

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARY MARGARETH MARINHO RESENDE

**ESCOLA INTEGRADA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA
TODOS**

JUIZ DE FORA
2012

MARY MARGARETH MARINHO RESENDE

ESCOLA INTEGRADA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

**Orientadora: Professora Doutora
Rogéria Campos de Almeida Dutra**

JUIZ DE FORA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

MARY MARGARETH MARINHO RESENDE

ESCOLA INTEGRADA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAED/ FACED/ UFJF, aprovada em
24/07/2012.

Rogéria Campos de Almeida Dutra
Membro da banca - Orientadora

Alicia Maria Catalano de Bonamino
Membro da banca Externa

Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, 24 de Julho de 2012

Ao meu companheiro Cleber que esteve ao meu lado ajudando e apoiando em todos os momentos, com carinho e dedicação. Aos meus filhos que enchem minha vida de inspiração, amor e alegria.

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada contei com a colaboração e incentivo de várias pessoas, para as quais externo a minha cordial gratidão.

À Professora Doutora Rogéria Dutra, minha orientadora.

Às Assistentes de Suporte Acadêmico do PPGP Sheila Rigante Romero e Juliana Alves Magaldi e à Tutora Mariana Calife que muito colaboraram com o processo de escrita auxiliando e motivando em todos os momentos.

À amiga Liliane Bispo pelo trabalho de revisão.

À Mariana Valentin pelo trabalho cuidadoso de transcrição das entrevistas.

Aos profissionais da Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri pela disposição em participar deste estudo.

Aos profissionais da Escola Integrada e à Gerência de Educação Integral que muito contribuíram com a realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte pela oportunidade de retomar os estudos.

Aos meus gerentes e colegas de trabalho pela paciência nos momentos de indisposição.

Aos meus pais pelo dom da vida e pelo exemplo de caráter, honestidade e fé.

Aos meus irmãos Marcos, Mário e Mirley e especialmente minha irmã Mara Zaneth pela amizade, amor e incentivo na caminhada.

Aos familiares e amigos pelo incentivo e paciência nos dias de ausência.

À Cíntia pelo apoio, carinho e ajuda na organização do meu lar.

Ao meu companheiro Cleber de Souza que esteve ao meu lado em todos os momentos auxiliando e apoiando pacientemente.

Aos meus filhos Louis Guilherme e Sophia Caroline que deram a inspiração para a continuidade do trabalho.

Agradeço principalmente a Deus por ter proporcionado vivenciar mais esta etapa em minha vida.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire, 1998

RESUMO

A Escola Integrada é um Programa desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, que possibilita a ampliação da jornada escolar para nove horas diárias. Este Programa parte da concepção de Cidade Educadora e do compromisso de Belo Horizonte em efetivar-se enquanto tal, assumindo o compromisso de desenvolver um projeto educativo amplo que contemple a educação formal, informal e não formal fortalecendo os valores e as práticas democráticas e cidadãs como o respeito, a tolerância, a participação e o interesse pela coisa pública. Esta dissertação pretendeu analisar e avaliar o Programa Escola Integrada contextualizando-o como uma política de ampliação da jornada escolar que possibilita a construção de uma educação de qualidade com equidade, na medida em que permite reduzir as diferenças de oportunidades entre os alunos, por meio do acesso às inúmeras linguagens, capacidades, conhecimentos e habilidades presentes nos vários contextos socioculturais. Para isso, relacionou os pressupostos do Programa aos conceitos de educação integral, ampliação da jornada escolar, cidade educadora e escola cidadã por meio do estudo de autores que tratam destes temas. Pretendeu também analisar a estrutura e o funcionamento do Programa em uma escola da rede municipal de ensino, que aderiu ao Programa em 2006, ano inicial de implantação na cidade, buscando compreender o impacto do Programa na organização da escola, nas práticas dos professores e na aprendizagem dos alunos. Isto foi possível por meio da observação do cotidiano da escola e da análise de entrevistas semiestruturadas. O estudo permitiu observar uma grande resistência e desconhecimento do grupo de professores em relação ao Programa e um distanciamento entre a escola regular e as atividades do tempo ampliado. Este trabalho propõe ações interventivas com vistas a reduzir os problemas e dificuldades observados, contribuindo com a qualidade e efetividade do Programa Escola Integrada no sentido de promover uma escola cidadã e que seja capaz de responder aos desafios da contemporaneidade.

Palavras-chave: Equidade; Cidade Educadora; Escola Integrada.

ABSTRACT

The Integrated School is a program developed by the City Hall of Belo Horizonte, through the City Department of Education, which allows the expansion of the school journey-work to nine hours a day. This program is premised on the Educating City and commitment of Belo Horizonte in effect as long as such, committing to develop a comprehensive educational project, that includes formal education, informal and non formal, strengthening democratic values and practices, and citizens, such as respect, tolerance, participation and interest in public affairs. This paper aims to analyze and evaluate the Integrated School Program, contextualizing it as a policy of expanding the school day which enables the construction of a quality education with equity, in that it reduces the differences in opportunities for students, through access to the numerous languages, skills, knowledge and abilities present in various sociocultural contexts. For this, the assumptions of the program related to the concepts of holistic education expanding the school day, educating city, civic and school, through the study of authors who deal with these issues. Also wanted to analyze the structure and operation of the Program, in a municipal school, which joined the program in 2006, initial year of deployment in the city, trying to understand the impact of the program in school organization, practices of teachers and in the student learning. This was possible by observing the daily life of the school and analysis of structured interviews. This study showed a high resistance and ignorance of the group of teachers in relation to the Program and a distance between the regular school and activities of the extended time. This paper proposes interventive actions aiming to reduce the problems and difficulties observed, contributing to the quality and effectiveness of the Integrated School Program to promote a school citizen and be able to meet the challenges of contemporaneity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAS	Associação Municipal de Assistência Social
CAEI	Centro de Apoio a Escola Integrada
CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEUS	Centros Educacionais Unificados
CIAC	Centros Integrados de Atenção à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
DOM	Diário Oficial do Município
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas
FAMINAS	Faculdade de Minas
GPLI	Gerência de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
NSE	Nível Socioeconômico
ONGs	Organizações não governamentais
PAE	Plano de Ação Educacional
PAP	Projeto de Ação Pedagógica
PEI	Programa Escola Integrada
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro

SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SMASAN	Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1. ESCOLA INTEGRADA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	22
1.1. Do processo de democratização à construção de uma escola de qualidade.....	23
1.2. O Programa Escola Integrada.....	31
1.3. As Parcerias.....	35
1.4. Estrutura e Funcionamento.....	40
1.5. Gestão do Programa.....	43
1.6. Uma Escola Integrada em ação.....	45
2. EM BUSCA DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	49
2.1. Tempo ampliado e Educação Integral: Pressupostos para o ensino na contemporaneidade.....	49
2.2. Cidade educadora: Para a construção de uma escola cidadã.....	71
2.3. Escola Integrada e Equidade.....	78
2.4. A experiência de BH: Possibilidades e Desafios.....	85
2.4.1. Educar e cuidar.....	88
2.4.2. Atividades no CAEI	89
2.4.3. A gestão do Programa.....	96
2.4.4. Os professores e o PEI.....	96
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: BUSCANDO CAMINHOS PARA A MELHORIA DO PROGRAMA.....	107
3.1. Objetivo Geral.....	110
3.2. Ação 1.....	110
3.3. Ação 2.....	113
3.4. Ação 3	116
3.5. Ação 4	118
3.6. Ação 5	120
3.7. Ação 6	121
3.8. Ação 7.....	124
3.9. Considerações finais.....	126
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
5. ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva estudar a Escola Integrada, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte, contextualizando-a no bojo das políticas nacionais de ampliação da jornada escolar e analisando-a como estratégia de construção de uma educação integral, com potencial para incorporar os diversos conhecimentos, saberes e práticas necessárias para a formação humana no atendimento das exigências da contemporaneidade.

O Programa Escola Integrada (PEI) é um programa municipal de Belo Horizonte, implementado em 2006, que amplia a jornada escolar para nove horas diárias, sendo quatro horas e vinte minutos ministrados pelos docentes da rede municipal de ensino e as demais horas complementadas com atividades de diferentes áreas do conhecimento como formação social e pessoal, lazer, esportes, cultura, acompanhamento pedagógico entre outras. Estas atividades são desenvolvidas por monitores universitários e agentes da comunidade através de oficinas de forma a complementar o currículo, integrando as diversas dimensões formadoras do ser humano.

Nas últimas décadas, o direito de todos a uma educação de qualidade tem sido reiterado pelos movimentos populares e por grandes congressos e conferências, como por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia e culminou na escrita da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Mas, embora pareça haver um esforço internacional no sentido de garantir uma escolarização de qualidade com equidade, os resultados revelados pela prática apontam que os desafios encontrados pelos sistemas escolares em garantir educação para todas as pessoas tem sido maiores que as intenções.

As altas taxas de repetência e evasão explicitam o desafio e a fragilidade da escola em conseguir atrair e ensinar a todos os alunos e apontam para a necessidade de um redimensionamento da instituição escolar, enquanto tempo e espaço de formação. Neste sentido, o Programa Escola Integrada apresenta-se como uma política de ampliação da jornada escolar com potencial para atuar no alcance dos desafios vividos na contemporaneidade.

Este Programa aponta para a possibilidade de um trabalho amplo que caminha na perspectiva da educação integral, propondo a articulação de saberes, conhecimentos e vivências que dificilmente seriam contempladas somente pelo currículo regular e institucionalizado da escola.

Aponta para a possibilidade de trabalhar as especificidades e individualidades para a obtenção de resultados mais equânimes. Na medida em que oferece múltiplos conhecimentos, linguagens e saberes, a Escola Integrada tem a possibilidade de aproximar o aluno do processo de escolarização e de estabelecer redes de conhecimentos que propiciam maior aproveitamento do currículo formal e desta forma, maiores resultados.

No entanto, a escola ainda tem uma grande caminhada a fazer no sentido de se apropriar e incorporar das práticas e atividades possibilitadas pelo Programa Escola Integrada em sua realidade e cotidiano, reconhecendo que uma escola integrada deve ser o somatório das atividades da escola, seja ela desenvolvida por meio do currículo regular ou pelas atividades complementares.

Neste sentido, este trabalho analisa o Programa Escola Integrada como uma estratégia de ampliação do trabalho da escola, com vistas a garantir maiores oportunidades para todos e justiça social. Para o alcance deste objetivo, efetivou um estudo bibliográfico sobre a temática de educação integral e a ampliação da jornada escolar. Também procedeu a um estudo documental dos registros, documentos e instruções internas da Secretaria Municipal de Educação, bem como dos documentos que regem e orientam a implementação do Programa Mais Educação no país.

Para se efetivar o estudo da estrutura e do funcionamento do Programa na prática, buscou-se analisar e descrever o cotidiano de uma escola que aderiu ao Programa em 2006 (ano da implementação como experiência piloto), buscando captar suas possibilidades e limitações. Por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou-se também, conhecer os vários olhares presentes nos diferentes atores que efetivam o trabalho na escola, quer sejam os tradicionais profissionais da educação, como professores, coordenadores e diretores, quer sejam os novos partícipes do processo de educação proposto, como oficinairos, agentes culturais, monitores e outros.

O interesse pelo estudo em questão está relacionado à minha trajetória profissional como professora da rede municipal de ensino e como integrante da equipe de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Neste percurso, sempre busquei respostas ao baixo rendimento escolar das crianças e jovens das classes populares e dos estudantes provenientes de grupos historicamente excluídos como: negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Desta maneira, ao longo de minha trajetória profissional, busquei compreender os mecanismos presentes no processo ensino aprendizagem, bem como os fatores que interferem neste processo, como a relação professor aluno, a relação entre a escola e comunidade, a motivação interior e a expectativa de futuro de cada estudante, a relação entre conhecimento popular e o conhecimento escolar, a expectativa do professor, da família e do grupo social e outros fatores.

No intuito de contextualizar este estudo, relato um pouco da minha trajetória profissional. Em seguida apresento os objetivos deste trabalho, bem como um apanhado geral dos assuntos abordados em cada capítulo dessa dissertação.

A primeira experiência como professora ocorreu em uma escola particular da região central da cidade. Em 1994, ingressei na escola pública atuando em uma região de grande vulnerabilidade social. Esta escola havia sido construída pelo Programa PRONAICA, do Governo Federal, com uma estrutura adequada para o funcionamento em tempo integral na perspectiva de cuidado e proteção da infância. Neste sentido, a escola apresentava salas variadas, equipamentos médicos e odontológicos, mobília para creche, além de um espaço físico excelente com quadras de esporte, teatro e laboratórios.

As crianças e adolescentes que ali estudavam foram selecionadas pelos profissionais das escolas da região por apresentarem grande vulnerabilidade social, dificuldade de aprendizagem e transtornos de comportamentos, com a compreensão de que a instituição funcionaria em tempo integral e com uma estrutura diferente das escolas convencionais. No entanto, a escola incorporada pelo município de Belo Horizonte funcionava com o mesmo formato e estrutura que as outras escolas da região. O grande número de alunos com problemas sócio familiares e de

comportamento, tornou-se um grande desafio para a prática educativa nesta instituição.

Neste trabalho obtive muita gratificação e experiência, mas também muita frustração. No fim de um ou dois anos de trabalho árduo, e muito estudo, os alunos eram “passados” para outro grupo de professores que consideravam que nenhum trabalho tinha sido realizado, por que os alunos apresentavam déficit de conhecimento dos conteúdos formais.

Depois desta experiência revi meus conceitos acerca do que deve e do que é ensinado nas escolas e passei a creditar que o currículo precisaria ser muito mais amplo que as propostas curriculares formais, com o intuito de garantir o acesso a saberes e vivências negadas a muitos estudantes, pela organização e estrutura social existente.

Ao longo desta trajetória, foi implementado na Rede Municipal de Ensino a Escola Plural que ampliou as possibilidades de experimentar projetos pedagógicos voltados para as especificidades individuais e sociais e experiências alternativas metodológicas, de currículos e de organização interna da escola. O Programa “Escola Plural” possibilitou o acesso e a permanência de vários alunos, antes excluídos do sistema escolar e uma maior aceitação dos professores ao novo perfil de alunos presentes na escola.

No entanto, o Programa não deu conta de responder, de forma hábil, aos desafios impostos pelo processo de democratização e a escola se viu fragilizada pelas demandas urgentes e necessárias de um público extremamente vulnerável, abandonado pela organização estrutural do país, privado dos direitos mais elementares, como saúde, moradia, alimentação e principalmente educação.

Ao longo deste período, a elaboração de projetos pedagógicos girava em torno da construção de propostas que minimizassem as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina que estavam presentes em todos os ciclos de formação, e do desenvolvimento de projetos que aproximassem a escola das necessidades vivenciadas pelos estudantes.

Neste processo, dois questionamentos despontaram. O primeiro referente à necessidade da construção de uma escola que seja capaz de ensinar a todos, independentemente da origem social, econômica, da cor e do gênero. O segundo diz

respeito ao conteúdo educacional, indagando quais seriam os elementos importantes no processo de formação humano e como a escola poderia viabilizar esta formação.

O Programa Escola Plural resultou na efetivação de práticas inclusivas e na construção de uma política educacional que procurava efetivar o direito à aprendizagem, de modo a garantir aos estudantes o acesso à educação e possibilitando sua permanência na escola. Por outro lado, explicitou a fragilidade da escola em resolver, sozinha, os problemas socioeconômicos que impactaram e influenciaram a aprendizagem de seus estudantes.

Ao longo do tempo, a Rede Municipal de Ensino buscou implementar projetos e programas com o intuito de promover maior tempo de permanência na escola, estreitar as relações entre a escola e a comunidade, garantir maior proteção social às crianças e adolescentes e propiciar a busca de soluções por meio de ações intersetoriais. São eles: Programa Escola Aberta, Programa Férias na Escola, Programa Bolsa escola, Programa Escola Integrada e Programa Saúde na Escola.

Considerando minha trajetória e as funções que ocupo atualmente na Gerência de Educação Barreiro, faz-se necessário destacar que o objeto investigado encontra-se próximo da minha realidade, o que dificultou o afastamento e a imparcialidade diante do observado, visto que a proximidade influencia o olhar e direciona a análise. Por outro lado, há vantagens advindas da possibilidade de enriquecimento da pesquisa por meio da experiência e dos conhecimentos prévios sobre o assunto.

Para a efetivação deste trabalho, realizei uma revisão bibliográfica sobre a educação integral e tempo integral na escola, por meio da seleção de teses, dissertações, artigos de periódicos, livros e outros com o objetivo de proceder a uma contextualização do processo de educação integral e da ampliação da jornada escolar no Brasil, possibilitando assim, maior compreensão do modelo de ampliação adotado em Belo Horizonte. O estudo ressaltou a necessidade de pesquisar outras temáticas como o movimento das *Cidades Educadoras* e o movimento da *Escola Cidadã* desenvolvendo novas possibilidades de análises e contextualizações do Programa Escola Integrada em relação à escola, ao conhecimento e à sociedade.

Foi fundamental, para o desenvolvimento do trabalho, fazer um levantamento documental da temática tratada, destacando aqueles referentes à legislação brasileira da educação integral e/ou em tempo integral e os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, principalmente os que se remetem à organização e estrutura da Escola Integrada. A análise da documentação permitiu contextualizar as concepções que norteiam o Programa em Belo Horizonte e compreender a estrutura de funcionamento proposta.

Para a análise da prática do Programa e para conhecer as contradições, possibilidades e desafios do mesmo, buscou-se efetivar um *estudo de caso* em uma escola que aderiu ao PEI em 2006, ano da implementação como experiência piloto.

O estudo de caso se coloca como uma forma adequada à abordagem pretendida, para melhor verificar as situações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Nessa abordagem, há a necessidade do investigador manter-se atento a novos elementos que emergem durante o processo, levar em conta o contexto em questão, retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes, utilizar variadas fontes de informações, possibilitar ao participante a elaboração de generalizações naturalísticas, trazer para o estudo os pontos de vista conflitantes e divergentes, e utilizar um estilo mais informal de linguagem (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18-21).

Neste sentido, foi utilizado o estudo de caso instrumental, que ocorre quando “um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si” (COUTINHO; CHAVES, 2002, p. 226). Desta maneira, o estudo do caso na unidade escolar objetiva compreender o funcionamento e a estrutura do Programa Escola Integrada na cidade, conhecendo suas possibilidades e limitações.

Utilizei uma abordagem qualitativa, buscando alcançar as três características apontadas por Patton (1986): visão holística, procurando entender o fenômeno e as situações em seu conjunto; abordagem indutiva buscando compreender os múltiplos inter-relacionamentos entre as dimensões que surgem dos dados sem fazer suposições e a investigação naturalística evitando manipular e interferir no ambiente pesquisado, para compreender o fenômeno no contexto onde ocorre naturalmente.

A pesquisa em campo foi desenvolvida por meio da observação do cotidiano da Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri e de entrevistas semiestruturadas com os atores que trabalham na instituição. Para a amostra foi utilizado, intencionalmente, a variação máxima com o objetivo de coletar as percepções e visões mais distintas entre os atores pesquisados.

O objetivo da observação *in loco* é conhecer a realidade da Escola Integrada na prática, os elementos dissonantes aos pressupostos do Programa e problematizar as dificuldades, divergências e “ruídos” que impedem ou dificultam o estabelecimento de uma educação articulada, ampla, democrática e, efetivamente, integrada. A análise realizada, a partir da observação de uma escola, não pode ser generalizada para todas as outras, visto que cada unidade escolar desenvolveu seu projeto de forma diferenciada, de acordo com sua história e atuação. No entanto, permite tecer considerações que podem ser generalizadas, de acordo com a realidade de cada escola. Permite, assim, planejar e sugerir ações que visam à melhoria do Programa.

A seguir, apresento uma síntese de cada tópico que compõem os capítulos, visando apresentar ao leitor uma visão geral do trabalho e oferecer maior compreensão da organização e desenvolvimento do mesmo.

O capítulo 1 faz uma descrição do Programa Escola Integrada a partir da concepção de Cidade Educadora, relacionando-o à possibilidade de gerar resultados escolares mais equânimes, visto que oferece um leque de atividades e experiências que corroboram para o desenvolvimento escolar. Em seguida, estabelece a relação entre o processo de democratização ocorrido no Brasil, nas últimas décadas, com a necessidade do desenvolvimento de ações integradas que garantam a inclusão e a aprendizagem de uma grande parte de estudantes, excluídos do sistema socioeconômico e das oportunidades de acesso à cultura, lazer, alimentação, trabalho e moradia. Neste ponto, avalia que as medidas realizadas, com vistas à entrada e permanência de todas as crianças na escola, não foram suficientes para que todos aprendessem e se beneficiassem desta instituição, como instrumento social de desenvolvimento de capacidades e habilidades importantes para o exercício da cidadania.

A partir deste contexto, defende a necessidade do desenvolvimento de ações diferenciadas e individualizadas objetivando o desenvolvimento escolar de todos os alunos, garantindo assim, resultados mais equânimes. Deste modo, a equidade é aqui compreendida como a “igualdade de resultados” que se torna possível somente a partir do desenvolvimento de ações diferenciadas tendo em vista corrigirem as distorções de oportunidades entre os alunos.

A escola Integrada se insere como possibilidade do desenvolvimento destas ações, a partir da possibilidade de oferecer aos alunos um contexto educativo muito mais amplo e que extrapola os muros da escola. Neste sentido, o segundo tópico do capítulo busca descrever o Programa, contextualizando-o como política pública que visa à ampliação da jornada escolar a partir da concepção de Cidade Educadora.

O terceiro tópico do capítulo explica como se dá o estabelecimento de parcerias, ponto fundamental para a efetivação, na medida em que o Programa parte do princípio de que é necessário aproveitar e explorar o potencial educativo dos espaços da cidade. Sendo assim, aposta nestas parcerias como a possibilidade de desenvolver inúmeros conhecimentos, linguagens e aprendizagens que dificilmente seriam obtidos apenas com a escola. Este item também relata as opções realizadas pela Prefeitura de Belo Horizonte em relação aos profissionais que atuam no Programa, explicando como se dá a escolha, a contratação e a avaliação destes, além de descrever o vínculo empregatício e como são remunerados.

Em relação ao funcionamento, o capítulo aponta as alternativas encontradas pela SMED – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – para a implementação e acompanhamento do Programa Escola Integrada. Deste modo, explica como ocorre a escolha e contratação dos profissionais e a quem cabe à coordenação das oficinas e cursos ministrados pelo PEI.

O quarto tópico faz um detalhamento minucioso da estrutura e funcionamento da Escola Integrada: explica como ocorre a utilização dos espaços da cidade, como clubes, teatros, parques, centros culturais e outros; reafirma a educação como algo que não se restringe somente às escolas, pelo contrário, se insere num contexto mais amplo e diverso, que inclui as múltiplas possibilidades formativas contidas nos territórios sociais e relata como se dá a construção da matriz curricular e sua efetivação na prática.

O capítulo finaliza com a descrição do funcionamento do Programa em uma escola da rede municipal, com o objetivo de exemplificar e contextualizar o PEI na prática. O relato mostra as opções e alternativas encontradas pela escola para o funcionamento do projeto em relação aos espaços, deslocamento dos estudantes, escolha dos profissionais e a organização curricular. Além disso, apresenta algumas impressões da comunidade escolar sobre o desenvolvimento dos alunos participantes, reforçando a hipótese de que o Programa contribui com resultados mais equânimes.

O Programa Escola Integrada, desenvolvido a partir da concepção de Cidade Educadora, concebe a educação como algo que não se restringe à escola e aposta no potencial educativo das diversas instituições, lugares e atores da sociedade, circunscritos na cidade, para o desenvolvimento de infinitas linguagens, habilidades e capacidades importantes para o desenvolvimento escolar e para o desenvolvimento da cidadania.

No entanto, é necessário contextualizar o PEI no bojo dos movimentos e concepções pela ampliação da jornada escolar e pela efetivação de uma escola integral. Desta maneira, o capítulo 2 inicia com uma contextualização histórica, buscando analisar os movimentos de ampliação da jornada integral situando-os como experiências que buscam efetivar a construção de uma educação integral e/ou como política que almeja atingir outras necessidades além das escolares, para garantir o acesso e a permanência a uma escolarização de qualidade.

Em seguida, defende a ampliação da jornada escolar, situando-a como uma política necessária para o desenvolvimento da educação compreendida como direito de todos e como estratégia de construção de um mundo melhor, mais justo e solidário. Neste ponto, relata a influência dos congressos internacionais na proclamação de uma educação com qualidade e equidade e na busca da construção de políticas que garantam a todos os educandos “assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem” (UNESCO, 1998, p. 1).

Neste sentido, a educação passa a ser compreendida de forma ampla e como estratégia para a garantia de direitos, proteção e inclusão social das crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza, como apontado na Conferência

Mundial sobre Educação para Todos. Igualmente, como instrumento de conquista de um “mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1998, p. 1). O compromisso pela efetivação da educação para todos passa a ser estendido para toda a sociedade, fazendo surgir ONGs e experiências educativas para além da escola.

Posteriormente, o capítulo estuda os modelos de ampliação da jornada escolar propostos no país, contextualizando-os como *escolas em tempo integral* ou como *aluno em tempo integral*. O primeiro modelo prioriza a extensão do tempo escolar e propõe a ampliação do tempo destinado às aulas, ao reforço escolar e aos conhecimentos diversificados, acompanhados por professores formados nas áreas pedagógicas e científicas. O segundo modelo tem como característica fundamental *não oferecer mais do mesmo* e procura ofertar aos estudantes experiências e vivências que contribuam com o processo formativo por meio de oficinas e atividades variadas.

O tópico se encerra com uma explanação do movimento das cidades educadoras e da Carta das Cidades Educadoras, redigida no I Congresso das Cidades Educadoras, em Barcelona e contextualiza o PEI como uma estratégia da cidade de Belo Horizonte em efetivar-se enquanto tal.

