

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS**

SAMIR CASAGRANDE

**MODOS CONTEMPORÂNEOS DE CONCEPÇÃO DAS POLÍTICAS DE
ESCOLARIZAÇÃO:
A TRANSVERSALIDADE ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS DA ASSISTÊNCIA
SOCIAL E DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

ERECHIM

2022

SAMIR CASAGRANDE

**MODOS CONTEMPORÂNEOS DE CONCEPÇÃO DAS POLÍTICAS DE
ESCOLARIZAÇÃO:
A TRANSVERSALIDADE ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS DA ASSISTÊNCIA
SOCIAL E DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt

**ERECHIM
2022**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Casagrande, Samir

MODOS CONTEMPORÂNEOS DE CONCEPÇÃO DAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO: A TRANSVERSALIDADE ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL E DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL / Samir Casagrande. -- 2022.

129 f.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, RS, 2022.

1. Intersectorialização. 2. Políticas públicas. 3. Gestão da educação. 4. Assistência Social. 5. Educação integral. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

SAMIR CASAGRANDE

**MODOS CONTEMPORÂNEOS DE CONCEPÇÃO DAS POLÍTICAS DE
ESCOLARIZAÇÃO:**

**A TRANSVERSALIDADE ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS DA
ASSISTÊNCIA SOCIAL E DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em: 24/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt
Orientadora

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira
Avaliador

Prof.^a. Dr.^a. Pricila Kohls-Santos
Avaliadora

[...] Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2007, p. 61).

AGRADECIMENTOS

À família, pelo suporte, apoio, incentivo e amor. Não seria possível e não teria porquê sem vocês.

À minha orientadora, professora Zoraia Aguiar Bittencourt, que, mesmo remotamente, acolheu-me, transmitiu segurança, empatia e profissionalismo. És brilhante.

Aos grandes professores do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS, pelo conhecimento construído, remodelado e provocado.

Aos professores que compõem a banca de defesa desta dissertação, pelos préstimos da análise do trabalho e pelas contribuições.

Ao poder público municipal de Camargo/RS, pelo pontual acesso às informações necessárias a esta dissertação.

Por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram e me ampararam durante a execução deste trabalho, que se torna um produto de minha vida.

RESUMO

O tema de pesquisa deste trabalho se volta aos modos contemporâneos de concepção das políticas de escolarização, com foco nos impactos da transversalidade entre as políticas públicas da assistência social e da educação para implantação de uma política de Educação Integral no município de Camargo/RS. O estudo envolveu a transversalidade e a intersetorialidade das políticas públicas de assistência social e da educação, que, unindo recursos (financeiros e humanos), objetivos e práticas de interação social e comunitária, podem, a partir do ensino integral, desenvolver novos significados e significâncias se incluídas no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em espaço escolar, com ênfase na interdisciplinaridade acerca dos modos contemporâneos de execução e transformação das políticas de escolarização. O objetivo geral do estudo foi analisar os impactos no *Projeto Crescendo* e no *Projeto Crescendo no Campo* a partir da transversalidade entre políticas públicas de educação em tempo integral e de assistência social no município de Camargo/RS. Como objetivos específicos, pretende-se investigar a transversalidade de políticas públicas e suas potencialidades; discutir a educação integral; evidenciar modos contemporâneos de execução e de transformação das políticas de escolarização, somado ao propósito de entender formas de oferta do atendimento educacional em tempo integral. A partir da realização de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa documental, foi possível evidenciar impactos quanto à ampliação do atendimento educacional: efetivação do regime de colaboração intersetorial, vinculação ao Movimento Internacional de Cidades Educadoras e a consolidação do *Projeto Crescendo* como uma política pública municipal de educação integral. Tais impactos repercutiram no aumento do repasse de recursos para a educação, na adesão da comunidade escolar ao *Projeto* e na ampliação do funcionamento de unidades escolares.

Palavras-chave: Intersetorialização. Políticas públicas. Gestão da educação. Assistência Social. Educação integral.

ABSTRACT

The research theme of this work turns to contemporary ways of designing schooling policies, focusing on the impacts of transversality between public policies of social assistance and education for the implementation of an Integral Education policy in the municipality of Camargo/RS. The study involved the transversality and intersectionality of public policies for social assistance and education, which, by uniting resources (financial and human), objectives and practices of social and community interaction, can, from integral education, develop new meanings and significance if included in the service of coexistence and strengthening of bonds in the school space, with an emphasis on interdisciplinarity regarding contemporary ways of implementing and transforming schooling policies. The general objective of the study is to analyze the impacts on the integral education policy, from the integration of public policies of social assistance and education, in the municipality of Camargo/RS. As specific objectives, we intend to investigate the transversality of public policies and their potential; relate integral education to integral development; analyze the concept of equity related to social justice; to highlight contemporary ways of implementing and transforming schooling policies, in addition to the purpose of understanding ways of offering full-time educational assistance. From the accomplishment of a bibliographic research and a documental research, it was possible to evidence impacts regarding the expansion of educational service: effectiveness of the intersectoral collaboration regime, linkage to the International Movement of Educating Cities and the consolidation of the Crescendo Project as a municipal public policy of comprehensive education. Such impacts had repercussions on the increase in the transfer of resources for education, on the adhesion of the school community to the Project and on the expansion of the functioning of school units.

Keywords: Intersectorialization. Public policy. Education management. Social assistance. Comprehensive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Camargo	82
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos para análise.....	76
Quadro 2 - Dados municipais de matrícula escolar.....	93
Quadro 3 – Demonstrativo de parcelas pagas e atendimento	95
Quadro 4 – Dados municipais (2017-2020).....	97
Quadro 5 - Projeto Interdisciplinar Crescendo: Educação e Convivência em Tempo Integral	107
Quadro 6 - Projeto Interdisciplinar Crescendo: Educação e Convivência em Tempo Integral da EMEF Silva Jardim	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira da Assistência
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
NOB-SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIF	Programa de Atenção Integral à Família
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ERA	Rede de Apoio à Escola
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SISC	Sistema de Informações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	21
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL	43
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	50
3.1.1 Estado do Conhecimento	57
4 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL	68
4.1 SISTEMA SUAS (SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL)	70
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	74
5.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	75
5.2 ESTADO DO CONHECIMENTO	77
5.3 PESQUISA DOCUMENTAL	78
5.3.1 Análise dos dados	79
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	81
6.1 O MUNICÍPIO DE CAMARGO	81
6.2 EXPERIÊNCIA DE OFERTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CAMARGO.....	82
6.3 CIDADE EDUCADORA E A ARTICULAÇÃO DE SOLIDEZ AO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	85
6.4 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PROPOSTA DE CAMARGO).....	87
6.5 DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS NACIONAIS	92
6.5.1 Censo Escolar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP de 2017 a 2020	93
6.5.2 Censo do Sistema Único de Assistência Social – SUAS	94
6.5.3 Dados do IBGE de 2017 a 2020	97
6.5.4 Dados do repasse de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB	98
6.6 DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMARGO/RS.....	101
6.6.1 Parecer do Conselho Municipal de Educação	101
6.6.2 Projeto Político-Pedagógico escolar	102
6.6.3 Projeto interdisciplinar Crescendo: Educação e Convivência em Tempo Integral	105

6.6.4 Plano Municipal da Assistência Social (2018-2021)	110
7 CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema os modos contemporâneos de concepção das políticas de escolarização, abordando especificamente a transversalidade entre políticas públicas para a implantação de educação em tempo integral, através do regime colaborativo entre diversas instituições e setores públicos.

Nesse sentido, o trabalho em regime colaborativo é uma perspectiva importante de ser destacada. Os segmentos e setores que prestam serviço público podem encontrar, na interligação dos setores, a possibilidade de potencializar e, principalmente, de expandir atendimentos e serviços, uma vez que os recursos (humanos, físicos e financeiros) para o atendimento ao público são unidos. No caso desta Dissertação, estaremos discutindo especificamente a integração dos setores de Educação e Assistência Social na implantação de uma política de Educação Integral no município de Camargo/RS.

Destaca-se que existem experiências de projetos e de ações intersetoriais discutidos e certificados por organizações internacionais. Essas organizações possibilitam desenvolver atendimento educacional em tempo integral a partir da interpretação da proposta do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e da educação. Nessa proposta, estas propostas educacionais passaram a estimular o desenvolvimento do indivíduo na perspectiva integral. Esse mecanismo, que é de gestão pública, incorpora a interdisciplinaridade como elemento principal de aglutinação, interligando objetivos e práticas de cada setor, unidos e idealizados em um objetivo final, comum.

Assim, no presente trabalho, estarão em análise as experiências vivenciadas com a implantação do *Projeto Crescendo e Projeto Crescendo no Campo: Educação e convivência em tempo integral* da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Camargo/RS, município de 2.900 habitantes do norte do Estado do Rio Grande do Sul, em que se juntaram os recursos humanos, financeiros e a abordagem metodológica de diferentes setores públicos em prol de objetivos comuns de desenvolvimento social e humano, especialmente em função do município ter sido certificado como Cidade Educadora¹.

¹ O conceito de Cidades Educadoras, segundo a Carta das Cidades Educadoras (1990), começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona na Espanha.

Dessa maneira, com a implantação da educação em tempo integral para crianças de 4 a 12 anos de idade, os diversos setores (educação, saúde e assistência social) vislumbraram sanar, objetivamente, de um lado, as mazelas de vulnerabilidade social e, de outro, atender a demanda cada vez mais necessária de ensino em tempo integral.

Os projetos acima citados foram desenvolvidos nos anos de 2019 e 2020 e tiveram grande aceitação da comunidade escolar, assim como obtiveram a participação ativa dos usuários vinculados aos mesmos. Portanto, cabe, neste estudo, identificar a melhoria dos índices de atendimento educacional, de modo que ela possa emergir como uma alternativa possível e viável para implantação de turno integral de ensino, na perspectiva interdisciplinar, que garanta a ampliação do tempo escolar, pensando no desenvolvimento integral do indivíduo.

Na perspectiva de significância da garantia de direitos que o conceito interdisciplinar afirma, podemos englobar e expandir uma observação aplicável às políticas públicas que estão e que podem ser envolvidas nos processos educacionais de educação integral. Portanto, buscando justificar o estudo, afirmamos que a ciência que envolve a educação é múltipla, interdisciplinar e mutante.

Nesse sentido, considera-se que as análises e contextualizações do estudo trarão subsídios teóricos para a ampliação do pensamento crítico, para que a conjuntura atual da educação e do cotidiano social sejam analisados e relacionados com as múltiplas políticas contemporâneas de escolarização, dimensionando-as no âmbito das culturas e das cidadanias.

Por conseguinte, a educação integral e os demais conceitos em discussão buscam a identificação de uma proposta de ampliação do tempo da escola, mais especificamente, bem como, abordar e analisar o desenvolvimento do indivíduo na sua integralidade. Dessa forma, Guará (2006, p. 16) acrescenta que

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agregase a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. (GUARÁ, 2006, p. 16).

Desse modo, a educação em tempo integral se torna um elemento importante para contemplarmos os aspectos da parte diversificada dos currículos escolares, a fim de garantir a educação na perspectiva das comunidades e de ampliar as interações dos estudantes, bem como suas oportunidades educativas (MOLL, 2012).

Sendo assim, ressalta-se que o conceito de Cidade Educadora, cujo município em análise é certificado, também contempla a importância da educação em tempo integral e da intersectorialização² da educação.

O conceito de Cidades Educadoras, segundo a Carta das Cidades Educadoras (1990), começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e na evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado com o III Congresso Internacional em Bolonha.

A Associação Internacional de Cidades Educadoras, com sede em Barcelona, é responsável pelo suporte e pelo monitoramento das cidades educadoras, por fazer a adesão das novas cidades, divulgar as experiências, além de apoiar e acompanhar a cidade para sediar o Congresso Internacional de Cidades Educadoras. A conceituação de Cidade Educadora está norteada nos seguintes princípios: trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; e valorizar o aprendizado vivencial.

Segundo a Carta das Cidades Educadoras (1990), a diversidade é inerente às cidades atuais e prevê-se que aumentará no futuro. Por essa razão, um dos desafios da Cidade Educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando as contribuições das comunidades que a integram, bem como o direito de todos aqueles que a habitam, de modo que se sintam reconhecidos

² A intersectorialidade pressupõe a articulação de setores da política pública. É uma ferramenta de gestão e de ações, uma vez que, “a intersectorialidade das políticas públicas e a interdisciplinaridade, a troca de saberes das diferentes profissões para intervir de forma articulada e na totalidade das demandas das famílias e grupos de população é um desafio para a superação da fragmentação das políticas e para potencializar as intervenções e ações propostas” (PAZ, 2019).

a partir de sua identidade cultural. Ambos, equilíbrio e harmonia, devem ser executados a partir de ações e transversais³.

De acordo com Moll (2013, p. 221-222):

[...] os conceitos de cidade educadora ou de cidade como pedagogia podem alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos transpor o currículo escolar clássico para além dos temas transversais, por meio da interlocução com o território urbano –em sua multiplicidade de espaços, convertendo-os em valiosas possibilidades pedagógicas na tessitura da aprendizagem.

Com base em Moll (2013, p. 221-222), sobre as Cidades Educadoras, destaca-se que tal ideia de educação implica em mudanças voltadas ao campo metodológico, como também paradigmáticas, por trazer, para o debate, simultaneamente, os movimentos de reinvenção da escola e da “[...] cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades” (MOLL, 2013, p. 221-222).

Nessa perspectiva, segundo Cabezudo (2004, p. 13), a Cidade Educadora:

É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Neste espaço, todos os espaços são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, Shopping, e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida.

Assim, a partir do conceito de Cidade Educadora e dos seus desafios, destaca-se que a abordagem intersetorial de políticas públicas se fundamenta na afirmação de que “[...] a intersetorialidade e a articulação entre sujeitos de setores diversos, com diferentes saberes e poderes com vistas a enfrentar problemas complexos” (FEUERWERKER; COSTA, 2000 *apud* WARSCHAUER; CARVALHO, 2014, p. 2), devem se apropriar de uma abordagem que possibilite projetar ações articuladas conforme a necessidade, recursos e objetivos comuns.

³ A transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. É a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação de se aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997).

A abordagem intersetorial estimula novas produções através da interação entre as várias perspectivas teórico-metodológicas, que valoriza a subjetividade na formulação de novas produções científicas. Na formulação de políticas públicas é fundamental o diálogo entre os mais variados setores da sociedade, pois isto contribui para romper com a visão tecnocrata de planejamento, sem a participação de outros setores da sociedade, tal ato proporciona aos gestores públicos a possibilidade de realizar um trabalho junto com a sociedade, ao valoriza a opinião de outros atores sociais; Ela (Koga, 2003, p. 238) 'sobressai enquanto caminho de perspectiva para a política pública, a fim de articular as políticas sociais, urbanas, econômicas de forma a atuarem nos mesmos territórios prioritários da política da cidade. (NASCIMENTO, 2016, p. 15-16).

Nesse sentido, os serviços de assistência social, enquanto política pública, visam à garantia do acesso a direitos fundamentais do cidadão, fundamentos para a equidade social, sendo um dos princípios fundamentais que as políticas educacionais devem contemplar, a fim de garantir um atendimento integral do indivíduo. Os poderes públicos, na sua autonomia, com a necessidade de execução das políticas públicas, ao optarem pela educação em tempo integral, poderão, na sua execução, garantir e colocar em prática os temas transversais, contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ (BRASIL, 1997) em conjunto com a política nacional de assistência social como forma de atendimento intersetorial.

A abordagem intersetorial, portanto, enquadra-se como potencialidade ao que podemos chamar de Cidade Educadora, pois busca a transformação do território a partir do seu reconhecimento e atuação cidadã, de maneira transversal, democrática e ativa, uma vez que, segundo o princípio número dois da Carta das Cidades Educadoras (1990), uma Cidade Educadora deve

[...] executar com eficácia as competências que lhes são atribuídas em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance dessas competências, eles deverão desenvolver uma política educativa exaustiva de índole global, com o fim de incluir todas as modalidades de educação formal e não formal, as diversas manifestações culturais, as fontes de informação e os meios de descoberta da realidade que existam na cidade. (BARCELONA, 1990).

Portanto, de acordo com o citado acima, destaca-se que a transversalidade e a intersetorialidade no processo educacional é uma necessidade cada vez mais evidente e necessária na contemporaneidade, uma vez que o compromisso com a

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – são diretrizes de orientação aos educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada componente curricular. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servem de estímulo e de apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola (BRASIL, 1997).

construção da cidadania pede, necessariamente, uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental, conforme tratam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva é que foram incorporados os temas transversais, cujos objetivos e conteúdos devem ser anexado nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola, da comunidade escolar e dos demais setores e segmentos públicos ou privados. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade (BRASIL, 1997).

O campo de análise que envolve a transversalidade e a intersetorialidade das políticas públicas de assistência social e da educação, embora distintas em sua estruturação, correlacionam-se e podem se complementar na sua execução, de modo a unir recursos (financeiros e humanos), objetivos e práticas de interação social e comunitária para contribuir significativamente para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Nesse sentido, o ensino integral poderá desenvolver novos significados e significâncias se incluído no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em espaço escolar, com ênfase na interdisciplinaridade acerca dos modos contemporâneos de execução e transformação das políticas de escolarização.

Assim, conforme o citado acima, destaca-se que o tema de pesquisa se volta aos modos contemporâneos de concepção das políticas de escolarização, com foco nos impactos da transversalidade entre as políticas públicas da assistência social e da educação para implantação de uma política de Educação Integral no município de Camargo/RS, considerado cidade educadora.

Como objetivo geral do estudo foi analisar os impactos no *Projeto Crescendo* e no *Projeto Crescendo no Campo* a partir da transversalidade entre políticas públicas de educação em tempo integral e de assistência social no município de Camargo/RS. Como objetivos específicos, pretende-se investigar a transversalidade de políticas públicas e suas potencialidades; relacionar o ensino integral ao desenvolvimento integral; evidenciar modos contemporâneos de execução e de transformação das políticas de escolarização, somado ao propósito de entender formas de oferta do atendimento educacional em tempo integral.

Para realização deste trabalho, com foco na política de educação integral de Camargo/RS, a metodologia de pesquisa escolhida foi organizada em três momentos:

pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento⁵ e pesquisa documental. Para tanto, a pesquisa bibliográfica explorou a bibliografia referente ao tema da pesquisa em livros, artigos científicos e dissertações, na direção de compreender os conceitos de educação integral, intersetorialidade e políticas públicas.

A realização da pesquisa de Estado de Conhecimento teve como fonte de análise os dados levantados de teses e dissertações disponíveis em plataforma digital, mais especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). A pesquisa foi norteadada por produções científicas relacionadas à temática das políticas públicas de educação integral e as buscas foram direcionadas para textos publicados entre os anos 2012 e 2021 que abordavam como objeto de estudo a Educação Integral. Os documentos identificados formaram a base fundamental das bibliografias utilizadas no estudo.

Quanto à pesquisa documental, analisou-se os documentos da Rede Municipal de Ensino de Camargo/RS, tais como: Leis Municipais, Pareceres, Projeto Político Pedagógico Escolar, Plano Municipal de Educação, o Documento Orientador Municipal e reportagem de meios eletrônicos, que formaram as bases legais de implementação do projeto *Crescendo*.

Seguindo o estudo da pesquisa documental, foram analisados os documentos governamentais Nacionais brasileiros, como: os relatórios do Censo Escolar, os relatórios do Censo do Sistema Único de Assistência Social, os Índices de Desenvolvimento Humano de Camargo e as portarias nacionais de repasse de recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB e as do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV, todos os documentos, vinculados ao município de Camargo/RS.

Nesse contexto, o estudo integra a Linha de Pesquisa 2: Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),

⁵ Estado de Conhecimento é identificação, registro e categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia, considerando que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas às influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global, inserida no campo científico (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155-156).

campus Erechim/RS, uma vez que implicará explicitar os modos pelos quais os sujeitos escolares contemporâneos produzem e são produzidos nas diferentes redes de poder e de saber permeados pela multiplicidade de perspectivas. Cabe, então, no processo de estudo, analisar, por meio da experiência atual, a relação da teoria com a prática, discutindo o resultado delas no cotidiano educacional em consonância com as novas propostas de escolarização que possam vir a se construir.

Nesse sentido, a educação integral poderá desenvolver novos significados e significâncias se incluída no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em espaço escolar, com ênfase na interdisciplinaridade acerca dos modos contemporâneos de execução e transformação das políticas de escolarização. Após realização da pesquisa de Estado do Conhecimento, que teve como objetivo conhecer outras pesquisas de outros Programas de Pós-Graduação do país sobre a mesma temática proposta por esta Dissertação, é possível justificar academicamente a importância do presente estudo, uma vez que os trabalhos acadêmicos encontrados no Estado do Conhecimento versam, quase que exclusivamente, apenas sobre a Educação Integral, sem a ligação que a presente pesquisa faz com a intersectorialidade.

Para realizar tal debate, esta Dissertação está organizada, além da Introdução, em mais seis capítulos. O capítulo 2 discute Políticas Públicas e Educacionais na perspectiva da educação integral. O capítulo 3 discute Educação Integral e em Tempo Integral. O capítulo 4 aborda sobre as Políticas de Assistência Social. O capítulo 5 apresenta os caminhos metodológicos deste estudo, os quais passam, tal como dito anteriormente, por uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa de Estado do Conhecimento e uma pesquisa documental de documentos nacionais e municipais de Camargo/RS. O capítulo 6 analisa os resultados da pesquisa. Por fim, no capítulo 7, apresentam-se as conclusões do estudo.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste capítulo, apresentam-se as definições de políticas públicas, bem como um histórico delas em nível nacional, permeadas pelas políticas públicas e pela legislação relacionada à educação. Discutimos, no texto, sobre as desigualdades sociais e sobre caminhos de cidadania por meio do trabalho intersetorial e da educação integral.

Nas teorias contemporâneas e na dinâmica do reconhecimento social, são apresentadas as questões centrais da modernidade periférica, como os fenômenos da subcidadania e da naturalização da desigualdade (SOUZA, 2003), discutidas e fundamentadas nas teorias das Ciências Sociais e Humanas, que identificam as desigualdades e explicam sua perpetuação do contexto das cidadanias contemporâneas.

A sociedade brasileira enfrenta problemas, como desigualdade, marginalização e subcidadania. Essas mazelas sociais que, no elemento principal da organização política e social do Brasil, configuram-se como elemento propulsor dessa situação social. Altimir (1994 *apud* BAQUERO; STUMPF, 2016, p. 11-12), ao discutir democracia brasileira, corrobora, ao constatar que

[...] o impacto da desigualdade econômica no processo de construção democrática deriva de modelos de desenvolvimento econômico que produziram exclusão social sem conseguir reduzi-la a patamares eticamente aceitáveis, conspirando, dessa forma, contra o princípio de inclusão social. Uma vez que esses modelos eram de origem exógena, não conseguiam explicar por que, a despeito da consolidação formal da democracia, as condições de vida da população se mantinham precárias. Assim, o fenômeno perverso da construção democrática criou uma situação em que a desigualdade aumenta a pobreza que, por sua vez, expande as desigualdades e na qual o crescimento econômico e o crescimento da pobreza se tornam compatíveis.

Evidencia-se, conforme Souza (2003), o paradigma personalista e patrimonialista em que a “cultura” é percebida como uma entidade homogênea, totalizante e autorreferida, atrasada na discussão sociológica e fetichista na crença de que o progresso econômico superaria as mazelas sociais e equalizaria um cidadão padrão. Sendo assim, a sociedade escravocrata, racista, colonizada e colonizadora criou um significado singular para a concepção de cidadania e de ser gente (SOUZA, 2003).

Para poder explicar essa concepção, precisamos analisar o processo de colonização europeia brasileira, do ponto em que os libertos foram abandonados à própria sorte. Eles não eram industriais, poupadores, não tinham ânsia por riqueza e lhes faltava vontade de ocupar funções consideradas degradantes, o que fez com eles fossem substituídos pelos imigrantes e fadados à marginalidade. A massa popular negra periférica tende a apresentar um comportamento reativo e ressentido em relação às demandas da nova ordem, de modo a obter insucesso nas novas condições de vida, ausência de unidade familiar, afirmação do preconceito envolvendo-se em um tipo de individualização ultra-egoísta e predatória (SOUZA, 2003).

Essa massa popular, geralmente, é aquela classificada como pobre. Murillo (2007) apresenta que o significante pobre é caracterizado pelos organismos internacionais de modos diversos, não reduzindo sua definição à relação com as rendas, mas, sim, em múltiplas dimensões de pobreza, em oito colocações, sendo elas:

[...] em primeiro lugar, à carência de liberdades fundamentais de ação ou decisão para se influir em assuntos que afetem os pobres. Em segundo lugar, essas dimensões dizem respeito ao déficit de moradia, alimentos, serviços de educação e saúde. Em terceiro lugar, a pobreza alude à vulnerabilidade, a doenças, reveses econômicos e desastres naturais. Em quarto lugar, a pobreza implica tratamento vexatório por parte do Estado, minado pela corrupção. Em quinto lugar, refere-se ao tratamento arbitrário por parte de setores da sociedade. Nesse sentido, considera-se que, com frequência, influem na pobreza as normas e valores, assim como costumes que, no seio da família, da comunidade ou dos mercados, provocam a exclusão de mulheres, grupos étnicos ou de todos aqueles que sofram discriminação. Em sexto lugar, a vivência de 'sofrimento' costuma ser muito intensa entre os pobres. Em sétimo lugar, a percepção de que a situação não pode ser modificada é algo que caracteriza os pobres, a resignação a um destino inevitável. Finalmente, o significante pobre não só é ligado a indivíduos ou grupos, como também a países que, a partir disso, adquirem um estatuto geopolítico diferenciado. (MURILLO, 2007, p. 63).

Para entender o conceito de pobreza e remeter o pensamento ao Brasil, Souza (2003) discute o que se pode chamar de "consenso básico transclassista", que pressupõe a existência, entre os compatriotas brasileiros, de acordos e consensos sociais mudos e subliminares que se articulam, como que por meio de fios invisíveis, solidariedades e preconceitos profundos e invisíveis.

