao%20Social.../download>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Adesão e Compromisso de Voluntário



Termo de Adesão e Compromisso de Voluntário

_____, _____, _____,
Nome do(a) Voluntário(a) (Nacionalidade) (Estado Civil)
 residente e domiciliado(a) no(a) _____,
(Rua/Avenida) (nº)
 _____, _____, _____, _____ portador(a) do
(Complemento) (Bairro) (Cidade) (UF)
 CPF nº _____ carteira de identidade nº _____ / _____,
(Nº do CPF) (Órgão Expedidor) (UF)

pelo presente instrumento, formaliza adesão e compromisso em prestar, a contento, *serviço voluntário*, nos termos da Lei nº 9.608, 18 de fevereiro de 1988, em escolas públicas definidas em Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que dispõe, anualmente, sobre os procedimentos e as formas de execução e prestação de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cõncio de que fará jus ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do referenciado serviço e que tal serviço não será remunerado e não gerará vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

_____ / _____, _____ de _____ de 20____.
(Local) (UF)

(Assinatura do Voluntário)

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

ANEXO B - Livro de Registros de Sala



1ª Fase do 3º Ciclo Turma A					
	1º período – Data ____ / ____ / ____	Profº:		Disciplina:	
	2º período – Data ____ / ____ / ____	Profº:		Disciplina:	
Nº	Estudante	1º	Registro	2º	Registro
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
Anotações Relevantes					
Legenda 1 – CONVERSA PARALELA; 2 – USO DE APARELHO ELETRÔNICO; 3 – AGRESSÃO VERBAL; 4 – AGRESSÃO FÍSICA; 5 – CHEGOU ATRASADO NA SALA; 6 – SAIU SEM AUTORIZAÇÃO; 7 – NÃO FEZ AS ATIVIDADES PROPOSTAS					

Fonte: documento elaborado pela equipe gestora da Escola Estadual Pascoal Ramos

**ANEXO D - Sistema Presença - Acompanhamento da Frequência Escolar PBF/
Frequência 75%**

Motivos de baixa frequência, situações coletivas e outros – 2015

COM VÍNCULO ESCOLAR		
Tratamento de doença e de atenção à saúde do aluno	51a. Gravidez de risco (sistema lançará para o motivo 1)	68 f. Pais ?sem domínio? dos filhos/relação familiar precária
1a. Doença/problemas físicos	51b. Não é gravidez de risco	68 g. Família desconhece as faltas da criança às aulas
1b. Doença/problemas psicológicos/mentais	Situação de rua	68 h. Aluno com deficiência/necessidades especiais sem apoio/estimulação para permanecer na escola
1c. Pós-parto/ gravidez de risco/ TPM	52a. A escola sabe que o aluno conta com o acompanhamento da rede de proteção local (Cons. Tutelar/CRAS/CREAS)	Envolvimento com drogas/atos infracionais
Doença na família/óbito na família/óbito do aluno	52b. A escola não sabe se conta com acompanhamento da rede de proteção social.	70 a. A escola sabe que foi encaminhado aos órgãos competentes
2a. Óbito do aluno	Negligência dos pais ou responsáveis	70 b. A escola não sabe se houve encaminhamento adequado
2b. Doença de pessoa da família prejudicando a frequência do aluno à escola	53a. A escola examinou a questão com as famílias	Violência Doméstica
2c. Óbito de pessoa da família prejudicando a frequência do aluno à escola	53b. A escola não abordou esta questão com as famílias	71 a. A escola sabe que a criança já foi encaminhada à rede de proteção social
Fatos que impedem o deslocamento/acesso do aluno à escola	Trabalho infantil	71 b. A escola não sabe se a criança foi encaminhada à rede de proteção social
4a. Enchente	54a. A escola sabe que o aluno conta com atenção da rede local de proteção e/ou participa do PETI	SVE - SEM VÍNCULO ESCOLAR
4b. Falta de transporte	54b. A escola não sabe se o aluno conta com acompanhamento da rede de proteção local	Beneficiário sem vínculo/matricula escolar por uma das situações abaixo caracterizadas
4c. Estradas intransitáveis	Motivo da baixa frequência não foi informado	72 a. Inexistência de ensino fundamental na comunidade em que mora
4d. Violência na área onde mora	58a. A escola não procurou saber o motivo junto à família	72 b. Inexistência de ensino médio no território onde mora
4e. Inexistência de pessoa para levar à escola	58b. A escola esclarece que a família não informou o motivo	72 c. Inexistência de serviços educacionais para acampados/ciganos/circenses/itinerantes.
4f. Grande distancia entre a residência e a escola	58c. A escola, apesar de solicitada, não informou o motivo	72 d. Inexistência de serviços educacionais em situação de internação/privação de liberdade.
4g. Outro	58d. Não foi identificado motivo adequado nesta tabela	72 e. Inexistência de escola indígena no território onde mora.
Concluiu o Ensino Médio	Violência/Agressividade no ambiente escolar	72 f. Concluiu o ensino fundamental/ EJA e inexistente oferta imediata da etapa seguinte.
6a. Sabe-se que ingressou no Ensino Superior	60a. A escola está atuando no enfrentamento da situação	72 g. Beneficiário concluiu o Ensino Médio.
6b. Sabe-se que ingressou no Ensino Técnico	60b. A escola ainda não está atuando no enfrentamento da situação	72 h. Inexistência de atendimento educacional especializado para beneficiário com deficiência/necessidade educacional específica.
Profissionalizante ou outro curso	Trabalho do Jovem	72 i. Inexistência de transporte/locomoção acessível à escola para beneficiário com deficiência/necessidade especial.
6c. Não se sabe se houve continuidade nos estudos	62a. Emprego formal (a partir de 16 anos)	
Suspensão escolar	62b. Estagiário sem vínculo empregatício	
7a. Com tarefas domiciliares	62c. Trabalho informal	
7b. Sem tarefas domiciliares	Exploração/Abuso Sexual	
EJA Semipresencial	63a. A escola sabe que a rede de proteção local já foi acionada/comunicada	
8a. Com acompanhamento regular		
8b. Sem acompanhamento regular		
Situação coletiva que impede a escola de receber seus alunos		
9b. Greve		
9c. Calamidade pública que atingiu a escola ou exigiu o uso do espaço como abrigo		
9d. Escola sem professor		
9e. Reforma geral da escola		