O segundo item do capítulo verifica os fundamentos da cidade educadora, a partir da percepção de que as cidades dispõem de organizações e sistemas que regem a vida de seus cidadãos, contribuindo com visões e percepções de si mesmo, da sociedade e do outro. Neste sentido, a cidade educadora é aquela que assume o compromisso de desenvolver um projeto educativo intencional com o objetivo de fortalecer os valores e as práticas da cidadania democrática como: respeito, tolerância, participação, responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Em seguida procura relacionar os princípios da cidade educadora aos ideais de vários educadores que desejaram a construção de uma educação ampla, integral, democrática e cidadã. Neste sentido, relaciona a cidade educadora aos pressupostos da educação cidadã, proposta por Paulo Freire e Moacir Gadotti e a coloca como possibilidade de construção de uma educação que respeita e constrói,

junto à comunidade, conhecimentos e saberes fundamentais para a cidadania e participação (GADOTTI, 2006b).

O terceiro tópico aborda a necessidade do desenvolvimento de estratégias que garantam maior igualdade na distribuição e apropriação dos bens educacionais, visto que a aprendizagem ocorre de forma diferenciada entre as pessoas. Neste sentido, defende a necessidade de ações e estratégias singulares para que todos tenham uma educação com qualidade. Em seguida apresenta a Escola Integrada como uma política equitativa, na medida em que pretende atender às necessidades escolares, individuais e sociais, por meio de um projeto educativo.

Posteriormente são apresentados os resultados da pesquisa *Avaliação de impacto do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte* desenvolvida pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais – CEDEPLAR – UFMG, em parceria com a Fundação Itaú Social, que indicam um impacto significativo do Programa na aprendizagem dos estudantes e um efeito equitativo importante.

Ao final do capítulo, efetiva-se um estudo de caso, a partir da observação da rotina e funcionamento do Programa em uma escola e de entrevistas direcionadas aos atores que participam do processo como professores lotados e concursados, coordenadores, oficinairos, monitores e agentes culturais. Desta forma, descreve a estrutura e funcionamento do Programa, bem como seu cotidiano na tentativa de captar suas contradições, possibilidades e limitações.

O 3º capítulo da dissertação apresenta um Plano de Ação Educacional – PAE – com o objetivo de contribuir com a melhoria e eficácia do Programa na rede municipal de ensino. O PAE foi elaborado a partir do estudo realizado e apresentado na dissertação e é constituído por um conjunto de ações e estratégias que podem ser viabilizadas.

Neste caso, um PAE visa a potencialização das melhorias na escola e o direcionamento para que o Programa atenda a seus objetivos principais que é o de possibilitar a melhoria do desempenho educacional, melhorar as relações entre professores, alunos e suas comunidades, garantir proteção e assistência social às crianças e adolescentes e possibilitar uma educação ampla e global (BRASIL, 2007b).

1. ESCOLA INTEGRADA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Programa Escola Integrada – PEI, implementado em 2006 pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio da Secretaria de Educação, é uma proposta de ampliação da jornada educativa que visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da oferta de atividades diversas, oficinas e cursos, oferecidos em múltiplos espaços da cidade, na própria escola e em espaços no entorno da comunidade escolar.

O projeto busca priorizar os alunos com baixo desempenho escolar e/ou que apresentem vulnerabilidade social, apontado pelo cadastro dos Programas Bolsa-Escola e Bolsa-Família¹ e amplia-se à adesão voluntária dos outros alunos da escola, na medida em que haja espaços para o atendimento dentro ou no entorno da escola.

Este capítulo descreve o programa identificando-o como uma política que almeja desenvolver capacidades, habilidades e potencialidades importantes para o desenvolvimento escolar dos educandos e contribuir com uma melhor distribuição das oportunidades de acesso ao acervo cultural, científico, tecnológico, produzido historicamente, constituindo-se assim, em um instrumento importante de equidade e justiça social. Entretanto, procurar-se-á contextualizar esta política a partir do processo de democratização e universalização da escola pública e no bojo das políticas educacionais implementadas no Município, com o objetivo de garantir a inclusão social e a cidadania.

Desta forma, apresenta-se o Programa Escola Integrada como uma política de continuidade, fruto da experiência acumulada pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e do seu compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade para todos. Além disso, contextualiza como um Programa em consonância com os princípios da Carta das Cidades Educadoras, discutidos pelo 1º

¹ O Programa Bolsa-Escola, implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por proposição de Projeto de Lei aprovado em 5 de julho de 1996, é um Programa que institui um benefício financeiro para as famílias que encontram-se em situação sociofamiliar de risco, visando desta maneira "garantir a admissão e permanência na escola pública das crianças de 7 a 14 anos". O Programa Bolsa-Família é um Programa de transferência de renda criado pelo Governo Federal, em 2003, com o objetivo de incorporar os Programas Bolsa-Escola, Auxílio Gás e o Programa Cartão-Alimentação.

Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona, em 1990, do qual Belo Horizonte é signatária.

1.1. Do processo de democratização à construção de uma escola de qualidade para todos.

Pode-se avaliar que o processo de universalização da educação pública no Brasil é muito recente. Até meados de 1990, o país enfrentava ainda os desafios relativos ao acesso e principalmente à permanência no ensino fundamental. Conforme o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 1980, a taxa de atendimento era de 80% da população de 7 a 14 anos, entretanto os altos índices de reprovação e de evasão comprometiam a conclusão do ensino fundamental na faixa etária esperada, impactando no índice de conclusão da educação básica.

Durante os anos 1990, algumas políticas foram implementadas no país com vistas a reduzir a repetência, possibilitar a permanência dos estudantes nas escolas e corrigir as altas taxas de distorção idade série. Projetos como aceleração da aprendizagem, políticas de progressão continuada e bolsas visando à complementação de renda com o objetivo de estimular a permanência na escola foram implementados por diversos Estados e Municípios. No mesmo período, intensificou-se o debate sobre a democratização da escola no sentido de oportunizar vivências a todos os alunos que transcendam o currículo escolar e que contribuam com a formação cidadã.

[...] as propostas pedagógicas vigentes não facilitavam a progressão das crianças das classes populares: continuavam elitistas e antipopulares. As crianças das classes sociais mais baixas que estavam ingressando na rede não eram capazes de superar as diferenças culturais – acabavam por ser expulsas das escolas, cansavam-se de tantos fracassos, não dispunham das condições mínimas de estudo, tinham pouco estímulo para aprender, não tinham garantidos seus direitos de permanência na escola (MIRANDA, 2007, p. 62, 63).

Ao longo deste processo, tornava-se evidente que oportunizar vagas no ensino fundamental não é uma condição suficiente para garantir o direito à educação

a uma grande parte dos estudantes e que era necessário repensar a escola, redefinindo sua função social, com vistas à inclusão e à cidadania.

A presença de um aluno com características diferentes daquelas idealizadas pela escola tornou evidente o fato, para educadores e para gestores dos sistemas públicos, de que a denegação do direito à educação se processava também pelas características de funcionamento internas à escola, tanto quanto pela persistência da adversidade social que se manifesta na externalidade da instituição escolar (CASTRO, 2000, p. 2).

Neste panorama, em 1994, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte implementou o Programa Escola Plural com vistas à construção de uma educação que possibilitasse a inclusão e a permanência de todas as crianças e adolescentes na rede escolar, a partir de eixos norteadores² fundados na articulação da escola com a pluralidade de dimensões existentes no processo de formação humana. Desta forma, o papel da escola como espaço de vivência, construção e expressão da cultura se tornou evidenciado, bem como a necessidade de integração do coletivo da escola na construção de uma nova identidade dos sujeitos.

A Escola Plural constituiu-se em um projeto inovador que pretendeu instaurar uma nova lógica a partir do redimensionamento do tempo e do fazer escolar, garantindo a participação da comunidade, a valorização da cultura e dos saberes locais e a incorporação de atividades diversas com vistas ao desenvolvimento das múltiplas linguagens humanas. A partir deste Programa, esperava-se desenvolver uma escola mais abrangente, democrática, inclusiva e plural, capaz de incorporar toda a população escolar e oferecer às classes populares maiores condições de serem bem-sucedidas.

Durante a implementação e efetivação da Escola Plural, tornou-se evidente o despreparo da escola para acolher e ensinar a diversidade de estudantes que passaram a integrar seu cotidiano, bem como a dificuldade em lidar com a pobreza socioeconômica, com as diversas expressões culturais e necessidades das classes

² Segundo a Proposta Política Pedagógica da Escola Plural (MIRANDA, 2007, p. 62), os eixos norteadores que a caracterizam são: uma intervenção coletiva mais radical; sensibilidade com a totalidade de formação humana; a escola como tempo de vivência cultural; experiência de produção coletiva; as virtualidades educativas da materialidade da escola; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; socialização adequada a cada idade e ciclo de formação; nova identidade da escola e nova identidade de seu profissional.

mais pobres. Segundo Gentili (2007, p. 11), “A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito”. Neste sentido, conclui-se que o fracasso destes alunos tem razões internas à escola, à sua estrutura, às suas práticas e à sua tradição seletiva e excludente.

Porém, as diferenças de oportunidades entre os alunos e as condições desfavoráveis de uma vivência plena da cidadania, corroboram com o fracasso. Segundo Paro (1988, p. 13), as crianças das classes populares possuem menos alternativas de lazer e recreação, que lhes possibilitariam maior diversidade de contatos sociais e não dispõem, além da casa, da rua e da escola, das aulas de dança, judô, artes plásticas ou línguas, com o clube, o teatro, o cinema, as viagens, e não podem contar, acima de tudo, com o tempo de recreação com que podem contar as crianças das camadas privilegiadas.

Além disso, as crianças mais pobres enfrentam situações que dificultam o acesso e uma permanência de qualidade na escola como a falta de alimentação, vestuário, segurança, saúde e a necessidade de contribuir precocemente com a renda familiar, quer seja em trabalhos remunerados e subempregos, quer nos trabalhos domésticos e guarda dos irmãos menores, garantindo a saída dos progenitores para o trabalho.

Segundo Soares (2006, p. 109), “reconhece-se que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno”. Desta forma, evidencia-se que há razões para o fracasso dos alunos provenientes das classes populares, dentro e fora da escola. Neste sentido, a democratização do acesso e da permanência, propiciada pela Escola Plural revelou o despreparo da escola para lidar com a diversidade dos estudantes e constatou a fragilidade desta instituição para resolver os problemas resultantes de uma distribuição de renda e de oportunidades extremamente injustas, fruto de uma história de exploração e exclusão de grande parte da população brasileira, tornando-se evidente que a escola, sozinha, não consegue resolver os problemas advindos da desigualdade sócio estrutural, que está inserida num plano mais amplo da sociedade brasileira.

Embora a Escola Plural tenha sido uma proposta progressista e inclusiva, e talvez por estes mesmos motivos, recebeu inúmeras críticas fundamentadas especialmente na progressão automática e no nível de aprendizagem alcançado pelos alunos. A comunidade escolar e a mídia veiculavam informações e denúncias de que o projeto não conseguia cumprir com o objetivo principal que era o de ensinar e que muitos alunos chegavam ao final do ensino fundamental sem estar alfabetizados.

Não somente os educadores, mas também os pais dividem-se quanto ao tema da retenção. Há os que acreditam que sua supressão possibilita que os alunos prossigam os estudos sem as tensões e os desgastes provocados pelo regime seriado. Outros, porém se inquietam em relação ao destino dos que avançam, no seu entender, sem condições, e julgam que alguma forma de retenção daria mais suporte às atividades de apoio aos alunos (BARRETO, 2001, p. 130).

De fato, muitas experiências e práticas no seio da Escola Plural, que objetivavam garantir o acesso e a permanência dos alunos das classes sociais mais desfavoráveis, resultaram em uma supervalorização da sociabilidade, da socialização, da supervalorização da cultura e conhecimento local em detrimento ao acesso aos conteúdos escolares e aos saberes considerados legítimos e fundamentais para a vivência da cidadania.

O movimento de acolhimento e reconhecimento de um novo público – anteriormente excluído da escola e muitas vezes também, excluído da participação política e econômica – fez com que a escola buscasse alternativas para o enfrentamento de problemas impostos pela democratização do ensino e atendimento da diversidade, dos quais sozinha, não teria condições de resolver, deixando de priorizar o objetivo central e inicial da escola que é o de ensinar e garantir a apropriação dos saberes sistematizados, produzidos historicamente e elencados como fundamentais para o exercício da cidadania e vivência na sociedade.

Assim, a expansão da escolarização fundamental, tendo em vista a sua universalização, se dá com o prejuízo da própria instituição “expandida”, na medida em que o que se expande é um misto de escola de conteúdos degradados e espaço da gestão da pobreza. O

que se esvazia nos programas de aceleração da aprendizagem é preenchido com a migração de tarefas “exógenas” aos sistemas municipais de educação. É o que se universaliza é um híbrido de escola degradada e instituição assistencial. Mas não podemos nos esquecer: a metamorfose se dá na medida em que contingentes antes excluídos dos processos de escolarização vão entrando na escola (PEREGRINO, 2010, p. 97).

A partir das leituras de Peregrino (2010), pode-se constatar que a redução do desempenho e o baixo rendimento escolar não foram exclusivos da Escola Plural e que a democratização do acesso e da permanência impôs, a todas as escolas públicas, desafios para os quais não estavam de fato preparadas. A dificuldade em trabalhar com a diversidade de alunos se evidencia, sobretudo nas escolas localizadas em regiões que concentram grandes grupos de excluídos do contexto socioeconômico, como é o caso das grandes capitais, entre elas, Belo Horizonte. E esta dificuldade impulsiona a um processo de buscas por alternativas que visam o enfrentamento de problemas que extrapolam os muros da escola. De acordo com Peregrino, a escola fragilizada enquanto instituição assume a gestão da pobreza, deixando para segundo plano, a sua função principal que é de ensinar.

[...] a incorporação de políticas de redução da pobreza operava grave mutilação no sentido educativo da escola para o pobre, através da recuperação, no interior dos espaços educativos estatais, de iniciativas já presentes nas instituições e órgãos que lidavam com serviços básicos, assistência social e desenvolvimento comunitário desde a década de 1940 (PEREGRINO, 2010, p. 91).

Nesse contexto, garantir a todos o direito à educação significa criar políticas que extrapolem os muros da escola e que englobem um amplo espectro de reconhecimento de direitos nas esferas da saúde, alimentação, moradia, acesso à cultura, ao trabalho e ao lazer, garantindo de fato o acesso, a permanência e a qualidade de aprendizagens fundamentais ao convívio social e à cidadania.

Embora o projeto Escola Plural tenha sido revisto³, pela Secretaria Municipal de Educação, a partir da posse do então prefeito Márcio Lacerda, em 2009⁴, como

³ A revisão da Proposta de Escola Plural já estava em andamento, principalmente no que se refere à progressão automática, através da implementação de ações de combate a repetência, mas com o foco na aprendizagem. A partir de 2006, a Secretaria de Educação implementou várias ações, entre elas, o monitoramento da inclusão e da aprendizagem e o reforço escolar, buscando possibilidades para a melhoria da qualidade da educação de todos os estudantes.

resposta às inúmeras pressões de grupos que questionavam os resultados das Escolas Municipais de Belo Horizonte e a promoção automática, seus fundamentos persistem no imaginário e na prática de grande parte dos profissionais da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, sobretudo nos que ocupam atualmente a gestão do sistema escolar. Desta forma, a imagem de uma instituição acolhedora da diferença, que busca construir uma ação educativa que contemple as necessidades de formação de seus educandos e que debate as questões relativas à exclusão da escola e na escola reside nos ideais e nas práticas desta rede de ensino.

Desse modo, o Programa Escola Integrada surge como continuidade, e como herdeira dos princípios da Escola Plural, na medida em que ressignifica a experiência vivenciada por esta e consolida em um novo formato de escola que possibilita a articulação dos inúmeros conhecimentos e saberes presentes na comunidade escolar com os conhecimentos historicamente construídos, elencados como legítimos e indispensáveis ao exercício da cidadania. Está em consonância, também, com a preocupação em desenvolver estratégias que contribuam para o desenvolvimento da cidadania e da valorização da cultura popular, de suas expressões e linguagens, reduzindo a distância e desfazendo a oposição entre os conhecimentos populares e os saberes considerados legítimos operados no âmbito escolar.

A Escola Integrada, nos moldes da Escola Plural, estabelece compromisso com a totalidade da formação humana, na medida em que busca incorporar a diversidade cultural da realidade que a envolve e valorizar as inúmeras práticas sociais que a circunscreve. Também, concebe a escola como tempo de vivência cultural e não apenas como estratégia de formação e de preparação para o futuro. Isto significa reconhecer que as interações socioculturais propiciadas pela escola, constroem identidades e referências de formas de agir, pensar, interagir e de se posicionar no mundo.

Ao longo do processo de democratização e especialmente na década de 1990, o debate sobre a qualidade da educação brasileira se torna prioridade por dois

⁴ Uma das propostas apresentadas na candidatura do Prefeito Marcio Lacerda foi a revisão da Escola Plural, questionada pela população pela falta de qualidade e pela progressão automática (utilizada no início de sua implementação). Na prática efetivou-se na continuidade dos princípios inclusivos da rede municipal e em um maior controle da qualidade escolar.

motivos. O primeiro porque as escolas públicas não conseguiram conciliar a escolarização de todos com a formação de todos Perrenoud (2000), gerando resultados de aprendizagem considerados abaixo do básico necessário a uma formação plena e cidadã.

Em segundo lugar, pela influência de um contexto globalizado que preconiza a eficiência do sistema e qualidade dos resultados. Desta forma, a qualidade do ensino e da formação escolar passou a ocupar o centro dos debates nacionais de educação, bem como a agenda de governo em vários países e a ser tema dos noticiários nos últimos anos. Isto porque a educação tem sido vista como importante elemento para o desenvolvimento e para a sobrevivência do país num mundo altamente competitivo. O contexto globalizado está voltado para o fortalecimento e investimento no capital humano⁵ e nesta lógica, investir na qualidade da educação constitui o meio para o desenvolvimento do país.

Afirma-se hoje que este novo cenário implica necessariamente a geração de capacidades e competências indispensáveis à competitividade internacional, o aumento do potencial científico-tecnológico da região, bem como o desenvolvimento de estratégias que propiciem a formação de uma moderna cidadania vinculada à competitividade dos países, à democracia e à equidade (GAJARDO, 2000, p. 4).

Da mesma forma que a qualidade da educação é colocada em pauta, o discurso sobre o direito de todos se intensifica e a discussão sobre a equidade ganha terreno, tornando-se o centro de várias agendas educacionais. Nesta perspectiva, evidencia-se que não basta garantir a alguns uma educação de excelência, é necessário garantir a todos uma educação que se efetive como instrumento de cidadania e inserção social.

Com ritmos e ênfases diferenciados, respeitando as peculiaridades locais e regionais, é possível afirmar que o Brasil já ultrapassou a etapa de prioridade exclusiva à política de expansão do acesso à escola e, portanto, de investimento prioritário na rede física. A busca da qualidade e a promoção de maior equidade do sistema passaram

⁵ Capital humano é um termo utilizado em algumas teorias econômicas de crescimento que relaciona, diretamente, o desenvolvimento econômico à quantidade e qualidade da formação escolar, grau de treinamento e produtividade das pessoas envolvidas.

a ocupar lugar de destaque na nova agenda das políticas de educação básica (CASTRO, 1999, p. 17).

Pensar em qualidade da educação é muito mais que discutir a qualidade do ensino. Torna-se fundamental compreender as contradições do sistema de ensino e do currículo escolar, que inviabilizam a aprendizagem de todos os educandos, bem como discutir e enfrentar os fatores intra e extraescolares que dificultam e impactam na aprendizagem, no acesso e na permanência de grande parte do alunado. É preciso igualmente, construir ações intersetoriais, envolvendo saúde, assistência social, política habitacional, de abastecimento e de fortalecimento da comunidade escolar que tornam possível a escolarização e principalmente a aprendizagem a partir desta.

No Brasil, as discussões sobre a qualidade têm-se ampliado, mas nem sempre considerando os aspectos relativos à equidade, talvez pela dificuldade em definir o que seja equidade. De acordo com algumas correntes teóricas que tratam do tema, a equidade tem a ver com a distribuição das oportunidades educacionais e um dos indicadores seria a justa distribuição dos serviços educacionais entre os grupos sociais. Neste entendimento, está implícita a ideia de que a simples distribuição de oportunidades é suficiente para que todos tenham êxito na escola. López (2009) por sua vez, traz um conceito de equidade relacionado à igualdade dos resultados. Para ele a simples distribuição equitativa de oportunidades educacionais não é suficiente diante das heterogeneidades iniciais dos alunos.

López ao definir equidade como sendo a igualdade de resultados, analisa que estratégias diferenciadas devem ser desenvolvidas dentro e fora da escola, para que os alunos possam ter acesso ao conhecimento. Desta forma, vai ao encontro à necessidade de implementação de políticas multissetoriais e intersetoriais para o desenvolvimento de condições indispensáveis a aprendizagem que o autor denomina de “educabilidade”. Segundo esta lógica, o tratamento que crianças e adolescentes devem receber no seu percurso escolar deve ser diferente a partir do reconhecimento das particularidades e diferenças de cada um.

O Programa Escola Integrada surge como alternativa ao enfrentamento dos desafios que dificultam o processo de escolarização de grande parte dos alunos, constituindo em política equitativa no sentido atribuído por López.

1.2. O Programa Escola Integrada

A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que amplia o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação por meio de parcerias com universidades públicas e privadas, empresas, grupos comunitários e organizações sociais, o Programa aponta para a possibilidade do desenvolvimento de estratégias diferenciadas que podem potencializar as experiências escolares e o acesso a múltiplas linguagens, reduzindo as diferenças de oportunidades.

O PEI parte do pressuposto de que uma formação cidadã envolve o direito a uma escolarização de qualidade em todos os níveis, inclusive aos processos fundamentais de vivências básicas de cidadania, nos diferentes âmbitos da formação humana, porque são estas que permitirão a todos uma escolarização plena e com qualidade. Para isso possibilita a utilização de vários espaços da cidade, bem como espaços dentro da escola e na comunidade de entorno. Além de espaços físicos e culturais da cidade, como museus, centros culturais, bibliotecas, parques, universidades, praças, clubes e outros.

Este projeto se coloca como uma oportunidade de contribuir para uma escolarização exitosa e equânime, na medida em que oferece a oportunidade de acesso a várias experiências e linguagens que corroboram para o desenvolvimento das aptidões relacionadas às capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pela escola, além de possibilitar a redução dos índices de evasão, reprovação e distorção idade série.

De acordo com dados⁶ disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada, atende em horário ampliado, a um público de 38.438 alunos do ensino fundamental que estudam em 143 escolas do Município, o que corresponde a um atendimento de 75% das escolas municipais de Belo Horizonte e conta com o trabalho de 1.009 monitores de oficinas, 606 bolsistas de extensão e 122 jovens aprendizes⁷.

⁶ Dados relativos a agosto de 2011.

⁷ O Jovem Aprendiz é um agente de informática indicado pela comunidade e capacitado pela GPLI- Gerência de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal de Educação. Este

Em 2006, foi implementado como experiência piloto em sete escolas do município, já no ano de 2007, estendeu a implementação a 50 unidades escolares, buscando priorizar, num primeiro momento, as escolas situadas em regiões mais vulneráveis e com menor NSE - Nível Socioeconômico - que é um índice que busca situar o nível socioeconômico dos alunos, por intermédio de indicadores como a presença de bens de conforto doméstico, ocupação e escolaridade dos pais.

Na época da implantação do Programa Escola Integrada o NSE era obtido a partir dos dados do SIMAVE⁸, através de questionários contextuais preenchidos durante a aplicação das avaliações sistêmicas do Estado. Atualmente, o índice é obtido a partir dos dados do AVALIA BH⁹, por questionário aplicado juntamente à avaliação sistêmica do município.

Atualmente, o programa funciona em 75% das escolas, continuando a priorizar alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis e/ou com dificuldades de aprendizagem e ampliando a oferta na medida em que a escola consegue mobilizar espaços para a oferta das atividades. A participação nos programas de complementação de renda, como o Programa Bolsa Família e Bolsa Escola¹⁰ constitui em um critério de prioridade, uma vez que estes programas apresentam uma estrutura que aponta os alunos cujas famílias encontram-se em vulnerabilidade social.

profissional é contratado pela Caixa Escolar das Escolas através da AMAS e tem uma carga horária de trabalho de 40 horas.

⁸ SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, criado no ano 2000, tem o objetivo de desenvolver programas de avaliações do Estado de Minas Gerais com vistas ao planejamento de ações para a melhoria do ensino.

⁹ O AVALIA BH - Sistema Municipal de Avaliação da Educação de Belo Horizonte, foi aplicado pela primeira vez em 2008, com o objetivo de avaliar, anualmente, o desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino. O AVALIA-BH não substitui o SIMAVE, que objetiva avaliar o Sistema Escolar de Minas Gerais, mas apresenta um sistema voltado para as necessidades da Rede Municipal de Ensino. A partir de 2011, o AVALIA-BH passou a estabelecer o NSE das escolas, tendo em vista um questionário contextual que busca conhecer a realidade do aluno, da escola e da comunidade escolar, com vistas a uma melhor interpretação dos resultados das avaliações.

¹⁰ O programa Bolsa Escola foi implementado pela Prefeitura de Belo Horizonte em 1996, através da Lei Municipal nº 7.135, de 08 julho de 199, com o objetivo de instituir um benefício financeiro para as famílias que estejam em situação de risco sociofamiliar ou quando as próprias crianças apresentassem condições de risco, visando desta forma, garantir o acesso e a permanência na escola pública. O Programa objetiva igualmente, articular condições para a melhoria da qualidade de vida das famílias integrando ações com os diversos órgãos governamentais e não governamentais. Em 2004, o Programa Bolsa Família do governo federal buscou unificar os programas de transferência de renda até então existentes, entre eles, o Bolsa Escola Municipal, que ainda atende a famílias de alunos com extrema vulnerabilidade. Atualmente, cerca de 20% dos alunos da rede municipal estão vinculados aos programas Bolsa Escola/Família e estes constituem prioridade em todos os projetos e programas da Prefeitura de Belo Horizonte.