Nesse sentido, algumas classes estão acima das leis e outras abaixo, uma vez que determinados cidadãos brasileiros não são tratados com igualdade e dignidade e são, portanto, considerados subcidadãos. Assim, não se reconhecer "gente" parte de

conflito interno do brasileiro marginalizado, e a denominação de subcidadania é a identificação dessa gente pela sociedade estrutural dominante, em que a desigualdade passa a ser natural (SOUZA, 2003).

A observância das desigualdades estruturais historicamente enraizadas no Brasil deve, ou deveria, encabeçar um processo reflexivo no pensamento social que possa estimular o desenvolvimento de ações, especialmente da esfera das políticas públicas, de transformação desse modo de organização social desigual para um processo que torne a sociedade brasileira igualitária, conforme prevê a Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, até o século XIX, tratar as necessidades sociais, ou, mais precisamente, a pobreza, era apenas atribuição da sociedade, que contava diretamente com o voluntariado para o desenvolvimento de suas atividades. Esse cenário apenas começa a sofrer alterações em meados de 1930, quando, timidamente, o governo passa a formular uma política de assistência social e educacional voltada para a população necessitada (COELHO, 2000).

Portanto, no campo formal e legal, podem ser evidenciados muitos avanços, principalmente após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil – CF de 1988, e, mais recentemente, com a instituição da Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 e da Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS/2012, as quais organizam a gestão e o funcionamento da Assistência Social em âmbito nacional (GASPAROTTO; GROSSI, 2017).

Lins (2016, p. 164) destaca que a Constituição Federal de 1988 trouxe avanços no âmbito dos direitos sociais e garantiu a ampliação legal da participação social no Brasil no processo de formulação de políticas públicas. Neste contexto de ampliação de direitos, a Assistência Social ganhou *status* constitucional de Política de Seguridade Social, passando a ser um direito do cidadão, e não apenas um “favor do Estado” ou “obra de caridade” das entidades filantrópicas, como, muitas vezes, era visto até então.

A Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a assistência social e delimita os seus objetivos no artigo 203, o qual estabelece que a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, tendo por objetivos:

I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – a garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988).

A Política Nacional de Assistência Social, baseada na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS – Lei nº 8.742/93), define que a Proteção Social de Assistência Social será garantida em diferentes níveis, básica e especial; além disso, o nível especial será subdividido em média e alta complexidade. Desse modo, a rede socioassistencial deve estar organizada conforme o nível de proteção, sendo os serviços de proteção social básica, articulados no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, os serviços de proteção social especial de média complexidade, articulados no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e os serviços de alta complexidade, operacionalizados em instituições próprias que garantam atendimento integral aos sujeitos, como abrigos, casas-lares, e outros (BRASIL, 2004; BRASIL, 2005).

Conforme Cardoso, Panceri e Murara (2017), o serviço de proteção social tem a finalidade de prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, bem como visa ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Somados ao Serviço de Proteção Social Especial de Média Complexidade, a proteção básica destina-se à população que está em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos relacionais e de pertencimento social, discriminações de gênero, étnicas, por idade e por deficiências.

Conforme a Resolução Nº 109, de 11 de novembro de 2009, que aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, os serviços oferecidos pela Política de Assistência Social, conforme seus níveis de complexidade e proteção, estão organizados pelos Serviços de Proteção Social Básica, que são: a) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); b) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; c) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

Segundo a Política Nacional da Assistência Social, constituem o público usuário da política de Assistência Social cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e/ou no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência, que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2004).

Compete ao Sistema Único de Assistência Social, dentre outras funções, definir e organizar os elementos essenciais para execução da Assistência Social na qualidade de política pública, subdivididos em dez eixos estruturantes para a gestão do Sistema Único de Assistência Social, sendo eles:

- a) gestão pública da política; b) alcance de direitos sócio assistenciais pelos/as usuários/as; c) matricialidade sócio familiar; d) territorialização; e) descentralização político-administrativa; f) financiamento partilhado entre os entes federados; g) fortalecimento da relação democrática entre Estado e sociedade; h) valorização do controle social e da participação do/a usuário/a; i) qualificação de recursos humanos; j) informação, monitoramento, avaliação e sistematização de resultados. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, conforme o exposto acima, na sequência falaremos sobre a questão da educação e sua ligação com a Assistência Social.

Como política pública contemporânea de escolarização, podemos destacar a educação em tempo integral como um grande e importante desafio para o Brasil, estados e, principalmente, municípios, uma vez que há um processo histórico para implantação dela no país.

A década de 1930, no Brasil, é a marca de um processo de transformação da estrutura econômica e social. As oligarquias cafeeiras entram em colapso, o processo de industrialização nacional passa a ter evidência e faz surgir novas perspectivas e necessidades à sociedade. Segundo Ribeiro (2013, p. 6158 *apud* FANK; HUTNER, 2013), essa outra configuração econômica e política é representada pelo crescimento significativo dos estabelecimentos industriais, pelo aumento do capital e, conseqüentemente, pelo aumento do trabalho operário.

Na política brasileira, destacamos a era Vargas (1930 e 1945) como propulsora de mudanças na Educação e Saúde Pública. Destaca-se, segundo Neto (2013), que

[...] uma das primeiras ações do governo provisório assumido por Vargas foi o Decreto nº 19.402 em 1930 que criou uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MINESP). O ministério teve orientação de importantes intelectuais da época, seja na educação seja na saúde pública. Na educação foi grande a influência de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que lutavam pelo planejamento educacional brasileiro com vistas a atuação do Estado oferecendo educação gratuita, obrigatória e laica a todas as camadas.

Neste contexto, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. O Manifesto procurou adequar a formação do sujeito para a adaptação às demandas que o setor industrial trouxe para o Brasil.

Embora o Manifesto tenha causado grande impacto no período em que foi escrito, não gerou ações concretas, pois seus princípios pedagógicos não foram absorvidos na organização da escola, nitidamente tradicionalista. Isso favoreceu que os signatários do documento, juntando-se a outros, redigissem um segundo manifesto, menos conhecido, mas não menos importante: o “Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público (1959)” (LEMME, 1961).

Assim, apenas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/61, foi criado o sistema nacional de ensino, o qual, contudo, não significou uma democratização do ensino (SAVIANI, 2004).

Saviani (2004, p. 19-20) resume as dificuldades desse processo:

Logo após a vitória da Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. Na sequência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as ‘leis orgânicas do ensino’, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo.

Assim, no campo educacional brasileiro, o período anterior ao golpe militar de 1964 é fortemente marcado pela Campanha em Defesa da Escola Pública, desencadeada em 1959. Foi centrada e liderada por professores e intelectuais das principais instituições de ensino e pesquisa do país, dentre eles: Florestan Fernandes,

Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Corrêa Mascaro, João Eduardo Villalobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Moisés Brejon, Maria José Werebe, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho (SAVIANI, 2004).

Nesse período, as discussões sobre a necessidade de ampliação da oferta de escolarização em defesa da escola pública e gratuita são intensas e estendem-se até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 4024, de 20 de dezembro de 1961.

Na sequência, têm início as discussões para a elaboração da Lei 5692/71, as quais aconteceram nos limites traçados pelo Estado repressor e autoritário da Ditadura Militar, uma vez que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) chamou homens “apartidários e esclarecidos” para integrar as comissões para a sua preparação, excluindo a sociedade de debater e se organizar para tal. Essa Lei, que “[...] fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”, assenta o objetivo geral da educação nesses níveis de ensino em seu Artigo 1º: “[...] proporcionar ao educando a formação necessária de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício profissional” (SAVIANI, 2004; BRASIL, 1971).

Já nos anos da década de 1980, vivenciaram-se movimentos que repercutiram em mudanças consideráveis no cenário político do país, como a realização de eleições para governadores, senadores, prefeitos e vereadores; a campanha pelas “Diretas-já”; as greves em várias categorias profissionais.

Conforme Saviani (2004), a educação representava condição fundamental para a democratização da sociedade brasileira. A importância atribuída à educação na construção da sociedade requeria um planejamento educacional criterioso, que se nortearia fundamentalmente pela garantia de idênticas oportunidades de ingresso, permanência e aproveitamento das diferentes camadas e segmentos do povo brasileiro no sistema educacional. Esse planejamento culminou com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O Artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) trata da jornada do Ensino Fundamental, que incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola, acrescido do § 2º, que afirma que o Ensino Fundamental será ministrado

progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Na mesma perspectiva afirmativa da implantação do ensino integral, o artigo 87 da LDBN, § 5º acrescenta que “[...] serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece na meta 6: oferecer educação em tempo integral na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

O atendimento educacional em tempo integral, previsto pela legislação, garante ao cidadão a oferta dessa política pública a todos, porém, antes de se pensar em estender o tempo da escola, é preciso, contudo, situar que não somente a escola é de tempo integral, pois se trata de pensar e desenvolver uma educação integral.

Para Moraes (2009 *apud* FANK; HUTNER, 2013, p. 3), “Educação integral forma pessoas íntegras”. Integral significa inteiro, completo, total. Em latim, *integrum* significa íntegro, sincero, são, puro, não corrupto, sóbrio, sem senão. É necessário, ainda, diferenciar a escola em tempo integral e a educação integral. Nesse sentido, “[...] pelas relações de trabalho se produzia um conhecimento necessário para o desenvolvimento da autonomia, como condição para a criação de uma sociedade igualitária, que expressasse a igualdade entre homem e mulher, bem como uma formação humana sem nenhum caráter de repressão” (FANK; HUTNER, 2013, p. 3-4).

Educação em “tempo integral” está associada ao tempo cronológico que os alunos passam na escola, com um currículo ampliado e aulas diversificadas para o aluno que frequentará o dia todo a escola, conforme disposto na Resolução Nº 07/2010 do Conselho Nacional de Educação, no Art. 36, que considera, como de período integral, a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Porém, analisa-se que o tempo integral na escola representa, além do objetivo de ampliar os tempos e os saberes escolares, uma intenção de inclusão social, tendo, nos últimos anos, o Estado brasileiro implementado algumas outras políticas com especial foco para que esse objetivo educacional fosse concretizado (BITTENCOURT; MOROSINI, 2015). Nesse sentido, a educação integral passa a se configurar como elemento de promoção do desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas dimensões, ou seja, o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural, tal como afirmam Bittencourt e Morosini (2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que a educação integral não é uma responsabilidade única da escola, mas, sim, uma responsabilidade coletiva, que envolve os estudantes, as famílias, os educadores e a comunidade local, bem como outros setores públicos, focada em uma

[...] visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2019).

Entende-se o atendimento integral como política educacional que pressupõe o desenvolvimento de habilidades e competências que possam garantir no indivíduo um olhar e o trabalho voltado para suas totalidades individuais, coletivas e comunitárias de acordo com as Orientações Técnicas (2013) do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV. Ou seja, um olhar integral, conforme trata a Resolução N° 07/2010 do Conselho Nacional de Educação, no art. 37, que afirma que a proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores. Assim, visa-se alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

A concepção de educação integral de Moll (2012) está pautada na integração das escolas aos territórios, no sentido de que a educação deva ser pensada na

perspectiva das comunidades, de modo a ampliar as interações dos estudantes, bem como suas oportunidades educativas em que os projetos pedagógicos das escolas devem estar pautados no sujeito, em suas necessidades e nas do território. Assim, estamos falando de uma mudança de paradigma, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, pressupondo horizontalidade nos processos educativos, valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos (MOLL, 2012).

Na educação, para colocarmos em prática seus princípios fundamentais, precisamos analisar o fator da justiça social e de suas interfaces como mecanismos para equalizar as multiplicidades sociais contemporâneas, como trata a Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a assistência social e delimita os seus objetivos, no artigo 203, o qual estabelece que:

[...] assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – a garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei 9394/96), ao tratar do direito à educação, apresenta, no Art. 4º, que é dever do Estado que a educação escolar pública seja efetivada mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem entendendo seus princípios fundamentais (Art. 3º), dos quais podemos citar liberdade, igualdade, democracia, pluralismo e equidade.

O art. 26 da LDBEN 9394/96 afirma que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio “[...] devem ter base nacional comum” e indica que esta deve ser “[...] complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Para Bittencourt (2017, p. 94), as atuais propostas de educação integral, nessa perspectiva, estão interessadas em manter, por mais tempo, na escola, crianças das camadas sociais mais pobres da população, também como uma estratégia de

proteção de risco social. Para parte dos cidadãos trabalhadores, que não têm onde deixar seus filhos enquanto trabalham, há a necessidade de “[...] construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral” (GADOTTI, 2009, p. 29).

Na concepção de desenvolvimento integral, Bittencourt e Morosini (2015) afirmam que ele está inserido ainda na perspectiva das Cidades Educadoras, isto é, em que equipamentos da saúde, da cultura, do meio ambiente, entre outros, integram uma rede de cooperação e fortalecimento para a formação dos sujeitos em todas suas dimensões e para a participação na vida pública, expresso, conforme Moll (2004),

[...] na responsabilidade que temos com o futuro – que só pode existir como presente transformado – as tarefas educativas podem ser lidas como centrais, pois nos ajudam a desenhar, em seus processos dinâmicos e permanentes, possibilidades outras para a vida em sociedade. Por meio de processos educativos podemos rever formas de ser e estar no mundo, tecendo compromissos comuns em torno de utopias de fraternidade e de alegrias compartilhadas. (MOLL, 2004, p. 20).

Entendidos os preceitos fundamentais da educação integral, precisamos relacioná-la como um mecanismo de efetivação de direitos, conforme discutimos até este momento. Seria, esse, um mecanismo capaz de sanar as mazelas sociais, ou, pelo menos, parte delas. Estamos, aqui, referindo-nos à importância dos programas sociais para a educação.

Conforme Silva, Santos e Santos (2017), a assistência social é compreendida como uma política pública não contributiva, ou seja, uma política pública na qual o cidadão não contribui com a assistência recebida, regida pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (BRASIL, 1993). Vislumbra-se um direcionamento no campo da assistência social para a efetivação dos direitos sociais, considerando, ainda, a responsabilidade do Estado com a sociedade.

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. O serviço consiste em uma maneira complementar ao trabalho social com famílias e deve estar articulado com o

Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família (PAIF) e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) (BRASIL, 2009b).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é um Serviço componente da Proteção Social Básica e é um serviço realizado em grupos, visando complementar o serviço oferecido às famílias:

Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. (BRASIL, 2009b, p. 9).

De uma forma geral, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos organiza-se em quatro serviços diferenciados conforme a faixa etária: 1) Serviço para crianças de até 6 anos; 2) Serviço para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos; 3) Serviço para adolescentes e jovens de 15 a 17 anos; e 4) Serviço para idosos. Por fazer parte da Proteção social básica, pode ser oferecido tanto pelo CRAS quanto por escolas, centros da criança, adolescente, juventude e idosos, referenciados ao CRAS, ou seja, por uma Organização ou Instituição do terceiro setor, isto é, filantrópica.

No que tange ao público do Serviço, de acordo com as orientações técnicas (2013), são considerados prioritários crianças, adolescentes e pessoas idosas que estão em situação de isolamento, de trabalho infantil, de vivência de violência e/ou negligência, que estão fora da escola ou com defasagem escolar superior a dois anos, que estão em situação de acolhimento, em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, egressos de medidas socioeducativas, em situação de abuso e/ou exploração sexual, em medidas de proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente, crianças e adolescentes em situação de rua e vulnerabilidade no que diz respeito às pessoas com deficiência.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFVIs) se apoia e tem como base, principalmente, a oferta de grupos de convivência, fortalecimento de vínculos e nas atividades complementares ao serviço continuado, como, por exemplo,

a realização de atividades de convívio realizadas em grupos⁶, em que o objetivo está na centralidade do indivíduo e no seu contexto sociocultural, assim como a proposta de educação integral.

Sendo assim, destaca-se que, na educação integral, estão presentes todas as dimensões do projeto pedagógico (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) e as mesmas são construídas, permanentemente avaliadas e reorientadas a partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e perspectivas de futuro dos estudantes⁷.

Fica evidente que a Política Nacional de Assistência Social se estrutura como o mecanismo fundamental para alcançar a melhoria dos indicadores de desenvolvimento social e para sanar as mazelas sociais brasileiras, colocando aqueles que se consideram subcidadãos em patamar de evidência, a partir da própria compreensão de ser cidadão.

A perceptiva expressa na proposta legal dos serviços socioassistenciais brasileiros se aproxima da proposta de educação em tempo integral apresentada nesta discussão, uma vez que ambas buscam observar o indivíduo como um todo e como agente de transformação.

A execução dessas políticas interage e evidencia diretamente o meio social, econômico, cultural e familiar dos envolvidos. Cabe, aqui, observar a importância de pensarmos na relação intersetorial destas políticas públicas. Podemos citar, por exemplo, o movimento denominado como Cidades Educadoras.

O movimento internacional chamado de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como um território educativo. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece.

Esse conceito ganhou força e notoriedade com o movimento das Cidades Educadoras, que teve início em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha. Nesse encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus

⁶ Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servicos-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>

⁷ Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>

habitantes que orientariam a administração pública a partir de então e que estavam organizados na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha, na Itália, em 1994.

O movimento compreende a educação como um elemento norteador das políticas da cidade e o processo educativo como um processo permanente e integrador que deve ser garantido a todos em condições de igualdade e que pode e deve ser potencializado pela valorização da diversidade intrínseca à vida na cidade e pela intencionalidade educativa dos diferentes aspectos da sua organização: do planejamento urbano, da participação, do processo decisório, da ocupação dos espaços e equipamentos públicos, do meio ambiente, das ofertas culturais, recreativas e tecnológicas.

Para podermos pensar sobre o conceito de cidade, precisamos entender a definição de território. Por município, entende-se um espaço territorial político dentro de um estado ou unidade federativa. É o espaço administrado por uma prefeitura, que possui a sua zona rural e a zona urbana.

Na Constituição Federal de 1988, Art. 29, o Município reger-se-á por Lei Orgânica, aprovada pelos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado. Santos (2003) destaca, também, para melhor compreender o município como território, que o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais ele influi.

Ao que se trata do tipo de cidade, afirmamos a ideia de David Harvey (2012) que:

[...] a questão do tipo de cidade que queremos não pode ser separada da questão do tipo de pessoas que queremos ser, que tipo de relações sociais buscamos, que relações com a natureza nos satisfazem mais, que estilos de vida desejamos levar, quais os valores estéticos. O direito à cidade é, portanto, muito mais do que o direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com os nossos mais profundos desejos. (HARVEY, 2012).

Nesse sentido, encontramos, como ponto positivo, a facilidade de interação da sociedade com as ações propostas, fazendo com que o conceito de que cada cidadão é responsável por tornar sua cidade melhor seja efetivo.

De forma geral, as ações desenvolvidas até o momento reafirmam a necessária intervenção e, conseqüentemente, a construção de saberes sobre o assunto. Ao formar espaços de discussão, o projeto mobiliza os sujeitos a refletirem sobre seus papéis na luta contra a problemática, sobre as possíveis formas de ação e as bases de apoio, bem como busca dar voz aos sujeitos, principalmente às crianças e aos adolescentes, fortalecendo-os enquanto sujeitos de direitos, protagonistas sociais, enquanto cidadãos capazes de pensar e recriar a realidade.

Além dessas compreensões, Cabezudo (2004) observa que a cidade compromete-se em transformar locais públicos em espaços educativos para a população, sem excluir faixa etária ou classe social, desenvolvendo a perspectiva de uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza, que se relaciona com seu entorno e que promove o respeito à diversidade, facilitando, assim, a afirmação da própria identidade cultural.

Deve-se promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Isto é, uma educação que permita evitar a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição econômica ou outros tipos de discriminação.

As cidades devem estar conscientes dos mecanismos de exclusão e de marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam, assim como devem desenvolver as políticas de ação afirmativas necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir, com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições (BARCELONA, 1990).

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas, conforme a ação 17 da Carta das Cidades Educadoras (1990), deverá partir de uma visão global da pessoa, de um parâmetro configurado pelos interesses de cada uma delas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços.

É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado setor terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

É nesse sentido que se configuram as premissas das cidades educadoras. De acordo com Morigi (2014, p. 8):

As cidades assumidas como cidades educadoras trabalham para transformar a utopia de uma cidade, educar e ser educada pelos cidadãos em realidade, através de novas formas de participação nas decisões coletivas, praticando e incentivando o exercício da construção dos consensos necessários para a vida de todos os habitantes ter mais dignidade e qualidade.

O título de Cidade Educadora significa, conforme a Carta das Cidades Educadoras (1990), compreender que a complexidade territorial é explicada pelas contradições, que a cidade só é cidade quando os sujeitos sentem cidade, de modo que indivíduo da cidade seja estimulado e assegurado por políticas públicas sólidas e inclusivas, já que este é o principal responsável, assim como o principal mecanismo, do processo de transformação da cidade e/ou do espaço social em que o indivíduo está inserido.

Essa ação coloca o indivíduo em posição central, levando em conta a sua cultura, sua história e suas vivências. Para gerar esse processo reflexivo, destaca-se a intersectorialização das políticas públicas.

A transversalidade e a intersectorialidade na prestação de serviço público são uma necessidade cada vez mais evidente na contemporaneidade, uma vez que o compromisso com a construção da cidadania pede, necessariamente, uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental, conforme trata os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Nesse cenário, “[...] a escola pública assume um papel de destaque, visto que se trata do espaço formativo da maioria, sobretudo das classes populares” (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 11-12).

Na Carta das Cidades Educadoras (1990), o movimento afirma: “A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes”.

Esses são os fundamentos principais para que o indivíduo tenha acesso às políticas de escolarização, saúde, emprego e renda e, especialmente, à possibilidade

de entender que os hábitos sociais executados pelos indivíduos devem ser valorizados como mecanismo e elementos principais da análise da vivência que projetará a incorporação de novas culturas na concepção geral da Cidade. Isso garantirá o reconhecimento das tradições e diversidades, afirmando um novo modo de vida e a mudança dos paradigmas sociais.

Entende-se membro ativo de uma cidade como aquele que requer competências e reflexões sobre a própria atuação, a autonomia e a prática social. A concepção educacional da Educação Integral trata-se, segundo Weffort, Andrade e Costa (2019), de uma proposta contemporânea, inclusiva, sustentável e fundamental para a superação das desigualdades, sustentada por quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade. Esses autores afirmam que:

[...] a Educação Integral promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. A Educação Integral é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas; A Educação Integral é uma proposta contemporânea porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. A Educação Integral é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com a integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica. (WEFFORT; ANDRADE; COSTA, 2019, p. 17-18).

Esses elementos servirão de base no processo de transformação estrutural da sociedade brasileira predominante. Para Weffort, Andrade e Costa (2019), todo indivíduo é multidimensional e, portanto, é necessária uma articulação de atores que apoiem e sustentem seu desenvolvimento integral no território.

Ao analisarmos a educação integral, desenvolvida em tempo integral, vislumbramos um mecanismo importante para a melhoria dos indicadores de desenvolvimento social.

As argumentações acima nos fazem compreender a educação como a base principal na sociedade, no território, na família.

Conforme determina a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, assim, ela deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

Vislumbramos, então, que, por meio da exceção fidedigna das políticas públicas de educação integral e da assistência social, de maneira intersetorial, seja possível observar e levar em conta o indivíduo na íntegra, para que ele se reconheça como gente e agente de transformação da cidade e da sociedade em que vive e que, a partir de sua prática, possa modificar as estruturas, melhorar sua ação e emergir do estado de marginalização e vulnerabilidade.

Cabe-nos, ainda, discutir se as políticas de escolarização alcançarão os objetivos de sua proposta a partir do desenvolvimento de políticas públicas transversais e intersetoriais. Nesse sentido, serão apresentadas as perspectivas teóricas que embasam a gestão de políticas públicas, contextualizando as propostas dos serviços da assistência social e as políticas de escolarização de educação que observem o indivíduo na sua integralidade.

Ao analisarmos os pressupostos iniciais do estudo, buscamos discutir a importância das políticas públicas e sua função na administração pública. A respeito das políticas públicas, Fraga (2017) destaca que elas têm como objetivo solucionar problemas públicos, os quais são identificados como mercedores de intervenção.

No entanto, o grande desafio ao implementar essas políticas, principalmente em nível municipal, deve-se ao fato de não existir uma relação dialógica entre os entes federativos (país, estados, municípios) no processo de formulação, o que as caracterizam como políticas *top-down* (de cima para baixo), que não levam em consideração a escassez de recursos financeiros e de conhecimento/humanos dos municípios, bem como as particularidades dos mesmos (FRAGA, 2017). Fraga (2017) acrescenta que, assim, o êxito das políticas públicas depende da capacidade dos indivíduos (servidores/gestores) de aprenderem e inovarem em busca da experimentação e de processos de comunicação, pautados no diálogo e na informação.

A eficiência das políticas públicas requer capacidade de integração com os demais atores envolvidos no setor e aprendizagem dos executores da política em nível local para colocarem em prática decisões experimentais. Quanto maior a integração dos envolvidos nesse processo, maiores são as possibilidades de construção de conhecimento e de efetividade das políticas e, conseqüentemente, melhores são os resultados (FRAGA, 2017).

Ainda, conforme Fraga (2017), a atual complexidade existente no ambiente político e econômico exige, cada vez mais, que os resultados da gestão pública sejam, de fato, efetivos, mesmo com recursos escassos, ou até mesmo sem recurso. Portanto, para governar e suprir as necessidades dos cidadãos, é necessário que os gestores públicos estejam cada vez mais abertos à criatividade e à inovação. Esses são fatores importantes, tanto ao elaborar, quanto ao executar políticas públicas, em especial as ligadas à assistência social, que interferem no cotidiano de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Conforme Boschetti (2012), é preciso observar que um sistema de proteção social não é apenas um aglomerado de programas e políticas sociais e nem se resume apenas a uma política social. Ele se expressa como um conjunto organizado, planejado e sistematizado de políticas sociais que têm, por função, a promoção e a garantia da proteção social através de serviços sociais, bens e amplos direitos no que tange às áreas de educação, assistência, habitação, previdência, saúde e emprego.

Pode-se afirmar que a constituição dos sistemas de proteção social será variada de acordo com cada país, sendo a seguridade social (previdência, saúde e assistência social) a base de quase todos os referidos sistemas. No Brasil, isso não é diferente (BOSCHETTI, 2012).

Nesse sentido, Silva (2011) apresenta a transversalidade como um instrumento de intervenção social que visa incorporar, à gestão, aspectos selecionados da realidade que são determinantes para atendimento a um problema ou situação específica e que necessitam de abordagem multidimensional e integrada para enfrentamento eficaz, atravessando vários campos de análise e atuação e ressignificando suas respectivas atividades.