Cont.

Motivos de baixa frequência, situações coletivas e outros – 2015 (Cont.)

9f. Escola fechada por situação de violência	63b. A escola não sabe se a rede de proteção foi acionada/comunicada	72 j. Questões de resistência da família para que o beneficiário com deficiência/necessidade especial frequente a escola.
9g. Falta de merenda escolar	Desinteresse/Desmotivação pelos estudos	72 k. Inexistência de acessibilidade no ambiente escolar para o beneficiário com deficiência/necessidade especial.
9h. Outro	64a. A escola vem agindo para identificar as causas dessa situação	72 l. Negativa da escola em receber a criança com deficiência/necessidade especial alegando falta de vaga
Participação em jogos estudantis/atividade escolar extra-classe	64b. A escola não tem procurado identificar as causas dessa situação	72 m. Transferência em andamento / pendente ? permanecendo sem solução/aceite, após o encerramento de 02 (dois) períodos de coleta, o beneficiário será lançado como Não Localizado no município de origem do cadastro familiar.
10a. Considerada atividade escolar	Abandono Escolar/ Desistência	72 n. Beneficiário sem vínculo/matricula escolar foi encontrado, mas não quer mais estudar.
10b. Não é considerada como atividade escolar	65a. Escola vem agindo para identificar as causas desse comportamento	72 o. Beneficiário sem vínculo/matricula escolar foi identificado em condição de óbito (falecido).
Preconceito/Discriminação no ambiente escolar/bullying	65b. Escola não tem conseguido agir em relação a essa situação	72 p. Beneficiário com dados errados impedindo a identificação pela escola (nome errado/data de nascimento errada/NIS duplicado)
11a. A escola está agindo no enfrentamento do problema	Questões sociais, educacionais e/ou familiares	
11b. A escola ainda não está agindo no enfrentamento do problema	68a. Separação dos pais	
Ausência às aulas por respeito às questões sociais, culturais, étnicas ou religiosas:	68b. Necessidade de cuidar de familiares (idoso, criança, pessoa com deficiência)	
12a. Indígenas	68c. Viagem com a família (trabalho sazonal/agricultura temporária/colheita/outros)	
12b. Circenses	68d. Casamento do(a) Aluno(a) ? Atualizar cadastro familiar	
12c. Ciganos	68 e. Falta de uniforme/calçado/roupa adequada	
12d. Opções religiosas		
12e. População de rua		
Gravidez		

Fonte: Sistema Presença/INEP

ANEXO E - Fotos antigas da Escola Estadual Pascoal Ramos



Fonte: <http://escolapascoalramos.blogspot.com.br/search/label/QUEM%20SOMOS>

ANEXO F - Fotos recentes da Escola Estadual Pascoal Ramos



<http://escolapascoalramos.blogspot.com.br/search/label/QUEM%20SOMOS>

ANEXO G - Fotos das Oficinas do Programa Mais Educação



Oficina de letramento utilizando o refeitório da escola



Oficinas de letramento e esportes (jogos recreativos) utilizando o laboratório de ciências da escola



Oficinas de hip hop e capoeira utilizando salas de aula da escola.



Oficina de letramento no corredor da escola e oficina de coral no laboratório de ciências



Oficina de esporte utilizando a quadra de esportes e letramento em sala de aula.



Oficina de esporte utilizando o campo de futebol do Bairro Pascoal Ramos, única parceria que a professora conseguiu com a comunidade e assim, sair além dos muros da escola.



Oficina de esporte (jogos recreativos), letramento utilizando sala de aula e lanche no refeitório.

Fonte: arquivos da Escola Estadual Pascoal Ramos