A Escola Integrada é um programa multidisciplinar que pretende integrar os diferentes programas públicos e sociais, tendo como base a intersetorialidade e o compartilhamento de ações entre a Secretaria Municipal de Educação, Políticas Sociais, Esportes, Regulação Urbana, Saúde, Fundação Municipal de Cultura, Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação. Também incorpora outros programas federais como o Programa Mais Educação e o Programa Segundo Tempo.

A Secretaria Municipal de Educação se vinculou ao Programa Mais Educação em 2010, incorporando seus pressupostos e possibilidades ao PEI. Este Programa federal segue alguns eixos norteadores semelhantes à Escola Integrada de Belo Horizonte, prevendo uma ampliação do tempo escolar, por meio de parcerias e ações intersetoriais. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 como uma estratégia do governo federal para estimular a ampliação da jornada escolar, na perspectiva de Educação Integral.

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira, [...] promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores (BRASIL, 2011, p. 1).

O Programa Mais Educação, bem como a Escola Integrada propõem a articulação de vários serviços, entidades, espaços e instituições presentes na cidade, buscando enxergar a educação para além dos muros da escola, construindo redes que se corresponsabilizem pela educação das crianças e dos jovens.

O Programa Segundo Tempo regulamentado pela Portaria Interministerial ME/MEC nº 3.497, de 24 de novembro de 2003, é um Programa do Governo Federal que visa democratizar a prática e o acesso ao esporte, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens. O Programa se caracteriza pelo acesso às várias modalidades e atividades esportivas, desenvolvidas em espaços escolares ou comunitários e se destina, prioritariamente,

a populações localizadas em áreas de vulnerabilidade social. Inicialmente, as atividades previstas por este Programa, aconteciam no contraturno da escola e em outros locais como praças, clubes e parques. A partir de 2007, foi integrado à Escola Integrada, constituindo-se em mais uma atividade a ser desenvolvida como parte do Programa nas escolas.

Desta forma, o PEI agrega em sua matriz curricular atividades organizadas pela escola em espaços internos e externos a ela, monitorados por agentes da comunidade; atividades em espaços internos e externos, coordenadas por instituições superiores e ministradas por estudantes bolsistas do ensino superior; excursões e visitas monitoradas por agentes externos à escola, vinculados a instituição visitada e/ou monitorada por profissionais da escola; atividades físicas e esportes oferecidos pelo Programa Segundo Tempo, através de bolsistas, estudantes de nível superior em Educação Física; atividades de reforço e intervenção escolar ministradas por professores concursados da escola e atividades de reforço, bem como de auxílio ao *para casa*, trabalhadas por agentes da comunidade que apresentem perfil para este fim.

Nesta perspectiva, a escola tece “uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p. 139) e se coloca como instituição capaz de exercer ações intersetoriais entre a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil, o sistema produtivo local, o poder público e os vários equipamentos educativos da cidade, numa proclamação à construção de uma cidade educadora e à responsabilidade de todos os atores sociais na educação de nossas crianças e jovens.

[...] a compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (MOLL, 2004, p. 42).

1.3. As Parcerias

O Programa Escola Integrada parte do pressuposto de que para educar o cidadão é necessário o esforço de toda a sociedade. Neste sentido, as cidades passam a ser vistas como potenciais espaços de educação e desenvolvimento de várias linguagens.

Uma cidade de médio ou grande porte costuma conter, em sua infraestrutura, variados serviços e instituições que corroboram com a formação de seus cidadãos como universidades públicas e privadas, museus, teatros, parques, bibliotecas, associações comunitárias, centros culturais, igrejas e outros. Além disto, diversas secretarias municipais e estaduais oferecem atividades variadas de formação, informação, cultura, esporte e lazer.

É interessante pontuar que, embora o acesso a estes espaços formativos muitas vezes seja gratuito, nem toda a população se apropria destes por motivos variados como pela dificuldade de acesso ou por desconhecimento. Desta forma, apenas parte dos cidadãos se beneficia das múltiplas dimensões formadoras que os espaços contêm.

É visível que a parcela mais pobre da população é a que tem menos acesso às múltiplas dimensões formadoras potencialmente encontradas nas cidades. Desta forma, torna-se importante o desenvolvimento de estratégias para que esta população possa se apropriar das dimensões educativas da cidade e se beneficiar delas.

A escola encontra-se em posição privilegiada para tecer a grande teia de serviços oferecidos nas cidades, a partir de ações intersetoriais e articuladas, oferecendo a seus alunos o acesso às inúmeras linguagens e experiências educativas presentes nos diversos espaços. Assim, o PEI possibilita uma estrutura central para que a escola possa instaurar parcerias com diversas instituições e construir um currículo que ultrapasse os muros da escola.

As instituições de ensino superior oferecem, em sua maioria, serviços e cursos para a comunidade vinculados à formação de seus alunos e a projetos de pesquisa e desenvolvimento social. São serviços educativos, informativos, de atendimento à saúde, jurídicos e sociais. Desta forma, a Prefeitura Municipal de Belo

Horizonte, a partir do Projeto Escola Integrada da Secretaria Municipal de Educação mantém parcerias com várias instituições de ensino superior. São elas: Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade Estadual de Minas Gerais – UFMG; Pontifícia Universidade Católica – PUC; Centro Universitário – UNA; Centro Universitário UNI-BH; Unicentro Newton Paiva; Fundação Helena Antipoff; Universidade Salgado de Oliveira – Universo; Faculdades Pitágoras; Faculdade de Minas – FAMINAS, Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET; Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACISA; Instituto Metodista Izabela Hendrix.

As universidades e centros universitários oferecem cursos e oficinas por meio de estagiários/monitores participantes de programas de extensão e projetos pedagógicos dos cursos. De acordo com a lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos [...]”. Desta forma, a escola escolhe as oficinas e cursos dentro de um cardápio de possibilidades, selecionadas pela gestão central do Programa e por meio da Caixa Escolar¹¹ que contrata o estagiário/monitor. Cabe a escola igualmente a supervisão do trabalho do estagiário/monitor que do mesmo modo deve ser acompanhado pelo professor orientador da instituição de ensino superior.

Para que as oficinas ou cursos sejam aceitos pela gestão central do Programa e possam compor o cardápio¹² oferecido às escolas, a Universidade ou Centro Universitário deve ser reconhecido como tal e a oficina e/ou curso deve contemplar uma das áreas a seguir: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação, educação científica, econômica e cidadania. As oficinas e cursos são ministrados por monitores universitários e coordenados pelos docentes destas instituições de ensino superior.

¹¹ A Caixa Escolar é uma instituição jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como função básica administrar os recursos financeiros da escola, oriundos da União, estados e municípios, e aqueles arrecadados pelas unidades escolares. Instituiu-se historicamente a partir dos movimentos sociais da década de 1970 e se oficializou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

¹² Lista de cursos e oficinas oferecidos às escolas para escolha.

O cardápio de opções conta com oficinas e cursos das diferentes áreas do conhecimento envolvendo artes, esporte, cultura, lazer, formação pessoal e social, comunicação, informática, saúde, idiomas, acompanhamento escolar, enfermagem, pedagogia, comunicação, odontologia, direitos humanos e outros, além das tradicionais áreas dos conteúdos escolares, sempre articuladas pela escola, tendo o currículo como eixo.

É importante pontuar que as parcerias com universidades e centros universitários são estabelecidas a nível central, na gestão central do Programa e as contratações dos cursos e oficinas são efetivadas pela escola, por meio da Caixa Escolar, de acordo com os objetivos da instituição, interesse dos alunos e da comunidade escolar e Projeto Político Pedagógico.

Os cursos e oficinas aceitos pelo Programa devem estar voltados para as áreas de acompanhamento pedagógico: meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura, artes, inclusão digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação, educação científica, educação econômica e cidadania. Deste modo, as oficinas visam atender as demandas do universo infantil e juvenil na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a realidade de cada educando.

Os monitores universitários são contratados pela gestão local do Programa por meio das Caixas Escolares das escolas para uma jornada de 20 horas semanais, sendo 12 horas para o desenvolvimento de atividades com os estudantes, 4 horas para planejamento e avaliação das atividades e 4 horas para reunião com seus coordenadores/orientadores nas instituições parceiras de ensino superior. A seleção dos monitores é realizada pelas instituições de ensino superior de acordo com critérios próprios.

Os cursos e oficinas são oferecidos dentro e fora do espaço escolar, de acordo com cada escola, por meio de parcerias diversas. Desta forma, tem-se o contrato de comodato¹³ utilizado nas instituições públicas como em centros culturais, postos de saúde, espaços da Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Esportes, parques e outros. Outrossim, o contrato de aluguel utilizado em espaços

¹³ Contrato de comodato é a regulação de um empréstimo temporário, baseado na gratuidade e na devolução do objeto de comodato.

não públicos, como ONGs, igrejas, clubes, salões vazios, espaços de associações comunitárias e outros.

Os espaços para o funcionamento do projeto são mapeados e contratados pela escola com o aval técnico e jurídico da Prefeitura de Belo Horizonte. Estes espaços devem ser preferencialmente no entorno da escola para facilitar o deslocamento dos educandos e garantir uma identidade comunitária e local.

Deste modo, a escola, na figura do professor comunitário¹⁴ faz o mapeamento da região, buscando potenciais espaços de utilização e estabelece parcerias utilizando documentos construídos pela gestão central, a partir do suporte técnico e jurídico da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Estes documentos determinam direitos, deveres e responsabilidades entre a parte contratante - a escola e a parte contratada.

Outros espaços são oferecidos para “aula passeio”, de forma que a escola possa organizar atividades que extrapolam o entorno da comunidade, ampliando a referência dos educandos em relação ao espaço urbano e as suas múltiplas dimensões.

As aulas passeios são oferecidas mensalmente pela gestão central do Programa e a adesão a elas é optativa, de acordo com o projeto e interesse de cada escola. Constituem exemplos de aulas passeio: as visitas a museus, grutas, parques, cinemas, estações ecológicas, prédios públicos, bibliotecas, laboratórios e empresas privadas. Para o deslocamento dos alunos a estes espaços, são utilizados ônibus do Programa BH Para Crianças¹⁵ da Prefeitura de Belo Horizonte e ônibus contratados com a verba da Caixa Escolar.

Além dos monitores universitários, a escola pode contratar monitores de oficinas, chamados oficinairos ou agentes culturais por meio do convênio das Caixas Escolares como a AMAS¹⁶ - Associação Municipal de Assistência Social. Estes profissionais podem ter uma carga horária semanal de 20 ou de 40 horas semanais

¹⁴ O professor comunitário, lotado em dois cargos na escola, tem a função de coordenar o programa e possibilitar seu funcionamento dentro e fora da escola.

¹⁵ O Programa BH Para Crianças oferece ônibus e micro-ônibus para excursões e passeios realizados pelas escolas, proporcionando a realização de atividades extraclasse em diversos locais dentro e fora do município, conforme planejamento e projeto da escola.

¹⁶ A AMAS é uma entidade é uma sociedade civil de direito privado, criada para desenvolver atividades sócio assistenciais em Belo Horizonte, além de desenvolver ações e projetos para a promoção dos Direitos Sociais.

destinadas ao desenvolvimento de ações diretas com os educandos, apoio ao professor comunitário nas atividades relacionadas a almoço, mobilidade, atividades de relaxamento, higiene e outras. Além disso, é destinado cerca de 15% do horário trabalhado para atividades de planejamento e avaliação do trabalho realizado.

O monitor deve ter, no mínimo, o ensino fundamental completo, boa articulação com a comunidade, conhecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola, experiência comprovada com crianças e adolescentes e participação em grupo articulador da sociedade, para que possa desenvolver trabalhos e/ou discussões relevantes para a formação dos educandos.

As escolas contam igualmente com os Estagiários do Programa Segundo Tempo, contratados pelo Governo Federal e vinculados à Secretaria de Esportes da Prefeitura de Belo Horizonte com uma jornada de 20 horas semanais. O Programa oferece um coordenador de núcleo e dois monitores para cada grupo de 200 alunos. O coordenador responsável pelo núcleo, preferencialmente formado em Educação Física ou Educação, tem a função de organizar e coordenar atividades e práticas esportivas, contando com a atuação de monitores estudantes de graduação em Educação Física. Desta forma, a Escola Integrada incorpora o Programa Segundo Tempo num movimento de intersectorialidade de ações voltadas para a escola e para o desenvolvimento da comunidade, oferecendo o acesso a várias modalidades e atividades esportivas desenvolvidas em espaços escolares ou comunitários.

Da mesma forma, a Escola Integrada conta com a atuação do Jovem Aprendiz que é um agente de informática indicado pela comunidade e capacitado pela GPLI-Gerência de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal de Educação. Jovem Aprendiz é contratado pela Caixa Escolar das Escolas por meio da AMAS e tem uma carga horária de trabalho de 40 horas.

O Jovem Aprendiz é outro Programa da Prefeitura de Belo Horizonte, promovido pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) em parceria com a Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte (PRODABEL) e a Secretaria Municipal de Educação e tem o objetivo de propiciar a inclusão digital nas comunidades escolares. A partir deste Programa, todas as escolas municipais contam com um ou mais laboratórios de informática com o objetivo de atender aos alunos e a comunidade.

A organização das atividades do Jovem Aprendiz, ou agente de informática é de responsabilidade da escola que pode planejar atendimento aos alunos, dentro ou fora do horário “regular” das aulas e atender à comunidade escolar. O atendimento do agente de informática, em muitos casos, compõe a grade curricular da Escola Integrada, em horário integral ou parcial, de acordo com o planejamento da escola.

Para o apoio ao Professor Comunitário, a escola pode contratar um ou dois monitores universitários ou um ou dois monitores de oficinas por meio do convênio entre a Caixa Escolar e a AMAS, de acordo com o número de alunos inscritos no Programa. Este prevê uma interlocução com a cultura local e com os movimentos sociais da comunidade. Por este motivo busca estimular a contratação pelas escolas de monitores e agentes que representam talentos e saberes locais, de forma que os alunos tenham referências positivas de pessoas da comunidade, valorizem a produção cultural da sua localidade e sintam-se valorizados por esta representação.

1.4. Estrutura e Funcionamento

A organização curricular da Escola Integrada deve ser compreendida a partir da concepção de “Cidade Educadora” que atribui às cidades funções educativas que vão muito além das suas tradicionais tarefas econômicas, sociais e políticas. Nesta perspectiva a cidade é vista como um conjunto que dá unidade e sentido ao sistema humano, social e cultural. Ela atribui significados e rege os padrões de comportamento de seus cidadãos. Assim, a cidade apresenta uma capacidade e potência educativa exercida por meio da educação formal e informal que não pode ser desconsiderada pela escola.

A concepção de cidade educadora vislumbra a possibilidade do redimensionamento do Tempo e do Espaço educativo. Nesta perspectiva, o conceito de Tempo não se refere somente ao tempo destinado à educação formal ou à ampliação da jornada escolar, mas igualmente às múltiplas possibilidades educativas situadas nas relações entre os homens e a qualidade do trabalho intencionalmente educativo para redimensionar ou ressignificar estas experiências. Da mesma forma, o conceito Espaço deve ser compreendido para muito além dos

muros da escola, referindo-se a todos os lugares da sociedade que podem ser potencializados como espaços educativos.

A matriz curricular da Escola Integrada contempla 45 horas semanais ou nove horas de atendimento diário aos estudantes, organizada em 4 horas e 20 minutos de aulas ministradas pelos docentes da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; 3 horas de atividades organizadas no contraturno com atividades em diferentes áreas do conhecimento, realizadas por monitores de instituições de ensino superior, agentes culturais e oficinairos e coordenados pelo professor comunitário da escola; 1 hora e 40 minutos destinados à alimentação, mobilidade, higiene e atividades de relaxamento.

Assim, o aluno participante da Escola Integrada frequenta as aulas realizadas por professores concursados da Rede Municipal de Belo Horizonte, tendo acesso às áreas do conhecimento e aos conteúdos escolares conforme as diretrizes curriculares do município e, no contraturno, tem acesso às múltiplas linguagens e aprendizagens compreendidas pelo Programa Escola Integrada, oferecidas em cursos e em oficinas, por meio dos oficinairos, agentes culturais e monitores universitários.

As oficinas e cursos são oferecidos em espaços próximos à escola, exigindo o deslocamento dos alunos por estes espaços que se mostram educativos, envolvendo a comunidade que vive no entorno no debate sobre o reconhecimento de sua função na educação das crianças e jovens.

As oficinas e cursos escolhidos pelo Programa em dada escola devem contemplar atividades em diversas áreas do conhecimento, considerando uma proporção de 60% das atividades voltadas para o desenvolvimento pedagógico e conhecimentos específicos e 40% para ações diversas.

As unidades escolares podem organizar cursos e oficinas ministradas por oficinairos e agentes culturais da comunidade, selecionados pela própria escola e contratados pela Caixa Escolar, através do convênio com a AMAS, tendo em vista as concepções da escola, seu projeto político pedagógico e os interesses dos estudantes e da comunidade. O trabalho de agentes da comunidade aproxima a escola da realidade do aluno, valoriza talentos locais e constrói referências positivas próximas à realidade dos estudantes. Do mesmo modo, possibilita que os alunos

construam saberes edificados na cultura regional e se reconheçam como sujeitos inseridos nesta cultura.

As oficinas e cursos podem ser criados e coordenados por docentes das instituições de ensino superior, oferecidas por estudantes de graduação e de pós-graduação no formato de um programa de extensão, contratadas e organizadas no currículo da Escola Integrada pelo professor comunitário, a partir dos processos de discussão e concepção traduzidos no Projeto Político Pedagógico.

É importante que a organização curricular do Programa na escola contenha parte de atividades desenvolvidas pelos estudantes de graduação, com o devido acompanhamento das Universidades e Centros Universitários e parte das oficinas e atividades desenvolvidas por pessoas da comunidade, para garantir o acesso a conhecimentos construídos e transmitidos pela universidade e conhecimentos relevantes para a cultura local e conhecimento popular.

Além de envolver todos os atores que compõem a instituição escolar, como professores, alunos, funcionários e pais, o Programa conta com um professor comunitário em jornada integral, monitores universitários, estagiários do Programa Segundo Tempo, monitores de oficinas provenientes da comunidade, jovem aprendiz, agente cultural, auxiliares de serviço e de cantina.

O professor comunitário, lotado em dois cargos na escola, tem a função de coordenar o Programa e possibilitar seu funcionamento dentro e fora da escola. Cabe a ele, organizar a matriz curricular, em consonância com o projeto político pedagógico da escola, mapear os espaços disponíveis na comunidade do entorno e estabelecer a ponte entre as entidades parceiras e a escola.

Este profissional possui uma importância crucial para o desenvolvimento do projeto e para a articulação dos professores e demais profissionais da escola no debate sobre a concepção e o desenho da Escola Integrada na instituição. É escolhido por indicação do diretor da instituição escolar, que muitas vezes consulta o coletivo da escola para a indicação.

De acordo com o Documento Referência da Escola Integrada (Belo Horizonte, 2008. p. 5), o Programa Escola Integrada institui novas formas de pertencimento comunitário. Ao promover a articulação família, escola e comunidade, revitaliza

espaços de convivência e favorece relações dialógicas que reconhecem e reafirmam o potencial educativo da cidade.

Para o funcionamento do Programa Escola Integrada, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte arca com os seguintes custos, depositados diretamente nas Caixas Escolares das instituições de ensino: custos com pessoal: pagamento dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de ações pedagógicas, junto aos alunos e coordenação do Programa, cantineiras e faxineiras; custos com materiais de consumo e permanentes de pequeno valor; custos com os espaços físicos envolvendo comodato, aluguel, parcerias e reformas; custos com alimentação, almoço e lanche, fornecidos e monitorados pela Secretaria de Abastecimento do município.

1.5. Gestão do Programa

A gestão do Programa é realizada a nível central pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania e Gerência do Projeto Sustentador de Expansão da Escola Integrada. Esta gerência localizada na Secretaria Municipal de Educação (SMED) é composta de coordenadores, planejadores e uma equipe itinerante que faz o acompanhamento do programa em cada Gerência Regionalizada de Educação e, por conseguinte, em cada unidade de Escola Integrada, à medida que a escola demanda pelo acompanhamento e suporte presencial.

Em cada Gerência de Educação¹⁷ existe uma ou mais pessoas responsáveis por coordenar o Programa em nível regional. Este profissional da educação, lotado como professor da Rede Municipal e selecionado para atuar na Gerência de Educação, tem o objetivo de mediar o Programa, respondendo por demandas apresentadas a nível central e local e estabelecendo uma relação mais direta com cada unidade Integrada.

A equipe da Secretaria Municipal de Educação, que faz a gestão em nível central, é composta por professores concursados da Rede Municipal de Ensino,

¹⁷O município de Belo Horizonte é dividido em nove gerências regionalizadas com o objetivo de aproximar a gestão escolar municipal das comunidades escolares.

selecionados para atuar na gestão do Programa. Esta equipe tem a função de coordenar a implementação e o funcionamento em toda a cidade, estabelecendo parcerias com universidades, centros universitários, fundações, ONGs, empresas e outras secretarias do município, pesquisar e articular os programas existentes, buscando parcerias de outros setores, Secretarias Municipais e Estaduais, bem como de Projetos e Programas Federais, além da responsabilidade de desenvolver a estrutura para o funcionamento do mesmo, almejando as possibilidades legais para sua implementação e ampliação. Igualmente tem a função de gerir o trabalho nas escolas respeitando a autonomia de cada unidade.

A equipe da Secretaria Municipal, bem como a equipe regionalizada realizam visitas periódicas às escolas, oferecendo suporte técnico e teórico. Estas visitas acontecem de acordo com as necessidades de implementação e bom funcionamento do Programa em nível local. Igualmente, promovem cursos de capacitação e encontros entre os professores comunitários, oficinairos e monitores com vistas à formação e a melhor instrumentalização para o trabalho na escola.

Além das visitas periódicas às escolas e da atuação da coordenação regional e central do Programa, o acompanhamento do PEI ocorre de forma não presencial a partir dos recursos informáticos. Assim, as escolas podem acessar o domínio do Programa e ter acesso aos documentos, leis e portarias que o legitimam. Além do cardápio mensal de aulas passeio e às inovações contínuas do programa. As escolas devem postar a cada mês, um relatório contendo: o número de alunos atendidos, o número e a relação de profissionais envolvidos, os espaços utilizados e a relação de atividades, oficinas e cursos ministrados, além de outras observações que julgarem necessárias.

A gestão local formada pelo professor comunitário e a direção da unidade escolar tem a função de organizar o funcionamento do programa dentro da escola; mapear e estabelecer contrato de comodato e de aluguel com os espaços disponíveis no entorno da escola como igrejas, parques, associações comunitárias, centros culturais, espaços privados, clubes e outros; identificar, juntamente com os pais e outros profissionais da escola, os alunos que necessitam prioritariamente de atendimento no Programa; estabelecer contato com as famílias com a finalidade de realizar a matrícula; montar, a partir das opções do cardápio oferecido pela gestão

central, a grade curricular a ser ofertada de acordo com a concepção da escola e seu projeto político pedagógico; mapear agentes da comunidade para a realização de oficinas; estabelecer relação com o trabalho realizado na escola, a partir da interação com os profissionais desta.

O professor comunitário deve ser um articulador entre o programa e o coletivo da escola, para a efetivação de um trabalho que esteja alinhado na perspectiva do desenvolvimento de capacidades e habilidades diretamente ou indiretamente trabalhadas pela escola.

Infere-se que o alinhamento das ações com vistas a uma educação integral ainda está em construção, visto que as escolas ainda estão em processo de incorporação da Escola Integrada em seu Projeto Político Pedagógico e em sua prática educativa. Torna-se necessário desenvolver ações que garantam maior efetividade no Programa com vistas a ampliar a educabilidade dos alunos e contribuir com a equidade nos resultados.

1.6. Uma Escola Integrada em ação

Ao objetivar contextualizar o Programa Escola Integrada na prática, buscou-se explicitar o funcionamento de uma escola que aderiu ao Programa em 2006, ano de implementação do Projeto na cidade. A Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri foi escolhida para o estudo e para exemplificar o funcionamento da Escola Integrada na prática, porque é uma das instituições com maior tempo de adesão, participando da experiência piloto em 2006.

A Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri encontra-se localizada em região de grande vulnerabilidade social em Belo Horizonte, contendo alunos com baixo nível socioeconômico. A escola atende a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo organizada em três ciclos de formação, conforme diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, além de ser responsável pela administração de uma UMEI- Unidade Municipal de Educação Infantil, localizada fora do espaço escolar, mas vinculada a escola.

A instituição de ensino possui cerca de 1300 alunos, sendo 32,7% atendidos por Bolsa Escola e/ou Bolsa Família, um percentual alto, se considerar a média de alunos da Rede Municipal de Ensino atendidos por este programa, que é de cerca de 20%, indicando baixa condição socioeconômica da comunidade. O NSE – Nível Socioeconômico da unidade escolar é de 2.5, considerando a escala de 0 a 10. O elevado percentual de alunos atendidos no Programa Bolsa Família/Escola e o baixo NSE da unidade escolar demonstram a vulnerabilidade e o baixo nível socioeconômico de grande parte dos alunos desta comunidade escolar.

A escola está situada dentro de uma vila com alto nível de violência e criminalidade. No entanto, a mesma se destaca pela beleza e cuidado de sua edificação e contrasta com a paisagem compostas de barracos humildes e sem acabamento. A instituição encontra-se limpa, bem cuidada e com um belo aspecto, embora tenha sido pintada há mais de um ano. Não possui nenhuma marca ou pichação que indique a destruição ou rejeição de um patrimônio público. Conforme relatos de professores, a escola é respeitada e protegida pela comunidade.