A adoção da perspectiva transversal inegavelmente incorre na ampliação de custos de diferentes naturezas. Isso requer estratégia de coordenação, com transparência, pactuação e articulação, que envolve tempo, novos recursos e competências e que acarreta também nova configuração nas estruturas de poder: o domínio do processo e dos recursos passa a ser mais negociado (SILVA, 2011, p. 06).

Contudo, cabe salientar que, embora a gestão transversal deva estabelecer para si limites em relação às atividades finalísticas, deve conhecer profundamente seu desenvolvimento e mecanismos de gestão, estando em contato permanente com seus executores. Estes são, sem dúvida, elementos fundamentais para que a proposta de transversalidade se apresente como factível para os órgãos setoriais. (SILVA; CALMON, 2017).

Na perspectiva de políticas públicas, podemos entender a crescente demanda por atendimento educacional em tempo integral. Muito embora a política educacional solidifique e financie a oferta e a implementação dessa política pública, é preciso compreender que, além do tempo, é necessário atentar para a observação da integralidade do indivíduo, assim, constituindo o que podemos identificar como o pilar de sustentação para o desenvolvimento de ações transversais de intersectorialização de políticas públicas de educação.

Podemos tomar, como exemplo de projetos de ampliação da jornada escolar, o Programa Mais Educação. Instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007, o programa integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal, intersectorial, de afirmar o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente (BRASIL, 2009a).

O debate da Educação Integral ganha sentido, conforme Moll (2008, p. 13),

[...] nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo. No reencontro com a vida coloca-se a perspectiva de um projeto educativo que, ancorado na instituição escolar, possa recriar seu sentido na relação com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos⁸.

Como exemplo de execução de política pública brasileira de educação integral, observamos, então, o Programa Mais Educação.

O Programa Mais Educação foi regulamentado pelo Decreto 7.083/10 e constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que ampliou a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica⁹.

⁸ Ver: Moll (2008).

⁹ Ver: Brasil (c2022b).

O aporte legal se deu pela Portaria Interministerial 17/2007 e as Resoluções do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE) n.º 19, de 15/05/2008; n.º 04, de 17/03/2009; n.º 03, de 01/04/2010; n.º 20 de 06/05/2011, para o aporte de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos, publicado anualmente em manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE.

O caderno Passo a Passo Mais Educação detalha de forma objetiva, dentre outras orientações, o público-alvo do Programa, os profissionais responsáveis, o papel do professor comunitário/professor coordenador, os macrocampos e as atividades (BRASIL, 2022)¹⁰.

O *Mais Educação* buscava induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral, cujas metodologias de trabalho, que se alicerçavam em oficinas de dança, de letramento, de teatro, de musicalidade, de expressão gráfica, de atividades culturais, de uso de tecnologias, comprometem-se com a construção de um novo cidadão brasileiro, um sujeito integral. De certo modo, novos sentidos e práticas culturais chegam à escola contemporânea através desses projetos (SILVA; BUSNELLO; PEZENATTO, 2013).

Para Leclerc e Moll (2012), o *Mais Educação* se pautava sobre o princípio da gestão democrática, na qual, ao menos idealmente, a escola é compreendida como a primeira das esferas públicas e da qual decorrem e ascendem as demais no âmbito dos sistemas de ensino. Especialmente, afirma-se que,

[...] no bojo da gestão democrática, como tensão analítica e política, destacamos o conceito de intersetorialidade. Esse conceito pressupõe que, para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola, os espaços educativos são compreendidos naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular. (LECLERC; MOLL, 2012).

Ao compreendermos a importância de trabalhar sob a perspectiva da gestão democrática e sob o princípio da intersetorialidade, que é elemento constitutivo do conceito de Cidade Educadora e do Programa Mais Educação, atentaremos a pensar

¹⁰ Ver: Brasil (c2022b).

a educação integral, dentro da área de atuação das Ciências Humanas, sob a perspectiva da (re)construção, reconhecimento e efetivação da cidadania.

Ainda, nos demais capítulos desta Dissertação, as políticas de educação integral serão analisadas detalhadamente.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL

A discussão a seguir tratará da educação integral e da educação em tempo integral na perspectiva da intersectorialização de forma mais aprofundada. Para tal, em plano principal, apresentamos o conceito de Cidade Educadora e a perspectiva de pensar a integralidade, dentro das discussões das Ciências Humanas, quanto à compreensão de cidadão e dos deveres do Estado. Na sequência, apresenta-se como as políticas públicas de educação se consolidam, com observância nas perspectivas intersectorial, transversal e interdisciplinar. Para finalizar, discutimos o Estado do Conhecimento, que identificou produções acadêmicas já produzidas pela ciência no que tange ao tema da educação integral.

Pensando no viés de uma cidade que viva, produza e se reproduza pela educação, apresentamos a perspectiva das Cidades Educadoras. Uma Cidade Educadora se consolida por meio de ações intersectoriais e humanizadas que estimulem a identidade e a responsabilidade social do indivíduo. Essas ações podem ser colocadas em prática por meio da educação e dos serviços socioassistenciais, na perspectiva do desenvolvimento e na estimulação integral do indivíduo¹¹.

Destaca-se que a temática da educação integral e em tempo integral já ocupou a agenda político-educacional brasileira por diversas vezes, logo, é um tema bastante recorrente, a exemplo de discussões no âmbito local e/ou nacional. Em defesa da universalização da escola em tempo integral, nas décadas de 1980 e 1990, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), conforme aponta Cavaliere e Coelho (2003), e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), conforme Amaral Sobrinho e Parente (1995).

No contexto de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 (BRASIL, 2001), a questão também ressurgiu. Embora, historicamente, tenha sido possível visualizar momentos de maior ou menor atenção a ela, pode-se afirmar que é temática que, ao longo do século XX, veio à tona por diversas vezes.

Pode-se afirmar que a educação em tempo integral é temática recorrente na agenda política da educação brasileira. No entanto, nem sempre o tema

¹¹ Conceito de Cidades Educadoras, segundo a Carta das Cidades Educadoras (1990).

recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação de políticas. Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira. (PARENTE, 2017, p. 23).

Morigi (2014) afirma que a educação é um processo para a vida toda, que deve acontecer em todas as fases da vida e em todo lugar. “Qualquer local é espaço de aprendizagem. Isso passa por uma socialização dos saberes e pelo reconhecimento de que todos os indivíduos são potenciais educadores, cada um em sua especialidade, em sua sabedoria de vida” (MORIGI, 2014, p. 23 - 24).

Moll (2019, p. 29) destaca que a cidade educadora não é apenas uma “[...] proposição metodológica ou de uma teoria onírica sobre um modo distinto de organizar as cidades, mas de uma resposta e de uma abordagem política e pedagógica possível para recompormos e reinventarmos os mosaicos que são as nossas sociedades”.

Morigi (2014) destaca, ainda, que, dentre os desafios para o alcance da cidade educadora, está o de possibilitar uma gestão em que haja coesão social e manutenção de espaços públicos que proporcionem a convivência cidadã com a diversidade e de forma integral.

Destaca-se que, sempre que o tema de Educação Integral surge, um dos objetivos dele é formar cidadãos inseridos de forma integral na sociedade em vivem, cientes de seus direitos e deveres.

Ser cidadão é compreender-se, pois, além de ser um agente prático de seus direitos e deveres em um Estado, é aquilo que Foucault (1999) apresenta sobre os seres humanos, dentro das discussões das Ciências Humanas.

Essa ciência procura revelar a movimentação humana no processo social diante do tempo. Sendo assim, o ser humano, para as Ciências Humanas, não é esse ser vivo que tem uma forma bem particular (uma fisiologia bastante especial e uma autonomia quase única); é esse ser vivo que, do interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém a estranha capacidade de poder se representar justamente a vida (FOUCAULT, 1999).

Desse modo, discutir o processo de transformação dos seres humanos, no meio social em que vive, é elemento de estudo das Ciências Humanas e precisa ser contemplado para que possa trazer a discussão e a amarração científica entre os

elementos teóricos e os mecanismos práticos, nesse caso, a educação, seus processos, metodologias e práticas sociais.

Aqui, identificamos a educação como uma política pública, desenvolvida como um mecanismo reflexivo, presente na dinâmica social de interação com os seres humanos. O ser humano é esse ser que, do interior das formas de produção pelas quais toda a sua existência é comandada, forma a representação dessas necessidades, da sociedade pela qual, com a qual ou contra a qual as satisfaz, de sorte que, a partir daí, pode, ele, finalmente, dar-se a representação da própria economia, afirma Foucault (1999), representando as vivências culturais, econômicas e sociais, ou seja,

[...] elas reconduzem subrepticiamente às ciências da vida, do trabalho e da linguagem, para o lado dessa analítica da finitude que mostra como pode o homem haver-se, no seu ser, com essas coisas que ele conhece e conhecer essas coisas que determinam, na positividade, seu modo de ser. Mas aquilo que a analítica requer na interioridade ou ao menos na dependência profunda de um ser que não deve sua finitude senão a si mesmo, as ciências humanas o desenvolvem na exterioridade do conhecimento. (FOUCAULT, 2009, p. 488-489).

Portanto, entender a educação como mecanismo de transformação dos seres humanos, em seu contexto social, é o pressuposto fundamental para compreender que a educação integral, por meio da interação de políticas públicas intersetoriais, que, embora fragmentadas em sua gênese estrutural, precisam ter um foco comum na sua exceção.

Assim, o fomento para a existência das políticas públicas é a participação popular pelo pagamento de impostos e na manutenção da estrutura política, que, literalmente, podemos descrevê-las como prestação de serviços públicos. Nesse sentido, o foco comum aos seres humanos está na sua interação com o meio onde vivem e se relacionam com os demais, ou seja, a sociedade, o povo.

A fim de compreender a educação como força modificadora da sociedade, é preciso observar que esta produz conhecimento e desempenha papel importante na formação do indivíduo. Freire (2003) acreditava que a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, assim, ela varia de acordo com o tempo e com as necessidades sociais, econômicas e culturais da sociedade em questão, que constroem e reconstroem a finalidade do ato educacional.

Assim, a escola tem o papel social de ensinar os conhecimentos historicamente construídos, produzir novos saberes de forma crítica e responsável com o meio social, com o meio ambiente, de modo a contribuir para uma sociedade justa e democrática.

O sucesso nos bancos escolares públicos ainda é uma meta a ser perseguida e requer empenho em torno de políticas, gestão democrática da educação, investimento na formação docente, tanto inicial quanto continuada, estudo e adoção de metodologias de ensino diferenciadas, etc. Na verdade, o acesso à escola é a primeira face do direito, sendo complementada, obrigatoriamente, pelo sucesso escolar (correção de fluxo, políticas de avaliação e currículo, etc.). (ESQUINSANI, 2017, p. 23).

O processo educativo é complexo e global, portanto, são fundamentais o financiamento, a gestão democrática, as políticas educacionais, a formação continuada e, de forma especial, o comprometimento pela educação por parte dos profissionais envolvidos no contexto escolar e social. A escola traz muito mais que educação para as crianças e jovens, ela oferta, na vida de muitas famílias, novas perspectivas e novas oportunidades, pois o conhecimento pode transformar a realidade de um sujeito e melhorar sua posição e sua qualidade de vida.

A educação pública brasileira, regida por Lei¹², é de direitos de todos e deve, diante e por meio da sua prática, exercer papel de transformação. A escola é o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagem diferentes, já que ninguém aprende ao mesmo tempo, mas todos aprendem. Dessa forma, é importante refletir sobre qual a melhor forma de construir os conhecimentos junto aos alunos. Assim, variar as estratégias é fundamental, pois, dessa forma, as chances de serem atingidas as diferenças individuais são maiores, pois, segundo Freire (1996),

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas implicam os seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 26).

¹² Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN); Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE (Plano Nacional de Educação); e Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (implantação da Base Nacional Comum Curricular).

Nesse sentido, de acordo com o exposto acima, seguimos analisando a educação integral e a integralidade na observação e formação do indivíduo. Conforme aponta um dos objetivos específicos deste estudo, que é o de relacionar o ensino integral ao desenvolvimento integral, afirmamos que, para desenvolver e formar, precisamos de profissionais.

A atuação profissional implica em explicitar os modos pelos quais os sujeitos escolares contemporâneos produzem e são produzidos nas diferentes redes de poder e de saber, permeado pela multiplicidade de perspectivas. Cabe, então, no processo de estudo, analisar, por meio da experiência atual, o cotidiano educacional em consonância com as novas propostas de escolarização que possam vir a se construir. Nesse cenário, é importante observar o papel do professor no contexto da educação integral.

Para entender-se educador, no contexto atual de escolarização, faz-se necessário compreender o acontecimento de complexas e intensas rupturas no contexto tradicional de atuação e dos modos de atuação dos profissionais da educação. Esses elementos servirão de base no processo de transformação estrutural da sociedade. Assim, Weffort, Andrade e Costa (2019) discutem que todo o indivíduo é multidimensional e é necessária uma articulação de atores que apoiem e sustentem seu desenvolvimento integral no território.

A cultura de aprendizagem se modifica e redimensiona a organização docente na medida em que o foco nos processos de ensino e de aprendizagem e do trabalho do professor se volta para o indivíduo no contexto de território que vive e produz. A complexidade do território educativo é observada a partir dos aspectos integrais do indivíduo e é explicada pelas contradições, uma vez que a sociedade só é sociedade quando os sujeitos se sentem sociedade, afirmação contemporânea que coloca o sujeito em evidência política e sua atuação como a expressão da democracia, destacada por Silva e Pereira (2016):

[...] a escola e a universidade são espaços privilegiados para o debate sobre democracia, alteridade e justiça social, temas essencialmente políticos e que remetem a uma das principais finalidades da educação, que é a de romper com visões de mundo naturalizadas. (SILVA; PEREIRA, 2016, p. 11-12).

O rompimento das visões naturalizadas possibilitará que o indivíduo seja colocado em posição central, levando em conta suas culturas, história e vivências.

Para gerar esse processo reflexivo, destaca-se que o professor, ao longo de sua trajetória, constrói e mobiliza uma diversidade imensurável de conhecimentos, estratégias e modos peculiares de ser-fazer que compõem uma conjuntura de saberes docentes. Logo, esses saberes estão agregados, porém, cada uma de suas fontes sociais de aquisição é distinta, mas todas estão essencialmente integradas (TARDIF, 2002).

Essa compreensão da prática docente está relacionada diretamente ao poder de transformação que a ação docente desenvolve na sociedade: a atuação em sala de aula, o reconhecimento da escola como instituição que possui papel social e a inserção de uma metodologia de trabalho voltada para a observação do indivíduo, e todos os elementos que compõem sua trajetória de vida. Tudo isso, somado à mediação de conteúdos e saberes que estimulem o reconhecimento, à identidade social desses estudantes e à evidência da significância de cada um na dinâmica de efetivação de direitos apresenta a consolidação de uma proposta educacional reflexiva, humanizada e transformadora¹³.

Nesse contexto, o professor é agente mediador de conflitos, relaciona o conteúdo com vivências e media conhecimentos dos estudantes em um espaço de ensino (formal ou não) nas diferentes redes de poder e de saber, permeado pela multiplicidade de perspectivas de explicitar os modos pelos quais os sujeitos escolares contemporâneos produzem e são produzidos. Assim, o professor precisa estar constantemente refletindo e qualificando a prática docente, uma vez que o fato de trabalhar com seres humanos [...] trata-se [...] do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os 'trabalhados' que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier* (TARDIF; LESSARD, 2005).

O docente, na sua atuação profissional, assume papel distinto, baseado no que Tardif e Lessard (2005) descrevem, ou seja, que a docência é “[...] uma teoria compreendida como trabalho interativo, trabalho com e sobre o outro”, em que a ação profissional precisa levar em consideração muitos aspectos, dentre eles:

[...] a realidade em que os alunos estão inseridos, a diversidade e a bagagem cultural dos alunos, seus limites e potencialidades, os objetivos a serem alcançados, os tempos da aprendizagem, a metodologia e as estratégias a serem realizadas em aula a flexibilidade; a sociabilidade, a maturidade, as

¹³ Conceito sistematizado do papel social da escola em uma Cidade Educadora, segundo a Carta das Cidades Educadoras (1990).

habilidades e as necessidades peculiares dos alunos, considerando o ritmo e as diferentes formas de aprender e a avaliação da aprendizagem dos alunos. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 11).

Além disso, essa organização de ensino precisa ser flexível, permitindo alterações de acordo com as necessidades ou interesses dos alunos, uma vez que

[...] ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar; isso requer necessariamente a autonomia e a responsabilidade dos professores, que, de certo modo, precisam construir os objetivos antes de realizá-los. Essa autonomia, porém, também é uma tarefa dupla, na medida em que os objetivos escolares podem parecer ilusórios e irrealistas, engendrando assim, um sentimento de impotência ou de derrota. Além disso, os professores dificilmente podem medir e avaliar os resultados de seu trabalho e saber, com certeza, se realizam seus objetivos. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 206).

Desenvolver o trabalho docente a partir da compreensão da integralidade do indivíduo é notoriamente desafiador, uma vez que exige uma complexa compreensão de todos os elementos que compõem o ser humano em detrimento da operacionalização da execução da proposta pedagógica.

Ou seja, o professor precisará atentar para elementos além da formação profissional inicial que teve, além do vínculo profissional, além do objetivo final da aula que planejou, dentro de uma estrutura burocratizada, que envolve parâmetros avaliativos institucionais (legislação, burocracia, documentação, entre outros) e sociais (comunidade escolar, família, entre outros), além de se associar às questões instrumentais do professor no alcance dos resultados e de considerar uma dimensão coletiva, já que há a “[...] presença de inúmeros outros agentes e atores escolares tanto dentro quanto fora da escola” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 281).

No entanto, é preciso que a escola, enquanto espaço social, faça sentido na vida dos alunos. Nesse contexto, entra o papel do professor, para oferecer o maior número possível de diferentes metodologias para um mesmo conteúdo e dar, por consequência, oportunidade para os diferentes modos de aprender se concretizarem.

Para Freire (1996, p. 23), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, o que confirma a necessidade de uma educação global, que vise o completo desenvolvimento do indivíduo e a compreensão do docente de que os processos de ensino e aprendizagem são complexos e devem ser construídos a partir da realidade do aluno e da sua interação com as diferentes linguagens no ambiente escolar.

Assim como Fávero e Tonieto (2010, p. 56) afirmam, “[...] o ser humano está em permanente formação ou construção. Nunca estamos plenamente formados, seja pessoal ou profissionalmente”. Porém, a necessidade de formação contínua revela-se como o pressuposto principal para a construção de uma atuação profissional promotora de transformação, no sentido de que todo o professor, por meio de suas práticas e aprendizagens, transforma sua própria atuação docente.

Analisada a importância da função docente e da docência em uma educação que observe a integralidade do indivíduo, na sua múltipla e constante transformação, precisaremos compreender como as políticas públicas de educação se consolidam. Essas discussões seguem na seção a seguir.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao analisarmos a educação integral, ou seja, desenvolvida em tempo integral, vislumbramos um mecanismo importante para a melhoria dos indicadores de desenvolvimento social. O tempo integral corresponde ao período e nos direciona à observação pragmática, física e estrutural do funcionamento da ação, ou seja, à estrutura escolar, transporte, materiais, insumos, alimentação, recursos humanos, organização metodológica, curricular e financeira, que formam a base estrutural de execução.

No mesmo sentido, a educação integral nos remete aos sujeitos da ação, ao aluno, profissionais, comunidade, às famílias e à aplicação dos procedimentos metodológicos e didáticos para a execução das ações, da ampliação dos conteúdos que garantam o desenvolvimento da reflexão, da promoção da equidade, da cidadania, da contemporaneidade e da sustentabilidade, somados aos insumos necessários para tornar os indivíduos envolvidos agentes de transformação.

Destaca-se, inicialmente, que a história educacional brasileira registra que as experiências de educação integral ou em tempo integral, aqui realizadas, nunca alcançaram uma amplitude nacional, além de não terem sido tão exitosas como esperado. Apesar disso, esse assunto tem se tornado um assunto bastante recorrente no âmbito das políticas educacionais do governo brasileiro, reacendendo novamente o debate acadêmico e político em torno do modelo de educação que se almeja à rede pública de ensino. De acordo com Coelho (2009, p. 1):

Na educação brasileira, há temas permanentes, mas também temas recorrentes, cujo debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes. A nosso ver, a educação integral se encaixa nesse segundo perfil. Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se fez presente de forma espasmódica.

Porém, mesmo sendo considerado um tema recorrente, a educação integral em tempo integral sempre esteve presente no Brasil na forma de programas e projetos, seja em nível municipal, estadual ou federal. O Programa Mais Educação, por exemplo, base deste estudo, constituiu-se em uma das ações mais significativas nesse campo, de amplitude nacional, voltada à educação integral em tempo integral.

Historicamente, destaca-se que a ideia de educação integral remonta à antiguidade clássica, pois, na educação grega, objetivada por meio da *Paideia*, já se pensava em uma formação humana integral como ideal pedagógico a ser desenvolvido na formação dos seres sociais daquele país. Nesse contexto, a educação integral consistia na valorização dos vários aspectos da vida humana, durante o processo educativo, conforme Coelho (2009):

Conforme podemos constatar, há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo. (COELHO, 2009, p. 85).

De acordo com Boto (1996 *apud* COELHO, 2009), a discussão sobre a formação integral do ser humano reaparece no período moderno, especificamente no final do século XVIII, quando se percebem vários projetos ou modelos de educação que mencionam a perspectiva da educação integral do ser humano, sendo que as primeiras defesas por educação integral desse período surgem no contexto da Revolução Francesa e do aparecimento da escola pública (BOTO, 1996 *apud* COELHO, 2009).

Já no Brasil, a educação integral aparece no século XX e, a partir das décadas de 1920 e 1930, ela vai tomando forma no pensamento e ação de movimentos político-ideológicos do período, pois, segundo Coelho (2005), a educação no Brasil nos anos 1920 e 1930 do século XX torna-se ponto de confluência e, ao mesmo tempo, fator diferencial de projetos político-ideológicos defendidos por educadores de matrizes político-filosóficas e pedagógicas também distintas.

Assim, de acordo com Cavaliere (2010), o pensamento educacional brasileiro, ancorado na matriz liberal dos anos 1920 do século XX, era marcado por uma perspectiva curativa, ou seja, buscava-se sanar a doença do analfabetismo que afetava a nação, salvando-a por meio da educação. Por esse motivo, nessa época, o foco era a alfabetização e os cuidados higienistas, sendo que Cavaliere (2010) diz que a disciplina, a higiene e a alfabetização compunham as bases de uma visão política ainda muito indiferenciada e que correspondia a uma primeira resposta às necessidades de uma nova ordem econômica, modelada pela indústria e pela vida urbana.

Nesse mesmo período, surge o pensamento de Anísio Teixeira (1959), que, diferentemente dos demais grupos e movimentos que pensaram a educação integral, não apenas concebeu uma perspectiva de educação integral, mas, na condição de teórico, político e gestor educacional, implementou experiências significativas, as quais servem até hoje de referência no campo da educação integral no Brasil.

Assim, Teixeira defendia uma escola pública com múltiplas funções, as quais deveriam expressar-se por meio do currículo escolar, assim proposto por ele:

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. [...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Portanto, percebe-se que a educação escolar pensada por Teixeira tinha por base um currículo de formação que podemos qualificar de completo para a época em que foi pensado, pois abrangia as várias áreas do conhecimento científico, como leitura, escrita, matemática, física e ciências sociais; educação profissionalizante ou para o trabalho, visto a partir das artes industriais; cultura e arte expressas nos componentes desenho, música e dança; educação corporal, por meio da educação física; dimensão social garantida por meio de atividades relacionadas à saúde e à alimentação da criança e uma dimensão ética e moral pensada a partir da defesa de que a escola deve formar hábitos, costumes, atitudes e comportamentos à vida em sociedade.

Cavaliere (2010) destaca que Anísio Teixeira ainda contribuiu com as discussões educacionais que culminaram na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e no Plano Nacional de Educação de 1962, dela decorrente. Além da questão curricular já destacada, cabe, também, frisar, no âmbito do pensamento de Teixeira, a ideia de escola com funções ampliadas e de tempo integral, tão defendidas atualmente, visto que, após Anísio Teixeira, várias tentativas de Educação Integral foram implantadas no país e no final do século XX.

Já adentrando no século XXI, houve no Brasil uma expansão de iniciativas de educação integral na perspectiva da educação em tempo integral, em especial o foco deste texto, ou seja, o Programa Mais Educação, criado pelo governo federal.

O Mais Educação (2007) tinha como foco a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, visando uma educação integral, com um processo pedagógico que conectava áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica.

Assim, o Programa Mais Educação corresponde a uma estratégia do governo federal para desenvolver, em todo o país, no sistema público de ensino, a educação integral em tempo integral, mediante a oferta de atividades socioeducativas, através da ampliação do currículo e do tempo escolar da escola básica. Esses dois mecanismos são fundamentais e estratégicos para atender à concepção de educação integral, sendo definido o objetivo do programa da seguinte maneira:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007a, p. 1).

Já o Decreto 7.083/2010, que regulamentou o Programa Mais Educação, define seu objetivo assim:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. § 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de

acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. (BRASIL, 2010a, p. 01).

A oferta educativa do Mais Educação nas escolas públicas se deu por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos curriculares diversificados, alinhados ao que se apresentou, mais tarde, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta: deve-se acrescer à parte comum a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2018).

Já conseguimos compreender que a política pública de educação integral contempla os anseios teóricos e práticos na sua execução e que podem, por meio da intersectorialidade, ser unida a outras políticas públicas, como, por exemplo, a política pública social. Destacamos que é preciso entender o conceito de política social como política pública.

Para tal, utiliza-se o debate de Pereira (2008, p. 94) quando afirma que:

Política pública, como já indicado, não é sinônimo de política estatal. A palavra pública, que sucede a palavra política, não tem identificação exclusiva com o Estado. Sua maior identificação é com o que em latim se denomina de *res publica*, isto é, *res* (coisa), *publica* (de todos), e, por isso constitui algo que compromete tanto o Estado quanto a sociedade. É, em outras palavras, ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo.