A Escola Integrada nesta instituição atende atualmente¹⁸ a 550 alunos, em 13 oficinas que funcionam dentro da escola e no Parque Ecológico Roberto Burle Marx, conhecido como parque das águas, localizado a 800 metros da escola.

O programa na escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri conta com o trabalho de um Professor comunitário com uma jornada de 40 horas semanais; quatro professores com uma ampliação da jornada em 22horas e 30minutos além da jornada regular, oito monitores de oficinas com uma jornada de 40 horas semanais; dois monitores de oficinas com uma jornada de 20 horas semanais; um funcionário de apoio com uma jornada de 40 horas semanais; um funcionário de apoio com uma jornada de 20 horas semanais; quatro bolsistas/monitores de instituição superior de ensino com uma jornada de 20 horas semanais; dois estagiários do Programa Segundo Tempo com uma jornada de 20 horas semanais; um Coordenador do Programa 2º tempo; um Jovem Aprendiz com uma jornada de 40 horas semanais.

A professora comunitária, concursada pela Prefeitura de Belo Horizonte e lotada na escola, foi indicada pela direção por apresentar uma boa relação com a comunidade escolar e estar aberta para a experimentação de novos projetos. Esta

¹⁸ Esta informação foi coletada em novembro de 2011, quando se efetivou a escrita do 1º capítulo deste trabalho.

profissional tem sido um elemento importante para o funcionamento do programa e para a busca da articulação do trabalho da escola como um todo.

O Programa na escola conta com quatro professores concursados da rede municipal que atuam com intervenção pedagógica no contraturno do atendimento escolar regular. O regime de contratação destes professores é de extensão de jornada totalizando 22 horas e 30 minutos dedicados à intervenção pedagógica no contraturno, dentro da organização curricular da Escola Integrada. Estes professores possuem formação em nível superior, sendo dois da área de Matemática e dois da área de Português.

A organização curricular do Programa na escola conta com o trabalho de dez monitores de oficinas, sendo oito com uma jornada de 40 horas semanais e dois com 20 horas semanais, selecionados pela escola e contratados pela Caixa Escolar, em parceria com a AMAS. Entre eles, dois monitores têm formação superior, um em Letras e outra em Enfermagem. Os outros monitores possuem ensino médio.

Os monitores fazem parte da comunidade e constituem boa referência de cidadania e de talento para os alunos do Programa, trabalhando respectivamente as oficinas de rádio e jornal, esporte e lazer, acompanhamento pedagógico, artes e reciclagem, dança, horta escolar, letramento, prevenção e promoção da saúde, intervenção artística e jogos matemáticos. Para o apoio à coordenação na organização, deslocamento e alimentação dos estudantes, a escola conta com o trabalho de dois funcionários/monitores contratados pela Caixa Escolar, em parceria com a AMAS.

Para completar a grade curricular do Programa, garantindo assim maior acesso aos conhecimentos e saberes produzidos pela universidade, conta com o trabalho de quatro bolsistas de instituição superior que trabalham respectivamente: meio ambiente; direitos humanos na escola; acompanhamento pedagógico e uma oficina de preparação para o CEFET – Centro Federal de Formação Tecnológica. Além desses profissionais, a escola conta com o trabalho de dois estagiários do Programa Segundo Tempo e um aprendiz que trabalha com a inclusão Digital no laboratório de informática da escola.

A maioria das atividades é realizada no Parque Ecológico Roberto Burle Marx, conhecido como parque das águas, localizado a 800 metros da escola. As crianças

e adolescentes se locomovem da escola ao parque fazendo uma pequena caminhada, acompanhadas por monitores. Segundo relato da coordenadora do Programa na escola, a parceria com o parque tem sido muito positiva e tranquila. Inicialmente, a escola realizou uma reforma no local para o funcionamento das oficinas, construindo quatro salas de aula e atualmente assume os custos de manutenção e reforma do espaço.

De acordo com relatos dosicineiros, os alunos caminham alegres da escola ao parque e seguem as orientações de segurança combinadas anteriormente. Durante este percurso, as crianças cantam e encantam, enchendo de esperanças uma vila caracterizada pela pobreza e violência.

Os caminhos por onde passam alunos e monitores, denominadas trilhas educativas, foram pintados por agentes locais com o objetivo de identificar o caminho, marcando o território como um espaço de expressão, aprendizagem e produção de conhecimentos. Desta forma, a comunidade que vive no entorno da escola também aprende, reconhecendo nos espaços sua dimensão formadora e interagindo com eles como sujeitos que aprendem e que ensinam.

Conforme observação da estrutura e funcionamento do Programa Escola Integrada na Escola conclui-se que o mesmo apresenta um grande potencial para o desenvolvimento de capacidades, habilidades e potencialidades fundamentais para o desenvolvimento escolar dos alunos, contribuindo com resultados mais equânimes. No entanto, faz-se necessária uma análise mais atenta para identificar e apontar os desafios e problemas na sua efetivação, indicando possibilidades e caminhos para o aperfeiçoamento do Programa. O capítulo 2 objetiva tecer esta análise, buscando descrever e estudar as diferentes concepções de educação integral e ampliação da jornada escolar presentes nas práticas escolares e nas políticas educacionais do país, relacionando-as com o Programa Escola Integrada, desenvolvido por Belo Horizonte. A partir deste entendimento objetiva analisar a prática observada na Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri relacionando-a aos objetivos propostos pelo Programa, buscando suas contradições e desafios.

2. EM BUSCA DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

O primeiro capítulo deste trabalho explicitou os desafios impostos à educação brasileira ao longo do processo de democratização e buscou descrever políticas com o objetivo de garantir o acesso e a permanência na escola. Da mesma maneira, descreveu as políticas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte como resultantes do processo de busca por uma educação integral e para todos.

Desta maneira, o Programa Escola Integrada se coloca como uma continuidade no processo de construção da Rede Municipal de Ensino de uma escola pública democrática e de qualidade, que atenda as demandas de formação de todos os estudantes para a vivência da contemporaneidade e da cidadania.

O presente capítulo tem o objetivo de contextualizar o processo de ampliação da jornada educativa, proposta pela lei de diretrizes e bases da educação Nacional – LDB 9394/96 e expressa nas diversas práticas e experiências de ampliação do tempo escolar em vários sistemas de ensino do país, bem como articular o surgimento destas experiências às exigências impostas pela necessidade de desenvolver um sistema educativo democrático, de qualidade e capaz de atender às demandas formativas da atualidade, com qualidade e equidade.

Neste sentido, analisar-se-á a Escola Integrada de Belo Horizonte como uma estratégia de construção de um projeto de educação de qualidade e para todos, articulando-o à concepção de cidade educadora e de escola cidadã. Objetiva-se também, apontar os desafios e entraves do Programa que se desdobrarão em um Plano de Ação Escolar, objetivo do próximo capítulo.

2.1. Tempo ampliado e Educação Integral: Pressupostos para o ensino na contemporaneidade.

Os primeiros debates sobre Educação Integral no Brasil ocorreram a partir da década de 1930, tendo como principal expoente o educador Anísio Teixeira, signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Este educador baiano,

inspirado nas ideias de John Dewey¹⁹ e nas escolas comunitárias norte-americanas²⁰, propunha um modelo de educação vinculada à vida em sociedade e à experiência cotidiana. Desta forma, quando Secretário da Educação no Estado da Bahia, em 1950, realizou a primeira experiência de implantação de um sistema público em tempo integral, no qual a educação da sala de aula seria complementada por uma educação aberta, porém dirigida. Desta forma, estruturou-se um sistema composto por “escolas classes” construídas no entorno de uma “escola parque”²¹. Nesta lógica, os estudantes frequentariam a “escola classe”, com educação formal em um turno e no outro, a “escola parque”, que ofereceria atividades complementares como educação física, social, artística e profissional.

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regulamente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá em parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997.p.243).

A ampliação da jornada escolar, proposta por Anísio Teixeira, partia do pressuposto de que a educação escolar, como era organizada, não conseguia garantir uma educação plena e por isso era necessário desenvolver atividades em que os alunos pudessem aprender a partir da experimentação, da vivência de oportunidades de escolha e do exercício da responsabilidade. Além do currículo comum, Anísio propunha o acesso a aprendizagens relacionadas ao trabalho, ciência e cultura, desenvolvendo o senso de criatividade e de democracia. Ele avaliou que era necessário maior comprometimento dos governos com a escola

¹⁹ John Dewey foi um educador americano que se destacou, no início do século 20, por suas ideias progressistas de educação. Para ele, a educação não poderia se restringir ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas deveria dialogar com o saber e a habilidade do estudante e estar integrada à sua vida como cidadão, pessoa e ser humano (SOUZA, 2004).

²⁰ A partir das ideias de John Dewey várias experiências de Escolas Comunitárias e particulares se difundiram nos Estados Unidos (SOUZA, 2004).

²¹ A estrutura escolar proposta por Anísio Teixeira compreendia um conjunto de prédios escolares com quatro *Escolas Classe* e uma *Escola Parque*. Na *escola parque* funcionavam as atividades complementares: educação física, social, artística e industrial, de forma que os estudantes pudessem alternar os turnos entre a *escola parque* e a *escola classe* somando 8 horas de atividades educativas.

pública, no sentido de garantir menos rotatividade de professores e uma melhor estrutura que possibilitasse a educação integral dos educandos. Segundo análise de Coelho (2009), Anísio Teixeira não conseguiu sensibilizar suficientemente o Estado, provavelmente pelo enorme desafio imposto aos governos da época de garantir a universalização do ensino. Desta maneira, Anísio implantou apenas o Centro Integrado Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia e algumas escolas parques no Distrito Federal.

Depois de Anísio Teixeira, as discussões sobre a educação em tempo integral permaneceram por um longo tempo fora do debate nacional, tanto pelo argumento de que era necessário, primeiramente, garantir o acesso e a permanência ao Ensino Fundamental em horário parcial, para posteriormente, ampliar o horário de permanência, quanto pelo entendimento de que seria necessário dobrar os equipamentos e unidades escolares, para que os mesmos pudessem oferecer, a seus estudantes, atividades complementares nos dois turnos escolares.

Na década de 1980, o tema retorna ao Brasil com nova roupagem: com o processo de redemocratização e universalização do acesso à educação, a escola se vê diante do impacto das diferenças sociais, culturais e econômicas da população. O fracasso escolar, principalmente, das classes populares suscita o debate sobre as necessidades específicas destes grupos historicamente excluídos, gerando inúmeras pesquisas sobre a alfabetização, evasão e repetência. Na mesma época, vários serviços de assistência social e gestão da pobreza migram para a escola, na tentativa de promover uma proteção da infância e uma reestruturação dos serviços de assistência social, a partir desta.

Em fins da década de 1970, a utilização da escola para a gestão da pobreza toma contornos específicos, com a incorporação de políticas de redução da pobreza, [...] através da recuperação, no interior dos espaços educativos estatais, de iniciativas já presentes nas instituições e órgãos que lidavam com serviços básicos, assistência social e desenvolvimento comunitário (PEREGRINO, 2010, p. 91).

Desta maneira, o debate sobre a escola integral surge como a possibilidade de desenvolver a escolarização para as classes populares, a partir de processos que viabilizavam a permanência e o acesso, num misto de escolarização e assistência

social. Nesta perspectiva destacam-se as experiências de educação integral no Estado do Rio de Janeiro e de São Paulo.

No Rio de Janeiro, o Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)²², pretendeu oferecer horário integral por meio de atividades variadas, alimentação e cuidados básicos, entre eles o atendimento médico e odontológico. O Projeto idealizado por Darcy Ribeiro e implantado no Rio de Janeiro pelo governador Leonel Brizola, a partir de 1985, tinha o objetivo de oferecer ensino público de qualidade, em período integral, a partir de um currículo regular e complementação com atividades culturais, artísticas e físicas, além de assistência médica e odontológica, no contraturno escolar.

Os CIEPs constituíram-se em um projeto arquitetônico arrojado, centrado na ideia de educação integral e proteção à criança, foram equipados com salas de aula, quadra poliesportiva, biblioteca, consultório dentário, cozinha, banheiro com duchas e, em alguns, com piscina. Esta experiência teve nítida marca político-partidária e por isso, recebeu inúmeras críticas tanto pelo aspecto suntuoso das edificações, quanto pelo perfil assistencialista do projeto.

Conforme Maurício (2004) o lançamento dos CIEPs foi visto como plataforma política para a iminente candidatura de Leonel Brizola à presidência da República, recebendo grande oposição por parte da mídia e de outros partidos políticos. Com a posse do sucessor de Brizola, Moreira Franco, o discurso de igualdade de condições para todas as escolas se fortalece inviabilizando o horário integral. “Assim, a descontinuidade da verba para alimentação e a redução do quantitativo de professores levaram à supressão do horário integral nos CIEPs” (Maurício 2004, p. 44).

Somente em 1991, quando Brizola retornou ao governo, os CIEPs voltaram a receber verbas e profissionais concursados com jornada de 40 horas para efetivar o projeto, mas com o tempo estas instituições, chamadas popularmente de Brizolões, começaram a ser estigmatizadas como escolas para pobre continuando a funcionar de acordo com os desígnios de cada governo. Conforme Giolo (2012), estas

²² Os CIEPs foram instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, com o objetivo de atender necessidades e interesses das crianças das classes populares. Estes centros foram implementados por Darcy Ribeiro, quando ocupou o cargo de Secretário da Educação, no governo de Leonel Brizola.

experiências foram truncadas ou descaracterizadas, sob a alegação de que eram muito onerosas para os cofres públicos e nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira.

No mesmo período, entre os anos de 1986 e 1993, desenvolve-se no Estado de São Paulo o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), com o objetivo de oferecer às prefeituras recursos e financiamentos para apoiar os projetos de Educação Integral tanto para os projetos já existentes, quanto para aqueles a serem criados. O Programa teve como pressuposto estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola, a partir de parcerias com o setor privado e com as entidades assistenciais.

Conforme Di Geovane (1999, p. 72), foi a primeira experiência em educação integral que utilizou a parceria como uma estratégia explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes. Segundo o autor o PROFIC declinou-se por falta de ações substantivas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e manteve-se até 1993, com oscilações e descontinuidades, graças ao empenho de alguns grupos no interior da administração central e de participantes do Programa na rede de ensino.

Embora esse programa tenha atingido, no seu auge, cerca de 10% dos alunos matriculados no ensino fundamental, poder-se ia afirmar que atingiu apenas parcialmente os objetivos propostos. Os projetos *Formação integral da criança nos dois primeiros anos de vida* e *Atendimento ao menor abandonado* não foram implantados. Os demais, *Formação integral do pré-escolar* e *Formação integral do escolar*, foram implementados num conjunto significativo de municípios e de escolas no estado de São Paulo, compreendendo atividades diversificadas – desde reforço escolar até atividades esportivas e artísticas – e atendendo crianças pertencentes aos segmentos sociais de baixa renda familiar (DI GEOVANE, 1999. p. 83).

Na década de 1990, Fernando Collor de Melo, presidente eleito e empossado, lança o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), inspirado no modelo dos CIEPs, no Rio de Janeiro. De acordo com Sobrinho e Parente (1995), o programa objetivava a construção de cerca de mil Centros Integrados de Atenção à Criança (CIAC) por todo o Brasil, para atender a

aproximadamente seis milhões de crianças, com estrutura para oferecer educação em tempo integral, assistência médica e odontológica.

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas – o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (SOBRINHO; PARENTE, 1995. p. 6).

Os prédios foram estadualizados, municipalizados ou vinculados às universidades públicas, mas poucos foram, de fato, utilizados para a oferta de educação em tempo integral como desenhado pelo Programa. De acordo com a avaliação de Sobrinho e Parente (1995) a experiência inovadora não garantiu o sucesso do empreendimento, pois ficaram restritas a um percentual pequeno de estabelecimentos, atendendo a uma parcela mínima da clientela do sistema de ensino, desta forma tornaram-se exceções não se constituindo em projetos da rede de ensino em questão. Desta maneira, a maioria dos prédios foi utilizada como mais uma escola de ensino regular organizada em turnos.

A partir da década de 1990, a perspectiva de educação integral ganha espaço como estratégia para a garantia de direitos, proteção e inclusão social para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza, como apontado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela UNESCO, na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990. Nesta conferência, a educação é reiterada como direito de todos e é conclamado o compromisso de toda a sociedade pela melhoria da aprendizagem, principalmente na busca de estratégias para superar as diferenças educacionais entre os diversos grupos sociais.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de

discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1998. p. 3).

Em 1990, ocorreu o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, com o objetivo de discutir a responsabilidade das cidades na formação e educação de seus habitantes. Este congresso, baseado também na Conferência Mundial de Educação para Todos, culmina com a escrita de uma carta de princípios, denominada Carta das Cidades Educadoras e com a formatação da Associação Internacional Das Cidades Educadoras, da qual várias cidades brasileiras fazem parte, entre elas, a cidade de Belo Horizonte. Nesta carta, a educação é contextualizada a partir de um projeto mais amplo de educação na cidade e para a cidade e é reafirmado o compromisso dos governantes das cidades em desenvolver estratégias de educação para a diversidade, para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo.

Os princípios do projeto da Cidade Educadora, compreendendo a cidade e o entorno como locais ricos e flexíveis, que ofertam inúmeras possibilidades de convivência e cidadania, tendo como foco principal a acolhida e a educação de crianças e jovens, parecem vir ao encontro do debate renovado que hoje se estabelece no campo da educação brasileira (PACHECO, 2008. p. 6).

Portanto, de acordo com o compromisso assumido, a prefeitura busca efetivar suas práticas, programas e projetos a partir da perspectiva de utilizar o potencial educativo da cidade e de contribuir para a efetivação de uma cidade que de fato eduque seus cidadãos.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função (educativa) paralelamente as suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida (AICE, 2004, p. 1).

No Brasil, a discussão em torno da ampliação do tempo escolar contempla uma série de movimentos e necessidades apontadas na atualidade. Neste sentido, além da influência das conferências internacionais pela garantia de educação e

proteção das crianças e adolescentes, bem como movimentos que ressignificam a educação para além do espaço escolar, outras discussões emergem e se consolidam no cenário nacional influenciando e fortalecendo o debate em torno da ampliação da jornada escolar e da educação integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) recomenda a ampliação da jornada escolar diária, “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (LDB, Art. 34º, parágrafo 2º) e motiva novas discussões sobre as possibilidades e limites desta ampliação. O Plano de Desenvolvimento da Educação²³, por sua vez, na sessão *Objetivos e Prioridades*, reforça a necessidade de oferecer prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.

Embora o texto da LDB 9394/96 se coloque de forma tímida diante da ampliação da jornada educativa e do tempo integral, apenas sugerindo a ampliação progressiva da jornada escolar, as experiências começam a florescer pelo país. Algumas impulsionadas pelos resultados das avaliações sistêmicas que apontam a necessidade de maiores investimentos pedagógicos para a aprendizagem de todos os alunos, outras a partir da busca de uma reorganização escolar que possibilite a efetivação de uma educação integral.

Se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que [...] reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros (MOLL, 2012. p. 130).

Além dos programas implementados nacionalmente com o intuito de buscar construir a educação integral, consolidam-se movimentos da sociedade civil organizada que primam pelo desenvolvimento do país e pela proteção das crianças e jovens brasileiras. Desta maneira, além dos movimentos sindicais, sociais e das organizações políticas surgem as organizações não governamentais – ONGs –

²³ Cinco anos após a publicação da LDB, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE).

como expressão da ampla mobilização e articulação social em defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

De acordo com Gouveia, Nilson e Ferreira (2012) estas organizações iniciaram sua trajetória a partir da militância de educadores sociais e foram, aos poucos, agregando novos atores como agências de financiamento e empresas que se alinhavam à perspectiva da responsabilidade social privada. A atuação das ONGs propiciou o estabelecimento de experiências no campo educativo que extrapolaram a educação escolar e apontaram para a possibilidade de parcerias para a educação e proteção das crianças e jovens Brasileiras.

Outro movimento que aponta para uma visão mais ampla de educação é constituído pela Rede Territorial Brasileira de Cidades Educadoras, criada em 1998, como ação de fortalecimento dos princípios da cidade educadora, expressos na Carta das Cidades Educadoras. De acordo com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte²⁴ este movimento tem o objetivo de implementar e ampliar as políticas de direitos humanos em seus municípios, bem como estimular o diálogo e o intercâmbio de boas práticas voltadas para o bem-estar dos cidadãos e para o desenvolvimento da cidade. Quatorze cidades brasileiras são membros da Rede: Belo Horizonte e Montes Claros, em Minas Gerais; Campo Novo do Parecis, no Mato Grosso; Porto Alegre e Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul; Jequié, na Bahia; Dourados, no Mato Grosso do Sul; Santiago, São Paulo, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos e Sorocaba, no estado de São Paulo.

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com caráter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade (AICE, 2004, p. 1).

Na esfera governamental, o Ministério de Educação e Cultura tem desenvolvido uma série de programas na perspectiva da educação integral, estimulando a ampliação das atividades educativas para além do currículo escolar e

²⁴ Informações obtidas no domínio eletrônico da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Disponível em <http://www.mercocidades.org/pt-br/node/2624>. Acesso em 28 de abril de 2012.

alargando a participação e o atendimento à comunidade. O Programa Mais Educação segue este princípio quando estimula a ampliação da jornada escolar para além do currículo formal e dos muros da escola, propondo atividades e parcerias no contraturno escolar.

Segundo o Projeto do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007b), o ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade democrática. Neste sentido, reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e as especificidades do desenvolvimento, pressupondo a necessidade de aprendizagens conectadas à vida e ao universo de interesse e de possibilidades dos educandos. Esta concepção de educação pressupõe o alargamento dos tempos, espaços e experiências escolares, bem como o compartilhamento da tarefa de educar entre os diversos atores sociais como família, comunidade e profissionais da educação.

Outro programa é o Programa Escola Aberta, implementado pelo MEC em 2007, com o objetivo de apoiar e incentivar a abertura da escola para a comunidade nos finais de semana, potencializando a parceria entre a escola e a comunidade e incentivando a utilização do espaço escolar para atividades educativas, culturais, esportivas e de geração de renda e oficinas diversas. De acordo com a cartilha do Programa (BRASIL, 2007a), o *Escola Aberta* visa o fortalecimento da convivência comunitária, a valorização da cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo Dessa forma, a da comunidade.

Proposta Pedagógica do Programa Escola Aberta evidencia a opção política por conceitos como apropriação democrática do espaço público, valorização das culturas locais, celebração das diferenças no âmbito da igualdade perante a lei e socialização do saber como promoção de autonomia e de participação social (BRASIL, 2007a. p. 8).

O Programa Escola Aberta propiciou a abertura da escola para a comunidade reafirmando o equipamento público como pertencente a esta e desenvolveu possibilidades de efetivação de currículos que extrapolam em muito o currículo escolar tradicional. O Programa apontou para a possibilidade da escola se efetivar como gerenciadora de uma rede de saberes, potencializando e legitimando os

saberes locais e possibilitando o alargamento das experiências educativas na comunidade. A experiência adquirida com o Programa Escola Aberta, certamente, contribuiu para o desenho e implementação do PEI no Município.

A partir de diferentes caminhos e por meio de variadas estratégias, os sistemas de ensino iniciam a ampliação da jornada educativa. Alguns apostando na perspectiva de maior tempo de atividades escolares, no formato de reforço ou intervenção escolar, oferecendo ampliação das atividades e conhecimentos escolares. Outras experiências, por sua vez, executam a ampliação a partir de atividades, oficinas e cursos, dentro e fora da escola, com atores internos e externos a esta, numa compreensão de que a educação integral deve extrapolar os muros da instituição escolar. Estas experiências apostam na articulação e parceria de vários serviços, setores, secretarias e diferentes atores sociais para efetivar uma educação plena e, em grande parte, estão sendo motivadas pelo Movimento das Cidades Educadoras e pela Rede Brasileira das Cidades Educadoras.

Os Programas de Educação Integral têm-se consolidado em Estados e Municípios, a partir de matrizes e fundamentos diferentes, mas a maioria segue dois formatos distintos: o primeiro aposta na extensão da jornada escolar, ampliando o tempo das aulas, com aulas extras, reforço escolar, atividades artísticas e esportivas, organizadas e ministradas pelos profissionais da escola. O segundo formato, por sua vez, amplia a jornada educativa a partir de atividades oferecidas dentro e fora da escola, com a parceria de diferentes atores sociais.

O Estado do Rio de Janeiro segue o princípio de ampliação característico do primeiro formato, estimulando a extensão do tempo de aulas e atividades efetivamente escolares. Desta maneira, o tempo integral ocorre em alguns CIEPs e em outras escolas com a oferta de atividades complementares e optativas no contraturno. De acordo com informações do domínio eletrônico da Secretaria de Educação deste Município, em 2012, 114 escolas terão tempo integral, numa perspectiva de ampliação do tempo das aulas e aprofundamento do currículo escolar.

Dentro do conceito de turno único, os alunos ficarão nas escolas durante sete horas. Ao longo do dia, terão mais aulas de Português, Matemática, Ciências, Educação Física e Inglês. Além disso, ainda

terão disciplinas optativas, como Matemática Financeira, Artes e Leitura (RIO DE JANEIRO, 2012)²⁵.

No Estado de Minas Gerais, o Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI, implantado em 2007, objetivou ampliar as oportunidades de desenvolvimento educacional por intermédio da oferta de reforço escolar e aulas extras, além de atividades artísticas, culturais e esportivas alargando o universo de experiências dos estudantes do ensino fundamental e médio com baixo desempenho nos testes de proficiência e avaliações em larga escala.

O Projeto Educação em Tempo Integral, destinado aos alunos do ensino médio público em Minas Gerais, tem como objetivo ampliar as oportunidades de desenvolvimento educacional. Contando com uma permanência diária de 7 horas na escola, durante 5 dias da semana, cada um dos programas integrantes do projeto, respeitada a sua especificidade, tem como propósitos nucleares o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a aquisição de conhecimentos (MINAS GERAIS, 2012a)²⁶.

Os programas do Estado do Rio de Janeiro e de Minas Gerais realizam uma ampliação do tempo e da jornada escolar, a partir do pressuposto de que é necessário oferecer aos estudantes oportunidades para que aprendam o currículo trabalhado na escola. Desta forma, oferecem no contraturno, aulas de reforço e intervenção escolar, relacionadas aos conteúdos trabalhados no turno do aluno. Na proposta do Rio de Janeiro, observa-se a preocupação com a ampliação e aprofundamento do currículo regular como possibilidade de contribuir com os resultados escolares e em garantir aos discentes oportunidades de acesso a outros conteúdos formais, de forma optativa. Nas duas propostas observa-se grande preocupação com os resultados escolares e com a melhoria da qualidade escolar.

De acordo com Cavaliere, este tipo de ampliação da jornada escolar encontra-se fundada na ênfase e fortalecimento da instituição escolar, como local central do processo formador dos educandos, a partir do redimensionamento da

²⁵ Rio de Janeiro, Secretaria Estadual de Educação. Informações do site <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibe conteudo? article-id=2399838> . Acesso em março de 2012.

²⁶ Minas Gerais, Secretaria Estadual de Educação. Informações obtidas no site www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral. Acesso em março de 2012.

estrutura escolar, equipada com materiais e profissionais capazes de exercer novas tarefas. Esta autora classifica estas experiências de ampliação como “escola de tempo integral”.

[...] a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar aos alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Os argumentos que norteiam a ampliação, na perspectiva de *escola de tempo integral* estão relacionados a uma preocupação com a melhoria dos resultados escolares e na preocupação em oferecer a todos os alunos possibilidades de aprender o conteúdo escolar, de acordo com os princípios apresentados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien, para a educação do século XXI. De acordo com os pressupostos que embasam estes programas, as dificuldades escolares geralmente estão associadas às diferenças de ritmos individuais e ao processo de democratização que demanda uma nova estruturação da escola, para atender aos diversos ritmos e às diferentes oportunidades de acesso aos bens culturais, trabalhados pela escola.

Segundo o relatório do PROETI, publicado em 2010, “O Projeto Escola de Tempo Integral do Estado de Minas Gerais tem como objetivo melhorar o aprendizado dos alunos que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando sua permanência diária na escola”. Este objetivo é justificado pelas necessidades de adequação imposta pelo processo de democratização e pela falta de espaços que garantam maior integração social.

A universalização do acesso ao ensino fundamental atendendo 97% das crianças em idade escolar originárias de todas as camadas sociais, a ausência de espaços públicos de compartilhamento e integração social e a intensa preocupação tanto por parte do governo quanto da sociedade civil pela qualidade da educação (MINAS GERAIS, 2010. p. 2).

Geralmente as propostas de ampliação da jornada escolar, a partir da perspectiva de *escola de tempo integral* partem da perspectiva da necessidade de complementação curricular, centrada e oferecida pela escola. No caso do PROETI, a

extensão da jornada escolar é acompanhada por professores. A ampliação do tempo escolar também ocorre, nas duas propostas, a partir da oferta de atividades artísticas, culturais e esportivas, mas a oferta destas atividades complementares se efetiva com a contratação de professores que trabalham estas disciplinas. Sendo assim, observa-se o predomínio de uma hiperescolarização como a possibilidade do desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao êxito escolar.

A principal mudança em relação ao ano de 2007, quando da implantação do PROETI, e o ano de 2008, quando da sua ampliação, foi o fato das atividades oferecidas serem ministradas por professores habilitados ou autorizados, enquanto que nos anos anteriores eram pessoas da própria comunidade escolar – oficinairos – que acompanhavam as atividades [...]. Nessa composição, 24 módulos foram atribuídos ao professor regente de turmas (sendo 14 para atividades pedagógicas e 10 de formação pessoal e social) e 06 módulos ao professor de educação física (sendo 03 para atividades culturais e 03 para atividades esportivas). O horário do almoço foi contemplado na matriz curricular como atividade de formação pessoal e social, ficando os alunos nesse período, sob a responsabilidade de seus professores (MINAS GERAIS, 2010. p. 5).

Até o ano de 2012, ano da efetivação deste estudo, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, por meio do PROETI buscou a ampliação da jornada escolar, utilizando os espaços disponíveis e ociosos dentro da escola e priorizando as disciplinas escolares. Em 2012, esta Secretaria efetiva mudanças na proposta de ampliação, conforme texto abaixo:

Este ano, o projeto da Secretaria de Estado de Educação (SEE) que faz com que os alunos da rede estadual permaneçam no contraturno das aulas nas escolas traz novidades. A primeira mudança está no nome. A iniciativa que antes chamava projeto 'Escola de Tempo Integral' passa a se chamar projeto 'Educação em Tempo Integral'. A nova proposta terá como objetivo a formação cidadã e a melhoria dos resultados dos indicadores educacionais (MINAS GERAIS, 2012b)²⁷.

Além da alteração do nome do projeto, a Secretaria Estadual de Educação passa a oferecer outras oficinas e atividades que extrapolam os conteúdos escolares

²⁷ Informação obtida no Domínio Eletrônico da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Disponível em www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2731-educacao-em-tempo-integral-traz-novidades-para-as-escolas-da-rede-estadual. Acesso em 17 de março de 2012.

e o reforço escolar. Conforme o mesmo documento, a “nova proposta vai além da intervenção pedagógica. Ela amplia as possibilidades de conhecimento”. Outra novidade da proposta é a utilização de outros espaços, como parques, praças, museus, ultrapassando os limites impostos pelos muros da escola.

Para o desenvolvimento do projeto, as escolas também serão estimuladas a criar uma rede de parcerias com a comunidade escolar, iniciativa privada, organizações sociais, poder público, entre outros. As escolas do município, estaduais e municipais, também terão a oportunidade de trocar experiências entre elas para que possam articular e promover diferentes atividades em parceria. (MINAS GERAIS, 2012b)²⁸

O novo formato do Programa de ampliação do tempo e da jornada escolar proposto pela Secretaria Estadual de Educação, doravante denominado *Educação em Tempo Integral*, vai ao encontro do segundo modelo de tempo ampliado, como proposto por Cavaliere (2009, p.53), assemelhando-se à proposta da Escola Integrada desenvolvida por Belo Horizonte. Esta autora classifica as experiências de extensão do tempo escolar que utilizam de diferentes espaços fora do ambiente escolar como *aluno em tempo integral*. Para esta autora, o segundo modelo de ampliação enfatiza atividades e experiências que extrapolam os muros da escola.

A ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Desta forma, Cavaliere apresenta dois modelos distintos de ampliação do tempo escolar. Um modelo aposta na expansão do tempo escolar dentro da escola, geralmente com ênfase em conteúdos escolares e reforço escolar, denominado de *escola de tempo integral*, e outro modelo que propõe a utilização de outros espaços, numa perspectiva de educação para além dos muros escolares, que denomina de *aluno em tempo integral*.

²⁸ Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação. Informação obtida no Domínio Eletrônico da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Disponível em www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2731. Acesso em 17 de março de 2012.

Sem pretender apresentar esses modelos como já cristalizados ou necessariamente antagônicos, e sim para provocar uma reflexão, neste momento em que investem recursos públicos em ambas as direções, nomearemos um modelo como *escola de tempo integral* e o outro como *aluno em tempo integral* (Cavaliere, 2009, p.53).

A Escola Integrada de Belo Horizonte aposta no segundo modelo de ampliação da jornada escolar, por entender que não é suficiente oferecer aos estudantes mais tempo de escolarização seguindo a mesma lógica e estrutura do ensino, tal como foi construída e efetivada por meio do ensino regular²⁹, compreende que é necessário buscar uma estrutura que efetive uma educação integral e uma formação para a cidadania, para a liberdade e para a solidariedade e propõe uma reorganização do tempo, dos espaços e dos conteúdos oferecidos pela escola, dentro ou fora de seu espaço, numa perspectiva de educação da comunidade e para a comunidade.

Este programa busca oferecer às escolas municipais uma estrutura que possibilite o desenvolvimento de várias parcerias com espaços públicos e privados da cidade, bem como, com diferentes atores sociais³⁰. Desta maneira, as escolas podem organizar no contraturno escolar diversas atividades e oficinas por meio da parceria de vários setores públicos e privados, tecendo uma grande teia de conhecimentos e saberes que extrapolam os muros da escola, ressignificando-a.

A Escola Integrada nasce da experiência da rede municipal de ensino, consolidada na discussão, construção e implementação de um projeto de escola comprometido com o processo de democratização, bem como com a preocupação com a formação da totalidade humana, objetivando o desenvolvimento integral do

²⁹ Considera-se ensino regular o ensino organizado e regulamentado por uma legislação específica. No Brasil, o ensino regular fundamental, é oferecido em 9 anos, organizado em um turno de 4 horas de efetivo trabalho escolar e com o mínimo de 800 horas anuais.

³⁰ A responsabilidade de toda a sociedade na educação das crianças e jovens é reiterada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Conforme o artigo 7 deste documento, “as autoridades responsáveis pela educação têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (UNESCO, 1998. p. 4).

estudante e a inclusão de todos. Nasce também, do compromisso da cidade em efetivar-se como “Cidade Educadora”.

Partindo de um princípio semelhante ao de Belo Horizonte, desde 2005, a Cidade de São Paulo oferece o Programa São Paulo é uma Escola, visando à formação integral dos estudantes, mediante atividades culturais, esportivas e recreativas oferecidas em locais diversos, como as próprias escolas, os Centros Educacionais Unificados (CEUS), parques, praças e outros locais.

O Programa São Paulo é uma Escola, por meio da pré e do pós-aula, oferece alternativas que abrangem atividades culturais, de lazer, esportivas, de acompanhamento escolar, de formação cultural com fortes vínculos interdisciplinares, de fortalecimento da vivência democrática na localidade, de fortalecimento das ações promotoras de saúde, de efetivação de um modelo participativo no âmbito da rede de ensino, criando opções concretas de ocupação de tempos livres, após, ou antes, da frequência à escola (SÃO PAULO, 2005, p. 6).

Em 2007, o Programa Federal “Mais Educação” é implementado com o objetivo de formular uma política nacional de educação básica em tempo integral, constituindo-se em estratégia de implementação da Educação Integral, em jornada ampliada. Este Programa se constitui no compromisso do Governo Federal em assumir a discussão pela ampliação do tempo, na busca por redimensionar as práticas e rotinas escolares e estimular a reorganização dos tempos e espaços educativos, garantindo aprendizagens. Neste mesmo ano, o MEC realizou um seminário que reuniu na Universidade de Brasília algumas experiências de educação integral em andamento no país, entre elas, a experiência de Belo Horizonte (MG), Apucarana (PR) e Nova Iguaçu (RJ). No decorrer dos debates estas e outras experiências inspiraram e colaboraram para a definição das linhas estruturantes do Programa Mais Educação.

Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em *mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral (MOLL, 2012, p. 133).

A partir da efetivação do Programa Federal “Mais Educação” e da vinculação de verbas destinadas ao horário integral, observa-se a tendência à implementação do segundo formato de extensão da jornada educativa. Desta forma, Estados que desenvolviam um formato de ampliação mais escolarizado, como Minas Gerais, têm-se adaptado ao segundo formato de ampliação, buscando parcerias e estimulando a organização de cursos, atividades e oficinas dentro e fora da escola, como expressos nas orientações do Programa Estadual de Educação em Tempo Integral implementado neste ano de 2012, pelo Estado de Minas Gerais.

Observando-se modelos existentes de ampliação do tempo escolar pode-se inferir que há diferentes justificativas para a sua efetivação, fundadas em diferentes concepções e percepções da relação entre a escola e a comunidade; da escola e o conhecimento e da própria concepção de educação integral.

Tomando inicialmente a relação entre a escola e a comunidade, observam-se experiências que supervalorizam o conhecimento escolar em detrimento dos saberes e conhecimentos da comunidade e experiências que vão num sentido oposto, propondo um diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e atores sociais, buscando assim a efetivação da educação integral.

Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação (GUARA, 2009, p. 66).

Evidencia-se, portanto, uma diferença entre tempo ampliado e educação integral, pois a segunda encontra-se inserida num processo mais amplo que o da própria escolarização regular, com sua tradicional distribuição curricular e organização do tempo e do espaço pedagógico, segundo as vertentes que apostam na utilização de outras formas de educação, para complementar e dialogar com as práticas escolares.

A relação escola e conhecimento podem ser analisados sob os pressupostos da educação integral. Mas quais pressupostos seriam estes? De acordo com Guará (2006), a educação integral parte da perspectiva do homem como ser integral e nesta perspectiva, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências

para o seu desenvolvimento. Guará aponta dois aspectos importantes a serem considerados na análise de educação integral: o primeiro refere-se à integralidade do ser humano e o segundo ao desenvolvimento próprio da espécie humana.

A integralidade aponta para o caráter multidimensional do homem e para a possibilidade (ou necessidade?) da formação completa do mesmo. Neste sentido, o homem é entendido como um ser que pensa, sente, intui e que faz parte de um contexto histórico social, como sujeito e como cidadão, cabendo à escola uma formação que responda a esta multiplicidade de exigências. Por outro lado, o homem é um ser em desenvolvimento, cabendo à escola estimular todos os aspectos que o constitui, buscando a realização máxima de suas capacidades e habilidades.

Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realizações das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física biológica) (GUARÁ, 2006, p. 16).

Para John Dewey (1959), a escola tem uma natureza moral e social e poderia funcionar como uma espécie de comunidade em miniatura. Anísio Teixeira parte desta lógica quando propõem *as escolas parques*. Cavaliere (2006) avalia que para efetivar a formação integral dos estudantes, diante da diversidade de funções que a escola deve assumir, visando à transformação social e a construção de uma nova sociedade mais digna e justa é necessário que esta se abra para a família e para a comunidade e amplie as experiências escolares, para além de seus muros e práticas. Desta forma, a ampliação do “tempo escolar” precisa vir acompanhada de uma nova visão da escola e de seu papel social.

Uma experiência escolar multidimensional, que atue integradamente em aspectos da vida dos alunos relacionados ao seu bem-estar físico (saúde, alimentação, higiene); ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político. Hoje para que uma escola alcance essa amplitude de objetivos precisa ser uma espécie de escola-casa, uma espécie de escola-clubes, uma espécie de escola-universidade, aberta à família e à comunidade (CAVALIERE, 2006, p. 25).

Moll (2008) apresenta novos elementos para fortalecer o argumento da ampliação do tempo escolar, na perspectiva de uma educação integral. Esta autora evidencia existir uma crise da instituição escolar, desde os meados do século XIII, quando se efetivou a separação entre os processos formativos ocorridos no âmbito das relações sociais, familiares e comunitárias para aqueles realizados sob a determinação do poder público. Para ela, este processo resultou em “um rígido ordenamento dos campos do conhecimento, da assepsia em relação à vida cotidiana e da hierarquização dos tempos de vida, divididos em etapas quase intransponíveis” (MOLL, 2008, p. 12) e principalmente na separação e até oposição dos saberes cotidianos e populares em relação aos saberes considerados legítimos para serem estudados na escola.

Segundo Moll, esta separação entre o mundo real e o mundo da escola constitui o cerne da crise escolar. A partir desta análise realizada por esta autora, pode-se inferir que esta cisão compromete alguns grupos sociais em detrimento de outros, impactando o desempenho de forma desigual. Mas como ocorre esta cisão e como pode comprometer alguns grupos sociais em detrimento de outros grupos?

As relações familiares e comunitárias estão carregadas de significação do ideal de homem, elas portam conhecimentos e saberes específicos que regem condutas e norteiam as buscas futuras. Nos primeiros anos de vida, as crianças aprendem com seu grupo social o modo de falar, de ser e de estar no mundo. Aprendem por meio de representações sociais as verdades e as mentiras, o certo e o errado: aprendem costumes e crenças e constroem referências para o futuro. Estas referências diferem entre os diversos grupos sociais, de forma que, ao entrar na escola, as crianças apresentam diferentes dialetos, crenças, concepções e referências do certo e do errado.

A oposição entre saberes populares (considerados irracionais, pois não baseados em evidências, mas em crenças, tradições, costumes, práticas sociais), operados no âmbito dos primeiros, e os saberes considerados legítimos operados no âmbito escolar constitui um dos fatores centrais desta crise (MOLL, 2008, p. 13).

A escola, para dar conta de sua função social, precisa eleger um conjunto de conhecimentos como legítimos a serem ensinados em uma determinada época.

Portanto, estes conhecimentos representam uma seleção entre os infindáveis conhecimentos, práticas e saberes construídos pela humanidade. No entanto, as escolhas curriculares tendem a estar mais próximas de alguns grupos sociais que de outros, de algumas famílias que de outras e conseqüentemente, de algumas crianças mais que outras.

De acordo com Cavaliere (2009) há um desencontro entre a escola, tal como é organizada, e as crianças e jovens das classes populares. Para esta autora, um dos aspectos que devem ser ressaltados é que grande parte dos estudantes que estão cursando o ensino fundamental representa a primeira geração de escolarizados destes grupos sociais, possuindo pais e avós com percursos escolares curtos ou inexistentes. Isto gera um vínculo precário entre os jovens e a escola, fazendo com que o trabalho prevaleça nas escolhas em detrimento da formação.

Outro aspecto importante é que o conteúdo escolar legitima alguns saberes, conhecimentos e práticas em detrimento de outros, fazendo com que os alunos das classes populares se afastem por não sentirem-se pertencentes ao universo cultural e letrado da escola. Por outro lado, os estudantes que apresentam referências mais próximas das referências trabalhadas pela escola, tendem a obter melhores resultados.

Para Moll (2008, p. 12,13), a solução para a crise da escola, passa pela articulação dos saberes das comunidades com os saberes escolares e isto se torna possível a partir da articulação da rede de políticas sociais, culturais, de atores sociais e comunitários e de equipamentos públicos.

[...] os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar – passam impreterivelmente pela escola – mas articulam-se, ou devem articular-se, a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. Portanto, Educação Integral pressupõem escola pública, de qualidade e para todos em articulação com espaços/políticas//atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública” (MOLL, 2008, p. 12).

Paulo Freire (2001) considera a aprendizagem escolar como fruto da articulação entre os saberes da vida cotidiana e os saberes ensinados na escola. Na

formulação de uma metodologia para a alfabetização de adultos trabalhadores buscou esta articulação, defendendo que as experiências da vida cotidiana resultam em uma leitura de mundo, e esta leitura deve associar-se ao processo de aquisição da leitura. Para Freire, a leitura do mundo não deve ser vista de forma secundária e sim articulada ao domínio da leitura de palavras.

[...] a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade à generalização que se opera na linguagem escolar e, desta, ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que venho me referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que, perseguindo igualmente a compreensão do objeto, se faz no domínio da cotidianidade (FREIRE, 2001, p. 261).

Gadotti (2006a) defende que, para a construção da escola cidadã, é necessário a articulação dos vários saberes, conhecimentos, práticas e representações presentes na escola, de forma que “a escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida”. Isto se torna possível por meio de uma comunidade educadora, que transcenda os muros da escola e se efetive num novo território de construção da cidadania.

[...] o conceito de “Escola Cidadã” ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas [...] enfim, toda a vida que pulsa na cidade (GADOTTI, 2006a, p. 134).

No entanto, observa-se que a abertura da escola no sentido de acolher os conhecimentos e saberes da comunidade, estabelecendo uma ponte entre estes conhecimentos e o currículo escolar, bem como o reconhecimento da diversidade cultural, humana e social presente na escola e o atendimento de suas

necessidades, não é tarefa fácil. Exige um novo redimensionamento da escola e de suas práticas. Neste sentido, a ampliação da jornada escolar, pode viabilizar este novo redimensionamento, a partir de um projeto que busque a articulação entre os vários saberes presentes nas comunidades, potencializando-os no processo pedagógico em cada escola e na execução de seu currículo. Desta maneira, o Programa Escola Integrada surge como possibilidade de redimensionar a prática e a estrutura escolar, apostando no potencial educativo presente na cidade e na efetivação de uma proposta que organize este potencial, colocando-o a serviço da formação dos estudantes.

2.2. Cidade educadora: Para a construção de uma escola cidadã.

As cidades dispõem de inúmeras possibilidades educativas que vão além das tradicionais funções ligadas à economia, política, prestação de serviços, mobilidade e organização social. Elas englobam uma série de equipamentos públicos e privados que contribuem com o processo formativo de seus cidadãos como: escolas, teatros, cinemas, jornais, estação de TV. É inegável que nem tudo que a cidade oferece está relacionado a possibilidades educativas, mas tudo que ocorre dentro de seus limites corrobora de forma positiva ou negativa para o processo formativo de seus cidadãos.

A ideia de cidade educadora desenvolve-se a partir da noção de cidade educativa proposta pelo *Relatório Faure*³¹, elaborado pela UNESCO, em 1972, com o título *Aprender a Ser*. Embora o relatório não faça referência às cidades, aborda o caráter permanente da aprendizagem e da informação, bem como a possibilidade de utilização de outros recursos e meios existentes na sociedade com o propósito educativo.

A partir da constatação de que existe uma crise mundial da educação, na medida em que esta não consegue alcançar a todos os alunos, independentemente

³¹ Uma das primeiras iniciativas da UNESCO foi a elaboração do Relatório coordenado por Edgar Faure, em 1972, considerado um marco importante na história do pensamento educacional em direção à universalização da cidadania.

da origem social, gênero e condições sócio econômicas, o relatório propõe mudanças que redimensionam o processo de aprendizagem para além do tempo e do espaço escolar e preconiza como objetivos fundamentais da educação o *aprender a ser, conviver, conhecer e fazer*.

Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE *apud* WERTHEIN, p. 14, 2000).

A ideia de Cidade Educadora parte do pressuposto de que as cidades são estruturas que dão unidade ao sistema humano nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, portando referências que regem a vida de seus cidadãos. Estas referências conduzem a comportamentos positivos ou negativos, mas, para que a cidade exerça a função de uma cidade que educa, faz-se necessário uma intencionalidade educadora e uma centralidade do município na promoção de programas e serviços sociais, culturais e educativos, além de uma política ampla que concretize um projeto educativo global para a cidade (MACHADO, 2004).

Hoje mais do que nunca as cidades grandes ou pequenas dispõem de incontáveis possibilidades educacionais. De uma forma ou de outra, elas possuem em si mesmas elementos importantes para uma formação integral. A cidade educadora é um sistema complexo, em constante evolução, e pode ter expressões diversas, porém sempre dará prioridade absoluta a um investimento cultural e à formação permanente de sua população (AICE, 2004, p. 1).

A cidade possui funções de sociabilidade e interações com múltiplos espaços de conhecimentos e oferece infinitas possibilidades de aprendizagens. Mas o potencial educativo da cidade deve ser redimensionado e organizado por um projeto intencional, visando à formação de seus cidadãos. Nesta perspectiva, o município passa a se constituir em espaço de construção da cidadania e deve agir na “dimensão local, enquanto plataforma de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática” (AICE, 2004, p. 2). Desta maneira, o município passa a ser agente de construção da cidadania e corrobora para consolidar a tradição

democrática, num movimento de transformação global que parte do micro sistema social, o município, para o macro sistema, entendido aqui como a cidadania mundial.

Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade (AICE, 2004, p. 2).

A partir do compromisso da cidade em se consolidar como cidade educadora, o Município deve buscar desenvolver um projeto educativo de grande amplitude que, potencialize as instituições educativas formais e suas intervenções educativas não formais, transformando-as em espaços com intencionalidade educativa, inclusive deve estimular e articular os espaços educativos informais, respeitando as diversidades de conhecimentos e saberes e estimulando a troca de experiências.

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Mas a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora (GADOTTI, 2006a, p. 133).

Este projeto de educação vai ao encontro da concepção de escola cidadã, na medida em que possibilita a participação da comunidade e a interação dos conhecimentos e saberes desta com os conhecimentos ditos escolares. De acordo com Gadotti (2006a), o ato de sujeito da própria cidade leva para dentro da escola os interesses e necessidades da população, convocando a escola a ouvir a comunidade e a discutir suas necessidades, levando a uma compreensão mais analítica e reflexiva tanto dos problemas do cotidiano quanto dos desafios do mundo contemporâneo. Para este autor a escola cidadã supõe a existência de uma comunidade educadora, na medida em que está voltada não apenas para a

democratização da gestão escolar, como igualmente para a construção de um novo currículo que seja interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural e para o desenvolvimento das relações humanas e sociais.

Nesse contexto, o conceito de “Escola Cidadã”³² ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... Enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania (GADOTTI, 2006a, p. 134).

Torna-se importante esclarecer que a Escola Cidadã e a Cidade Educadora são propostas educacionais singulares, que surgiram em lugares diferentes, no início da década de 1990. No entanto são propostas que podem ser relacionadas, pois apresentam grandes pontos de convergência. De acordo com Gadotti (2006a), a escola cidadã foi um movimento que iniciou no Brasil com o objetivo de criar condições para o surgimento de uma nova cidadania, tecida dentro do espaço da escola e imbuída da ideia da defesa de direitos. Trata-se de um redimensionamento das práticas e conteúdos escolares com vistas ao desenvolvimento da cidadania

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si mesma e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade, que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais

³² Em 1993 o CENPEC (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura) de São Paulo, com o apoio do UNICEF, escolheu 15 experiências significativas de municípios cujas políticas educacionais promoviam “a democratização da gestão escolar com participação da comunidade para fortalecê-la como o centro das decisões” (CENPEC. A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros. São Paulo, CENPEC/UNICEF, 1993, p. 13). Essas experiências revelaram um novo movimento de inovação na base da sociedade, ainda no final da década de 80, precedendo o movimento pela Escola Cidadã do início dos anos 90.

licenciosa nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1997³³).