Assim, diante da atual conjuntura, compreendemos que o trabalho nas políticas sociais e educacionais é desafiador, dadas as diversas formas de precarização e complexidades apresentadas pelos usuários, sendo cada vez mais necessária a realização de um trabalho interdisciplinar.

Nesse sentido, no processo coletivo de trabalho, interdisciplinaridade¹⁴ e intersetorialidade demandam, dos profissionais e das políticas sociais e educacionais, o compartilhamento e reconhecimento de competências, habilidades, atribuições e a respectiva colaboração entre os setores, buscando identificar pontos de especificidades, interfaces e congruências para o atendimento das demandas dos usuários.

Sobre o citado acima, Costa et al. (2006, p. 107) afirmam que:

O que caracteriza a intersetorialidade é a possibilidade de síntese de práticas. No entanto, sua possibilidade está na faculdade de reconhecimento dos limites de poder e de atuação dos setores, pessoas e instituições. Este reconhecimento de insuficiência não é propriamente uma facilidade para humanos, especialmente para quem goza das condições oferecidas pelo poder institucional.

Desse modo, entende-se, também, que, para a consolidação do atendimento e da materialização da intersetorialidade e da interdisciplinaridade, o trabalho em rede deve ser um aspecto essencial, já que, de acordo com a NOB-SUAS (2005), a rede socioassistencial é um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, que ofertam e operam benefícios, serviços, programas e projetos, o que supõe a articulação entre todas essas unidades de provisão, de proteção social, sob a hierarquia de básica e especial e, ainda, por níveis de complexidade (BRASIL, 2005).

No entanto, para que essa articulação se materialize de forma concreta, torna-se necessária a construção de espaços internos e externos aos locais de trabalho para a discussão e o compartilhamento de informações, pois, somente assim, as possibilidades de potencializar o atendimento aos usuários poderão acontecer.

Destaca-se, ainda, que, de acordo com os Parâmetros para Atuação do Assistente Social na Política de Assistência Social:

A atuação interdisciplinar requer construir uma prática político-profissional que possa dialogar sobre pontos de vista diferentes, aceitar confrontos de diferentes abordagens, tomar decisões que decorram de posturas éticas e políticas pautadas nos princípios e valores estabelecidos nos Códigos de Ética Profissionais. A interdisciplinaridade, que surge no processo coletivo de trabalho, demanda uma atitude ante a formação e conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, atribuições, habilidades,

¹⁴ A interdisciplinaridade surge no processo coletivo de trabalho e demanda uma atitude ante a formação e conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, atribuições, habilidades, possibilidades e limites das disciplinas, dos sujeitos, do reconhecimento da necessidade de diálogo profissional e cooperação (CFESS, 2011, p. 27).

possibilidades e limites das disciplinas, dos sujeitos, do reconhecimento da necessidade de diálogo profissional e cooperação. (BRASIL, 2011, p. 27).

Assim, entende-se que a consolidação da interdisciplinaridade e da intersetorialidade entre esses setores, da administração pública, resulta de fatores como planejamento, capacitação profissional, diálogo nas equipes, sistematização e registro dos trabalhos, organização de eventos que envolvam a participação dos diversos profissionais, bem como de representantes das várias políticas sociais, entre outras questões.

Ainda, Fazenda (2013) afirma que a interdisciplinaridade requer intervenções que estejam imbricadas às formas de intervenção e às condições exigidas para a sua prática. Assim, entende-se que, tanto no âmbito da assistência social quanto no âmbito das demais políticas sociais e educacionais, o desenvolvimento das competências profissionais requer a conjugação de diferentes saberes, sejam eles relacionados à experiência, à técnica ou à teoria (FAZENDA, 2013).

Complementa-se que, conforme Miranda (2013):

[...] a interdisciplinaridade é possível por sua capacidade de adaptar-se ao contexto vivido, reafirmando o respeito às questões do que se apresenta como realidade contextual, seja no aspecto político, econômico, cultural. A interdisciplinaridade se sustenta na base da leitura da realidade tal como ela é, assumindo suas nuances e singularidades, bem como a diversidade presente. Assim, age como transgressora, abrindo brechas às formas estabelecidas e enraizadas, colocando as certezas no cenário da temporalidade e da dúvida. (MIRANDA, 2013, p. 118).

Destaca-se, ainda, que a perspectiva do trabalho interdisciplinar se configura como um aspecto desafiador para a dinâmica do trabalho em equipe, no qual se agrega distintos saberes, em campos diversos, pois, além da ideia de multidisciplinaridade, que faz referência à composição de diversos profissionais em uma mesma equipe, segundo Cerqueira (1994, p. 37), “[...] a interdisciplinaridade deve caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência”. Ou seja, a característica mais marcante e importante do trabalho interdisciplinar é a integração, o diálogo e a troca entre profissionais e/ou campos científicos. Couto, Schimith e Dalbello (2013, p. 503) dizem, também, que a interdisciplinaridade deve ser vista “[...] como uma possibilidade de contribuição para maior resolutividade dos problemas enfrentados, assim como para identificação de um objeto comum a vários profissionais”.

Já Dacome (2000), ao definir o conceito de trabalho interdisciplinar e relacioná-lo às dinâmicas presentes em um contexto institucional, afirma que tal prática permite problematizar tanto o papel institucional quanto o olhar que se pretende direcionar ao indivíduo, objeto da atuação das equipes sociais e educacionais:

O trabalho interdisciplinar, mais que uma atuação, coloca em confronto os valores sociais, pois questiona o saber institucionalizado, entendido como acabado, e que compromete a possibilidade de se ter uma perspectiva mais totalizadora do indivíduo. A proposta de um trabalho interdisciplinar não consiste em reunir tecnólogos, mas em promover a atuação participativa, reflexiva, contribuindo para a formação de seus atores pensantes, questionadores, e não apenas reprodutores do sistema. (DACOME, 2000, p. 93).

Por fim, destaca-se que a interdisciplinaridade pressupõe uma forma de aproximação e de troca de saberes, permitindo uma interação entre diferentes campos disciplinares, já que a experiência interdisciplinar só existe em um contexto de prática coletiva no qual há cooperação e diálogo entre os diferentes campos de conhecimento.

Observando o aluno/indivíduo como membro pertencente a um mesmo território e sob a responsabilidade do mesmo ente federado, que é a municipalidade, a junção de esforços, recursos de duas políticas públicas – que muito embora suas funções específicas precisem ser respeitadas –, vislumbra *a priori* a possibilidade da prestação de serviço público com vistas à economicidade e à eficiência, princípios fundamentais da administração pública, art. 37 da Constituição Federal de 1988, e de melhoria dos indicadores de desenvolvimento social.

Para que possamos compreender a extensão das produções científicas já produzidas, realizamos um estudo de categorização sobre a temática da educação integral. Esse tipo de estudo é conhecido como Estado do Conhecimento. Vamos contemplá-lo no texto a seguir.

3.1.1 Estado do Conhecimento

O mapeamento do conhecimento produzido acerca do campo científico de uma determinada área de estudo é uma tarefa complexa e vem se constituindo como um desafio em tempos de expansão da produção científica em diversificadas plataformas e tipos de documentos.

A metodologia do Estado do Conhecimento pode ser definida como a busca e análise da produção científica sobre um determinado assunto e busca qualificar a construção acadêmica.

Nesse sentido, o objetivo desta seção é mapear a produção científica sobre política e educação integral em teses e dissertações de outros Programas de Pós-Graduação do país que constam na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no período de 2012 a 2021. A coleta de dados foi feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁵, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Nesse repositório, atualmente, estão disponíveis 464.982 dissertações e 169.563 teses de 120 instituições¹⁶. Para tal pesquisa, foram compiladas teses e dissertações referentes ao período de 2012 a 2021, por considerar-se um período de tempo adequado para a pesquisa.

O período registrou 40 teses e dissertações, destacadas na Bibliografia Anotada¹⁷, publicadas sobre o tema no banco de dados pesquisado, das quais, após a leitura dos resumos, selecionou-se 28, as quais passaram a fazer parte do corpus de análise como Bibliografia Sistematizada para uma leitura e estudo mais aprofundado, por de fato tratarem da temática em estudo.

Os critérios de seleção dos 28 dentre as 40 teses e dissertações estabelecidos para a pesquisa foram os trabalhos que discutiam projetos de educação integral executados no período, os quais trouxeram, na sua base teórica, propostas e programas já executados.

Destaca-se que uma das etapas essenciais para a análise foi a leitura dos resumos das dissertações, etapa imprescindível para identificação da temática da educação integral, pois o resumo tem a função de sintetizar o que há de mais importante no texto, o que facilita, dessa forma, o trabalho de analisar o objeto estudado.

¹⁵ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

¹⁶ No primeiro semestre de 2021.

¹⁷ Num primeiro momento, constroem-se tabelas identificando o número do trabalho em seu veículo de publicação – anais de evento, banco de teses ou periódicos, autor, instituição de origem, título do trabalho, palavras-chave, questões e objetivos de pesquisa, metodologia e resumo. Posteriormente, criam-se arquivos compondo um banco de dados com os textos completos que abordam a temática. (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

A escolha em mapear a produção em teses e dissertações, conforme Meirelles e Machado (2007), se dá pelo reconhecimento de que a produção científica tem centralidade na ciência. Além disso, é por meio da divulgação do que é produzido cientificamente que a ciência é conhecida e, eventualmente, praticada.

Assim, Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam que “[...] a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”.

Nesse sentido, a revisão bibliográfica é a sustentação e a base da pesquisa científica. Logo, ela é uma das partes mais significativas do processo de elaboração de trabalhos acadêmicos, ou seja, é o recenseamento do tema investigado que possibilita conhecer o estado do conhecimento sobre determinado tema.

Para a pesquisa, foram utilizados como descritores as palavras-chave política e educação integral. Os 28 títulos selecionados foram registrados em uma planilha *Excel* com as seguintes informações em colunas verticais: ano de publicação; nome do/s autor/es; título do trabalho; palavras-chave e resumo, sendo que estes foram baixados e arquivados.

Gráfico 1 – Tipo de texto selecionado



Fonte: Elaborado pelo autor

A classificação dos 28 textos por ano de publicação demonstra uma distribuição uniforme deles ao longo dos anos, com aumento significativo em 2019. É o que se nota no Gráfico 2:

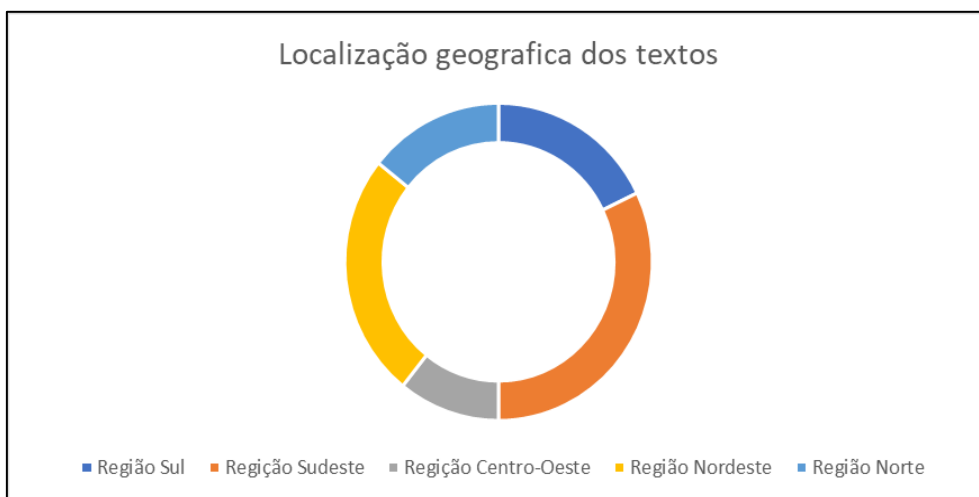
Gráfico 2 – Ano de publicação dos textos



Fonte: Elaborado pelo autor

Importante perceber, também, que os textos selecionados se encontram bem divididos territorialmente no país, com predominância das regiões Sudeste e Nordeste, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Localização geográfica dos textos



Fonte: Elaborado pelo autor

Em um segundo momento, após a leitura dos resumos, realizou-se uma leitura mais aprofundada, percebendo-se os elementos comuns aos textos selecionados, através da utilização de códigos para aproximação ou distanciamento dos textos.

Utilizou-se os mesmos termos da pesquisa inicial, ou seja, *política e Educação Integral*. Além das referências ao Programa Mais Educação, destaca-se que um dos termos bastante presentes fazem referência à Anísio Teixeira, considerado o pioneiro da Educação Integral.

Destaca-se, a partir das leituras selecionadas, que o pioneiro e principal defensor da educação integral foi Anísio Teixeira. Para ele, a ideia de educação integral estava atrelada à ampliação do tempo de permanência na escola e deveria ter como princípio a formação integral da criança, portanto, era necessário romper com os modelos tradicionais que fundamentavam as práticas educativas e criar uma escola que pudesse acolher a ensinar seus alunos em tempo integral.

A contribuição de Anísio Teixeira para a implantação de políticas de ampliação da permanência dos estudantes na escola foi inestimável, pois, conforme Cavaliere (2010, p. 259):

A forma como o autor concebeu a educação integral e a escola de tempo integral é fonte imprescindível para uma abordagem do tema que se mantenha orientada pelo sentido de democratização da realidade educacional brasileira.

Ainda, Silva (2018), sobre o tema de Educação Integral, afirma que:

Após realização de pesquisas, tanto em sua obra, quanto em livros e textos que foram escritos sobre ele e, por fim, em trabalhos acadêmicos sobre educação integral, em todos encontramos subsídios que nos permitem concluir que Anísio Teixeira é o maior idealizador e, portanto, a maior referência na luta por uma educação pública de qualidade, igualitária, laica, de dia inteiro, que vise a formação plena de nossas crianças e jovens. (SILVA, 2018, p. 74).

Assim, ao longo do tempo, ocorreram diversas tentativas de implantação de Educação Integral, culminando no Programa Mais Educação¹⁸. De acordo com Hayashi e Kerbauy (2016, p. 841):

Todas essas experiências nos conduzem até os dias de hoje, com o Projeto Mais Educação, que teve início durante o governo Lula (2003-2010) e persiste durante os mandatos de Dilma Rousseff (2011 até a atualidade). A estratégia desses governos foi induzir a ampliação do tempo, dos espaços e das oportunidades educativas, na perspectiva da Educação Integral com o

¹⁸ Criado em 2007, o Mais Educação vigorou até 2016, quando da criação do Novo Mais Educação, pela Portaria MEC nº1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº17/2017. Esse último programa foi descontinuado pelo MEC no ano de 2019.

objetivo de melhorar a Educação no país tendo como prioridade a Educação Básica.

Como sabido, o Programa Mais Educação foi instituído em 2007 para estimular a jornada integral nas escolas. Nesse sentido, para Moll e Leclerc (2013, p. 293), a iniciativa é um:

[...] marco setorial de referência, como amálgama de forças que configuram o campo emergente de educação integral em tempo integral. [...] Essa estratégia desencadeou processos inéditos, em termos de escala nacional, em parceria com os sistemas de ensino, almejando exercer papel coadjuvante.

Ainda, além disso, ao longo dos anos, a legislação educacional também avançou na tentativa de estimular políticas de educação integral, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996), que normatizou a oferta progressiva de jornada escolar ampliada no Ensino Fundamental no artigo 34 e o Plano Nacional de Educação (2014/2024), aprovado por meio da Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, que colocou a ampliação do tempo de permanência na escola como uma das 20 principais metas para a educação no país, prevendo, até o final do ano de 2024, a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas, bem como o atendimento de, ao menos, 25% dos estudantes de educação básica.

Assim, pode-se dizer que o tema do nosso estudo, quer seja política e educação integral, tem mobilizado pesquisadores no desenvolvimento de investigações acadêmicas por se tratar de temas relevantes tanto para as instituições de Educação Superior quanto para a sociedade como um todo. Conforme Morosini (2015, p. 102), “[...] a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global”.

A partir da leitura das dissertações selecionadas, foi possível verificar que, para ter uma concepção de educação integral, faz-se necessário distinguir algumas denominações, que, por pertencerem ao mesmo campo semântico, por vezes, podem ser tomadas como sinônimas.

Nessa perspectiva, Aguiar (2016) aponta a importância de se fazer uma distinção entre os conceitos de educação integral e educação em tempo integral,

termos comuns nos textos analisados, em virtude da utilização desses vocábulos como sinônimos. Segundo o autor, a clareza desses termos é fator determinante para entender o funcionamento do Programa Mais Educação como política indutora de educação integral, pois o programa representa uma inovação, mas, ao mesmo tempo, um grande desafio. Isso se deve aos objetivos propostos pelo programa, que são, entre outros:

[...] contribuir para reduzir as desigualdades educacionais através da ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e outros segmentos. Acredita-se que a concretização desse propósito requer uma vivência democrática, sem desconsiderar as relações diversificadas que permeiam o espaço educativo e as múltiplas funções da escola. (AGUIAR, 2016, p. 76).

Já Castro (2017) argumenta que as políticas educacionais de Educação Integral – o que vem de encontro ao objeto de estudo de nossa pesquisa –, muitas vezes, dão ênfase apenas à ampliação do tempo quando se trata de educação integral e salienta a necessidade de reflexão de qual o sentido dessa ampliação de tempo para o ensino.

Segundo a autora, o importante não é simplesmente oferecer mais tempo na escola, mas, sim, proporcionar uma educação integral que viabilize uma formação completa. Em outras palavras:

Para romper com essa visão segmentada de ensino-aprendizagem, é preciso assumir um olhar interdisciplinar, no qual todas as disciplinas devam estar organizadas de modo que haja continuidade entre as temáticas abordadas, e, para que isso ocorra, as secretarias de educação devem promover formações continuadas, trazendo como enfoque principal a interdisciplinaridade. No entanto, é ingênuo imaginar que essa solução resolva todos os problemas de uma educação integral em tempo integral, devido às implicações e demandas que surgem com esse novo modelo de educação, pois os professores e os gestores não são capazes de resolver problemas de ordens sociais e financeiras, tarefa essa das autoridades governamentais competentes. (CASTRO, 2017, p. 90).

Já a dissertação de Ferreira (2016) destaca que, para identificar as ações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Santarém, amparou seu trabalho em uma pesquisa histórica e documental, para embasar a discussão acerca de educação integral e ampliação do tempo escolar, a partir das categorias currículo,

perfil dos professores, infraestrutura e financiamento. Dentre as ações promovidas pela SEMED analisada, foi identificado que:

[...] a criação de duas escolas de tempo integral não faz parte de uma proposta específica de educação integral articulada por um plano municipal de ampliação de tempo escolar. Cada uma dessas iniciativas também não repercutiu em formação docente de preparação para esta realidade, nem na progressiva ampliação da carga horária do professor, articulada por um plano de carreira, que lhe oportunize uma dedicação exclusiva para a escola de tempo integral. Ou seja, apesar do alargamento progressivo do tempo escolar nas escolas municipais de Santarém, a Secretaria ainda não consolidou uma política de formação de seus profissionais para esta realidade, como, por exemplo, um plano de carreira que lhe permita mais segurança no desenvolvimento de sua profissão. (FERREIRA, 2016, p. 150).

Tem-se ainda Silva (2016), que, ao investigar os precedentes do Programa Mais Educação, como política indutora de educação integral, constata que os dados oficiais disponibilizados em âmbito nacional são apenas estatísticos, ou seja, de cunho quantitativo, e não possibilitam mensurar como a educação integral se materializa nas escolas e, principalmente, se a ampliação dos espaços educativos converge para uma formação integral.

Para suprir essa necessidade, a autora buscou as bases teórico-metodológicas do Programa Mais Educação e verificou-se que, embora alicerçado em teorias diversas, o programa foi fortemente influenciado pelas experiências de Anísio Teixeira que relacionam a educação integral com a ampliação do tempo escolar. Assim, a autora, utilizando outro tema comum ao nosso estudo, ou seja, a intersectorialidade, argumenta que:

Desta forma, compreender a concepção de Educação Integral de tempo integral, presente no Programa Mais Educação, implica considerar estes elementos, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, aos territórios em que cada escola está situada. Implica ainda considerar a oferta dos serviços públicos requeridos para formação integral o que pressupõe políticas e ações integradas (intersectoriais) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. (SILVA, 2016, p. 88).

Por fim, a partir das análises contidas nas teses e dissertações selecionadas, percebe-se que o Programa Mais Educação se mostrou, principalmente, como uma política pública de cunho social, tendo em vista que prestou atendimento à população

menos favorecida economicamente, sobretudo, àqueles alunos com baixo rendimento escolar, na tentativa de diminuir a situação de exclusão social.

Por esse motivo, destaca-se que o programa incorporou, nas suas atividades, a participação da família, da comunidade e da iniciativa privada, fato que confirma a tentativa de inclusão social. No que diz respeito à visão dos autores das dissertações a respeito do programa, inferiu-se que a proposta de educação integral do Programa Mais Educação esteve diretamente ligada à ampliação da jornada escolar em razão existência do contraturno escolar.

Destaca-se que os dados obtidos com a revisão bibliográfica empreendida nesta pesquisa de Estado do Conhecimento oportunizaram mapear como o tema da política da educação integral, bem como do Programa Mais Educação, tem se feito presente na produção acadêmica nos últimos anos. Também, esses dados permitiram verificar que o tema vem se consolidando como um importante campo da pesquisa educacional.

Ainda, ficou evidenciada, a partir dessas reflexões e dos textos analisados, a necessidade de se ampliar as discussões sobre educação integral, mesmo que o tema não seja recente, considerando que as pesquisas evidenciaram uma constante falta de conhecimento sobre o real sentido da educação integral, associando-a, na maioria das vezes, ao tempo integral na escola.

Realizada a análise dos dados, é possível identificar elementos de aproximação e elementos de distanciamento entre a pesquisa realizada e as 28 teses e dissertações encontradas no Estado do Conhecimento.

Como elementos convergentes, identificamos, em primeiro ponto, o pioneirismo de Anísio Teixeira como o principal defensor da educação integral do Brasil. Para ele, a ideia de educação integral estava atrelada à ampliação do tempo de permanência na escola e deveria ter como princípio a formação integral da criança. O segundo elemento é legislação brasileira, pois tomo por base as mesmas leis, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996), que normatizou a oferta progressiva de jornada escolar ampliada no Ensino Fundamental no artigo 34 e o Plano Nacional de Educação (2014/2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que colocou a ampliação do tempo de permanência na escola como uma das 20 principais metas para a educação no país. Por fim, em terceiro ponto, é a confluência com o Programa Mais Educação, criado pelo Governo Federal no ano de 2007. O

Programa Mais Educação, também na perspectiva de tais pesquisas, mostrou-se capaz de apresentar caminhos e metodologias para a ampliação da jornada escola (7 horas diárias), de atuar na prática de observar o educando na sua integralidade e, principalmente, como uma política pública de cunho social, tendo em vista que prestou atendimento à população menos favorecida economicamente, sobretudo, àqueles alunos com baixo rendimento escolar, na tentativa de diminuir a situação de exclusão social.

Quanto aos distanciamentos com os estudos encontrados no Estado do Conhecimento, ao discutir a questão das políticas de Educação Integral, não foram encontradas pesquisas que apontem para o conceito e a dinâmica educativa de Cidades Educadoras, uma vez que ela toma corpo importante como política pública municipal de solidificação do *Projeto Crescendo*, somando-se a isso a baixa de estudos relacionados à perspectiva da intersetorialidade de políticas públicas.

A perspectiva intersetorial é elemento basilar para a prática da gestão democrática e a principal articulação que deve ser observada pelos Conselhos Municipais de Educação. Tema, esse, descrito com propriedade no Artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996) e argumentação basilar para a implementação e funcionamento do Programa Mais Educação e da Política Municipal de Educação Integral de Camargo.

A compreensão da interdisciplinaridade, relacionada à oferta da política pública de educação e no campo das Ciências Humanas, também, é elemento não presente na pesquisa de Estado do Conhecimento. Já a presente pesquisa busca apresentar discussões da Educação Integral e da Educação em Tempo Integral na perspectiva da intersetorialização, pensando, dessa forma, a integralidade, dentro das discussões das Ciências Humanas, enquanto compreensão de cidadania e dos deveres do Estado. Aborda-se, no presente estudo, como as políticas públicas de educação se consolidam, com observância na perspectiva intersetorial, transversal e interdisciplinar.

Especificamente, vai se discutir a intersetorialidade entre Educação e Assistência Social para implantação de uma política de Educação Integral no município de Camargo/RS. Sendo assim, torna-se necessária a discussão sobre políticas de Assistência Social.

Nesse sentido, a partir do exposto nos capítulos acima, analisamos, no capítulo a seguir, os princípios básicos dos serviços socioassistenciais, por meio da política

pública de assistência social que trabalha na observação da integralidade do indivíduo. Para tal, serão levantadas as informações necessárias para entendermos a relação entre os serviços socioassistenciais na oferta de educação integral.

4 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Historicamente, há a presença concomitante do Estado e de entidades da sociedade civil na área da Assistência Social. Destacamos que o Governo Vargas (pós 1930) instituiu um conjunto de direitos sociais.

O governo Vargas criou, conforme Neto (2013), os direitos de Seguridade Social e assistência à saúde aos trabalhadores urbanos enquadrados nas profissões regularizadas pelo Estado. Na Assistência Social, foi criado o Conselho Nacional de Serviço Social, que representou a primeira regulamentação da assistência social no país. Entre outros projetos na área, destaca-se a criação da Legião Brasileira da Assistência (LBA), em 1942, tendo como objetivo auxiliar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. “A LBA, presidida pelas primeiras-damas, era um serviço de assistência aliado à igreja e à filantropia. Ora vista como filantrópica ora como assistencialista” (NETO, 2013).

Na contemporaneidade, Alberto, Freire, Leite e Gouveia (2014) destacam que a inclusão da Assistência Social na Constituição de 1988 representou um avanço e, também, a ruptura com a concepção de Assistência Social como ação assistencial e filantrópica de caráter apenas pontual, direcionada à parcela da população brasileira carente e desvalida.

Assim, a Constituição Federal de 1988 introduziu significativos avanços no ordenamento legal brasileiro, ampliando direitos e corrigindo iniquidades. Tais avanços tiveram particular relevância no âmbito da Seguridade Social, conceituando um modelo de proteção social, até então, ausente na legislação e nos modelos nacionais de proteção pública.