A escola é local estratégico para a efetivação de um projeto com vistas ao desenvolvimento de uma comunidade educadora, tanto por seu objetivo de propiciar a educação formal, como por agregar as crianças e jovens das comunidades, possibilitando uma estrutura que possibilite a construção de redes educativas, para além da escola. Segundo Moll (2007, p. 139), a instituição escolar tece uma rede de espaços sociais, institucionais e não institucionais, que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo.

A escola tem o potencial necessário para a ação central na articulação intersetorial entre o poder público, a comunidade, as entidades e associações da sociedade civil e o sistema produtivo local, no convite à construção de um projeto ético de educação e cidadania para todos (PACHECO, 2008, p. 5).

Conforme Pacheco (2008), a escola tem estrutura para efetivar-se como centro do processo formativo da comunidade, a partir do potencial de articular a comunidade, às entidades da sociedade civil, o sistema produtivo local e o poder público, mas para isso, torna-se necessário ressignificar o espaço e o tempo da escola, o papel do educador e dos outros atores sociais, bem como as funções que a instituição escolar exerce na atualidade.

Neste sentido, a Escola Integrada, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte, surge como possibilidade de desenvolver o projeto educativo do município, a partir da concepção de Cidade Educadora, articulando os vários atores sociais na educação das crianças e jovens da cidade, utilizando os vários equipamentos educativos presentes no município, numa construção de educação que extrapola os muros da escola e que vai de encontro ao projeto de educação integral.

Desta forma, a escola se coloca e se reafirma como instituição central no processo formativo da cidade na medida em que apresenta estrutura que possibilita articular os serviços e instituições educativas formais e informais, bem como os

³³ Trecho de entrevista exibida na TV Educativa do Rio de Janeiro em Março de 1997 e editada pelo Instituto Paulo Freire.

diversos atores sociais que podem contribuir com a educação das crianças e jovens do município. Isto por que a instituição escolar é o equipamento público mais próximo e presente no cotidiano das comunidades, visto que está em constante contato com os alunos e seus familiares, por meio do diálogo que possibilita a prática educativa e, no caso das escolas municipais de Belo Horizonte, a partir do incentivo à participação proposta pela gestão democrática.

Outro fator que reafirma a centralidade da escola no projeto educativo da cidade refere-se à própria essência desta instituição cuja função central é a educação e formação das crianças, jovens e adultos da sociedade. Desta maneira, a escola pode incorporar em seus currículos possibilidades educativas e formativas que sozinha não poderia viabilizar, caminhando no rumo de uma educação integral. No entanto, a escola não pode estar paralela ou a margem deste processo educativo, emprestando apenas sua estrutura e materialidade, deve pelo contrário, incorporar e ser incorporada por este movimento, articulando os diversos saberes, conhecimentos, práticas e culturas ao currículo e aos conhecimentos escolares.

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (GADOTTI, 2007, p. 12).

Portanto, a implementação da Escola Integrada em Belo Horizonte por meio da concepção de Cidade Educadora, pode contribuir para a consolidação de uma proposta de escola cidadã na medida em que possibilita a abertura da instituição escolar para a comunidade e para o diálogo, assumindo seu papel formador crítico e construtivo da realidade. A contribuição do Programa Escola Integrada na efetivação desta escola democrática pode ocorrer por meio de dois movimentos: o primeiro, no sentido de permitir uma ressignificação da posição do professor e do aluno, reduzindo a distância entre quem ensina e quem aprende, apontando para o professor a necessidade de se estabelecer relações mais horizontalizadas.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando os outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições precise de falar a ele (FREIRE, 1996, p. 128).

O outro movimento, no sentido de permitir uma aproximação e interação entre os conhecimentos e saberes comuns ou específicos de uma comunidade com os saberes escolares, estabelecendo entre eles uma relação, não de oposição nem de hierarquia, mas de respeito e de complementaridade, num movimento de construção do conhecimento que parte da realidade do sujeito, dos seus preceitos e verdades, em direção à universalização apontada pelo currículo escolar. Conforme Freire (1996) ensinar exige uma aproximação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os estudantes têm como indivíduos e, para isso, a escola deve respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária e discutir as relações destes com o conteúdo escolar.

No entanto, faz-se necessário implementar ações no sentido de possibilitar maior interação entre as experiências e práticas que ocorrem dentro da Escola Integrada, o que viabiliza o encontro e a troca, reduzindo as distâncias entre os diferentes atores que educam: os professores a partir do currículo escolar e dos saberes obtidos por meio da formação especializada, os monitores estudantes universitários que oferecem a possibilidade de estabelecer um elo importante entre a escola e a academia, possibilitando trabalhar temas importantes para a atualidade, osicineiros, provenientes da comunidade, que se colocam como perpetuadores e consolidadores da cultura local, valorizando-a e os próprios alunos, atores, sujeitos sociais que possuem conhecimentos e saberes que não devem ser desconsiderados no processo escolar.

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30).

2.3. Escola Integrada e Equidade

A equidade é um termo amplamente utilizado nas discussões de políticas sociais, mas nem sempre com clareza de significado, fazendo-se necessário uma discussão sobre seu significado. Segundo o dicionário Aurélio, equidade é a disposição em reconhecer o direito de cada um. Desta forma, se refere à distribuição dos bens sociais e está relacionado aos termos equivalência e igualdade.

Um dos indicadores da equidade em Educação é a justa distribuição dos serviços educacionais entre os diferentes grupos sociais. No entanto, a simples distribuição equitativa não é garantia para que os estudantes se apropriem de forma equânime, visto que apresentam diferenças iniciais que interferem no resultado escolar.

Desta forma, as discussões efetuadas nos últimos anos tendem a considerar a equidade como a igualdade dos resultados e não, como a igualdade da oferta educacional. A resolução nº 7 da CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, deixa isso bem explícito quando preconiza no Art. 5º que “o direito à educação é entendido como um direito inalienável do ser humano” e no parágrafo 2º que a educação de qualidade é, “antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa”. No inciso 3º deste mesmo parágrafo “alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação”. Neste ponto o direito à diversidade e a pluralidade ganha contornos, bem como as ações afirmativas na educação no sentido de garantir que os bens educacionais, econômicos e sociais sejam mais equânimes, não no sentido da igual distribuição, mas no sentido de maior igualdade de acesso aos direitos.

Lopez (2009), afirma que a equidade se torna possível somente, a partir do desenvolvimento de ações diferenciadas com vistas a corrigir as distorções de oportunidades entre os alunos, gerando assim, resultados mais equânimes. Segundo ele, os alunos iniciam o processo de escolarização em diferentes níveis, de acordo com as oportunidades vivenciadas por cada um no contexto familiar e social

e cabe ao sistema escolar e a outros setores da sociedade suprir as dificuldades, objetivando alcançar resultados mais próximos ao longo da escolarização.

La definición de equidad educativa a partir de la búsqueda de la igualdad en los logros educativos y en las oportunidades a una educación superior presupone asumir y promover un conjunto de desigualdades, legitimadas desde este principio de equidad. En primer lugar, implica promover diferencias en el trato de los niños en el acceso, por ejemplo, incentivando una incorporación más temprana entre aquellos que provienen de sectores sociales más postergados. En segundo lugar, el tratamiento que los niños y adolescentes deban recibir a lo largo de toda su trayectoria educativa también deberá ser diferente, a partir del reconocimiento de las particularidades de cada uno de los escenarios sociales de los cuales provienen los alumnos de cada escuela (LÓPEZ, 2009. p. 79)³⁴.

Para compreender as estratégias de equidade, faz-se necessária uma rápida análise dos fatores que impactam nos resultados escolares. Segundo Soares (2006, p. 109), os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e características do próprio aluno. Desse modo, o autor reconhece então, que a aprendizagem depende de fatores associados e relacionados às particularidades de cada aluno, de suas características pessoais, interesses, valores e da atitude desenvolvida por este, em relação à escola e à aprendizagem. Depende de fatores familiares, da relação que as famílias estabelecem com a escola e com o saber escolar, da formação escolar que tiveram ao longo da vida, dos recursos econômicos e culturais que possuem, dos investimentos que efetivam na educação dos filhos e da relação que estabelecem com eles. Depende também da escola, do modelo de ensino adotado, da relação que estabelece com a comunidade escolar, do modelo de gestão, do projeto pedagógico e dos recursos físicos, humanos e pedagógicos existentes.

Outros autores, no entanto, analisam o fracasso escolar à luz da história e do processo de formação da escola, relacionando a crise desta instituição com a forma

³⁴ A busca de equidade na educação a partir da busca da igualdade dos resultados nos diferentes níveis educacionais e as oportunidades para o ensino superior pressupõem aceitar e promover um conjunto de desigualdades, legitimada a partir deste princípio da equidade. Primeiro, ele envolve a promoção de diferenças no tratamento de crianças no acesso, por exemplo, incentivando a incorporação precoce entre aquelas dos setores mais desfavorecidos da sociedade. Em segundo lugar, o tratamento que crianças e adolescentes devem receber no seu percurso escolar também deve ser diferente a partir do reconhecimento das particularidades de cada um dos cenários sociais dos quais provem os alunos de cada escola.

que foi estruturada. Moll (2008, p. 13) atribui a crise da escola à estrutura que promoveu a separação dos processos educativos realizados na família e no grupo social com os processos formativos realizados na escola, resultando na oposição entre saberes populares, considerados irracionais, pois baseados em crenças, tradições, costumes e práticas sociais e dos saberes considerados legítimos operados no âmbito escolar.

O processo de democratização do acesso à educação, com a entrada das classes populares, demonstra esta oposição do saber popular e do saber escolar evidenciando o fracasso dos estudantes. Isto porque, a aprendizagem valorizada pela escola, muitas vezes, está vinculada à negação das múltiplas aprendizagens que os estudantes desenvolvem através de suas experiências e interações cotidianas, relacionadas ao seu contexto sócio cultural.

A estrutura escolar hierarquizada e massificada favorece a exclusão na medida em que parte de um currículo único, desvinculado da realidade dos alunos e busca uma padronização metodológica e de resultados. Esta massificação, a partir da teoria da capacidade e do esforço, tende a considerar o aluno como único responsável pelo seu desempenho, afetando sua autoestima e agravando, com isso, seu desempenho escolar. A escola massificada também gera desigualdade na medida em que não reconhece as diferenças, gerando o “silenciamento e o abandono e a permanente produção da invisibilidade dos sujeitos, conhecimentos e contextos que não cabem nas estreitas margens dos denominados sujeito e conhecimento escolar” (ESTEBAN, 2009, p. 125).

A Escola Integrada permite resultados mais equânimes, no momento em que atua, direta ou indiretamente, nos três fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno: a família, a escola e o próprio aluno. Na família pode atuar na possibilidade de uma melhor organização dos tempos familiares, de forma que os pais possam sair para a captação de renda com a certeza que deixarão os filhos em segurança. O Programa pode atuar na aproximação e estabelecimento de parcerias entre as famílias e a escola reduzindo as distâncias e aumentando a responsabilização pelo cuidado e pela educação das crianças e jovens da comunidade.

Em relação à escola o Programa pode atuar na aproximação dos objetivos divergentes da escola, dos alunos, da sociedade e das comunidades, redimensionando o fazer e as práticas escolares. Do mesmo modo, pode gerar o desenvolvimento de estratégias que garantam melhores resultados entre os alunos. Pode atuar também, reduzindo as distâncias entre os conhecimentos, práticas e saberes da comunidade e os saberes tidos como escolares, possibilitando o desenvolvimento de uma escolarização mais ampla, na perspectiva de uma educação integral.

Na busca em avaliar o impacto do Programa Escola Integrada, em 2007, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e a Fundação Itaú Social estabeleceram parceria com o Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais – CEDEPLAR/UFMG com o objetivo de desenvolver uma pesquisa com os participantes e suas famílias, por meio da análise de indicadores e de dados recolhidos em 170 escolas.

Para a efetivação deste estudo, procedeu-se ao acompanhamento e análise dos indicadores educacionais e culturais de cada estudante, dos indicadores de socialização e convivência, dos indicadores gerais do bem-estar, da observação e estudo das condições escolares e de vida, bem como a análise da alocação do tempo da criança e de seu responsável.

A primeira fase da pesquisa, denominada *Avaliação de impacto do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte*³⁵, ocorreu durante o ano de 2007, objetivando estudar o impacto imediato do Programa nas condições de aprendizagens dos estudantes, por meio da comparação entre os grupos dos beneficiários, dos não beneficiários e do grupo de controle. Esta primeira fase analisou uma amostra de 30 escolas, 2675 alunos e realizou 165 entrevistas institucionais com diretores, professores, professores comunitários, monitores e agentes culturais, além das entrevistas realizadas com os responsáveis pelos alunos, em seus domicílios.

Esta fase da pesquisa analisou as dimensões: desempenho educacional; alocação do tempo; inserção no mercado de trabalho; percepção das condições escolares e de vida; socialização; cultura; além de indicadores gerais de bem-estar, controlados pelo contexto familiar, escolar e geográfico. Já nesta fase, constatou

³⁵ Pesquisa disponível em http://ww2.itaui.com.br/itausocial/site_fundacao/Biblioteca/Apresentacoes/apresentacao_escola_integrada.pdf. Acesso em 14 de abril de 2012.

impactos positivos do Programa Escola Integrada, em curto prazo (um ano), em quase todas as dimensões analisadas, indicando que o mesmo contribui com as condições de capacitação dos estudantes na escola. Muitos impactos constatados foram reforçados pelo nível de vulnerabilidade social, indicando um efeito equitativo do Programa. Desta maneira, observaram-se maiores resultados em escolas que apresentam maior vulnerabilidade social.

Dentro das dimensões analisadas encontram-se os seguintes resultados: O aumento de leituras de livros foi oito por cento maior para o grupo de participantes do que para o grupo de não participantes dentro das mesmas escolas; o aumento do uso do computador foi vinte e seis pontos percentuais maior para o grupo de participantes do que para o grupo de não participantes dentro das mesmas escolas e de trinta e cinco pontos percentuais maior em relação ao grupo de não participantes em outras escolas (escolas sem o Programa).

Em 2006, as crianças participantes do programa alocavam 344 minutos, ou quase seis horas, estudando. O aumento diferencial deste grupo, de 2006 (antes do programa) para 2007 (depois do programa), em relação aos não participantes foi de cerca de duas horas e meia. No caso do tempo alocado para assistir televisão, as crianças do grupo de tratamento gastavam, em média, 2,65 horas em 2006, tempo este reduzido em cerca de 22% (0,58 horas) no ano seguinte (BELO HORIZONTE; HERMETO, 2008, p. 28).

Da mesma forma, observou-se um aumento da frequência a atividades culturais de oito pontos percentuais do grupo de participantes em relação ao grupo de não participantes dentro das mesmas escolas e treze pontos percentuais a mais em relação ao grupo de não participantes em outras escolas.

Se, por um lado, no curto prazo, após a implementação do Programa, resultados efetivos em termos de desempenho têm uma pequena probabilidade de serem constatados; por outro lado, é possível apontar efeitos relativos às dimensões que criam condições favoráveis para seus participantes (BELO HORIZONTE; HERMETO, 2011, p. 2).

A segunda fase da pesquisa ocorreu entre os anos de 2008 a 2010 com o objetivo de estimar o impacto do Programa na aprendizagem dos alunos, para isso foi necessário o acompanhamento dos alunos em cada escola e a análise dos dados

provenientes dos testes de proficiência. A combinação das informações obtidas pela base de dados primária da Secretaria Municipal de Belo Horizonte (SMED)³⁶, e a base secundária de informações obtidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a base de dados obtida pela pesquisa de campo forneceu resultados mais completos gerando conclusões mais fidedignas e abrangentes. Além da análise destes dados, foram consideradas as características das escolas e as características individuais dos alunos, como sexo, raça e série, características disponíveis no banco de dados da SMED.

O acompanhamento longitudinal dos estudantes, propiciado pela segunda etapa da pesquisa, ofereceu a possibilidade de avaliar o impacto do Programa Escola Integrada na aprendizagem dos alunos, por meio das proficiências de Matemática e de Língua Portuguesa alcançadas por estes e de demonstrar os impactos positivos para as escolas e alunos participantes do Programa. Desta maneira, a pesquisa constatou um desempenho superior das escolas e alunos participantes do Programa em termos das notas de Matemática e níveis de proficiência em Língua Portuguesa. As médias de Matemática dos que participaram do programa aumentaram 4,6% a mais do que as médias daqueles que não participaram no período de 2008 a 2010.

A pesquisa constatou um aumento de 6% nas proficiências em Matemática das escolas que aderiram ao Programa em 2007 em relação às escolas que não participaram do Programa entre 2007 e 2010 e uma diferença 9% entre as escolas que participam do Programa desde 2007 e aquelas com adesão de apenas um ano. Em Língua Portuguesa o impacto positivo nas escolas que aderiram ao Programa foi 4% maior que as escolas que não participaram.

Observando que o nível inicial das notas era mais baixo nas escolas participantes do Programa, desde 2007, devido à situação de vulnerabilidade social em que se encontravam no momento de implementação do Programa³⁷, constatou-se um efeito equitativo do Programa, visto que, quanto menor a nota inicial, maior a

³⁶ A base de dados "Avaliação do Conhecimento Apreendido (Avalia BH)", com informações de proficiência, coletada pela SMED, nas escolas municipais de Belo Horizonte, conta com informações longitudinais, de 2008 a 2010, de todos os alunos das escolas municipais de Belo Horizonte, do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. (SUMÁRIO EXECUTIVO, p.2)

³⁷ As primeiras escolas a implementar o Programa foram as que obtinham maior situação de vulnerabilidade social.

variação positiva das notas. A pesquisa constatou também, que o tempo de permanência no Programa, tem um impacto sobre as notas, de forma que quanto mais tempo de participação no Programa maior o impacto positivo.

Os resultados da pesquisa apresentada indicam um impacto significativo do Programa Escola Integrada na aprendizagem dos estudantes e um efeito equitativo nos resultados, visto que os alunos e escolas com notas mais baixas, no início do Programa, tiveram maior elevação percentual em suas proficiências. Saber com exatidão quais os elementos do Programa estariam relacionados aos ganhos equitativos e como estes mecanismos se processam no Programa não constitui o objetivo deste trabalho. No entanto, pode-se inferir que o Programa gera equidade de duas formas: a primeira relacionada à melhoria nas condições de vida e ao acesso a cuidados básicos como alimentação, higiene e proteção para muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A segunda relacionada à ampliação do acesso aos múltiplos saberes, conhecimentos e vivências proporcionados pelo Programa.

Assim, pudemos aferir a partir de todas as especificações testadas para confirmação dos diferenciais entre os grupos, verificado de forma positiva para as escolas e alunos participantes do Programa, os seguintes resultados gerais e robustos:

- a) desempenho superior das escolas e alunos participantes do Programa em termos das notas de Matemática;
- b) desempenho superior das escolas e alunos participantes do Programa em termos das mudanças positivas de níveis de proficiência em Língua Portuguesa;
- c) para ambas as disciplinas, e em qualquer especificação testada, o efeito de duração foi constatado, ou seja, o tempo de participação no Programa tem um impacto positivo significativo sobre as notas;
- d) o efeito de cobertura é inconclusivo, pois não foi robusto nas especificações, ou seja, a proporção de participantes na escola não tem impacto diferencial sobre as notas;
- e) na maioria das especificações, foi sugerido um efeito de transbordamento do Programa, ou seja, os alunos não participantes em escolas participantes parecem se beneficiar dos efeitos positivos do Programa; contudo, este efeito só perdura enquanto os alunos permanecem nestas escolas;
- f) dado que o nível inicial das notas é mais baixo nas escolas participantes no Programa desde 2007, devido à focalização em vulnerabilidade no momento inicial de implementação, e os impactos constatados são positivos, é possível concluir que há um efeito equitativo do Programa. Este ponto é corroborado pelo fato de que

quanto menor a nota inicial, maior a variação positiva das notas (BELO HORIZONTE; HERMETO 2011, p. 11).

Os resultados da pesquisa demonstram o potencial do PEI em desenvolver melhores resultados e gerar equidade. No entanto, faz-se necessária uma avaliação do Programa em relação à sua estrutura e funcionamento com o objetivo de apontar eventuais erros e distorções, com vistas a potencializar seus efeitos positivos. Desta forma, pretende-se analisar o funcionamento do PEI em uma escola, buscando descrever seu funcionamento, desafios e conflitos, bem como as estratégias utilizadas para garantir que os alunos tenham acesso a conhecimentos significativos e importantes para o desenvolvimento social, físico, artístico, emocional e como cidadãos.

2.4. A experiência de BH: Possibilidades e Desafios.

Com o objetivo de conhecer a prática do PEI para efetivar a avaliação do Programa Escola Integrada, buscou-se observar a organização e rotina do Programa na Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri, participante desde 2006 e analisar a percepção dos profissionais que trabalham nesta escola, tanto no horário 'regular', quando os estudantes tem acesso às disciplinas escolares, por meio do trabalho de professores formados e concursados, quanto no horário complementar onde ocorrem atividades e oficinas propiciadas pelo Programa.

Para isso, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas em alguns profissionais da escola, quer sejam: a vice-diretora da escola no ano de 2012; a professora concursada e lotada na escola que ocupa, atualmente, a função de professora comunitária/coordenadora do Programa na escola; uma professora concursada e lotada na escola que atua com os alunos no período "regular"; uma professora da Rede Municipal, representante do Sindrede BH – Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Belo Horizonte; um oficinairo, graduado em Letras e responsável pela oficina de Reforço Escolar; um agente cultural, contratado pela SMED, para acompanhar e orientar as oficinas de intervenção artística em sete escolas da região; um coordenador do Programa em nível central.

A observação da estrutura e funcionamento do PEI e a análise das entrevistas, realizadas na escola, permite contribuir com elementos de discussão que podem ser generalizados com vistas à avaliação do Programa na cidade. Neste sentido, a observação *in loco* busca elementos dissonantes ou conflitantes com os pressupostos do Programa Escola Integrada e pontos que devem ser melhorados para que o Programa alcance o objetivo de elevar a qualidade da educação dos estudantes com equidade.

A escola Municipal Dinorah Magalhaes Fabri, em 2012, atende a 1239 alunos, distribuídos em três turnos de funcionamento, sendo 525 pela manhã, 572 alunos à tarde e 142 alunos à noite, na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a escola possui seis turmas externas³⁸ de EJA que atendem a cerca de 120 alunos e uma UMEI³⁹ com 167 alunos de 0 a 5 anos.

A escola possui 12 salas de aula, uma quadra coberta, um laboratório de informática, biblioteca, refeitório adaptado para oferecer almoço aos estudantes do PEI, com capacidade de oferecer seis refeições diárias, sendo café da manhã, almoço e lanche para os estudantes do projeto e uma merenda a cada turno de funcionamento das aulas: manhã, tarde e noite. A alimentação na escola é variada, balanceada e sua confecção é acompanhada por profissionais de nutrição da Secretaria Municipal de Abastecimento.

É importante salientar que de 2011 para 2012 houve mudanças na gestão das escolas da rede municipal, devido à eleição de diretores que ocorreu no final de 2011. Na escola escolhida para o estudo de caso houve a troca da direção, visto que a direção anterior já havia cumprido os dois mandatos permitidos para continuidade. Desta maneira, este trabalho se dá na transição de duas gestões, trazendo novos elementos para a análise.

O primeiro ponto que chama atenção nesta nova etapa da pesquisa é a redução de alunos participantes do Programa entre 2011 para 2012. Como esta redução não foi observada em outras Escolas Integradas da Rede Municipal atribui-se a problemas localizados na própria escola. De acordo com a vice-diretora, a

³⁸ A Secretaria Municipal de Educação possui turmas de EJA que são atendidas fora do espaço escolar. Estas turmas funcionam em Instituições de Longa Permanência, nos Centro de atendimento a pacientes com transtornos mentais (CERSAMs), em associações comunitárias e em localidades distantes das escolas conforme demanda da comunidade.

³⁹ As UMEIs – Unidades de Educação Infantil atendem a crianças de 0 a 5 anos.

redução do número de alunos se deve às dificuldades de mobilidade, visto que o CAEI⁴⁰, onde ocorre a maioria das atividades, está localizado a cerca de 800 metros da escola e as crianças fazem o percurso diariamente a pé. Esta locomoção gera resistências em algumas famílias, tanto pela intensidade da caminhada realizada diariamente, quanto pelo receio dos estudantes se dispersarem no trajeto.

Este ponto pode explicar o número relativamente reduzido de adesões no Projeto, considerando que a organização do Programa nesta escola comportaria um número bem maior de inscritos, visto que, em 2012, há 485 alunos que participam das atividades no contraturno e a meta a ser alcançada é de 600 alunos até o final de 2012.

Observa-se que o espaço físico constitui um grande desafio para a expansão do Programa Escola Integrada em toda a cidade, conforme a pesquisa realizada pelo CEDEPLAR/ UFMG⁴¹ divulgada em 2008. Esta pesquisa entrevistou professores, agentes culturais e estudantes e concluiu que um dos pontos a serem aprimorados é a falta de espaços adequados para a realização de oficinas e atividades. No entanto esta dificuldade não está restrita ao município, conforme a pesquisa nacional realizada pelo MEC (BRASIL, 2009), constituindo desafio permanente para as próximas duas décadas.

O tema da reestruturação dos espaços escolares, com ampliações, reformas, adaptações e construções constituir-se-á em agenda permanente nas próximas duas décadas, considerando as pendências ligadas à reestruturação da rede escolar com condições para seu funcionamento como educação em tempo integral (MOLL, 2012, p. 139-140).

De acordo com o coordenador do Programa em nível central, o espaço tem sido o maior desafio para a ampliação do Programa na região e na cidade. “Os espaços possíveis nas escolas estão sendo adaptados, reformados ou construídos, mas é necessário viabilizar mais locais de funcionamentos de atividades e oficinas”. Ele aponta que a realidade em cada escola é diferente:

⁴⁰ Centro de Apoio a Escola Integrada.

⁴¹ A avaliação do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte foi realizada pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional – CEDEPLAR/UFMG e custeada pela Fundação Itaú Social (2008).

“Há escolas que oferecem as atividades próprias da Escola Integrada apenas no espaço interno, por falta de espaços encontrados no entorno ou pela possibilidade de espaço na escola. Outras precisam viabilizar espaços externos, pois a escola não comporta as atividades a serem desenvolvidas. Muitas necessitam de intervenções e viabilizações que estão sendo efetivadas” (COORDENADOR DO PROGRAMA, 2012).

Na tentativa de ampliar o Programa e resolver o problema de falta de espaço para as atividades, em 2012, a Secretaria Municipal de Educação autorizou o contrato de aluguel em imóveis localizados no entorno da escola. Esta ação gerou uma elevação natural nos preços de imóveis como resultado do aumento da procura e, em alguns casos, um aumento abusivo.

2.4.1. Educar e Cuidar

A hora do almoço e das demais refeições constitui em um momento educativo importante na Escola Integrada na perspectiva do cuidado, higiene, respeito ao próximo e organização. Desta maneira, antes das refeições as crianças são orientadas a lavar as mãos, utilizando sabonete e papel toalha para secá-las. Jogam o papel na lixeira e se direcionam organizadamente para a fila da merenda, almoço ou jantar. Nestes momentos, há sempre uma criança identificada com um colete vermelho que ajuda na organização. A escolha deste monitor tem o objetivo de desenvolver a capacidade de liderança, organização de grupo e respeito ao próximo, bem como o fortalecimento da autoestima.

É importante salientar que muitas crianças têm a oportunidade de efetivar as refeições somente na escola, tanto em nível de qualidade nutricional quanto em nível de quantidade. A oferta das refeições na escola atende aos preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) quando afirma que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, os direitos referentes à vida, à saúde e à alimentação.

A escola oferece, também, banhos aos alunos que desejarem e para aqueles em que a situação de falta de higiene chama a atenção dos monitores e professores. Neste sentido, várias crianças que não dispõem de instalações sanitárias em suas

residências e conforto destinado ao banho, têm a possibilidade de fazê-lo na escola. Algumas aprendem inclusive a utilizar sabonetes, xampus e outros artigos de higiene, bem como a desenvolver o auto cuidado e a fazer sua própria higiene.

Segundo a Professora Comunitária da escola (2012), o Programa oferece uma nova perspectiva de vida, na medida em que tira as crianças e adolescentes da rua, do trabalho e da exploração infantil e constrói novas possibilidades através da arte, do esporte, da cultura e do acesso aos múltiplos saberes e linguagens. Além disso, oferece a possibilidade de construção de novas relações e vínculos afetivos.

O mundo desse sem-número de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo essas crianças precisam de professores profissionalmente competentes e amorosos a não meros tias e tios. É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos (FREIRE, 1993, p. 69-70).

Nas atividades e oficinas, os alunos tem a oportunidade de um aprendizado mais prático e relacionado às suas vivências. Aprendem de forma integrada, saberes importantes para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao aprendizado escolar e para a formação humana. Na medida em que descobrem novos conhecimentos e habilidades, desenvolvem o gosto pelo aprendizado e encontram razões para estudar e conhecer temas mais amplos, estudados a partir das Proposições Curriculares do Município.

2.4.2. Atividades no CAEI

O espaço externo CAEI⁴², situado a cerca de 800 metros da escola pertence a um parque da prefeitura (Parque Burtle Marx) e para a utilização do espaço, a escola reformou um galpão utilizado, anteriormente, por outro projeto Social. É um espaço amplo, com quadras de esporte e área verde, além do galpão que abriga um grande pátio interno e algumas salas com tamanhos adequados à realização das oficinas.

⁴² Centro de Apoio a Escola Integrada

Neste espaço, as crianças e adolescentes se revezam em atividades monitoradas poricineiros e por uma agente comunitária, que realiza atividades de apoio à coordenação da professora comunitária. A proposta é de que os alunos passem por todas as oficinas, mas existe a possibilidade de permanecer mais tempo em alguma atividade, caso exista maior identificação com a mesma. Neste sentido, osicineiros são orientados a observar o interesse ou potencial dos alunos em relação a suas atividades e flexibilizar a permanência daqueles que apresentam um interesse mais aflorado.

A Vice-diretora da escola avalia que as oficinas devem ser reformuladas com vistas a atrair o público adolescente, mas esbarra no empecilho de conseguir contrataricineiros em horário parcial, visto que os salários são muito reduzidos neste caso. Desta forma, a organização dosicineiros em 2012 atende ao princípio de contratação em horário integral, permanecendo a mesma de 2011. O PEI oferece oficinas ministradas poricineiros (agentes culturais) da comunidade, são elas: oficina de artesanato; oficina de percussão; oficina de jornal e rádio; oficina de teatro e dança; oficina de horta escolar; oficina de promoção à saúde; oficina de jogos matemáticos; letramento e curso preparatório para o CEFET.

Segundo a coordenadora do PEI na escola, aicineira que trabalha com artesanato reside na comunidade e possui muita habilidade com artes e artesanato, sobretudo no aproveitamento de materiais recicláveis. A oficina foi escolhida por oferecer aos estudantes a possibilidade de trabalho com atividades manuais e artísticas, despertando o senso de beleza, organização e preservação do meio ambiente.

A oficina de percussão foi escolhida para atrair o público adolescente, embora seja ofertada em dois horários contemplando os alunos menores e maiores. Oicineiro pertence à comunidade e é reconhecido por esta no trabalho com projetos que envolvem a musicalização. Conforme a coordenadora do PEI na escola, a oficina de percussão atrai os estudantes maiores e desperta o interesse de grande parte dos alunos, no entanto a oficina não dispõe ainda de instrumentos, sendo executada com pedaços de cabo de vassoura no chão.

A oficina de Jornal e Rádio faz parte de um projeto coordenado por uma equipe específica de Educomunicação⁴³, destinada a desenvolver um trabalho de integração midiática nas escolas, implementando ações que envolvam a produção de vídeo, rádio, jornal, dança, teatro e outras intervenções urbanas, envolvendo estudantes do Programa Escola Integrada.

O objetivo da oficina de Jornal e Rádio na escola, a partir da perspectiva do projeto educomunicação é fazer com que os alunos produzam informações, opinando, debatendo e decidindo com o grupo os temas que serão abordados. Neste sentido, a oficina tem possibilitado aos estudantes o acesso às tecnologias da informação e a organização destas tecnologias, na produção de jornais da escola e outros recursos de comunicação.

O objetivo do projeto educomunicação na Rede Municipal de Ensino é possibilitar a experimentação da linguagem e a produção da informação a serviço do protagonismo da comunidade, despertando a consciência crítica, ampliando o olhar e o repertório de experiências das crianças e adolescentes. A produção de comunicação nas escolas se aproxima do que se chama de comunicação comunitária, já que dialoga com os interesses de um mesmo grupo num determinado tempo e espaço e reflete as suas histórias (BELO HORIZONTE, 2012a, p. 2).

A oficina de intervenção artística tem o objetivo de estimular a produção plástica na comunidade, a partir do conceito de intervenção artística, por meio de conceitos técnicos das artes visuais. A intervenção artística permite a intervenção no espaço urbano de maneira que possa ser apropriado pela comunidade ampliando o sentimento de pertencimento e participação. “Esse fazer desenvolve a percepção estética na medida em que favorece as potencialidades subjetivas de observação, imaginação, curiosidade e reflexão, além de ampliar as possibilidades do comunicar” (BELO HORIZONTE, 2012b, p. 3).

“A intervenção é fazer esse diálogo entre a comunidade e a escola, e assim a gente consegue romper algumas barreiras, tanto dentro da escola, quanto na sociedade [...]. E a partir do momento que você tem um espaço que você atua nele, ou seja, você deixa sua marca,

⁴³ Educomunicação é o nome dado ao campo de reflexão/ação que une as áreas de Educação e Comunicação Social.

“você deixa algo que você trabalhou ali dentro, então você deixa um pouco de você” (INTERVENTOR ARTÍSTICO, 2012).

A oficina de dança foi escolhida por constituir-se em área de grande interesse dos alunos e com o objetivo de despertar a consciência crítica, ampliando o olhar e o repertório corporal e criativo das crianças e dos adolescentes por meio das oficinas artísticas de dança e teatro (BELO HORIZONTE, 2012c, p. 3). A oficina faz parte da comunidade e atua com danças, sendo reconhecida como tal. Segundo ela, esta oficina é muito requisitada pelos alunos que experimentam vários ritmos e estilos.

A oficina de promoção e prevenção da saúde tem trabalhado com o objetivo de desenvolver hábitos de saúde e de higiene, como banho, lavagem das mãos, escovação e alimentação saudável. Segundo a oficina, que possui curso superior de enfermagem, as crianças e adolescentes aprendem por meio de aulas teóricas e práticas os princípios da higiene e da saúde, podendo formar hábitos saudáveis.

A oficina de horta se efetiva por meio da parceria com a Secretaria Municipal Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional – SMASAN, que oferece os materiais e as mudas a serem plantadas e ensina aos alunos os principais cuidados a serem tomados no plantio. Também são fornecidas a assistência técnica, sementes, composto orgânico, ferramentas e acompanhamento das atividades de plantio, manutenção e colheita dos alimentos. O Programa Hortas Escolares, desenvolvido pela SMASAN, tem o objetivo de estimular o plantio de hortas, proporcionando, aos alunos da rede municipal, experiências de práticas ecológicas para a produção de alimentos e a valorização de uma alimentação saudável e diversificada⁴⁴.

Os estudantes cuidam da horta diariamente, acompanhados pelo oficinairo contratado para este fim. A coordenadora do PEI na escola exemplifica, relatando o trabalho realizado ao longo do mês de setembro de 2011:

“Na oficina de horta os alunos produzem as hortaliças e legumes na horta do Parque das Águas. Na oficina de nutrição é estudado o valor nutricional dos alimentos e a proporção ideal em cada refeição. As crianças aprendem receitas, estudando a escrita e a leitura destas na oficina de português e trabalham problemas matemáticos. Em

⁴⁴ Informações obtidas no domínio eletrônico da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=abastecimento&tax=15043&lang=pt_BR&pg=5740&taxp=0&. Acesso em 25 de maio de 2012.

seguida, as crianças fazem as receitas e levam o alimento produzido para a casa. Também, dividem a produção de hortaliças e legumes excedentes” (PROFESSORA COMUNITÁRIA, 2011).

A oficina de jogos matemáticos trabalhada por um monitor bolsista da Fundação Helena Antipoff⁴⁵ tem o objetivo de trabalhar o raciocínio, concentração e atenção, contribuindo com o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e possibilitando maiores oportunidades de aprendizagens do conhecimento matemático na escola. A oficina de letramento, igualmente trabalhada por um monitor bolsista da Fundação Helena Antipoff, oferece aos estudantes momentos de leitura e escrita, contribuindo com o desenvolvimento escolar.

Outra oficina com o objetivo de estimular o estudo é a oficina de preparação para o CEFET-MG, ministrada por bolsistas de instituições superiores e por um oficinheiro que possui o curso de letras. Conforme a professora comunitária, esta oficina tem atraído o público que se encontra no final do ensino fundamental e que deseja seguir os estudos e tem desenvolvido em muitos estudantes o desejo e a necessidade de continuar a estudar e uma perspectiva de futuro.

Na organização das oficinas observa-se um clima favorável ao trabalho e grande motivação na realização das atividades propostas. No entanto parece haver um “vácuo” entre a organização da escola regular e as atividades complementares propostas pelo PEI que é reforçado pela distância física do local onde ocorrem as atividades complementares (CAEI), pelo falta de contato dos professores lotados na escola com este espaço e pela inexistência de encontros que envolvam os profissionais que trabalham no ensino regular e os profissionais das atividades complementares. Estes encontros seriam importantes para possibilitar o conhecimento do trabalho de cada profissional, permitir a troca de experiências, o debate e a construção comum.

Esta distância pode reafirmar a distância dos dois territórios sociais – a escola e comunidade – marcando suas distâncias e delimitando o lugar dos sujeitos em

⁴⁵ A Fundação Helena Antipoff é uma instituição de ensino vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e tem por finalidade instituir e manter cursos de graduação em Pedagogia, Educação Física, Matemática, Ciências Biológicas, Letras e alguns cursos de pós-graduação. A Fundação representa a continuidade do trabalho da educadora Helena Antipoff que se dedicou a desenvolver uma escola inclusiva e a formar professores para a educação rural.

termos do pertencimento cultural (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 289). Pode também reforçar a representação positivista e cartesiana de que o conhecimento escolar prevalece sobre os outros saberes, sendo suficiente por si mesmo e de que o conhecimento popular não tem valor, servindo apenas para entretenimento.

A localização das oficinas, na escola observada, explicita esta separação, na medida em que organiza as oficinas com o enfoque mais escolar, como a de preparação para o CEFET e as atividades de reforço escolar (ministradas pelos professores da escola), dentro da escola e as que se relacionam ao conhecimento comunitário, às artes e cultura popular, fora da escola, no espaço externo CAEI.

Acreditamos que, enfrentando a distância que hoje caracteriza as relações entre escola e comunidade, poderemos ampliar a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira. Para isso, os diversos programas de governo que integram o Mais Educação precisam estar articulados às principais questões com que se defrontam estudantes e professores cotidianamente (BRASIL, 2009b, p. 13).

Para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas. No entanto, as políticas de ampliação da jornada escolar não devem perder de vista que o objetivo fundamental é a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, por meio da construção de uma educação integral que articule as múltiplas experiências educativas que ocorrem na sociedade. Desta maneira, “as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos”. (BRASIL, 2009a, p. 13). Aqui desponta um dos desafios da Escola Integrada: possibilitar uma articulação do currículo escolar regular com as atividades oferecidas no contraturno.

Conforme a Portaria que criou o Programa Mais Educação, as ações realizadas no contraturno devem “abarcas os âmbitos da educação, arte, cultura, esporte e lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, para o cultivo de relações entre os professores, alunos e suas comunidades” (BRASIL, 2007), garantindo a proteção social, a formação para a cidadania e democracia. Observa-se de forma implícita uma ligação entre os conteúdos escolares, a

organização do trabalho do professor e as atividades oferecidas no contraturno. No entanto, Gabriel e Cavaliere (2012) questionam a falta de orientação expressa no Programa Mais Educação sobre a articulação do currículo escolar, englobando as múltiplas dimensões expressas nas atividades do contraturno.

Observa-se na Proposta de Escola Integrada a mesma lacuna. A dificuldade de integração curricular, ou ao menos, do aproveitamento dos conhecimentos oportunizados pelas oficinas do PEI, advêm do desconhecimento dos fundamentos do Programa por parte dos professores e do enrijecimento dos tempos escolares, dificultando o encontro, o debate e a troca de experiência.

Com o objetivo de formar e informar, a Secretaria Municipal de Belo Horizonte realiza o Fórum de Educação Integral reafirmando o município enquanto cidade educadora. Este fórum, realizado há cinco anos, busca a integração, formação e socialização dos atores envolvidos nos programas Escola Aberta e Escola Integrada, uma vez que esses programas se destacam pela significativa mobilização social no campo educativo. Além disso, é um espaço que possibilita às escolas, Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e creches conveniadas com a Prefeitura a divulgação de trabalhos de relevância pedagógica.

Incentiva também a realização de Festivais Regionalizados das Escolas Integradas organizados pelos coordenadores do Programa a nível regional. Este festival objetiva divulgar os trabalhos da Escola Integrada das escolas da regional, por meio de apresentação cultural e exposição de trabalhos realizados. Esta ação busca aproximar a escola regular das ações realizadas por meio da escola integrada, pois é um momento onde todos são convidados a participar.

Esta ação formativa permite à comunidade em geral conhecer os trabalhos realizados pela Escola Integrada e pela Escola Aberta, no entanto é necessário o desenvolvimento de outras ações com vistas a contextualizar estes Programas nos pressupostos que os fundamentam. Informando e formando o professor e a comunidade escolar para os novos contextos e necessidades escolares.

2.4.3. A gestão do Programa

Conforme relato da coordenadora do Programa na escola, a relação com a gestão central e regional é muito boa e se estabelece a partir de visitas periódicas e acompanhamento por meios midiáticos, através de um portal eletrônico com acesso limitado às pessoas que fazem a gestão do programa. Neste local, os coordenadores comunitários e as direções escolares têm acesso a documentos formativos e informativos, além de prestar contas, por meio de um relatório mensal que informa à gestão central, o número de alunos participantes, o número de oficinairos, monitores, estagiários e funcionários necessários ao funcionamento mensal, bem como, as despesas com aluguel e/ou comodato e outras despesas necessárias.

2.4.4. Os professores e o PEI

Ao longo da observação em campo, observou-se uma distância entre as atividades que ocorrem no período regular, ministradas pelos professores concursados e lotados na rede municipal de ensino e as atividades que ocorrem no tempo ampliado, por meio da Escola Integrada. Da mesma forma, observa-se a dificuldade da escola em incorporar o PEI como parte de seu projeto educativo além de uma resistência em reconhecer que as atividades possibilitadas pelo Programa contribuem com a formação e aprendizagem dos estudantes.

Conforme relato da professora comunitária, os professores ainda apresentam resistência em relação ao Programa e demonstram ter dificuldades em perceber o potencial educativo do mesmo, relacionando-o a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, reconhecem as mudanças observadas nos alunos, em relação à organização, disciplina, realização do dever de casa e melhoria da relação professor aluno em sala de aula.

De acordo com a observação realizada na escola, a maioria dos professores reconhece a importância do Programa e o avaliam de forma positiva, entretanto, acreditam que os objetivos do mesmo estão relacionados apenas à proteção e ao

lazer e não veem possibilidade de utilizar os conhecimentos trabalhados no PEI como “pontes” para a aprendizagem. A maioria dos professores entrevistados não conhece a grade curricular da Escola Integrada e nem sabe, ao certo, o que é trabalhado no contraturno. Desta maneira, não utilizam o potencial do Programa para possibilitar a construção de uma educação integral comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Observa-se também, grande desconhecimento da concepção de Cidade Educadora e de seus pressupostos o que dificulta a contextualização da escola no processo e a construção pela escola de uma proposta educativa mais ampla e integrada aos movimentos que ocorrem na cidade.

Nos fragmentos abaixo, observa-se a distância entre as atividades que ocorrem no período regular e as atividades que ocorrem no contraturno. Observa-se também, a resistência dos professores lotados na escola em incorporar o PEI no projeto político pedagógico da escola, como estratégia de possibilitar a construção de uma escola melhor, no sentido da aprendizagem, das relações que se estabelecem no cotidiano da escola e no atendimento às necessidades individuais e de grupos.

“O desafio maior do programa é conseguir essa união do Ensino Regular com os alunos do projeto, com os monitores e o professor comunitário. O grande desafio é esse: fazer integrar a Escola Integrada com o Ensino Regular” (OFICINEIRO, 2012).

“E eu acho que ainda há essa rivalidade mesmo, do Ensino Regular com o Ensino Integrado, porque o aluno da Escola Integrada sempre é taxado como o aluno que tira notas mais baixas, [...] que não tem desenvolvimento, como o aluno que não tem interesse algum, como se ele fosse um outro aluno. Não existe aluno da Escola Integrada e da Escola Regular, ele é um aluno só, ele é aluno da escola. E se ele vem aqui às oito horas, se sai as oito ou as dezessete e trinta, ele é aluno da escola” (OFICINEIRO, 2012).

“Eu acho que o encontro físico das duas atividades prejudica muito. Talvez a Escola Integrada acontecesse lá no Curumim. Aqui é um momento, lá é outro. Tudo lá, alimentação, cantineira, lá o menino tem uma atividade, tem uma realidade. Se for passeio, sai de lá e tal. Aqui é outra história” (PROFESSORA DA ESCOLA, 2012).

“Não pode ter duas escolas, tem que ser uma escola só, uma escola que funcione em tempo integral, uma escola que tenha turmas que pessoas tenham o espaço para elas de manhã e o espaço para elas

à tarde. Precisa ser o mesmo espaço que ela ocupa de manhã, o que ela ocupa à tarde? Não, mas tem que ter um espaço adequado dentro daquela escola, tem que ter um projeto único que discuta, não pode ser uma coisa a parte” (PROFESSORA SINDICALISTA, 2012).

O motivo da resistência está relacionado ao desconhecimento do Programa e de seus objetivos e à falta de tempo para a troca de experiências e para a construção de planejamentos que atendam a objetivos mais amplos do que o trabalho do conteúdo de cada professor em sala de aula. Está relacionada também, à forma com que o Programa foi implementado, muitas vezes sem o envolvimento do coletivo da escola. Neste sentido, consideram o PEI como externo à escola não se apropriando de suas práticas.

“Eu acho que a maior dificuldade, vamos dizer assim, é a aceitação por parte dos professores do ensino regular. Porque é como se a escola integrada fosse intrusa, assim uma coisa que eles não escolheram. Pelo menos já melhorou, mas ainda há uma resistência muito forte por parte dos professores. Então eu acho que isso dificulta, porque tudo que acontece com o menino, “ah, é porque é da escola integrada”, é como se o menino fosse ora de uma escola, ora de outra escola. Ele não é visto como “o aluno” na escola, então eu acho que isso causa insatisfações na gente” (PROFESSORA COMUNITÁRIA, 2012).

“Eu acho que é, primeiro como a escola integrada chegou. Ela chegou de repente, os professores, acham assim, que não foram consultados. Então pra eles é uma coisa imposta e eu acho também que é a falta de conhecimento, de saber realmente o que é a escola integrada, como é desenvolvido esse projeto. E eu acho que falta, como o nome diz, é integrar, a gente tenta, mas está muito difícil integrar a escola integrada com essa escola, com o ensino regular. Então eu acho que a falta do conhecimento é que gera essa resistência, essa não aceitação por parte dos professores”. (PROFESSORA COMUNITÁRIA, 2012)

“Acho que é o grande problema da Escola Integrada é que [...] ele tinha que convencer a educação formal, a habitual, a regular. Eu acho que tinha que haver um convencimento de que é importante o aluno estar no programa [...]. É como se a coisa tivesse separada, ao invés de ser atividade complementar. Um complementa o outro em benefício do menino da escola, da comunidade. Não tem esse momento”. (PROFESSORA DA ESCOLA, 2012)

A maioria dos entrevistados reconhece a necessidade de articulação das ações e acreditam que por meio dela é possível a construção de um projeto

educativo que atenda a demanda dos alunos. No entanto, parece haver uma resistência para a aproximação dos dois lados: a escola regular e o tempo ampliado.

“Um complementa o outro em benefício do menino, da escola, da comunidade, alguma coisa. Não tem esse momento. E isso eu estou te falando desde lá, quando a gente começou. Não tem esse encontro entre as partes em benefício de todo mundo” (PROFESSORA DA ESCOLA, 2012).

“Eu acho que a partir do momento que houver uma integração realmente, assim que eles (os professores) participarem, que houver uma participação por parte deles, o desejo de estar próximo, de conhecer, de abrir o coração para aceitar, para conhecer, sensibilizar. Eu acho que, com certeza, a tendência é essa. É a nossa esperança, que haja uma mudança e aceitação. Aí eu acho que vai qualificar mais o programa” (PROFESSORA COMUNITÁRIA, 2012).

“Eu penso que há uma rivalidade, entre aspas, entre esses dois grupos de profissionais. Porque antes da Escola Integrada, por exemplo, se a gente for pensar o aluno que ia mal, ele ia mal porque 'Ah, ele tá fora, ele tá na rua, ele tá atoa e não tá estudando'. Ao criar a Escola Integrada, o aluno fica o maior tempo na Escola Integrada” (OFICINEIRO, 2012).

“Eu acho que a direção, a escola deveria proporcionar momentos de interação dos professores com os monitores. A Escola Integrada, pelo fato dela funcionar num espaço externo, fica à quase um quilômetro da escola. Isso dificulta um pouco, porque os professores, na verdade, eles não veem as atividades, o que é desenvolvido na Escola Integrada. Então eu acho que se houvessem momentos assim, em que a Escola Integrada estivesse dentro da escola ou, até mesmo, que os professores visitassem as oficinas, conhecessem, porque eles não conhecem ainda o CAEI, que é o Centro de Apoio à Escola Integrada, onde funcionam as oficinas. Então existe uma distância, eu acho que a partir do momento que essa distância for sanada, acho que contribuiria muito para uma melhor compreensão e aceitação por parte dos professores” (PROFESSORA COMUNITÁRIA, 2012).

Observa-se, nesta escola, que o Programa apresenta grande potencial para constituir-se em uma política com vistas à equidade e ao alargamento da justiça social, para isso, fazem-se necessárias ações com vistas ao envolvimento de toda a comunidade escolar, sobretudo a parte que demonstra ainda muita resistência à implantação e funcionamento do programa: os professores. É importante que a

escola assuma o Programa como parte do seu Projeto Político Pedagógico e construa alternativas para que o trabalho seja uma construção coletiva, com vistas ao desenvolvimento dos educandos. Para isso, é necessário efetivar diálogos e momentos de formação que agreguem todos os profissionais da escola.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é a favor do que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim é também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 1992, p. 118).

As atividades complementares ministradas por oficineiros e agentes culturais oferecem a possibilidade de uma formação riquíssima, por meio do diálogo com saberes específicos e diferentes pontos de vista. Um professor da comunidade que atua com arte popular como dança, grafite, desenho, teatro e outros, apresenta aos alunos a oportunidade de conhecimentos de saberes numa perspectiva muito diferente do que é trabalhado pelo professor de educação artística, por meio dos parâmetros curriculares oficiais.