Nesse sentido, o Estado brasileiro passou a reconhecer a Seguridade Social e, conseqüentemente, as políticas públicas de Saúde e de Assistência Social como sendo, segundo o art. 194, *caput* da Constituição Federal, “[...] um conjunto integrado de iniciativas dos poderes públicos e da sociedade, destinado a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 1988).

Para Draibe (1990), foi a partir de 1993 que foram presenciadas verdadeiras mudanças nas políticas sociais brasileiras, cujas modificações constitucionais realizaram um deslocamento do modelo meritocrático para o institucional-redistributivo, em direção a um padrão de proteção social mais igual e universal.

Ainda, para Alberto, Freire, Leite e Gouveia (2014), o Sistema Único de Assistência Social representa um modelo de gestão que favorece a operacionalização dos direitos assegurados na Constituição e nos mecanismos de proteção social.

Já Jaccoud, Bichir e Mesquita (2017) realçam que o Sistema Único de Assistência Social não só estabeleceu as bases para a organização da política de Assistência Social, definindo, inclusive, as responsabilidades dos diferentes entes federativos, como, também, instituiu os três níveis de segurança, que são de renda, de convívio familiar e de acolhida.

Lasta e Guareschi (2019, p. 73) destacam que:

Ao falar-se em Assistência Social, pode-se gerar uma série de discussões que militam em sua defesa e/ou repúdio, pois se trata de um campo de tensão. A tensão se estabelece a partir do momento em que a sociedade resolve investir em uma dada/datada população, ou seja, investir em um 'outro' que é produzido pelos discursos da inclusão social e da proteção social. Esses discursos repousam na questão dos direitos humanos e sociais, na superação das desigualdades sociais, na democratização e igualdade de acesso e oportunidades e no reconhecimento da 'dimensão ética de incluir 'os invisíveis', os transformados em casos individuais, enquanto de fato são parte de uma situação social coletiva; as diferenças e os diferentes, as disparidades e as desigualdades', buscando 'tornar todos iguais perante a lei sem distinção'.

Souza (2017, p. 121) acrescenta, ainda, que:

A assistência social é útil porque, a utilidade da pobreza para acumulação do capital consiste em restituir à atividade econômica mão-de-obra barata, ativando os pobres para o trabalho e tornando-os, ao mesmo tempo, produtivos, independentemente de suas necessidades e da forma de sua inclusão no mercado laboral. E a assistência social, dessa forma, passa a servir de mediação à reprodução ampliada do capital, contribuindo como direito devido pelo Estado.

A partir dos anos de 2000, houve avanços na construção de um sistema nacional de assistência social, pois, em 2004, a criação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) constitui um passo importante para a construção de capacidades estatais em nível federal.

Também em 2004, conforme Gutierrez (2015), foi lançada uma nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e, em 2005, a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB-SUAS), o que concretizou as demandas levantadas na IV Conferência Nacional de Assistência Social (GUTIERRES, 2015)

A Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social de 2005 institucionalizou os princípios do Sistema Único de Assistência Social, reiterando a universalidade da política e a responsabilidade do Estado.

Conforme Bichir (2016), o governo federal se tornou responsável por determinar diretrizes gerais e parâmetros objetivos para transferências de recursos federais, enquanto os municípios ficaram responsáveis por implementar a política seguindo as regras nacionais.

A Norma Operacional Básica também hierarquizou e padronizou os serviços socioassistenciais e definiu, mais claramente, os papéis de cada esfera de governo, de modo a determinar que cabe aos municípios a responsabilidade por implantar e gerir as unidades do Centro de Referência de Assistência Social.

Também, no mesmo momento, foi criada nova sistemática de financiamento fundamentada nos pisos de proteção (básica e especial), com critérios de partilha baseados em indicadores municipais, pois, segundo Palotti e Costa (2011), somente com a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB-SUAS) é que foram definidos claros incentivos para a habilitação dos municípios ao SUAS¹⁹.

4.1 SISTEMA SUAS (SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL)

A implantação do Sistema Único de Assistência Social, além de representar uma nova estratégia na prestação dos serviços socioassistenciais, apresenta-se como uma perspectiva de abandonar o assistencialismo e adentrar a profissionalização dessa política, já que, no Brasil, até pouco tempo, predominava a compreensão de que a assistência social se constituía através de ações majoritariamente voltadas a combater a pobreza, não havendo, portanto, a compreensão de que essa seria uma política igualmente necessária para promover a proteção social.

Assim, com a implantação do Sistema Único de Assistência Social, em 2005, além da possibilidade de considerar as particularidades locais e regionais, organizar, normatizar, padronizar e racionalizar os serviços prestados, veio, também, a expectativa de superar uma característica extremamente indesejada e incômoda para

¹⁹ Sistema Único de Assistência Social.

muitos: o assistencialismo, cuja lógica acaba reforçando práticas clientelistas, patrimonialistas etc.

Diante das diretrizes presentes na Norma Operacional Básica (2005), o controle social assume papel central no processo de organização da política de assistência, o que reafirma, como principais mecanismos, os conselhos de assistência social e as conferências.

O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) introduz uma concepção de sistema orgânico em que a articulação entre as três esferas de governo constitui-se em elemento fundamental, sendo articulada entre as esferas municipal, estadual e federal.

Portanto, Carvalho (2006), ao registrar os principais avanços decorrentes do Sistema Único de Assistência Social, destaca que este: traduz e delimita os serviços socioassistenciais em todo o território nacional e, por conseguinte, para todos os cidadãos que dele necessitar, pois regula um sistema único (federativo e descentralizado) que define os serviços de acordo com as complexidades; elege a família como unidade de intervenção, buscando, assim, a possibilidade de romper com as tradicionais segmentações de seu público-alvo; elege o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) como equipamento e serviço de proteção social básica, sendo a porta de entrada para o sistema; elege o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) como equipamento de referência da proteção social especial de média e alta complexidade, responsável pelo atendimento das famílias que se encontram sem referência

Assim, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), vinculados à proteção social básica, e os Centros Especializados de Assistência Social (CREAS), vinculados à proteção social especial, representam a presença do Estado na concepção da política de assistência social.

A proteção básica, ofertada no Centro de Referência de Assistência Social, apresenta-se como possibilidade de prevenir:

[...] situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. Destina-se à população que vive em situações de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). (BRASIL, 2004, p. 34).

Para Teixeira (2010), no Centro de Referência de Assistência Social ou no CREAS (Centros Especializados de Assistência Social), os recursos humanos representam um dos principais aspectos para que a política de assistência social cumpra seus objetivos.

Assim, considerando que o Sistema Único Assistência Social não opera por tecnologias substitutivas, o trabalho social, realizado pelas equipes de referências, torna-se imprescindível para a concretização das diretrizes expressas pelos diversos documentos normativos.

Nesse sentido, Raichelis (2010) alerta que o movimento de implantação do Sistema Único de Assistência Social é caracterizado por uma grande complexidade e impõe diversos desafios aos profissionais, pois a própria implementação das políticas sociais e públicas carrega uma série de tensões que precisam ser desvendadas criticamente.

Raichelis (2010) comenta que as respostas do Estado à questão social se inserem em um modelo caracterizado pela fragmentação e pela setorização das necessidades sociais, que as recorta em problemas sociais distintos ou “particulares”, como a fome, o desemprego, a violência, o analfabetismo, a doença e outros.

Porém, a simples existência física desses espaços não garante a viabilização concreta dessa referência; há, ainda, a necessidade de se aprofundar o debate sobre o significado desses espaços, o que inclui discussões sobre os serviços, a estrutura, os acessos, os processos de qualificação e de avaliação, as interfaces e o controle social, o que, sem dúvida, pode ser qualificado por subsídios oriundos de processos investigativos e de avaliação da gestão do próprio sistema.

Assim, a partir do exposto acima, justifica-se a realização da presente pesquisa, já que uma das formas de organizar os espaços ligados ao Sistema Único de Assistência Social pode ser através da intersetorialidade, o que envolve a escola como possibilidade de implantação de possíveis estratégias.

Sabemos que o Serviço Social se justifica pelas assimetrias e desigualdades sociais. Ao tratarmos da Cidade de Camargo, nosso estudo não encontrou indicadores de subcidadania, nem elementos de pobreza. Destacamos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de 2010, que é 0,736, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799).

Além do mais, a pesquisa realizada (documental e bibliográfica) não contempla uma análise de dados qualitativos sobre desigualdade social em Camargo. Partimos da análise da constituição de políticas públicas municipais, que vamos apresentar detalhadamente no capítulo 6. Por ora, detalhemos como se deu o passo a passo da construção da presente Dissertação, apresentando cada uma das escolhas metodológicas do estudo.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que teve por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos, organizados e orientados a partir de uma proposta metodológica (ANDRADE, 2003).

Podemos entender metodologia científica como um conjunto de etapas e de instrumentos pelo qual o pesquisador direciona seu projeto de trabalho com critérios de caráter científico para alcançar dados que suportam ou não sua teoria inicial (CIRIBELLI, 2003). Dessa forma, a metodologia científica dá o valor e a confiabilidade científica à pesquisa.

A partir do objetivo geral deste trabalho, foram analisados índices e indicados os impactos de como se deu uma concepção da política educacional (Educação - em Tempo - Integral) em relação intersetorial (transversal) com a Assistência Social em Camargo/RS. Este capítulo detalhará a metodologia de pesquisa utilizada para atingir os objetivos neste estudo.

Para concretização da presente pesquisa, foi realizada, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica e, na sequência, uma pesquisa documental a partir de um estudo de caso sob a perspectiva da pesquisa qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso vai estudar um único caso. No presente estudo, o caso é a implantação de uma política educacional do Município de Camargo/RS. Considerou-se, assim, esse caso como uma situação singular, particular, ou seja, um caso bem delimitado, o qual buscamos deixar seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para tal, nos detemos em sete características principais:

1 – Os estudos de caso visam à descoberta; 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’; 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação; 5 – Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6 – Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Para alcançar os objetivos, o pesquisador usou uma variedade de fontes (bibliográfica, documental), a partir da delimitação do estudo, seguindo para a coleta de dados; e, em um terceiro estágio, realizou a análise sistemática dos dados coletados dada à complexidade da situação particular, porém, com foco na problemática global do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho está organizada em três momentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento e pesquisa documental.

5.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica explorou a bibliografia referente ao tema da pesquisa (livros, artigos científicos, dissertações e outros), quer seja Políticas Públicas, Intersetorialidade e Educação Integral, já que, conforme Gil (2007), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já produzido sobre determinado tema, como livros e artigos científicos. Para Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica se deu

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Os conhecimentos e as informações colhidas tornarem-se instrumentos aglutinadores e de base afirmativa científica da pesquisa e do seu produto. Conforme afirma Amaral (2007), essa é uma etapa fundamental em todo trabalho científico, a qual influencia em todas as etapas da pesquisa na medida em que dá o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Essa primeira etapa consistiu no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007).

Uma outra forma de revisão bibliográfica é a pesquisa de Estado do Conhecimento. Esse tipo de pesquisa buscou fazer um levantamento de outras

publicações sobre o mesmo assunto que foi investigado. Sendo assim, apresento, a seguir, como tal pesquisa foi realizada na presente Dissertação.

Quanto à pesquisa documental, analisou-se os documentos indicados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Documentos para análise

Documentos da Rede Municipal de Ensino de Camargo/RS	Documentos Governamentais Nacionais brasileiros
<p>a) Parecer do Conselho Municipal de Educação;</p> <p>b) Projeto Político Pedagógico Escolar;</p> <p>c) Projeto Interdisciplinar Crescendo: Educação e Convivência em Tempo Integral;</p> <p>e) Reportagens em jornal impresso e meios eletrônicos, com entrevista de pais, alunos e/ou profissionais da educação envolvidos no projeto.</p> <p>f) Documento Orientador Municipal – DOM;</p> <p>g) Plano Municipal de Educação – PME 2015-2025.</p> <p>h) Plano Municipal de Assistência Social 2018-2021.</p>	<p>a) Portaria MEC nº 316, de 4 de abril de 2007, que indica as atribuições dos agentes e aponta a finalidade do Censo Escolar.</p> <p>a.a) Matrículas em tempo integral de alunos na rede municipal de ensino de Camargo/RS.</p> <p>a.b) Censo Escolar/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP de 2017 a 2020;</p> <p>b) Resolução nº 1, de 21 de fevereiro de 2013, que dispõe sobre o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV.</p> <p>b.a) Número de atendimentos de crianças e adolescentes no SCFV entre os anos de 2017 e 2020.</p> <p>b.b) Censo do Sistema Único de Assistência Social – SUAS.</p> <p>c) Índices de Desenvolvimento Humano – IDH.</p> <p>c.a) Dados do IBGE de 2017 a 2020;</p> <p>d) Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 – FUNDEB e Portarias interministeriais nº 07, de 16 de dezembro de 2016; nº 10, de 28 de dezembro de 2017; nº 7, de 28 de dezembro de 2018 e nº 4, de 27 de dezembro de 2019, do Repasse de recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.</p> <p>d.a) Comparativo do percentual de repasse de recursos para a educação do ano de 2017, comparado com o de 2020.</p> <p>e) Repasse de recursos do Sistema Único de Assistência Social – SUAS</p> <p>e.a) Comparativo do percentual de repasse de recursos para o SCFV do ano de 2017, comparado com o de 2020.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, apresentamos a pesquisa do Estado do Conhecimento. Sob esse método, fizemos a análise os dados, levantados de teses e dissertações, disponíveis em plataformas digitais, tendo como objeto de estudo a Educação Integral.

5.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Junto à pesquisa bibliográfica, fora realizada uma pesquisa de Estado do Conhecimento, que analisou as produções publicadas em teses e dissertações nacionais relacionadas ao tema desta pesquisa. Este tipo de pesquisa serve de base bibliográfica de grande valia e importância científica na atualidade, uma vez que Morosini e Fernandes (2014, p. 158) afirmam que

[...] o Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

O Estado do Conhecimento, têm como fonte de análise os dados levantados de teses e dissertações disponíveis em plataforma digital, mais especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT).

Nessa fase, fora trabalhado em três etapas: A Bibliografia Anotada, a Bibliografia Sistematizada e a Bibliografia Categorizada, pelas quais passaram e foram organizados os resumos das teses e dissertações.

A pesquisa foi norteada por produções científicas relacionadas à temática das políticas públicas de educação integral e as buscas foram direcionadas para textos publicados entre os anos 2012 e 2021 que abordavam como objeto de estudo a Educação Integral.

Juntadas as bases bibliográficas que apresentam cientificamente este estudo, buscaremos, na pesquisa documental, a fonte de informações necessária para a compreensão e justificativa da proposta de *projeto educacional e social* desenvolvido.

Observamos os documentos de ordem municipal e nacional, justificados conforme a seção a seguir.

5.3 PESQUISA DOCUMENTAL

Como última etapa metodológica, a pesquisa documental e normativa (legislação) subsidiou a análise e entendimento do objeto em questão, uma vez que

[...] são considerados documentos 'quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano' (PHILLIPS, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Essa análise de documentos ocorreu a partir da identificação da legislação e de normas específicas de ordem nacional e municipal, relativas ao tema em estudo, realizado no município de Camargo/RS. Para tal, foram analisados índices de desenvolvimento social, tais como média de horas-aula por dia, índice de oferta de educação integral, resultado do Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH – M), entre os anos de 2015 e 2020, uma vez que

Os indicadores sociais propõem-se, ainda, a ser um incentivo para a mobilização da sociedade a fim de pressionar os que tomam as decisões. Um indicador nos auxilia a compreender onde estamos, para onde estamos indo e a que distância estamos do ponto que queremos alcançar. Alerta para problemas e ajuda a identificar o que precisa ser feito para superá-los. (HERCULANO, 2017).

Assim, procurou-se aproximar e explorar as informações existentes sobre o tema, com vistas a alcançar resposta à pergunta de pesquisa, de modo a gerar possíveis novas informações a partir da descrição e da análise da correlação. Novos dados também puderam ser gerados na integralização de políticas públicas. Além disso, para elucidar a efetividade da transversalidade entre políticas de educação e assistência social, de melhoria dos indicadores de desenvolvimento social, buscou-se a criação/ressignificação de novas práticas sociais que posicionam o Estado como uma rede de múltiplas racionalidades políticas de escolarização que regulam a ação dos sujeitos e das populações.

Feita a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de estado do conhecimento e a pesquisa documental, o próximo passo foi a realização da análise dos dados coletados, conforme apresenta-se no item a seguir.

5.3.1 Análise dos dados

Para a análise dos dados, utilizamos o método da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. A autora afirma que a Análise do Conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Por ser muito didático, facilita a sequência de tarefas e atividades a serem seguidas para fazer a análise dos dados qualitativos (BARDIN, 2011).

A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011) se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Na Pré-Análise, o pesquisador começa a organizar o material para que se torne útil à pesquisa, sistematizando as ideias preliminares em quatro etapas, sendo-as: a leitura flutuante; escolha dos documentos; reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, as quais nos darão fim à preparação do material como um todo (BARDIN, 2011).

Na sequência, deu-se a exploração do material, categorizando e codificando os textos dos documentos. A codificação trata-se de recorte das unidades de registro e de contexto. Para Bardin (2011), uma unidade de registro significa uma unidade a se codificar, assim, ela pode ser um tema, uma palavra ou uma frase. A categorização do material, segundo Bardin (2011), dá-se pela escolha de categorias (classificação e agregação), seguindo os critérios semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos, organizadas em duas etapas: inventário e classificação.

A fase final foi o que se pode chamar de tratamento dos resultados, inferência e a interpretação, apresentada por Bardin como a fase de “[...] operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2010, p. 41).

Nessa perspectiva, no próximo capítulo, apresentaremos o Município de Camargo a partir da análise de concepção de Cidade Educadora, a execução do

Programa de Educação Integral no município, bem como realizaremos a análise dos documentos governamentais de ordem nacional e dos documentos da rede municipal de ensino.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos o Município de Camargo, suas principais características geográficas, econômicas e sociais. Na sequência, abordaremos a concepção de Cidade Educadora e a articulação de solidez ao projeto de educação integral, seguido pela apresentação do Programa de Educação Integral (proposta de Camargo), da análise dos documentos governamentais de ordem nacional e dos documentos da rede municipal de ensino pautados no tema da Dissertação.

6.1 O MUNICÍPIO DE CAMARGO

O município de Camargo localiza-se na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e é considerado um município de pequeno porte. Está localizado há uma distância de 270 km da capital do estado. A principal via de acesso ao município é a RST 132.

Os primeiros imigrantes italianos que chegaram a Camargo, por volta de 1910, encontraram um rio. Próximo a ele, moravam duas famílias de caboclos com o sobrenome Camargo. Os tropeiros tinham que passar o rio e costumavam dizer: Passo dos Camargo. Assim o nome Camargo estendeu-se ao rio e, posteriormente, à localidade que se formou próxima a esse rio. Os primeiros habitantes da região foram Antônio Fioravanço, Francisco Bonessoni, José Miri e João Bathista Smanioto. Em seguida, construíram a primeira igreja, a qual foi visitada pela primeira vez pelo Padre Valentim Rumpel²⁰.

Pelo Decreto Estadual nº 7.199, de 31 de março de 1938, o distrito de Coronel Ferreira passou a denominar-se Camargo. Pela Lei Estadual nº 3.723, de 17 de fevereiro de 1959, o distrito de Camargo deixa de pertencer ao município de Soledade para ser anexado ao município de Marau.

Camargo fez seu plebiscito em 10 de abril de 1988, quando 1491 eleitores votaram, ainda que, oficialmente, 2000 eleitores estavam inscritos. No pleito realizado, 1405 votaram favoravelmente à emancipação. Assim, foi elevado à categoria de município com a denominação de Camargo, pela Lei Estadual nº 8.620, de 12 de maio de 1988 (CAMARGO, 2020b).

²⁰ Fonte: Camargo (2020b).

A população camarguense se constituiu de imigrantes italianos, que povoaram, onde são as terras camarguenses, por volta de 1910, somado aos povos de origem miscigenada, chamados de caboclos, que vieram somar-se aos grupos citados e colaboraram na formação do povo camarguense²¹.

De acordo com dados do IBGE (2021), o município tem 2.996 habitantes. De acordo com os dados econômicos do IBGE, o município apresenta as seguintes características: possui um Produto Interno Bruto de R\$ 144.404.000,00 e uma renda per capita de R\$ 53.285,54.

Figura 1 – Localização do município de Camargo



Fonte: Wikipédia, 2021

Localizado geograficamente e compreendida a história de constituição do município, assim como suas principais características, a seguir, vamos analisar a experiência de oferta da política pública de educação integral.

Para a análise apresentada neste capítulo, foram levantados os dados a partir da pesquisa documental de domínio público, de esfera federal e municipal.

6.2 EXPERIÊNCIA DE OFERTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE CAMARGO

²¹ Fonte: IBGE Cidades. Disponível em: IBGE, [c2022].

Quanto à contextualização histórica da educação no município, com base no Documento Orientador Municipal de 2020, as informações remontam para a iniciativa de João Bathista Smanioto, que foi o primeiro professor a ministrar aulas em Camargo, as quais eram ministradas em sua própria casa. Posteriormente, passou para a igreja, que cumpria também a finalidade de escola naquela época²².

No dia 20 de janeiro 1940, foi criado o Grupo Escolar Pandiá Calógeras, escola vinculada à rede estadual de ensino. Aproximadamente 20 anos depois, é criado o Instituto Coração de Maria, em 15 de março de 1963, da Ordem das Irmãs Claretianas, onde implantaram a escola com aulas para o curso primário, vinculadas à perspectiva confessional e privada de ensino. A escola encerrou suas atividades em 1990.

Em 11 de junho de 1967, é autorizado o funcionamento do Ginásio Comercial Gabriela Mistral de Camargo, escola privada, que encerrou suas atividades em 1983.

Em 1989, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio junto à escola Pandiá Calógeras, que funciona até os dias atuais, atendendo os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na rede municipal de ensino, a partir de 1989, funcionaram onze escolas rurais de ensino primário. Atualmente a Rede Municipal de Ensino é composta por duas escolas de Educação Infantil e duas escolas de Ensino Fundamental de anos iniciais.

A escola do campo E.M.E.F. Silva Jardim iniciou suas atividades no ano de 1923, passou por outras denominações e foi incorporada ao município no ano de 1980, funcionando até os dias atuais

A Escola do campo E.M.E.F. Campos Sales, de 1969 a 2006, atendia crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Funcionava na área rural e, devido à ampliação do número de alunos, foi transferida para a sede do Município. O nome da escola foi em homenagem a Manuel Ferraz de Campos Sales

No ano de 1994, foi implantada a Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança Dona Dele. O município priorizou o atendimento da Educação Infantil na rede municipal de ensino.

A autonomia de gestão da educação do município e das definições das políticas públicas na área da educação estão previstas na Lei Municipal nº 1.087, de 27 de dezembro de 2005, que criou o Sistema Municipal de Ensino.

²² Fonte: Camargo (2020b).

Em agosto de 2012, através do Parecer 01/2012 do Conselho Municipal de Educação, passou a funcionar uma nova escola. No modelo federal de construção, unidade do programa Pró-infância, surge a Escola Municipal de Educação Infantil Gabriela Boff, nome dado em homenagem a então Rainha do município, Gabriela Filipi Boff.

A Lei Municipal nº 1.697/2015 aprova o Plano Municipal de Educação – PME de Camargo – RS, com vigência por 10 (dez) anos. Esse plano estabelece as metas e as estratégias para o desenvolvimento da educação municipal. A Meta 6 do PME estabelece a oferta educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

O município de Camargo/RS estabeleceu 8 estratégias para o cumprimento da Meta 6. Neste momento, destacamos as estratégias 1 e 4. A estratégia 1 visa promover, com o apoio do Estado e da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral nas escolas municipais, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. Soma-se, à estratégia 1, a estratégia 4, na qual o município propõe fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus.

Salientamos que o *Projeto Crescendo* é uma ação intersetorial. Nessa ação, os espaços físicos, os recursos humanos e financeiros que são necessários para a oferta da educação municipal, juntamente com a previsão legal, somam-se para a garantia do direito à educação pública, integral e transformadora. Dessa forma, são postas as bases para as perspectivas de inovação dos processos educacionais no município.

Apresentada a estrutura organizacional e de gestão da política de educação do município, neste momento, vamos observar como a proposta de educação integral, já em execução pelo município de Camargo, solidifica-se e recebe reconhecimento internacional como Cidade Educadora.

6.3 CIDADE EDUCADORA E A ARTICULAÇÃO DE SOLIDEZ AO PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Analisando a implementação do regime de colaboração intersetorial na experiência camarguense, vê-se com clareza a articulação entre os setores de educação, saúde e assistência social do município, imbuídos pelo objetivo de ampliar o tempo escolar e de observar o estudante em sua totalidade.

A partir dessa premissa, é possível entender a motivação da municipalidade, sendo que ela buscou análise e discussão universitária, por meio do *Programa UniverCidade Educadora* e do *Projeto de Extensão Gestão da Educação*: o feito, o necessário e o possível, da Universidade de Passo Fundo (UPF), entre os anos de 2018 e 2019. O projeto visava a formação de gestores de políticas educacionais e a troca de experiências entre os participantes.

A experiência apresentada foi a do *Projeto Crescendo: educação e convivência em tempo integral* para crianças de 04 e 05 anos, que, agraciada pela universidade, foi relacionada ao movimento Internacional de Cidades Educadoras, fato pelo qual o projeto de Camargo se aproxima do princípio número quatro da Carta das Cidades Educadoras, ao traduzir a intenção de que as políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo, inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

A Associação Internacional das Cidades Educadoras, como dito, tem sede em Barcelona, na Espanha, constituindo-se como uma organização sem fins lucrativos que promove o conceito de desenvolvimento das cidades por meio da educação, fazendo, da qualidade de vida dos seus cidadãos, o elemento central para o seu avanço. Ela integra projetos e ações de educação do mundo todo por meio da perspectiva do regime colaborativo e intersetorial²³.

Entusiasmados com o movimento, somado à articulação da Universidade de Passo Fundo (UPF), no dia dois de agosto, na Câmara Municipal de Vereadores, em audiência pública, representantes do Legislativo e do Executivo municipal, professores e comunidade em geral votaram pelo ingresso do município à condição

²³ Fonte: Prefeitura Municipal de Camargo, 2019.

de Cidade Educadora. Camargo é a quarta cidade na região que decidiu fazer parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)²⁴.

No dia 12 do mês de dezembro de 2019, segundo o sítio eletrônico da prefeitura municipal²⁵, a cidade de Camargo foi certificada pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) como Cidade Educadora. A cerimônia reuniu autoridades locais e regionais, membros da Universidade de Passo Fundo, secretários e Prefeitos da Região. Como dito, o município é o quarto na região norte do estado do Rio Grande do Sul a conquistar o título de Cidade Educadora, juntamente com Carazinho, Marau e Soledade.

Para efeito de formalização legal e institucional, a inserção do município se dá por meio da edição e aprovação legislativa de uma lei municipal que autorize o pagamento da quota anual de acordo com o PNB segundo os índices de desenvolvimento mundial do Banco Mundial²⁶ do ano anterior ao do exercício. No caso de Camargo, o PNB do Brasil em 2021 é de 7.720, enquadrando-se, assim, na Quota do Grupo III (Produto Nacional Bruto per capita 3.001-10.000 US\$) com valor de 160,50€ (cento e sessenta vírgula cinquenta euros), convertidos no valor do euro do dia 10 de julho de 2022 (R\$ 5,35 cinco reais e trinta e cinco centavos) para R\$ 858,67 (oitocentos e cinquenta e oito reais e sessenta e sete centavos). Cabe, ainda, ao município, mediante lei municipal, participar nos canais de debate, intercâmbio e colaboração da AICE e, em especial, o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

A lei municipal nº 1895/2019, de 13 de agosto de 2019, dispõe sobre a autorização para a adesão à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, conforme disposto no Art.2 da referida lei,

[...] o Município de Camargo poderá filiar-se à Associação internacional das Cidades Educadoras, instituir e manter políticas de intercâmbio nacional e internacional, colaborar em políticas, programas e projetos, compor conselhos, comitês e diretorias, participar do Banco Internacional de Documentos, informando programas e projetos desenvolvidos em Camargo, entre outras atividades ligadas aos objetivos da Carta das Cidades Educadoras. (CAMARGO, 2019c).

²⁴ Fonte: Prefeitura Municipal de Camargo, 2019.

²⁵ Fonte: Prefeitura Municipal de Camargo, 2019.

²⁶ Fonte: World Development Indicators Database (1962-2021).

A gestão do programa no município se dá de forma colegiada, uma vez que a Lei Ordinária nº 1907/2019, de 26 de dezembro de 2019, instituiu, no Município de Camargo/RS, o Conselho Municipal da Cidade Educadora, com a finalidade de assegurar a participação da Comunidade na elaboração e implementação de programas fundamentados da Carta das Cidades Educadoras.

O Conselho Municipal da Cidade Educadora objetiva assessorar a implantação do programa e seus projetos que visem atender aos objetivos e princípios da cidade educadora e acompanhar a sua realização, como fator de desenvolvimento sustentável, social, econômico e ambiental.

O Artigo 2º dessa Lei prevê as atribuições do Conselho Municipal da Cidade Educadora, que são:

I – Promover, incentivar e divulgar, junto à comunidade, os fundamentos e os princípios da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE); II – Propor, apoiar e participar do desenvolvimento de ações que visem atender os princípios da AICE, acompanhando e avaliando suas realizações; III – Propor convênios com órgãos, entidades e instituições, públicas ou privadas, nacionais e internacionais, com o objetivo de proceder intercâmbios e captar recursos; IV – Elaborar e aprovar o seu Regimento Interno; V – Opinar sobre Projetos de Leis que se relacionem com o tema ou adotem medidas que neste possam ter implicações; VI – Discutir e propor políticas públicas que se enquadram na proposta do movimento da AICE. (CAMARGO, 2019d).

Estruturada institucionalmente, a Cidade de Camargo assume o compromisso de pensar a cidade pelo viés educacional em todos os seus aspectos.

6.4 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PROPOSTA DE CAMARGO)

A proposta de Educação Integral do município de Camargo/RS nasce sob inspiração do Programa Mais Educação, de caráter federal, apresentado nos capítulos teóricos anteriores. Destaca-se que tal programa serve como uma estratégia para implementar a educação integral em tempo integral na perspectiva de melhorar a qualidade da educação pública nacional e minimizar as desigualdades educacionais e sociais.

O Programa Mais Educação, assim, exprime um caráter socioeducativo, pois busca, ao mesmo tempo, através de suas atividades, formar e proteger integralmente crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social (RIBEIRO, 2017).

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b), o Programa Mais Educação é proposto na perspectiva da construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao 'reavivamento' da memória histórica nesse campo, fonte necessária à desnaturalização da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais (MOLL, 2012).

A Rede Municipal de Ensino de Camargo é regida por sistema próprio, o qual garante independência e a autonomia do município na definição das políticas públicas na área da educação. O marco legal é a Lei Municipal nº 1.087, de 27 de dezembro de 2005, que criou o Sistema Municipal de Ensino, sentido pelo qual lhe dá autonomia e responsabilidade de decidir sobre os caminhos da educação municipal, de forma colegiada e democrática, sob regência do Conselho Municipal de Educação e Cultura.

A existência dos conselhos no contexto educacional brasileiro remonta ao tempo do Império e perpassa o período republicano por meio de diferentes concepções e formas de organização:

Os Conselhos existem no Brasil desde o tempo do Império, como órgãos de Estado têm adquirido novas características e finalidades. Da parte do governo, a criação desses organismos está estreitamente articulada a concepções de eficiência, de controle social e de legitimação política. Porém, podem apresentar outros significados, nos quais a participação da sociedade civil carrega a expectativa da criação de novas formas de relacionamento entre Estado e os cidadãos, a fim de garantir o acesso aos seus direitos. (MONLEVADE, 2000, p. 15).

Em 1988, no contexto da nova Constituição Brasileira, a sociedade civil, em busca da democratização, propõe a participação em diferentes instâncias da administração pública e infunde a constituição de conselhos municipais de educação como locais de discussão e participação das questões de educação no espaço municipal (PEREIRA, 2013).

Para Cury (2006), um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania. Sua composição plural e paritária entre Estado e sociedade civil compreende a atribuição de propor diretrizes para a formulação de políticas públicas, fiscalizá-las, controlá-las e deliberar sobre elas.

A importância dos conselhos está no seu papel de fortalecimento da participação democrática da população na formulação e implementação de políticas públicas:

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade. (CURY, 2000, p. 47).

De acordo com Almenara (2018) *apud* Allebrandt (2003, p. 3), os conselhos, instalados e com conselheiros escolhidos e nomeados, precisam ser “[...] eficientes e eficazes como instrumentos de aperfeiçoamento da cidadania e exercício da gestão democrática e atuantes como formuladores ou, pelo menos, participantes ativos do processo de formação da agenda das políticas públicas”.

A Lei Municipal nº 1.697/2015 aprova o Plano Municipal de Educação – PME de Camargo – RS, com vigência por 10 (dez) anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal e ao art. 8º da Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 2º fortalece a questão acerca da participação da sociedade civil nas políticas públicas quando institui:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada 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).

Essa questão, dentro do cenário do país, indicava haver, em curso, um processo de descentralização e fortalecimento da autonomia dos governos locais, em contraposição aos anos de autoritarismo vividos pela ditadura recente. Nesse sentido, a criação dos sistemas municipais de ensino ganhou força por meio da lei e contava com a participação de diferentes setores das comunidades nos Conselhos Municipais de Educação, parte integrante do sistema. Dessa forma, haveria uma descentralização da educação, o que fortaleceria a democratização da educação.

Mais recentemente, a partir da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), o Estado do Rio Grande do Sul homologou o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) elaborado à luz da

BNCC e, a partir disso, as escolas, redes municipais e particulares deram início à reconstrução dos documentos orientadores curriculares, ou documento orientador municipal (DOM).

Para Peroni, Caetano e Lima (2018), os principais envolvidos no processo de construção da BNCC (2018) são:

[...] sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade. (PERONI; CAETANO; LIMA, 2018, p. 418).

Ainda, para Neira (2016), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é um currículo a ser seguido, mas, sim, um documento que visa orientar os estados e os municípios para a construção dos seus próprios documentos curriculares. Assim, conforme consta no Documento Orientador Municipal de Camargo – DOM (2020),

[...] o Município planeja a ampliação no atendimento da rede municipal de ensino até o quinto ano do ensino fundamental, e, na mesma proposta pretende manter o atendimento integral na etapa de educação infantil e pré-escola, desenvolvido no ano de 2019, por meio do Projeto Crescendo: educação e convivência em tempo integral e no ensino fundamental, fortalecer o Projeto Crescendo no Campo: educação e convivência em tempo integral, projetando a ampliação do atendimento em tempo integral para todo o ensino fundamental de séries iniciais. (CAMARGO, 2020b, p. 11).

Atualmente, a rede municipal de ensino de Camargo conta com 4 escolas: Escola Municipal de Educação Infantil Gabriela Boff, Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança Dona Dele, Escola Municipal de Ensino Fundamental Campos Sales e Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, regidas pelo Sistema Municipal de Ensino. Já a rede estadual de ensino é constituída pela Escola Estadual de Ensino Médio Pandiá Calógeras.

Baseado na Meta 6 do Plano Municipal de Educação (PME) do ano de 2015, que prevê oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica, somado à demanda da comunidade escolar e em consonância com a disponibilidade de estrutura física e de recursos financeiros e humanos, a rede municipal de ensino passa a ofertar ensino integral através de projetos intersetoriais.

Para o possível cumprimento da Meta 6 do Plano Municipal de Educação de Camargo (PME) de 2015 até 2025, Camargo estabeleceu 8 estratégias, as quais apresentamos a seguir:

1. Promover, com o apoio do Estado e da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral nas escolas municipais, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 2. Executar, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 3. Executar, em regime de colaboração, um programa de ampliação e reestruturação das escolas municipais, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 4. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus; 5. Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6. Atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; 7. Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; 8. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (CAMARGO, 2015, p. 57-58).

No ano de 2019, cumprindo as estratégias 1, 4, 5, 7 e 8, da Meta 6, do PME (2015-2025)²⁷, foi criado o *Projeto Crescendo: Educação e Convivência em Tempo Integral*. Esse projeto foi desenvolvido conjuntamente pela secretaria municipal de educação e pelo Centro de Referência da Assistência Social do Município. A autorização de implantação do turno integral de 7 horas na E.M.E.I. Casa da Criança Dona Dele, para crianças de 04 e 05 anos de idade, se dá pelo Parecer 01/2019 do Conselho Municipal de Educação de Camargo.

²⁷ CAMARGO, 2015, p. 57-58.

Outra ação do município, cumprindo as estratégias 1, 4, 5, 6, 7 e 8, da Meta 6, do PME (2015-2025)²⁸, com relação à educação integral, seguindo a mesma perspectiva, é aprovado pelo Parecer 01/2020, que autoriza a implantação do turno integral de 7 horas na E.M.E.F. Silva Jardim, escola do campo, mediante execução do projeto intersetorial *Crescendo no Campo: Educação e Convivência em Tempo Integral* para crianças de 03 a 12 anos de idade.

Ambas as propostas de atendimento educacional em tempo integral surgem a partir do compartilhamento de setores de execução de políticas públicas do Município. A primeira é a da educação, a qual ofertou o suporte estrutural e financeiro para o desenvolvimento das atividades em contraturno escolar, somado ao desenvolvimento da perspectiva da educação que observe o indivíduo na sua integralidade. A segunda é a assistência social, que passa a contribuir com fomento financeiro e, essencialmente, com as propostas metodológicas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

Desse modo, é possível observar elementos constitutivos do trabalho de uma gestão transversal, que passa a integrar e, paralelamente, fortalecer e qualificar as competências das estruturas básicas setoriais. Silva (2011) afirma que essas novas estruturas devem trabalhar sob a seguinte organização: estruturação de serviços nos órgãos setoriais, especialização setorial e criação de economias operacionais na gestão e cooperação, bem como um incentivo aos órgãos setoriais a repensar suas atividades sob o prisma da transversalidade.

6.5 DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS NACIONAIS

Para entender o contexto no qual se dá o surgimento dessas políticas municipais, vamos fazer uma análise dos documentos governamentais de ordem nacional, a fim de aferir as bases de sustentação para a implementação dos projetos no município de Camargo/RS. Para tal, serão analisados os seguintes documentos: Censo Escolar, Censo do Sistema Único de Assistência Social, Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados do repasse de recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB.

²⁸ CAMARGO, 2015, p. 57-58.

Assim, nas seções a seguir, vamos mostrar em qual contexto nasce a política de educação integral no município.

6.5.1 Censo Escolar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP de 2017 a 2020

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica e é a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira²⁹. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

A Portaria MEC nº 316, de 4 de abril de 2007, indica as atribuições dos agentes e aponta a finalidade do Censo Escolar como instrumento para compreensão da situação educacional e do conjunto de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros, que servem de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação.

No quadro a seguir, podemos aferir os dados municipais das matrículas escolares:

Quadro 2 - Dados municipais de matrícula escolar

DADOS MUNICIPAIS DE MATRÍCULA ESCOLAR					
Censo Escolar/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP					
Ano (s)	2017, 2018, 2019, 2020.	Tipo de Execução:	Educação		
UF	RS	IBGE:	430355		
Esfera Administrativa	MUNICIPAL	Porte:	PEQUENO I		
Município/Governo:	CAMARGO	População:	2.591 – IBGE 2010		
Ano/Atendimento		2017	2018	2019	2020
EMEI Casa da Criança Dona Dele	Parcial	65	79	65	45
	Integral	-	-	65	45

²⁹ Fonte: Ministério da Educação ([c2022]).

04 e 05 anos					
EMEF Silva Jardim	Parcial	38	28	27	56
04 e anos / Anos Iniciais do ensino fundamental	Integral	-	-	-	56

Fonte: Censo Escolar/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP

6.5.2 Censo do Sistema Único de Assistência Social – SUAS

O Censo do Sistema Único de Assistência Social apresentou os dados do atendimento socioassistencial e do repasse de recursos do Sistema Único de Assistência Social – SUAS do município de Camargo.

As informações apresentadas a seguir são de acesso público, expressos em relatórios de aplicações financeiras das Parcelas Pagas entres os anos de 2017, 2018, 2019 e 2020 – Sistema do Sistema Único de Assistência Social WEB³⁰, no site do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS.

O repasse de recursos é regulamentado pelo Conselho Nacional de Assistência Social, por meio da Resolução nº 1, de 21 de fevereiro de 2013, que dispõe sobre o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV. No âmbito do Sistema Único da Assistência Social – SUAS, pactua os critérios de partilha do cofinanciamento federal, metas de atendimento do público prioritário e dá outras providências.

Para realizarmos a aferição dos atendimentos realizados e a provisão do cofinanciamento federal, transferidos ao Município de Camargo/RS, buscamos os dados no Sistema de Informações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SISC). O sistema é uma ferramenta de gestão do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) em âmbito municipal, distrital, estadual e nacional. Os dados levantados serão compilados no quadro a seguir:

³⁰Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social ([c2022]).

Quadro 3 – Demonstrativo de parcelas pagas e atendimento

DEMONSTRATIVO PARCELAS PAGAS – POR GRUPO				
Ano (s)	2017, 2018, 2019, 2020.	Tipo de Execução:	Serviço	
UF	RS	IBGE:	430355	
Esfera Administrativa	MUNICIPAL	Porte:	PEQUENO I	
Município/Governo:	CAMARGO	População:	2.591	
Referência:	Ordem Bancária	Piso:	COMPONENTE – SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS	
Grupo:	Bloco da Proteção Social Básica			
Nº de atendimentos por faixa etária	Ano			
	2017	2018	2019	2020
6 a 11 anos	23	25	25	30
12 a 14 anos	18	20	20	21
4 e 5 anos	-	-	65	45
Valor anual por grupo em R\$	70.405,83	66.129,15	65.964,99	43.299,21

Fonte: MDS, 2022.

Como é possível perceber, no Quadro 2, o quantitativo de matrículas e, no Quadro 3, o quantitativo de atendimentos de 4 e 5 anos diminuiu de 65 para 45 crianças. Isso se dá pela diminuição do número de nascimentos na cidade, uma vez que só existe essa escola de atendimento educacional para a faixa etária e, para tal, as matrículas registradas no Censo Escolar de 2019 e 2020 correspondem ao quantitativo total de crianças do município.

O Quadro 3 apresenta o demonstrativo parcelas pagas, por grupo de atendimento, no caso o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Nele, percebemos que Camargo amplia de zero atendidos, em 2017 e 2018, para 65 atendimentos em 2019. Isso equivale a um aumento de 100% no ano e de 45 atendimentos no ano de 2020, sendo o atendimento de 100% das crianças na idade de 4 e 5 anos, matriculadas na rede pública municipal de ensino.

Os valores repassados pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) diminuem em R\$ 164,16, de 2018 para 2019, valor considerado paritário, com pouca variação de valor, ao recurso do ano anterior. Do ano de 2020 para o ano de 2019, a diminuição é significativa, uma vez que ficou em R\$ 22.666,78 a menos. Isso se deu, uma vez que, no ano de 2020, os recursos vinculados foram depositados com a

regularidade habitual somente até o mês de março de 2020, em virtude da Pandemia do Coronavírus no Brasil e no mundo.

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo³¹.

O coronavírus (COVID-19) é uma doença causada pelo novo tipo de coronavírus identificado nesse ano, que leva o nome de SARS-CoV-2. Ele pertence à família de vírus de mesmo nome que causa infecções respiratórias. O vírus tem esse nome porque seu formato, quando observado em microscópio, se assemelha a uma coroa³².

Conforme o Decreto Municipal de Camargo Nº 25, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (covid-19) no âmbito da administração pública e o Decreto Municipal de Camargo nº 99/2020, de 26 de outubro de 2020, das medidas adotadas no Município de Camargo para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do surto epidêmico do Coronavírus (Covid-19), a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em conjunto com o Conselho Municipal de Educação de Camargo, conforme Orientação 01/2020, de 18 de março de 2020, e o Parecer Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul nº 02/2020, orientam as Instituições integrantes do Sistema Estadual e Municipal de Ensino sobre a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento das atividades escolares, e, ainda, o Parecer Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação e Cultura nº 11/2020, orientaram a realização de aulas e atividades pedagógicas não presenciais, no contexto da pandemia, na rede municipal de ensino.

A partir disso, a equipe gestora da escola encaminhou orientações para o coletivo de professores para que fosse possível realizar as atividades via internet, através da construção dos grupos de aplicativos e redes sociais, WhatsApp e no Facebook, sendo disponibilizado para os alunos o material físico, entregue para eles em suas residências ou retirado pelos responsáveis na escola.

³¹ Fonte: OPAS/OMS ([c2022]).

³² Fonte: Secretaria da Saúde do Rio Grande do Sul ([c2022]).

Nesse sentido, a execução dos serviços educacionais foi realizada de maneira remota, enquanto os serviços socioassistenciais não puderam ser atendidos em sua plenitude, o que ocasionou a impossibilidade de registro de atendimento no *Projeto Crescendo* e a queda do volume de recursos financeiros.

6.5.3 Dados do IBGE de 2017 a 2020

Analizamos o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH – M) e índice de Qualidade Institucional dos Municípios (IQIM) do Município de Camargo/RS entre os anos de 2017 e 2020. Confira no quadro a seguir.

Quadro 4 – Dados municipais (2017-2020)

DADOS MUNICIPAIS				
Ano (s)	2017, 2018, 2019, 2020.	Tipo de Execução:	Serviço	
UF	RS	IBGE:	430355	
Esfera Administrativa	MUNICIPAL	Porte:	PEQUENO I	
Município/Governo:	CAMARGO	População:	2.591 – IBGE 2010	
Ano	2010	2018	2019	2020
(IDH – M)	0,736	-		-
PIB PER CAPITA	R\$ 20.100			
População prevista	2.591		2.978 Urbana 1.139 Rural 1.583	

Fonte: IBGE, 2022.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³³ é uma medida geral e sintética usada para classificar o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida dos países. Foi criado em 1990 e é publicado anualmente desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD da ONU. O IDH varia em uma escala que vai de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. A escala classifica os países em cinco faixas: IDH muito alto, alto, médio, baixo e muito baixo.

³³ Fonte: Rio Grande do Sul (set. 2022).

Camargo é um município de pequeno porte. O IDHM, em 2010, do Município de Camargo é 0,736, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Isso significa que o desenvolvimento humano é considerado alto, uma vez que reúne condições favoráveis de renda *per capita*, saúde/longevidade e educação de qualidade, conforme indicam os padrões de avaliação do IDH. A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,854, seguida de Renda, com índice de 0,762, e de Educação, com índice de 0,612.

6.5.4 Dados do repasse de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de 27 Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos Art. 212 e 212-A da Constituição Federal.

O FUNDEB foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Os valores que compõem o Fundo são redistribuídos para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da Educação Básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração.

Além das fontes de receita de impostos e de transferências constitucionais dos Estados, Distrito Federal e Municípios, integram a composição do Fundeb os recursos provenientes da União a título de complementação aos entes federados que não atingiram o valor mínimo por aluno/ano definido nacionalmente ou que efetivaram as condicionalidades de melhoria de gestão e alcançaram a evolução dos indicadores a serem definidos sobre atendimento e melhoria de aprendizagem com a redução das desigualdades.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 212, apresenta que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios

25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

As Portarias Interministeriais mencionadas na sequência dizem respeito à operacionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Nelas, serão observados os parâmetros anuais, sendo:

a) o valor anual por aluno, estimado no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, desdobrado por etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, na forma do disposto nos arts. 10 e 36, § 2º, da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, observadas as ponderações definidas por meio da Resolução MEC nº 1, de 11 de dezembro de 2019; b) a estimativa da receita total dos Fundos, tomando como base a composição prevista no art. 3º, incisos I a VIII, da Lei nº 11.494, de 2007; e c) a Complementação da União ao Fundeb, distribuída por estado e Distrito Federal, calculada à base de 10% das receitas dos Fundos, originárias da contribuição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, na forma do disposto no art. 6º da Lei nº 11.494, de 2007, deduzida da parcela a que se refere o art. 4º, § 2º, do mesmo diploma legal, c/c o art. 4º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. (BRASIL, 2019).

Assim, vamos analisar os dados dos repasses de recursos ao Município de Camargo, tendo como base legal as Portarias Interministeriais nº 07, de 16 de dezembro de 2016; nº 10, de 28 de dezembro de 2017; nº 7, de 28 de dezembro de 2018 e nº 4, de 27 de dezembro de 2019. Elas estabelecem os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, no exercício dos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020.

No quadro a seguir, segue a compilação de dados para análise de quatro anos, compreendendo os anos de 2017, 2018, 2019 e 2020, do repasse do Valor Anual por Aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e a estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, referindo-se ao Município de Camargo.

Tabela 1 - Repasse de recurso do FUNDEB

DADOS DO REPASSE DE RECURSOS DO FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – FUNDEB					
Camargo/RS					
Etapa de ensino	Turno	2017	2018	2019	2020
Educação Infantil Pré-escolar – R\$	Parcial	3.578,28	4.145,66	4.489,20	5.325,23
	Integral	4.651,76	5.389,36	5.558,05	6.293,46
Ensino Fundamental Rural – Anos Iniciais – R\$	Parcial	4.115,02	4.767,51	4.916,74	5.567,29
	Integral	4.651,76	5.389,3	5.558,05	6.293,46

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os recursos apresentados na tabela acima representam evolução anual, caracterizada pelo reajuste fixado pelo Governo Federal. O valor definido é a soma da estimativa das receitas do FUNDEB provenientes das contribuições dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, ajustado em razão de alterações, no decorrer do exercício do ano subsequente, no quantitativo de matrículas do Censo Escolar do ano corrente, publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O que nos cabe analisar é a quantificação de valores aplicados ao atendimento educacional em tempo integral, na pré-escola e Ensino Fundamental rural.

Na Pré-escola, o acréscimo de volume de recursos recebidos, pelo município, no ano subsequente à execução do serviço educacional, que, no caso, é 2020, uma vez que o projeto foi executado no ano de 2019, é de um aumento de repasse de recursos em 18,18% sob o valor da oferta de educação em tempo parcial.

No Ensino Fundamental rural, entendemos a projeção de aumento para o repasse de recursos do Valor Anual por Aluno para a execução do serviço educacional, que, no caso, é 2021, uma vez que o projeto foi executado no ano de 2020, é de um aumento de repasse de recursos de 13% sob o valor da oferta de educação em tempo parcial.

Nesse caso, soma-se a ampliação do atendimento educacional da escola, conforme aponta a Tabela 1, que, no ano de 2019, era de 27 alunos com matrícula parcial e, em 2020, passou a ser de 56 matrículas em tempo integral, representando um percentual de aumento de 107% das matrículas e aumento em 135% em repasse de recursos para a municipalidade.

Pelo exposto, é possível perceber o engajamento e o diferencial pedagógico que o projeto de educação integral apresenta. Para que ele acontecesse de forma concreta, foi necessário observar a legislação educacional vigente e instrumentalizar a documentação municipal para a implementação e funcionamento. Essas foram as bases para que se consolide a oferta do serviço, como política pública municipal, e não apenas um programa de governo.

6.6 DOCUMENTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMARGO/RS

Vamos verificar os caminhos e procedimentos realizados no percurso a partir da análise dos documentos da rede municipal de ensino, tais como, Parecer do Conselho Municipal de Educação, Projeto Político-Pedagógico escolar, Projeto Interdisciplinar *Crescendo: Educação e Convivência em Tempo Integral*, Plano Municipal da Assistência Social e reportagem em meios eletrônicos.

6.6.1 Parecer do Conselho Municipal de Educação

O Projeto *Crescendo* de educação integral foi um projeto intersetorial desenvolvido pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) de Camargo/RS em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, que teve como objetivo geral observar o contexto social e educacional do município. Para tanto, podemos observar as estratégias estabelecidas na Meta 6 do Plano Municipal de Educação (CAMARGO, 2015):

3. Executar, em regime de colaboração, um programa de ampliação e reestruturação das escolas municipais, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 4. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus; 5. Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social, vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6. Atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. (CAMARGO, 2015, p. 58).

Conforme trata a justificativa, aprovada no Parecer 01/2019 e no Parecer 01/2020 do Conselho Municipal de Educação de Camargo,

O projeto visa construir uma proposta educacional diferenciada, baseada na experiência e na prática pedagógica, em que o educando terá a possibilidade de vivenciar e experimentar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Neste sentido o foco principal será evidência e valorização do contexto social do educando. Além disso, com o envolvimento da assistência social, será possível desenvolver as habilidades de convivência social e comunitária, identificando as potencialidades dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento educacional e humano em comunidade. Possibilitará também aos pais que trabalham e que terão a opção de deixar seus filhos em atendimento educacional de qualidade, contribuindo para sua formação integral. (CAMARGO, 2020a).

Observando o aluno/indivíduo como membro pertencente a um mesmo território e sob a responsabilidade do mesmo ente federado, que é a municipalidade, a junção de esforços, recursos de duas políticas públicas, embora suas funções específicas precisem ser respeitadas, vislumbra *a priori* a possibilidade da prestação de serviço público com vistas à economicidade e à eficiência, princípios fundamentais da administração pública, conforme o Artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

6.6.2 Projeto Político-Pedagógico escolar

Conforme Guedes (2021), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o principal documento direcionador da escola e tem como objetivo principal orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas ou associadas. Assim, o PPP envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas.

Assim, sua principal finalidade é estabelecer vínculos estratégicos entre as circunstâncias atuais da escola e a realidade almejada por seus membros. Para isso, o Projeto Político-Pedagógico deve estar em constante análise para favorecer as aberturas necessárias para os novos rumos daquela escola, ou seja, ele não deve ser simplesmente construído e arquivado, mas constantemente reavaliado e discutido (GUEDES, 2021).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, fundada no ano de 1923, localiza-se no interior do Município, no Distrito de Paraíso, distante 12 quilômetros da sede.

Na sua filosofia, concepções e princípios, podemos destacar que a característica de escola do campo fundamenta-se, conforme seu Projeto Político-Pedagógico (2020), no compromisso com a cultura do povo do campo, tendo como eixos fundamentais: educação dos valores, no sentido da escolha entre valores humanos e anti-humanos, que se coloca hoje como elemento decisivo nas opções econômicas, políticas e sociais em relação ao modelo de desenvolvimento do nosso país e do mundo inteiro.

No ano de 2019, conforme apontam os resultados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep³⁴, a escola encerrou o ano letivo com 28 alunos, da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, em atendimento de três turmas multisseriadas.

As escolas do Campo lutam por sobrevivência, uma vez que

[...] são inúmeros os fatores que contribuem para este cenário. Um deles é o êxodo rural, que por consequência diminuiu significativamente o número de alunos. Segundo dados do censo agropecuário, informados pela Emater/ASCAR de Camargo, o número de propriedades rurais do Município nos anos de 2006 era de 493 e em 2017 é de 437, tendo uma diminuição de 56 propriedades num período de 10 anos. Neste sentido a diminuição da população rural evidencia o êxodo rural e a descaracterização do campo³⁵.

A diminuição do número de alunos ao longo dos últimos tempos fez com que, em 2019, se reduzisse o quadro profissional da Escola de quatro para três professores, com o fechamento de turmas e a multisseriação de outras, uma vez que o número de alunos diminuiu 30% em um período de 10 anos³⁶. A diminuição no número de alunos reflete na diminuição do quantitativo de recursos financeiros do Valor Aluno Ano (VAA) da escola, fato pelo qual se encaminhava para a inviabilidade financeira de manutenção do funcionamento da instituição.

A Escola Silva Jardim é uma escola do campo e precisava, dentro de sua atuação na comunidade, desenvolver meios que pudessem garantir sua permanência e estabilizar esse quadro de esvaziamento do campo. Nesse sentido, o projeto *Crescendo* colocou em evidência as potencialidades da agricultura familiar e possibilitou a valorização das características e culturas do interior como meio de

³⁴Fonte: Ministério da Educação (2013-2022).

³⁵ PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, E.M.E.F. Silva Jardim, Camargo/RS, 2020.

³⁶ PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, E.M.E.F. Silva Jardim, Camargo/RS, 2020.

sobrevivência. Tais características contribuem para estabilizar o quadro de esvaziamento do campo.

Nesse sentido, surge a necessidade de ampliar o quantitativo de estudantes na instituição. Como elemento de gestão democrática, conforme apresentado no Projeto Político-Pedagógico da Escola Silva Jardim (2020), fora prevista a discussão com os pais e a comunidade escolar quanto à implementação do projeto integral como alternativa de continuidade do funcionamento da escola.

Com o desenvolvimento desse projeto de educação integral no campo, o município garantiu a manutenção das atividades da escola, que passou de quatro horas diárias para sete horas por dia letivo, isso se somado ao aumento somando ao aumento de estudantes oriundos do perímetro urbano.

Disponibilizou-se transporte escolar, levando os alunos da área urbana para a rural, e recursos financeiros, para que, assim, a escola do campo pudesse cumprir seu papel: o de manter viva a comunidade local, revelando o meio rural e seus atores como agentes de promoção da educação.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (2020), na sua filosofia basilar, a escola busca uma prática educativa diferenciada baseada no referencial da educação do campo, na educação em tempo integral, no desenvolvimento integral do/a jovem cidadão/ã, na vivência de processos de produção de alimentos saudáveis com base na agroecologia, no desenvolvimento da dimensão lúdica (as artes, a cultura local, o esporte e o lazer), propiciando a vivência de uma educação integrada à família e à comunidade.

O documento afirma, ainda, que se toma por base a relação educação homem-mulher/sociedade-natureza, alicerçada na justiça, na democracia, na ética, na solidariedade, na responsabilidade, na cooperação, no respeito aos direitos humanos e valores culturais, os quais deverão estar presentes permanentemente através da valorização do ser humano, do respeito à diversidade e à pluralidade, da integração entre as gerações, da qualidade da educação ofertada, da construção de processos coletivos e integradores (CAMARGO, 2020b).

6.6.3 Projeto interdisciplinar *Crescendo*: Educação e Convivência em Tempo Integral

O Projeto interdisciplinar *Crescendo*: Educação e Convivência em Tempo Integral foi criado para atender as demandas de duas escolas municipais de Camargo/RS. A primeira é a Escola Municipal de Educação Infantil Casa da Criança Dona Dele, de atendimento escolar para crianças de 4 e 5 anos de idade. A segunda é a escola do campo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Silva Jardim, com atendimento educacional de pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental de anos iniciais.

No ano de 2018, buscando atender a demanda por atendimento educacional levantada pelos pais, na etapa de pré-escola (4 e 5 anos), tendo em vista a demanda do mundo do trabalho e a necessidade da oferta de espaços de cuidado das crianças, viu-se a ampliação da jornada escolar como um caminho necessário. Antes disso, precisamos compreender a etapa de ensino da Educação Infantil.

A Lei nº 12.796/2013 estabelece que a Educação Infantil, que contempla crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por no mínimo 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser, no mínimo, de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral. O município, até então, atendia 100% das crianças em tempo parcial e viu, na ampliação do tempo na escola, uma alternativa importante para sanar a demanda da comunidade escolar, visto que havia estrutura física disponível para tal.

Um elemento importante, identificado pelos gestores municipais, foi o cofinanciamento do projeto. Os recursos federais para a manutenção do ensino são creditados conforme as informações do Censo Escolar do ano anterior ao ano de execução, sentido pelo qual a oferta de uma proposta de atendimento educacional nesse porte elevaria os custos com a educação, uma vez que seriam necessárias a ampliação do quantitativo de profissionais da educação, ampliação na aquisição de materiais didáticos e recursos pedagógicos, ampliação na oferta de alimentação escolar e de transporte escolar.

Outro elemento analisado é a proposta metodológica de ensino e cuidado a ser ofertada no turno inverso ao escolar. Ela precisava ser adequada à realidade de

ensino, faixa etária e às características étnicas e culturais da comunidade escolar. Para tal, a Rede de Apoio à Escola – RAE fora de grande importância.

A Rede de Apoio à Escola de Camargo/RS é uma rede intersetorial, formada por diversos segmentos da sociedade que se reúnem para discutir e elaborar alternativas para melhorar a frequência/indisciplina/aprendizagem (entre outras situações) em prol do atendimento aos estudantes.

A Rede é instrumento do Ministério Público Estadual e foi estabelecida, em 2011, para o cumprimento do Termo de Cooperação entre o Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação, o Conselho Estadual de Educação, o Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação no Rio Grande do Sul, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – RS, a Associação dos Conselheiros Tutelares do RS, a Federação das Associações dos Municípios do Estado do Rio Grande do Sul (FAMURS) e o Conselho Estadual de Assistência Social.

O Termo tem como objetivo primordial atender ao disposto nos dispositivos 205 e 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, bem como ao disposto no art. 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente e no art. 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em linhas gerais, a Rede de Apoio à Escola tem o objetivo de discutir alternativas para diminuir a evasão, a infrequência e o abandono escolar, a fim de fomentar uma revitalização escolar e familiar para que eles sejam erradicados.

A iniciativa em Camargo reunia-se mensalmente para discutir questões relacionadas ao bom andamento escolar, planejar ações e projetos, na expectativa de fortalecer laços entre escola e família, somados à oferta por meio de serviços socioassistenciais, tais como o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, do Centro de Referência da Assistência Social.

A discussão colegiada e intersetorial identificou que as demandas do público atendido pela assistência social em programas e projetos era o mesmo que os vinculados à escola. Identificou, ainda, que a perspectiva de desenvolvimento integral do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e da Educação integral era complementar e poderia ser potencializada se trabalhada em conjunto.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, ofertado no CRAS de Camargo, não atingia, com a expectativa esperada, crianças de 4 e 5 anos de idade,

assim como não recebia dividendos de recurso federal para a faixa etária. Então, a vinculação a um projeto de bojo intersetorial seria uma alternativa viável de suprimento da demanda.

As premissas apresentadas expressam a interligação de interesses de setores, que, apesar de distintos em sua estrutura de governança e financiamento, correlacionam-se na proposta metodológica de execução. Somadas à conjugação de recursos financeiros para o suporte operacional, formaram-se as bases principais para que a oferta da educação em tempo integral pudesse ser realidade.

O projeto é nomeado como “crescendo”, que faz referência ao crescer de todos os elementos que compõem o indivíduo; “educação”, que remete ao desenvolvimento formativo de educação; “convivência”, que se relaciona ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, seus objetivos e metodologias; e “em tempo integral”, que fala sobre a ampliação da carga hora de funcionamento do espaço educacional de oferta do serviço³⁷.

No quadro a seguir, podemos observar a estrutura e o funcionamento do projeto na E.M.E.I. Casa da Criança Dona Dele.

Quadro 5 - Projeto Interdisciplinar Crescendo: Educação e Convivência em Tempo Integral

ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA - 2019			
Atendimento de alunos 2018	79	Atendimento de alunos 2019	65
Turmas	No. alunos turma	No. alunos - atual	Vagas 2019
Pré-escolar	23	65	65
HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO			
Chegada dos alunos	7h30min.	Almoço	11h30min.
Café da manhã	8h	Descanso	12h às 13h
Atividades	9horas	Aula Curricular	13h às 17h

Fonte: Projeto Interdisciplinar *Crescendo*: Educação e Convivência em Tempo Integral.

Já a EMEF Silva Jardim apresentou características singulares quanto à continuidade do seu funcionamento, dada a expressiva baixa no número de matrículas,

³⁷ Fonte: Projeto Interdisciplinar *Crescendo*: Educação e Convivência em Tempo Integral. Parecer do Conselho Municipal de Educação 01/2021 (CAMARGO, 2020a).

conforme apresentado no Quadro 2 (dados municipais de matrícula escolar), em função da diminuição da taxa de natalidade da população do campo.

Em 2020, a baixa de matrículas e a possibilidade de encerramento das atividades escolares no campo, em função dos altos custos de manutenção, trouxeram à tona a necessidade de discutir e de criar caminhos para solucionar essas questões. A alternativa vislumbrada se remete à proposta matricial de ampliação do tempo e da proposta de educação integral. Haja vista o funcionamento no Pré-escolar que a intersectorialidade de políticas públicas produziu para a oferta e para o desenvolvimento pedagógico, o projeto foi estendido para outras perspectivas.

A ação se volta à perspectiva “do campo”, em que a relação metodológica e operacional se perpetua com aquela já ofertada, porém, o elemento de diferenciação e de caracterização do contexto e da comunidade escolar se volta ao campo.

A partir do dia 12 de fevereiro de 2020, o projeto passou a ser realizado diariamente, atendendo crianças da área urbana e rural, por meio da oferta de transporte escolar exclusivo e conteúdos programáticos escolares.

No quadro a seguir, podemos identificar a estrutura e funcionamento da E.M.E.F. Silva Jardim.

Quadro 6 - Projeto Interdisciplinar Crescendo: Educação e Convivência em Tempo Integral da EMEF Silva Jardim

ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA - 2020			
Atendimento de alunos 2019	32	Atendimento de alunos 2020	57
Turmas	No. alunos turma	No. alunos - atual	Vagas 2020
Maternal, Jardim, Pré-escolar	12	05 + PCD	05
1º ano	15	04	05
2º e 3º ano	15	08	06 + PCD
4º e 5º anos	15	09	06
	57	28	23
HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO			
Chegada dos alunos	8h	Almoço	11h30min.
Café da manhã	8h30min.	Descanso	12h às 13h
Atividades	9horas	Aula Curricular	13h às 16h15min.
Horário de saída	16h15min.	Planejamento dos Professores	16h15min. às 17h

Fonte: Projeto Interdisciplinar *Crescendo*: Educação e Convivência em Tempo Integral da EMEF Silva Jardim.

As atividades de educação e convivência, conforme o projeto, compõem-se de³⁸:

- Ação geral: atendimento educacional, em tempo integral, para estudantes da Educação Infantil (4 e 5 anos) e da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) em escola do campo, realizando o processo inverso de os alunos do meio urbano estudarem no meio rural;
- Ações mensais: manutenção e limpeza do horto medicinal, espaço para animais e trilha ecológica, envolvendo comunidade escolar; plantio de verduras e legumes, realizados pelos alunos da escola;
- Ação semanal: aulas desenvolvidas através de temas transversais, com foco na sustentabilidade e na vida do campo: oficina de sustentabilidade; oficina de história, língua e cultura italiana; oficina de música; oficina de recreação; colheita de verduras e legumes para consumo humano, realizadas pelos alunos da escola;
- Ações semestrais: encontros grupais que envolvam pais, alunos e professores, como palestras, seminários e workshops, de modo que estes aconteçam em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Secretaria de Agricultura, Polo UAB, Emater/ASCAR, Instituições de Ensino Superior e entidades públicas e privadas.

Na publicação do dia 15/02/2020, no site da emissora de Rádio Tua Rádio³⁹, foi veiculada a seguinte reportagem: “Iniciam as aulas do Projeto Crescendo no Campo, de Camargo”.

A atividade é desenvolvida na Escola Silva Jardim, localizada no Distrito do Paraíso, há 11 quilômetros da sede. Lá são atendidos 60 alunos, sendo 28 da cidade e 32 do interior. “São crianças aqui no distrito e das comunidades vizinhas Carrascal, Linha, Desvio Bonito, Tunas, Bela Vista e Pinhal Soledade”, complementa a diretora Simone Zanuzzo.

As aulas iniciaram na quarta-feira, 12 de fevereiro, e já no primeiro dia do ano letivo o semblante das crianças comprova a felicidade em frequentar uma escola que oferece atividades envolvendo o campo,

³⁸ Fonte: Projeto Interdisciplinar Crescendo: Educação e Convivência em Tempo Integral. Parecer do Conselho Municipal de Educação 01/2021 (CAMARGO, 2020a).

³⁹ Fonte: INICIAM... (2020).

aliadas ao ensino. “Eles chegam de manhã, onde são desenvolvidas oficinas. À tarde, eles têm aula normal, sendo que os professores vão ministrar conteúdos que vão ao encontro com aquilo que eles aprenderam na atividade desenvolvida no turno inverso”, explica a coordenadora do projeto, Tassiana Bernardi.

[...] Nas quartas e quintas-feiras pela manhã, os estudantes frequentarão oficinas de língua italiana, música, recreação e capoeira. Os encontros serão ministrados poricineiros com experiências em suas áreas. Nos demais dias, pela manhã, as orientadoras sociais serão as responsáveis pelas turmas. Nos encontros serão desenvolvidas atividades em sala de aula e na área externa, com plantio, colheita e alimentação de animais, entre outras.

As atividades teóricas são desenvolvidas pelos professores e englobam os seguintes temas transversais: Conceito de Sustentabilidade; Conceito de alimentação saudável; Conceito de agricultura Sustentável; Projeto de adequação para uma escola sustentável⁴⁰.

Essas ações vão ao encontro do disposto no Plano Municipal da Assistência Social (2018-2021), que prevê, dentro de suas ações, a oferta e ampliação dos serviços socioassistenciais, com vistas ao regime de colaboração. Nesse sentido, apresentaremos a análise do Planejamento do Centro de Referência da Assistência Social, no que tange ao cumprimento legal da política pública.

6.6.4 Plano Municipal da Assistência Social (2018-2021)

O Centro de Referência da Assistência Social, em Camargo/RS, foi criado no ano de 2002, seguido pela criação do Fundo Municipal de Assistência Social, pela Lei Municipal nº 846/2002, de 27 de agosto de 2002.

Como define a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB-SUAS, 2018), o Plano Municipal de Assistência Social é um instrumento de planejamento estratégico que organiza, regula e norteia a execução da Política de Assistência Social na perspectiva do SUAS, sob responsabilidade do órgão gestor da política e submetido à aprovação do Conselho Municipal de Assistência Social.

O Plano Municipal de Assistência Social estabelece objetivos e metas, define os resultados e impactos esperados, para, assim, orientar a gestão da política municipal de assistência social pelo quadriênio de 2018 a 2021.

⁴⁰ Fonte: Projeto Interdisciplinar Crescendo: Educação e Convivência em Tempo Integral. Parecer do Conselho Municipal de Educação 01/2021 (CAMARGO, 2020a).

Camargo, município de pequeno porte I, com cerca de 2.500 habitantes, conforme dados do Cadastro único em outubro de 2017, aponta que aproximadamente 2,7 % da população recebe transferência de renda do Programa Bolsa Família, ou seja, 29 famílias. Sabendo que as condicionalidades deste Programa ficam a cargo da saúde e educação, a educação mostra-se que a Taxa de Acompanhamento de Frequência Escolar está em 96,23 % e observa-se que Media Nacional está em 92,57, ou seja, o município está com excelentes resultados no âmbito da educação (CAMARGO, 2018).

Ao analisarmos o Plano, podemos identificar o eixo “gestão de serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais”, cujo objetivo é o de aprimorar as ações e serviços relativos à Proteção Social Básica e Especial no município, tendo como base a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais do SUAS. Tendo como prioridade a proteção social básica, compromete-se com o acompanhamento familiar pelo PAIF e, como estratégia, buscará ampliar o acompanhamento das famílias no PAIF, inserindo, prioritariamente, famílias dos territórios mais vulneráveis e de menor cobertura, sendo 15 famílias em 2018 e 20 famílias em 2019.

Nesse sentido, segundo Vasconcelos (2012), a origem de programas de educação integral, como o Programa Mais Educação, situa-se no âmbito específico das políticas sociais, como o programa “bolsa família”, de natureza assistencial e com exigências educacionais aos seus beneficiários. Assim:

[...] sua história está vinculada ao atendimento das condicionalidades exigidas por outro programa social, o Programa Bolsa Família. Criado no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, ganhou, a partir de sua criação, em 2003, centralidade na política pública brasileira. A conexão entre os dois se explica quando dada a convergência de esforços no combate à miséria, a educação é considerada como questão chave para legitimar o conjunto de condicionalidades do Bolsa Família. (VASCONCELOS, 2012, p. 107).

Para Moll (2012), o Programa Mais Educação configura-se como uma das estratégias do governo federal no âmbito da construção de uma agenda da educação integral no país.

É possível compreender que existe relação entre a justificativa e a intencionalidade das políticas de escolarização em tempo integral e as funcionalidades dos serviços socioassistenciais no âmbito das políticas públicas.

Somado a essa perspectiva, identificamos a Meta 6 desse Plano Municipal, que é a de Incluir 50% do público prioritário no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Para tal, cabe ressaltar que não está previsto o atendimento de

crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, no serviço. Porém, o Serviço em questão tem a perspectiva de atendimento nas ações/atividades, usuários do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), organizados em grupos, a partir de faixas etárias ou intergeracionais: crianças até 6 anos; crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, adolescentes de 15 a 17 anos; jovens de 18 a 29 anos, adultos de 30 a 59 anos e pessoas idosas

Nesse sentido, a articulação intersetorial para a implementação do projeto de educação integral, na E.M.E.I. Casa da Criança Dona Dele, para crianças de 4 e 5 anos, enquadra-se na faixa etária de atendimento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

Resultado disso, observamos o Quadro 5 – Demonstrativo de parcelas pagas e atendimento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), o qual mostra o início do atendimento de crianças de 4 e 5 anos, que, até o ano de 2018, não acontecia, e que, a partir de 2019 até o ano de 2020, passa a atender número expressivo de usuários. Esse é um avanço importante para a política de assistência social no município.

Com relação aos projetos desenvolvidos de educação integral, buscando a perspectiva de trabalho intersetorial, observamos que o Plano Municipal de Assistência Social (2018-2021) prevê o trabalho por meio de uma rede socioassistencial do município de Camargo, composta por um conjunto integrado de serviços, executados diretamente pelo Departamento de Assistência Social ou em parceria com entidades não governamentais, que compõem de maneira integrada e articulada a rede de serviços de assistência social do município. Seu objetivo é a prevenção de situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários.

Identificamos que um dos princípios do trabalho do CRAS, conforme o Plano Municipal de Assistência Social (2018-2021), é ser responsável pela articulação da rede de serviços de proteção social básica local, ao que cabe, entre outras coisas, traçar estratégias de fortalecimento das potencialidades do território e avaliar tais procedimentos, de modo a ajustá-los e aprimorá-los continuamente e articular ações intersetoriais (CAMARGO, 2018).

Exemplo do trabalho em rede é a composição Conselho Municipal de Assistência Social, criado pela Lei Municipal nº 847/2002, de 27 de agosto de 2002,

em que fazem parte os seguintes setores: Dep. Assistência Social, Sec. Municipal de Educação, Sec. Municipal de Saúde, como conselheiros governamentais e EMATER/ASCAR, Paróquia Santo Antônio e Grupo de Terceira Idade, como conselheiros da sociedade civil. Desse modo, as discussões e as tomadas de decisão, na perspectiva intersetorial, podem acontecer com propriedade.

Com o levantamento das informações apresentadas neste capítulo, é possível observar impactos significativos para o município de Camargo, com o trabalho na perspectiva intersetorial. Destacamos: a) ampliação do atendimento educacional, pela abertura de novas vagas; b) efetivação do regime de colaboração intersetorial entre a política pública de educação integral e a da assistência social, revelada pela vinculação ao *Movimento Internacional de Cidades Educadoras*; c) observância da instrução legal pelo cumprimento e formalização da documentação que consolida o *Projeto Crescendo* como uma política pública municipal de educação integral e pela atuação consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora do Conselho Municipal de Educação.

Impactos importantes também podem ser observados quanto aos aspectos financeiros, uma vez que é possível observar o quantitativo do aumento do volume de repasse de recursos do FUNDEB para a manutenção da educação municipal. Essa é uma incidência importante que reflete em maior aporte de recursos para investimento na oferta e qualificação do ensino.

Outro fator de destaque é o interesse e adesão da comunidade escolar, expresso no atendimento total das vagas ofertadas no *Projeto Crescendo*, o que representa indicativo de aceitabilidade, confiabilidade e aderência na proposta metodológica do *Projeto*. Esse é um fator importante para que, em estudos futuros, seja possível aferir os indicadores de qualidade e da melhoria dos indicadores de desenvolvimento social.

Por fim, outro impacto relevante é a manutenção das atividades educacionais da EMEF Silva Jardim. Pelo fator social e de envolvimento da comunidade escolar, a instituição tem grande importância, uma vez que sua manutenção configura-se como um indicador de qualidade. Este precisa ser melhor explorado em estudos posteriores.

A execução do *Projeto Crescendo* apresenta garantias importantes para a manutenção e ampliação dos indicadores de qualidade, de desenvolvimento humano

e social do município, fatores, esses, que corroboram e efetivam a prática de uma educação transformadora.

Analisados os elementos do trabalho, no capítulo a seguir, teceremos as conclusões finais desta dissertação de mestrado.

7 CONCLUSÃO

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo. (FREIRE, 1994, p. 226).

Este trabalho teve como problema de pesquisa a análise das políticas de escolarização contemporâneas, tendo como foco a transversalidade entre as políticas públicas da assistência social e as da educação para implantação de uma política de Educação Integral. Para tanto, a partir de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa documental, podemos indicar os impactos de como se dá a política educacional (Educação - em Tempo - Integral) em relação intersetorial (transversal) com a Assistência Social.

Ao longo dos capítulos, buscamos alcançar os objetivos traçados para responder ao problema de pesquisa. Como objetivo geral do estudo, foram analisados os impactos no *Projeto Crescendo* e no *Projeto Crescendo no Campo* a partir da transversalidade entre políticas públicas de educação em tempo integral e de assistência social no município de Camargo/RS.

Mais especificamente, investigou-se a transversalidade de políticas públicas e suas potencialidades, discutiu-se a educação integral, evidenciando, assim, novos modos contemporâneos de execução e de transformação das políticas de escolarização, somado ao propósito de entender formas de oferta do atendimento educacional em tempo integral.

Foi possível aferir os impactos da transversalidade nas políticas de educação integral a partir da execução das políticas públicas da assistência social e da educação integral na contemporaneidade no município de Camargo/RS.

O *Projeto Crescendo* apresenta um novo modo contemporâneo de escolarização, que é a Educação Integral. Esta é desenvolvida no município de Camargo, desde o ano de 2019, ampliando a oferta de vagas, por meio da articulação intersetorial/transversal e, especialmente, estruturada a partir do viés da política pública, da ação social e cidadã, que reconhece, valoriza e estimula o indivíduo, como cidadão inteiro, total/integral.

Ao finalizar este trabalho de dissertação de mestrado, realizamos algumas reflexões como forma de analisar o trabalho aqui empreendido, em especial, para

compreender a política educacional de Educação Integral em relação intersetorial (transversal) com a Assistência Social no município de Camargo/RS.

Destaca-se que uma das questões levantadas e analisadas diz respeito à diferenciação primordial existente entre os conceitos de ensino e educação integral (que pressupõe tempo de escolarização, de presença em ambiente escolar) com o conceito de desenvolvimento integral (que perpassa outros aspectos, ligados ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional).

Ao que trata da ampliação do tempo escolar, é possível observar, por parte da Secretaria de Educação e das documentações apresentadas, a afirmativa legal e institucional de execução, o financiamento e o funcionamento, cumprindo os pressupostos e exigências legais.

Quanto ao entendimento pela diferença entre educação integral e educação de tempo integral, ela precisa ser melhor explorada. Este trabalho apresenta os pressupostos filosóficos fundamentais, relaciona, tais pressupostos, com o projeto em execução pelo município, porém não deixa claro quais caminhos metodológicos de planejamento escolar são aplicados na dinâmica das atividades do projeto, visto que não é possível, por ora, entender qual concepção de oferta de educação vem sendo oferecida e qual a real necessidade no contexto educacional para melhor atender os educandos.

Os documentos apresentados apontam o regime de trabalho intersetorial na oferta do ensino integral. Há recursos documentais apresentados para que pudéssemos realizar uma análise substancial, porém, não foram registrados documentos, junto ao setor de Assistência Social do Município, nem em normativas municipais que contemplem a matéria.

Configura-se, de tal forma, um projeto diferenciado, que contempla a expertise e a expressão de aprofundado conhecimento, com matizes que formam a política de educação integral e as do serviço de melhoria dos indicadores de desenvolvimento social do CRAS, que possibilitaram a ampliação do tempo escolar, ampliação no tempo e no atendimento educacional e socioassistencial no município, que possibilitam equalizar o acesso e a permanência. Somado à ação da observância integral do indivíduo, por meio de projetos e ações interdisciplinares, intergeracionais, que reconheçam e valorizem os saberes tradicionais e as características do território,

conectadas com o reconhecimento internacional de cidade educadora, projetam indicadores de qualidade, que vislumbram a justiça social.

Também foram analisadas questões relacionadas ao conceito de equidade no acesso e na oferta da educação integral, relacionado com o de justiça social, sendo que se percebe que o projeto implantado contempla as bases teóricas que tratam da matéria e se incorporam ao que podemos tratar como uma mudança nos modos de execução e de possível transformação das políticas de escolarização, interligando-as com os conceitos acima relacionados.

Para tal, o *Projeto Crescendo*, conforme os Pareceres Nº 01 de 2019 e Nº 01 de 2020, apenas aprova a implantação da educação em tempo integral, baseados no projeto de execução, sem mencionar elementos de análise avaliativa. Esse fator não interfere na oferta legal do serviço, porém, não contempla mecanismos de análise qualitativa.

Ao tratarmos da avaliação, há falta de subsídios que possam analisar os mecanismos avaliativos da execução dos projetos discutidos. Observa-se o fato de que eles estão em execução em um curto espaço de tempo e não há algo que conste na documentação analisada que possa aferir essa informação. Cabe, nessa situação, apresentar as funções do Conselho Municipal de Educação, que, perante o Sistema Municipal de Ensino, exerce, conforme disposto no Art. 1º, da Lei Municipal nº 1088/2005 – sendo o órgão de assessoramento ao Prefeito Municipal, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura –, funções propositiva, mobilizadora, consultiva, deliberativa, normativa e fiscalizadora.

Podemos observar que, instrumentalmente, o projeto desenvolvido atinge os objetivos de ampliação da carga horária escolar e as metodologias do ensino integral. O que ainda não é possível avaliar é a complexidade do observar, pensar e atuar a partir da perspectiva integral de desenvolvimento dos estudantes e usuários dos serviços socioassistenciais.

Por fim, buscando responder o problema de pesquisa do presente estudo, pode-se afirmar que, após análise dos documentos nacionais e municipais, os impactos da intersectorialização das políticas de educação e de assistência social para implantação dos dois projetos de Educação Integral no município de Camargo/RS foram: manutenção do funcionamento de escolas; abertura de vagas em escolas de turno integral; reconhecimento internacional na perspectiva de *Cidade Educadora*;

ampliação do número de matrículas na rede de ensino; ampliação no número de atendimentos no SCFV do CRAS; cumprimento da legislação vigente; ampliação no volume de recursos do FNDE; lotação do número de vagas de capacidade de atendimento nas unidades escolares; e o alinhamento da proposta metodológica de desenvolvimento integral do indivíduo na educação (Educação Integral) e na assistência social (SCFV).

Diante desse cenário, alguns questionamentos emergem: Foram realizadas discussões, para além dos espaços de formações do projeto intersetorial de educação Integral, que contribuíssem para a efetivação da melhoria dos indicadores sociais e educacionais? Como se dá a avaliação do projeto a fim de alcançar os objetivos propostos? Qual a possibilidade de as discussões dos encontros de formação se expandirem para todos os setores envolvidos na perspectiva intersetorial? A dinâmica das escolas permite abertura para que haja a socialização daquilo que os professores estudam com os colegas, com vistas ao fortalecimento de uma concepção que norteie todos os trabalhos escolares? Como se dá a participação dos diferentes setores na construção dos PPPs e Regimentos Escolares? Como mobilizar os profissionais da educação e comunidade escolar a pensar e adotar propostas curriculares multidisciplinares, intersetoriais?

Questões como essas evidenciam a necessidade de maiores debates e avanços, o que revela, também, a importância da continuidade da presente pesquisa.

Por fim, conforme Sacristán (2013, p. 264), é uma construção inoperante se um projeto de educação não conseguir provocar transformações, não promover novos significados, não aumentar a conscientização em relação aos fenômenos que rodeiam os envolvidos.

Sentido que se dá, na prática, pela execução de políticas públicas eficientes, de modo que elas contribuam para a reflexão sobre os conceitos essenciais do pensar os modos de escolarização que observem a integralidade, que são fundamentais na criação e ressignificação dos espaços e territórios educativos que cumprem o papel de garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Sousa. **Educação em tempo integral**: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015. 173 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4967241. Acesso em: 15 out. 2022.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, v.3, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; FREIRE, Alberto Mayara Limeira; LEITE, Fernando Moreira; GOUVEIA, Charlene Nayana Nunes Alves. As políticas públicas de assistência social e a atuação profissional dos(as) psicólogos(as). *In*: OLIVEIRA, Isabel Fernandes de; YAMAMOTO, Oswaldo Hajime (org.). **Psicologia e políticas sociais**: temas em debate. Belém: Editora da UFPA, 2014.
- ALLEBRANDT, Sergio Luís. Conselhos Municipais: potencialidades e limites para a efetividade e eficácia de um espaço público para a construção da cidadania interativa. *In*: ENANPAD, 27, 2003, Atibaia. **Anais**. Atibaia-SP: ANPAD, 2003. CD-ROM.
- AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: solução ou problema? **Texto para Discussão**, Brasília, n. 363, jan. 1995. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/Tds/td_0363.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.
- AMARAL, João Joaquim Freitas do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PÁTARO, Ricardo Fernandes. Estratégia de projetos, interdisciplinaridade e formação humana na escola. *In*: HAHN, Fábio André (Org.); MEZZOMO, Frank Antônio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Interdisciplinaridade**: perspectivas e desafios. Guarapuava: Ed. Unicentro, 2020.
- BAQUERO, Marcello; STUMPF, Rodrigo González: Opinião pública, campinas, vol. 22, nº 3, dezembro, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARCELONA. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona, 1990.

BICHIR, Renata. Descentralização político-administrativa. In: FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; HELMANN, Aline. **Dicionário crítico**: política de assistência social do Brasil. Porto Alegre: Ed. da UFRGS. pp. 69-73, 2016.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 559-583, jul./dez. 2015. Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 07 mai. 2020.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Política Curricular para Educação Integral: Formação de Professores no Brasil e em Portugal**. Orientador: Marília Costa Morosini. 2017. Dissertação (Doutorado) - Doutorado, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7214>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BOSCHETTI, Ivanete. A Insidiosa corrosão dos sistemas de proteção social europeus. **Revista Serviço Social e Sociedades**, São Paulo, n. 112, out./dez. 2012. p. 754- 801. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/KpwwS8L8Fs7r3Pj83NZrcjJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11. 11. 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social**, n. 8.742, de 7 de setembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Brasília: 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS**. Brasília: 2005. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio às atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 24 de abril de 2007a. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 25 dez. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 18 mar. 2009a. ISBN: 978-85-60731-75-6 104 p. il. – (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Resolução CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MDS, CNAS, 2009b. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/resolucao_CNAS_N109_%202009.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Presidência da República, 2010a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 7 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, DF, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8143&Itemid. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **NOB-RH Anotada e Comentada** – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.mds.gov.br/webarquivos/p>

publicacao/assistencia_social/Normativas/NOB-RH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. ADE NORTE GAÚCHO. **PNE em movimento**, c2022a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/35-ade-norte-gaucha>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Mais Educação. **Ministério da Educação**, Brasília, c2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787-mais-educacao?start=100#:~:text=O%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20coordenado%20pela,a%20amplia%C3%A7%C3%A3o%20da%20jornada%20escolar>. Acesso em: 15 out. 2022.

CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

CAMARGO. **Parecer 01/2012 do Conselho Municipal de Educação**. Prefeitura do Município de Camargo, 2012.

CAMARGO. **Lei nº 1.697/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências. Camargo/RS: Prefeitura de Camargo, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/c/camargo>. Acesso em out. 2022.

CAMARGO. **Plano Municipal de Assistência Social 2018-2021**. Camargo, RS: Prefeitura do Município de Camargo, 2018.

CAMARGO. **Parecer 01/2019 do Conselho Municipal de Educação**. Prefeitura do Município de Camargo, 2019a.

CAMARGO adere ao movimento das cidades educadoras na região. **UPF (Universidade de Passo Fundo)**, 06 ago. 2019b. Disponível em: <https://www.upf.br/universidadeeducadoraeeinteligente/noticia/camargo-adere-ao-movimento-das-cidades-educadoras-na-regiao>. Acesso em: 15 out. 2022.

CAMARGO. **Lei Municipal Nº 1.895/2019, de 13 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a autorização para a adesão à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE e dá outras providências. Camargo: Gabinete da Prefeita Municipal de Camargo, 13 ago. 2019c. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/camargo/lei-ordinaria/2019/190/1895/lei-ordinaria-n-1895-2019-dispoe-sobre-a-autorizacao-para-a-adesao-a-carta-das->

idades-educadoras-e-ingresso-na-associação-internacional-das-cidades-educadoras-aice-e-da-outras-providências>. Acesso em 8 dez. 2022.

CAMARGO. **Lei Municipal Nº 1.907/2019, de 26 de dezembro de 2019**. dispõe sobre a criação do Conselho Municipal da Cidade Educadora e dá outras providências. Camargo: Gabinete da Prefeita Municipal de Camargo, 26 dez. 2019d. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/camargo/lei-ordinaria/2019/191/1907/lei-ordinaria-n-1907-2019-dispoe-sobre-a-criacao-do-conselho-municipal-da-cidade-educadora-e-da-outras-providencias?r=p>>. Acesso em 8 dez. 2022.

CAMARGO. **Parecer 01/2020 do Conselho Municipal de Educação**. Prefeitura do Município de Camargo 2020a.

CAMARGO. **Documento Orientador Municipal – DOM**. Camargo, RS: Prefeitura do Município de Camargo, 2020b.

CAVALIERE, Ana Maria, Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, vol. 20, n. 46, maio-ago. 2010.

CARDOSO, Elizete; PANCERI, Regina; MURARA, Marco Antônio. Desafios da política de assistência social no trabalho, em parceria com a defesa civil, nos municípios da Associação do Vale do Itapocu (AMVALI). **Novos Saberes**, v. 4, p. 2-16, 2017. Disponível em: https://issuu.com/redefecam/docs/guia_dos_municipios_digital. Acesso em: 26 ago. 2022.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Assistência Social: reflexões sobre a política e sua regulação. **Serviço Social & Sociedade**, 87, 123-131, 2006. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=16&inford=124&sid=20. Acesso em: 26 ago. 2022.

CASTRO, Adriângela Silva de. **A educação integral em tempo integral na perspectiva da equipe gestora**: a realidade de uma escola municipal de Santarém/PA. 2017. 102 fls. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/221>. Acesos em: 15 de out. 2022.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200008>. Acesos em: 15 out. 2022.

CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. Interdisciplinaridade e Psicologia na área da saúde. **Temas em Psicologia**, v. 3, p. 37-41, 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300005. Acesso em: 15 out. 2022.

CFESS. **Parâmetros para atuação de assistentes sociais na política de assistência social**. Brasília: CFESS, 2011. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfndmkaj/http://www.cfess.org.br/arquivos/Cartilha_CFESS_Final_Grafica.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

COELHO, Danielle Barbosa. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. *In*: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

COELHO, Dayse Martins. Educação integral e integralismo Fontes impressas e história(s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan./dez. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/micro/Downloads/186-188-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/micro/Downloads/186-188-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 12 ago. 2021.

COELHO, Simone de Castro Tavares. **Terceiro Setor: Um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social**. [s. l.], 12 dez. 2012. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclcfndmkaj/https://www.mds.gov.br/webarquivos/public/NOBSUAS_2012.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

COSTA, Ana Maria et al. Intersectorialidade na produção e promoção da saúde. *In*: CASTRO, Adriana; MALO, Miguel (org.) **SUS: ressignificando a promoção da saúde**. São Paulo: Ed. HUCITEC/ OPAS, 2006.

COUTO, Leandra Lúcia Moraes; SCHIMITH, Polyana Barboza; DALBELLO ARAUJO, Maristela. Psicologia em ação no SUS: a interdisciplinaridade posta à prova. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 500-511, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S141498932013000200018&l&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2021.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos**. São Paulo. Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 22, n. 1, p. 1-184, jan./jul. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/18721/10944>. Acesso em: 27 ago. 2022.

DACOME, Ocimar Aparecido. Resistência ao trabalho interdisciplinar: uma possível interpretação. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 5, n. 1, p. 85-103, mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722000000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2021.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DRAIBE, Sônia Míriam. As Políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. *In*: IPEA/IPLAN. **Para a década de 90**: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília, 1990.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Políticas, estrutura e gestão da educação básica**: conteúdos para a formação de professores. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.

FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. *In*: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2013, Curitiba, p. 6154-6167. Disponível em: 8657_4629_revisado (bruc.com.br). Acesso em: 17 out. 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Gerusa Vidal. **Educação de tempo integral em Santarém**: Ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014. 173 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/518>. Acesso em: 17 out. 2022.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérghamo; MELO, Walter. A inserção da psicologia no sistema único de assistência social: notas introdutórias. **Gerais, Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 3-12, jun. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198382202017000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 out. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

FRAGA, Brendow de Oliveira et al. Aprendizagem na Gestão Pública Municipal para o Desenvolvimento Turístico. **Anais Brasileiros de Estudos Turísticos - ABET**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 44-55, fev. 2017. Disponível em: <https://abet.ufff.emnuvens.com.br/abet/article/view/2967/2272>. Acesso em: 18 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GASPAROTTO, Geovana Prante; GROSSI, Patrícia Krieger. A perspectiva de gênero na política de assistência social: um debate necessário. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 207-226, 2017. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=540&sid=53>. Acesso em: 26 ago. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno Cenpec**: educação integral, n. 2, São Paulo: Cenpec, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 26 out. 2022.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815>. Acesso em: 28 ago. 2022.

GUTIERRES, Kellen Alves. **Projetos políticos, trajetórias e estratégias**: a política de assistência social entre o partido e o Estado. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 2015. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/projetos-politicos-trajetorias-estrategias-politica-assistencia-social-entre-partido-estado>. Acesso em: 15 out. 2022.

HAYASHI, Marcelo Innocentini; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. A Educação Integral na produção acadêmica de teses e dissertações (2010-2015). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 836-855, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305211396_A_educacao_integral_na_producao_academica_de_teses_e_dissertacoes_em_educacao_2010-2015. Acesso em: 26 ago. 2022.

HERCULANO, Selene. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social – Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: UFF-ICHF-GSO, 2017. Disponível em: http://www.professores.uff.br/seleneherculano/wpcontent/uploads/sites/149/2017/09/Apontamentos_sobre_Indicadores_Sociais_M%C3%89TODOS_E_T%C3%89CNICAS_EM_PESQUISA_SOCIAL.pdf. Acesso em: 07 maio 2020.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/ppm/quadros/brasil/2021>. Acesso em: 03 jul. 2021.

IBGE. **Cidades@** | Rio Grande do Sul | Panorama | Camargo. Rio de Janeiro: IBGE, [c2022]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/camargo/panorama>. Acesso em 8 dez. 2022.

INICIAM as aulas do Projeto Crescendo no Campo, de Camargo. **TUA RÁDIO**, Caxias do Sul, 15 fev. 2020. Disponível em: <https://www.tuaradio.com.br/noticias/educacao/15-02-2020/iniciam-as-aulas-do-projeto-crescendo-no-campo-de-camargo>. Acesso em 8 dez. 2022.

JACCOUD, Luciana; BICHIR, Renata; MESQUITA, Ana Cleusa. O SUAS na proteção brasileira: transformação recentes e perspectivas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 36. n. 2, p. 37-53, jul./out. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/v36n2/1980-5403nec-3602-37.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

LASTA, Leticia Lorenzoni; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Políticas de assistência social: entre a produção/governo da vida. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 3, p. 70 - 87, jan. 2019. ISSN 2238-152X. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/86213/51451>. Acesso em: 23 out. 2021.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral. **Educar em Revista**. v. 28, n. 45, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/30008>. Acesso em: 15 out. 2022

LEMME, Paschoal. **Educação democrática e progressista**. São Paulo: Pluma, 1961.

LIMA, Joao Batista Gomes de. A Inserção da Pesquisa Científica no Meio Social. **O Mundo da Saúde**, São Paulo - 2015;39(1):7-10. Disponível em: <https://www.saocamillo.br/noticias/revista-o-mundo-da-saude-completa-40-anos/>. Acesso em: 15 out. 2022

LINS, Alzeneide de Paula. **Análise do Fundo de Assistência Social no DF, no período de 2012 a 2015**. 2016. 59 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/17457>. Acesso em: 26 ago. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRELLES, Rodrigo França; MACHADO, Raymundo das Neves. A funcionalidade e desempenho do Portal de Periódicos da CAPES entre pesquisa das áreas de Comunicação e Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia.

Perspectivas em Ciência da Informação, v. 12, n. 03, pág. 54-64, set/dez 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-99362007000300005>. Acesso em: 16 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resultados. Inep. **Gov.br**, Brasília, 2013-2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em 8 dez. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo Escolar - Inep. **Gov.br**, Brasília, [c2022]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em 8 dez. 2022.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Relatórios. Financeiro. Parcelas Pagas. **Rede SUAS**, Brasília, [c2022]. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/suaswebcons/restrito/execute.jsf?b=*dpotvmubsQbsdfmBtQbhbtNC&event=*fyjcs>. Acesso em 8 dez. 2022.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Da Interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública.** – Campinas, SP: [s.n.], 2000.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como possibilidade – apontamentos. *In*: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza; CONZATTI, Marli. (orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004. P. 39-46.

MOLL, Jaqueline. PGM 1 - Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? **Salto para o Futuro**, Ano XVIII boletim 13, agosto de 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

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

MOLL, Jaqueline. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. *In*: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras.** Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 213-224. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

MOLL, Jaqueline. Reflexões introdutórias ao monográfico «Cidade Educadora: olhares e práticas». Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos

tenham lugar. **Kult-ur**, v. 6, n. 11, p. 27-38, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/3777>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuina. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MORIGI, Valter. **Cidades educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/111913>. Acesso em: 15 out. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 3 dez. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132892008>. Acesso em: 26 ago. 2022.

MURILLO, Susana. **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre. Tomo Editorial. 2007. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/clacso-crop/20120708123144/04mur2.pdf>. Acesso em 10 abr. 2022.

NASCIMENTO, Erika Cristina de Souza. **A Utilização da abordagem intersetorial na elaboração de políticas sociais**. IPPUR/UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza Júnior. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 28 ago. 2022.

NETO, Tito Galvanin. **Uma análise sobre os programas de combate à pobreza durante a primeira gestão de Getúlio Vargas (1930-1945)**. IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech12/sumarioanaisAUTOR.htm>. Acesso em: 17 out. 2022.

OPAS/OMS. Histórico da pandemia de COVID-19. **Organização Pan-Americana da Saúde**, [s.l.], [c2022]. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em 8 dez. 2022.

PALOTTI, Pedro; COSTA, Bruno. Relações intergovernamentais e descentralização: uma análise da implementação do SUAS em Minas Gerais. **Revista de Sociologia e Política**, 19 (39): 211-235; 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/3CrKzYvyxwCC9FMtd3mK9Tv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6773>. Acesso em: 15 out. 2022.

PAZ, Rosângela Dias Oliveira da. Habitação e Trabalho Social: desafios para a atuação profissional. *In*: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. **Psicologia e moradia**: múltiplos olhares sobre a questão habitacional. São Paulo: CRP-SP, 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNH/ArquivosPDF/Livro_EAD_19-10-10.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Utopias Desenvolvimentistas e Política Social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 112, pp. 729-753, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/bSGwqYTyTpMqHc5SXkSKK7h/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. *In*: Ivanete BOSCHETTI, Ivanete et al. Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://www.ser.puc-rio.br/3_PEREIRA.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

PEREIRA, Sandra. **O conselho municipal de educação como espaço de participação nas decisões educacionais e de democratização da gestão pública no município de Atibaia - SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: UNICAMP, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250782/1/Pereira_Sandra_M.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

PEREIRA, Sueli Menezes; OLIVEIRA, Oseia Santos de. Constituição e funcionamento do C.M.E. frente ao processo de democratização da gestão: um estudo de municípios de Santa Maria e Santa Rosa/RS. **Ensaio/RJ**, v. 19, n. 72, p. 651-678, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a10v19n72.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793> Acesso em: 28 ago. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMARGO. Camargo é a mais nova Cidade Educadora da região. **Prefeitura Municipal de Camargo - Gestão 2021-2024**, 28 dez. 2019. Disponível em: <https://www.pmcamargo.com.br/noticia/332/camargo-e-a-mais-nova-cidade-educadora-da-regiao>. Acesso em: 15 out. 2022.

RAICHELIS, Raquel. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no Suas. **Serviço Social & Sociedade**, 104, 750-772, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/cSK3XgKgNLzD8NJPYJbvH5R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

RAMOS-CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu. Interdisciplinaridade e psicologia na área da saúde. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, dez. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X19940003000l=pt&nrm=isso. Acesso em: 14 ago. 2021.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 2017. 240 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8796>. Acesso em: 26 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 28 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e IDHM. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, set. 2022. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/indice-de-desenvolvimento-humano-idh-e-idhm>. Acesso em 8 dez. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2033731-pesquisas-denominadas-do-tipo-%E2%80%9Cestado-da-arte%E2%80%9D-em-educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 15 out. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, v. 1, n. 1, p. 7-13, 9 set. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>. Acesso em 11 abr. 2022.

SANTOS, Rita de Cássia. **Plano Plurianual e orçamento Público**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC. CAPES: UAB, 2010.

SAVIANI, Dermerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O Legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DA SAÚDE DO RIO GRANDE DO SUL. O que é **COVID-19** (Portal), Porto Alegre, [c2022]. Disponível em: <<https://coronavirus.rs.gov.br/o-que-e>>. Acesso em 8 dez. 2022.

SILVA, Leilce Patrícia do Rosário; SANTOS, Maria de Nazaré de Souza; SANTOS, Laira Vasconcelos dos. **Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos no centro de convivência Zoé Gueiros em Belém/PA**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180111>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SILVA, Luciene Maria. **Educação Integral de Tempo Integral**: a Concepção dos Sujeitos Participantes do Programa Mais Educação no Município de Oriximiná – Pará. 199f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa.; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Educação e cidadania: reflexões sobre um debate contemporâneo. **Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 3, n. 1, p. 13-27, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/GAVAGAI/article/view/8956>. Acesso em: 02 jul 2021.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2018. 146 f.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da; BUSNELLO, Chaiane Paula, PEZENATTO, Fabíola. Políticas educativas e a gestão dos modos de viver nas cidades. **Educ. Real**. [online]. 2013, pp. 953-975. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Lk6hMKswbPqHhVKqJfPzmnL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

SILVA, Tatiana Dias. Gestão da Transversalidade em Políticas Públicas. **Anais do XXXV Encontro ANPAD**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/35377526/Transversalidade_e_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas. Acesso em: 15 out. 2022.

SILVA, Tatiana Dias; CALMON Paulo Carlos do Pin. Transversalidade e políticas públicas. **Anais do XXII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Madrid, España, 14 - 17 nov. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/35377526/Transversalidade_e_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas. Acesso em: 15 out. 2022.

SOUZA, Jêsse. (Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? Lua Nova [on line], n.59, p, 51-73, 2003.

SILVEIRA, João Paulo Borges. A produção científica em periódicos institucionais: um estudo da revista biblos. **Enc. Bibli. R. Eletr. Bib. Ci. Inf.**, Florianópolis, v. 17, n. 33,

jan./abr., 2012. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/314372629_A_producao_cientifica_em_periodicos_institucionais_um_estudo_da_revista_biblos. Acesso em: 15 out. 2022.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC / INEP / COMPED, 2000.

SOUZA, Jacqueline Domiense Almeida de. **Na travessia**: assistência estudantil na educação profissional: as interfaces das políticas de assistência social e educação. 2017. 190 f., il. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23610>. Acesso em: 26 ago. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n.73, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 26 ago. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set., 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/uma.html>. Acesso em: 26 ago. 2022.

TEIXEIRA, Solange Maria. Políticas públicas para a família: o desafio da superação do subdesenvolvimento em serviços de apoio a família. **SER Social**, [s. l.], v. 12, n. 27, p. 63-87, 2010. DOI: 10.26512/ser_social.v12i27.12714. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12714. Acesso em: 17 out. 2022.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação unilateral**. 2012. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12926>. Acesso em: 26 ago. 2022.

WARSCHAUER, Marcos; CARVALHO, Yara Maria de. O conceito "Intersectorialidade": contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. **Saúde soc**, v. 23, n. 1, São Paulo, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000100015>. Acesso em: 26 ago. 2022.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e educação integral na prática**: uma referência para estados e municípios. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

WORLD DEVELOPMENT INDICATORS DATABASE. GNI per capita, Atlas method (current US\$). **World Bank**, July 1962-2021. Disponível em: <<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.CD>>. Acesso em 8 dez. 2022.