No entanto, o professor da escola porta (ou deveria portar) um conhecimento específico sobre o processo ensino/aprendizagem que não pode ser desconsiderado na implantação dos Programas de ampliação da jornada escolar. Desta maneira, cabe ao coletivo dos professores discutir as necessidades de seus alunos e viabilizar um planejamento que envolva outras atividades importantes para uma formação ampla e global.

Além disso, é importante frisar que as atividades complementares devem ficar sob a responsabilidade principal dos professores, sob pena de segmentar o trabalho escolar e, aí sim, criar turno e um contraturno (um atuando independente do outro e até contra o outro – teríamos assim, um verdadeiro contraturno). (GIOLO, 2012, p. 105)

O documento referência do Programa Mais Educação ressalta que os processos educativos desenvolvem-se em múltiplos espaços como a família, a comunidade, o trabalho, as instituições de ensino, os movimentos sociais e

organização da sociedade, envolvendo, assim, vários agentes educativos e contextos. Cabe à escola, organizar e oportunizar os conhecimentos, por meio dos diferentes agentes educativos, de forma que os saberes atinjam objetivos positivos e que não concorram com o saber escolar.

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007)

Outro ponto a ser observado diz respeito à jornada do professor que é de horário parcial. A maioria dos docentes trabalha apenas em um turno na escola e não podem acompanhar as atividades que ocorrem no contraturno, muitos precisam ministrar disciplinas em duas ou mais escolas. “A escola de tempo integral exige professor em tempo integral. O professor que ministra as aulas em um turno precisa acompanhar, ao menos, orientar as atividades realizadas no outro” (GIOLO, 2012, p. 102). A dedicação exclusiva do professor em uma escola possibilita o envolvimento deste com os problemas e realidade da comunidade escolar e permite que o docente acompanhe e monitore as atividades ministradas pelos monitores, oficinairos e agentes culturais.

A princípio, a educação de tempo integral não deve ter turno e contraturno, pois trata-se, simplesmente, de ampliar o tempo escolar, não sendo, em essência, diferentes as ações feitas pela manhã e pela tarde. É certo que o tempo integral permitirá adicionar ao currículo escolar propriamente dito uma série de outras atividades, quase impossíveis de serem realizadas em uma escola de turno único. Essas atividades devem, contudo, permanecer profundamente conectadas ao conjunto dos trabalhos escolares, sem, em momento algum, obscurecer a importância da sala de aula (GIOLO, 2012, p. 104-105).

Desta mesma maneira, a escola deve constituir-se em um projeto educativo amplo e dialógico. Um processo onde os atores possam dialogar, buscar objetivos comuns e construir possibilidades de melhoria da própria escola e de sua prática, fortalecendo as ações de reconhecimento dos setores populares e de enfrentamento das situações que levam à exclusão.

Se esses programas se propõem a garantir o direito à educação e ao tempo de escola, terão de situar-se nesse novo contexto político. Terão de afirmar-se como políticas afirmativas, de reconhecimento da presença positiva dos coletivos populares em nossa história (ARROYO, 2012, p. 39).

Neste sentido, faz-se necessário pensar num projeto educativo que considere, de fato, o estudante como sujeito do conhecimento e como cidadão, agente e ator da sociedade. Um sujeito em formação que porta uma história e um contexto que pode ser modificado, ou não, dependendo das oportunidades vivenciadas e escolhas realizadas. E a escola como instituição capaz de contribuir com a transformação.

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor para definir o alcance da prática educativa em face dos limites que a submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supraestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais (FREIRE, 1995, p. 96).

Aqui se coloca o principal desafio do Programa Escola Integrada: possibilitar uma integração curricular na escola que (1) propicie um currículo amplo e integrado, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno; (2) garanta a identidade comunitária das oficinas ministradas pelos agentes da comunidade; (3) possibilite a troca de saberes entre os vários atores formativos sem descaracterizar o papel de cada um no processo; (4) busque os múltiplos conhecimentos e saberes produzidos pela e na sociedade para o desenvolvimento das competências escolares.

Esta nova perspectiva de organização e prática escolar aponta para a necessidade da reflexão sobre a formação dos profissionais da educação na perspectiva da educação integral e integrada. Considerando que grande parte dos profissionais da educação ainda não concebe a escola pública como lugar de direito das classes populares e como possibilitadora de maior justiça social, por meio do acesso aos conhecimentos historicamente construído pela humanidade e que muitos professores ainda apostam na seleção, e conseqüentemente na exclusão, como forma de garantir a qualidade da escola, sem efetivar uma reflexão das razões que levam ao fracasso escolar, urge efetivar uma política de formação continuada com vistas à construção de uma escola integral e cidadã.

Tardif (*apud* Branco, 2012) afirma que boa parte do que os professores sabem e aplicam nas salas de aula é originário de sua experiência como aluno, pois antes de lecionar, o professor passa cerca de dezesseis anos como aluno, acumulando vivências e representações que permanecem estáveis por muito tempo. A trajetória escolar dos professores foi marcada pela seleção, competição e exclusão e isso reflete na atuação profissional dos discentes. Para romper com a lógica seletiva e excludente, é necessário dedicar maior investimento na formação dos professores.

Kramer (1989) aponta que a formação de professores deve privilegiar o cotidiano da escola, partir de seus problemas para a busca de soluções por meio da articulação da teoria e prática. Possibilitar a troca de experiências bem-sucedidas como técnicas formativas e refletir coletivamente, buscando a construção de um projeto educativo numa reflexão constante do Projeto Político Pedagógico da escola.

Pode-se considerar que o processo formativo da escola já está se efetivando por meio da “invasão” de uma nova perspectiva de escola, expressa no PEI. Faz-se necessário potencializar o período de transição de uma escola organizada em turnos para uma escola de tempo integral, com demandas diferenciadas em termos de trabalho docente. Este processo exige tempo para efetivar-se, mas pode ser potencializado por meio do debate entre as partes, as trocas de experiências e pela formação em serviço dos professores.

O conhecimento dos pressupostos e princípios que norteiam o projeto de ampliação do tempo na cidade deve ser acessível e estimulado a todos os

profissionais da escola, visto que a resistência da maioria dos professores se deve ao desconhecimento dos fundamentos e da concepção que edifica o Programa. Conforme as observações realizadas, poucos conhecem os princípios da *cidade educadora* e o compromisso de Belo Horizonte em efetivar-se neste sentido.

A análise do Programa efetivada em apenas uma escola não permite generalizar as conclusões para todas as escolas da Rede Municipal, pois cada escola implementou o PEI de acordo com sua realidade, experiência, percepção, concepção e principalmente de acordo com a história de cada instituição de ensino. Neste sentido, cada instituição percebe e traduz de forma diferenciada as necessidades dos alunos e constrói possibilidades diferentes para atendê-las. Cada uma estabelece um tipo de relação com a comunidade e percebe de forma diferenciada os desafios impostos pelo processo de democratização. Também é variável, entre as escolas, a disposição da direção escolar e do grupo de professores em aceitar o Programa e incorporá-lo como parte de seu Projeto Político Pedagógico.

No entanto, a observação realizada contribui com elementos de discussão que podem ser generalizados e aplicados por cada instituição de acordo com seu processo. Permite, também, apontar ações necessárias a serem efetivadas pela gestão central do Programa e pela Secretaria de Educação com vistas à construção de escolas, efetivamente, integrada. Apontar caminhos para o aperfeiçoamento do Programa é o objetivo do próximo capítulo que se constitui em um PAE – Plano de Ação Educacional.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: BUSCANDO CAMINHOS PARA A MELHORIA DO PROGRAMA

Esta dissertação busca analisar a implementação e o funcionamento do Programa Escola Integrada, desenvolvido e coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, como forma de apontar suas potencialidades, limitações e dificuldades e sugerir ações que visam o aperfeiçoamento e melhoria do Programa.

O capítulo 1 contextualiza a política de ampliação da jornada escolar como uma necessidade imposta pelo processo de democratização da escola ocorrido no Brasil, a partir da década de 1980. Com a entrada e permanência de todos os estudantes, o país se coloca diante de um desafio: garantir uma escolarização exitosa e de qualidade para uma grande parte de estudantes que não tem acesso, sequer, aos direitos humanos básicos como alimentação, moradia, proteção social e cujo desafio diário é a luta pela sobrevivência.

Em seguida, analisa algumas políticas desenvolvidas no país com o objetivo de instrumentalizar a escola para atender a esta nova realidade e analisa as possibilidades, desafios e limitações. Neste ponto, estabelece uma relação entre as políticas implementadas e o fortalecimento da discussão pela ampliação da jornada escolar no país, especialmente, na cidade de Belo Horizonte.

Posteriormente, descreve as experiências de Belo Horizonte em relação à ampliação da jornada escolar e ao estreitamento da relação entre a escola e a comunidade expressos nos Programas *Escola Aberta*, *Férias na Escola* e *Escola Integrada* e analisa o Programa Escola Integrada como uma política de continuidade fruto de uma experiência acumulada na construção de um projeto educativo comprometido com a formação de todos.

Finalmente, descreve a estrutura e funcionamento do Programa Escola Integrada da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, contextualizando-o como política equitativa e como possibilidade de se constituir num projeto educacional amplo e com vistas à educação integral. Descreve também o funcionamento do programa em uma escola que aderiu ao Programa em 2006, ano da implantação do PEI como experiência piloto.

O capítulo dois, por sua vez, inicia com um resgate histórico das políticas de ampliação da jornada escolar no país desde a década de 1930, contextualizando as políticas como processos de busca da construção de um projeto educativo integral, a partir da perspectiva de *educação integral* ou como política que visa à proteção social da infância e da adolescência. Neste ponto, procurou contextualizar a educação integral como um modelo de educação que almeja à integralidade humana, por meio do desenvolvimento das inúmeras capacidades e habilidades necessárias a uma formação ampla e global.

Em seguida, contextualiza a Escola Integrada como um projeto de ampliação da jornada escolar e de educação integral por meio dos pressupostos de Cidade Educadora. Esta concepção, delineada a partir do Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona (1990), considera as cidades como organizações com grande potencial de efetivar e possibilitar a educação de seus cidadãos, desde que tenham compromisso neste sentido e desenvolvam um projeto educativo de longo alcance, potencializando os equipamentos educativos que já possuem como: escolas, museus, parques, cinemas, veículos de comunicação e outros.

Neste projeto educativo, a escola é percebida como um equipamento educativo importante, mas que precisa ampliar suas práticas para além dos próprios muros, de forma que se realize a articulação de políticas e de atores educativos para alcançar os objetivos de conseguir ensinar a todos os alunos e garantir uma educação ampla e global que caminhe rumo à construção de uma educação integral, democrática e cidadã.

Posteriormente, o capítulo dois efetiva um estudo de caso em uma escola que implementou o Programa, em 2006, por meio da observação e análise da estrutura e funcionamento do PAI e da observação dos atores que compõem o cenário escolar como professores, diretores, oficinairos, monitores e professora comunitária e da análise das entrevistas realizadas com estes atores.

O estudo de caso objetivou conhecer a implementação e funcionamento do programa na prática, de modo a analisar suas limitações, possibilidades e dificuldades. É importante esclarecer que a observação em apenas uma escola não é suficiente para a generalização dos resultados para todas as Escolas Integradas

de Belo Horizonte. Isso porque cada escola desenvolveu o projeto educativo possibilitado pelo Programa de maneira diferente, de acordo com sua história, concepção, relação dos professores com a comunidade, disposição dos profissionais para o desenvolvimento do Programa, atuação da direção da escola e do professor comunitário.

No entanto, a observação realizada contribui com elementos de discussão que podem ser analisados e aplicados por cada instituição de acordo com seu processo. Permitiu, contudo, desenvolver um PAE – Plano de Ação Educacional, com o objetivo de contribuir com ações concretas para a melhoria do programa dentro da escola e na cidade, possibilitando o aprimoramento do mesmo. Este Plano Educacional constitui o objetivo deste capítulo.

É importante destacar que o Programa Escola Integrada pode ser considerado um novo paradigma de organização escolar e de educação que está sendo delineado por meio da implementação e da avaliação processual realizada pelos acompanhantes/coordenadores que fazem o acompanhamento nas escolas e pelos professores comunitários, oficinairos e monitores nos momentos de formação e de avaliação do processo. Portanto, constitui um “terreno fértil” para análises e para propostas de mudanças. No entanto, há que se respeitar o tempo de acomodação do Programa nas escolas, visto que a sua existência e o seu funcionamento oferecem a possibilidade de modificar as relações que ocorrem dentro da instituição e a forma com que os professores organizam o currículo e concebem seus alunos e comunidade.

Este Plano de Ação vislumbra a potencialização das melhorias na escola e o direcionamento para que o Programa atenda a seus objetivos principais que é de possibilitar a melhoria do desempenho educacional, melhorar as relações entre professores, alunos e suas comunidades, garantir proteção e assistência social às crianças e adolescentes, valorizar a diversidade cultural brasileira e possibilitar uma educação ampla e global (BRASIL, 2007b).

Atualmente, a Secretaria de Educação de Belo Horizonte está organizada em gerências, coordenações e núcleos que trabalham com temáticas específicas. Isto permite maior aprofundamento e especialização das temáticas, porém dificulta a integração e a visão transversal entre as temáticas.

A coordenação das Políticas de acompanhamento e monitoramento do ensino fundamental regular tem sido realizada por meio da Gerência de coordenação de política pedagógica e pela Gerência da educação básica e ensino fundamental, por outro lado, a coordenação do Programa Escola Integrada tem sido realizada pela Gerência de educação integral, direitos humanos e cidadania.

A proposta principal do Plano de Ação (Ação 1) consiste na instauração de uma coordenação, vinculada as gerências citadas, com o objetivo de promover a articulação do PEI ao trabalho pedagógico realizado nas escolas, superando a separação e até a oposição entre o turno regular e o turno complementar.

Neste sentido, as ações posteriores (Ações 2, 3, 4, 5 e 6) estariam subordinadas a primeira ação, devendo ser as primeiras tarefas a serem delegadas à coordenação de integração escolar. A última ação proposta (Ação 7), por sua vez, abrange aspectos mais gerais da política educacional do município, devendo ser discutida por gerências responsáveis pelo orçamento, administração e planejamento, funcionamento escolar, políticas educacionais, escola integrada e outras. No entanto, a distribuição da jornada do professor em relação à organização da escola, permitindo a efetivação de projetos integrados e a troca de experiências, deve ser pensada pela coordenação de integração escolar.

3.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste PAE é contribuir com a melhoria do Programa Escola Integrada, por meio de ações que possibilitem o alcance dos objetivos específicos deste plano.

3.2. Ações Propostas

Ação 1: Instaurar na Secretaria de Educação de Belo Horizonte uma coordenação para efetivar a articulação da escola regular com o Programa Escola Integrada.

Estabelecimento de uma equipe na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para pensar, planejar, propor e avaliar ações interventivas que possibilitem a articulação entre a escola regular e o PEI, tendo como pressupostos:

1. Os princípios da Cidade Educadora e a necessidade de melhorar os resultados escolares.

2. A necessidade da construção de uma educação integral e de possibilitar aos alunos uma formação mais abrangente, uma formação que abarque “o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral” e que possa incidir “na superação das desigualdades sociais mantidas, senão reforçadas, pela cultura escolar” (MOLL, 2012, p. 129).

3. A articulação entre os saberes da comunidade e os conhecimentos escolares permite uma visão mais ampliada da realidade e possibilita a melhoria dos resultados escolares, na medida em que valoriza a cultura local e comunitária e aproxima os estudantes dos conhecimentos e saberes trabalhados pelo currículo escolar regular.

4. Que a educação é um processo muito mais amplo do que propõem os currículos escolares e que envolve muito mais atores que os profissionais da educação que atuam na escola. Neste sentido, é necessário desenvolver uma articulação entre os atores que educam no sentido de possibilitar ações e resultados mais convergentes. A escola deve promover encontros e um efetivo diálogo entre professores, pais, comunidade, agentes culturais, oficinairos, monitores, universidades e outros.

5. Que a formação continuada dos professores é uma política importante na construção das novas referências que devem embasar as práticas escolares na atualidade. Segundo Tardif (2002), grande parte dos saberes que os professores utilizam em suas práticas, como a representação do papel do professor e como ensinar, não provém da formação acadêmica e sim, da própria história de vida e da prática como aluno. Este autor pontua que, antes de se formar e lecionar, o professor passa por pelo menos 16 anos como aluno e essa longa experiência influencia suas práticas e constrói representações, crenças, valores e procedimentos que não são modificados pela formação inicial. Para possibilitar a formação do

professor é necessário desenvolver possibilidades de diálogo entre o que o professor sabe e acredita com as necessidades advindas da prática. Necessidades relacionadas às mudanças necessárias na escola para adequá-la às demandas da atualidade e de seu público.

6. A presença do Programa Escola Integrada permite a construção de novas referências e práticas escolares que contribuem com a transformação e enriquecimento da própria escola, mas é necessário impulsionar este processo por meio de propostas que reduzem a resistência do professor e permitam maior participação do mesmo neste processo de mudança.

Metodologia

Efetivar, na SMED, uma equipe composta por profissionais da educação, para pensar, planejar, propor e avaliar ações interventivas que possibilitem a articulação entre a escola regular e o PEI. As ações desta equipe devem ser realizadas a partir da análise de um diagnóstico anual elaborado pela professora comunitária, direção escolar e coordenação de cada unidade escolar, sobre o processo de integração entre a escola regular e o turno complementar e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, envolvendo o Programa Escola Integrada.

As ações interventivas devem contemplar adequações na estrutura de acompanhamento e monitoramento do Programa Escola Integrada e do Ensino Fundamental de forma a promover maior integração entre as temáticas, buscando a construção de práticas integradas no seio da escola. Deve buscar igualmente, uma maior articulação entre o Programa Escola Integrada e os núcleos⁴⁶ da SMED, de forma a construir maiores possibilidades de participação e atendimento das necessidades específicas. Neste sentido, a partir das necessidades observadas a equipe deve propor ações de formação, informação e de mudanças na estrutura vigente.

⁴⁶ Os Núcleos da SMED são constituídos por professores, concursados e lotados na rede municipal, responsáveis por estudar uma temática e desenvolver projetos que viabilizem o tratamento das questões referentes ao tema nas escolas. A Secretaria de Municipal de BH possui, atualmente, os seguintes núcleos: Cidade e Meio ambiente; acompanhamento do quadro escolar; convênios de educação infantil; educação de jovens e adultos; inclusão escolar da pessoa com deficiência; rede física e núcleo de relações étnico raciais e de gênero.

Esta equipe deve conter três profissionais em horário integral, com experiência anterior no acompanhamento e/ou coordenação da Escola Integrada e no acompanhamento/monitoramento do ensino fundamental e deve estar vinculada, tanto à Gerência de Educação Básica e Inclusão como à Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Reafirma-se a importância destes profissionais terem desenvolvido uma trajetória de discussão no monitoramento/acompanhamento para que as discussões sejam efetivadas a partir das construções já realizadas pela rede municipal de ensino.

Objetivos Específicos da ação

1. Melhorar a relação dos profissionais de educação com o Programa Escola Integrada, reduzindo a resistência e promovendo maior aceitação.
2. Possibilitar uma reorganização que permita o encontro entre os vários atores da escola, promovendo o debate e a troca de experiência.
3. Promover a construção de práticas integradas dentro da escola, articulando o conhecimento escolar às oficinas e atividades da Escola Integrada.
4. Possibilitar a formação em serviço dos profissionais da educação, com vistas ao conhecimento do Programa Escola Integrada, bem como de seus pressupostos teóricos como a concepção de *cidade educadora* e de *escola cidadã*.
5. Possibilitar a formação em serviço no sentido da contextualização da instituição escolar na atualidade. Funções, objetivos, desafios e possibilidades.
6. Desenvolver na escola um clima favorável à pesquisa e à busca de soluções para os problemas vivenciados na rotina escolar.

Ação 2: Premiar projetos escolares que trabalham na perspectiva da integração entre os conhecimentos curriculares e as atividades complementares.

Efetivar um prêmio financeiro de R\$3.000,00 (três mil reais) para as 10 melhores experiências de trabalho na perspectiva da integração curricular, considerando o currículo da escola e as práticas possibilitadas pela escola integrada. Este prêmio objetiva gratificar as práticas de professores que buscam a

apropriação dos conhecimentos e saberes possibilitados pelo PEI, bem como a articulação destes saberes com o currículo escolar.

O prêmio visa contemplar projetos construídos e desenvolvidos por um professor, grupo de professores ou coletivo da escola, devendo ser dividido entre os atores que planejaram e participaram do mesmo, na seguinte proporção:

R\$1.000,00 (mil reais) para o professor ou grupo de professores que planejou e desenvolveu o projeto.

R\$2.000,00 (dois mil reais) divididos entre os atores que participaram na execução do projeto (oficineiros, monitores, agentes sociais e comunitários, professora comunitária).

Poderão participar do concurso experiências escolares que possam ser comprovadas e que tenham sido realizadas no ano anterior, conforme o edital.

O material de orientação ao concurso, bem como o edital devem ter um cunho formativo, propiciando aos professores o acesso aos pressupostos e objetivos do PEI, bem como à importância de se efetivar práticas integradas na escola.

Os trabalhos devem ser premiados publicamente e o relato da experiência deverá ser publicado em veículo de comunicação municipal ou outro, por meio de parceria entre a Prefeitura de Belo Horizonte e editores de revistas ou livros. Este material deverá ser amplamente disponibilizado nas escolas, possibilitando a formação dos professores e o desenvolvimento de novas práticas positivas.

No evento destinado à premiação, haverá o relato da experiência, para que boas práticas sejam divulgadas e disseminadas.

Prêmio Projeto Integração		
Prêmio 10 melhores projetos	Projeto premiado	Dividido entre os participantes do projeto
R\$ 3.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 2.000,00

Objetivos Específicos da ação

1. Melhorar a relação dos profissionais de educação com o Programa Escola Integrada, reduzindo a resistência e promovendo maior aceitação.
2. Promover a construção de práticas integradas dentro da escola,

articulando o conhecimento escolar às oficinas e atividades da Escola Integrada.

3. Possibilitar a formação em serviço dos profissionais da educação, com vistas ao conhecimento do Programa Escola Integrada, bem como de seus pressupostos teóricos como a concepção de *cidade educadora* e de *escola cidadã*.

4. Possibilitar a formação em serviço no sentido da contextualização da instituição escolar na atualidade. Funções, objetivos, desafios e possibilidades.

5. Desenvolver na escola um clima favorável à pesquisa e à busca de soluções para os problemas vivenciados na rotina escolar.

Justificativa para a ação proposta

Possibilitar que experiências de articulação e integração entre os trabalhos realizados no turno e no contraturno sejam valorizados e divulgados na escola e na rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Buscar efetivar os objetivos do Programa Mais Educação expressos no artigo 3º do Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. De acordo com este decreto os objetivos do programa Mais Educação são:

I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;

II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III- favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV- disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;

V- convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Impacto financeiro da ação

R\$ 30.000,00 anuais da verba específica da educação do município.

Ação 3: Promover o Festival Interno de Escola Integrada.

A Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, realiza anualmente o Fórum de Educação Integral. Este evento realizado há quatro anos reafirma o município de Belo Horizonte como cidade educadora e tem como objetivo a integração, formação e socialização dos atores envolvidos nos Programas Escola Aberta e Escola Integrada. Permite também a divulgação dos trabalhos realizados nas escolas, UMEIS e creches conveniadas com a Prefeitura.

O fórum é organizado por meio de diversas atividades desenvolvidas em locais diferentes da cidade. Entre as atividades destaca-se o seminário Educação Integral na Cidade Educadora que busca a integração e o intercâmbio entre as experiências de educação integral que ocorrem no país. O *Cortejo pela Educação Integral*, a *Mostra Horizontes da Cidadania* e o *Festival Cultural da Escola Aberta* constituem momentos de divulgação e apresentação dos trabalhos, formando e informando a população e a comunidade escolar para uma nova perspectiva de ação educativa.

Estes momentos ricos de formação e informação nem sempre são apropriados pelas escolas e seus professores. Esses, muitas vezes, continuam com a organização cotidiana da sala de aula e perdem a oportunidade de conhecer o potencial educativo dos Programas de ampliação da jornada escolar, aprendendo por meio deles, revendo e potencializando suas práticas. Desta maneira, faz-se necessário desenvolver o mesmo movimento no interior da escola, possibilitando que toda a comunidade escolar conheça os programas e seus pressupostos.

Metodologia

Estimular e promover, anualmente, o Festival *Interno da Escola Integrada*, com vistas à divulgação dos trabalhos, experiências e atividades realizadas no contraturno escolar e troca de experiências entre os turnos de trabalho da escola.

O festival deve anteceder o Festival Regional das Escolas Integradas e Fórum de Educação Integral de forma a estabelecer uma continuidade entre estas ações, servindo de estímulo à participação dos professores nos fóruns e festivais da Escola

Integrada que ocorrem fora da escola e estabelecendo uma relação entre a prática da escola, como um todo, e as apresentações realizadas nos fóruns e festivais.

O Festival Interno da Escola Integrada deve ser realizado dentro das escolas, em dia letivo comum e deve ser planejado pelos profissionais que atuam tanto no turno regular, quanto no turno complementar. O dia do evento deve ser único em toda a cidade, de forma a valorizar e divulgar para toda a comunidade escolar, as experiências que ocorrem nas escolas, propiciadas pela Escola Integrada.

O evento deve ser divulgado pela SMED, por meio dos recursos já existentes como: intranet, correio eletrônico dos servidores, cartazes e folders. Deve ser também divulgado pelos recursos existentes na Prefeitura de Belo Horizonte: o DOM – Diário Oficial do Município, a edição eletrônica do Portal da PBH na internet, as campanhas publicitárias da prefeitura, o Jornal do Ônibus⁴⁷ e outros. A divulgação deve ter o cuidado em valorizar as experiências e práticas da escola como um todo, conclamando a comunidade escolar para a participação e apreciação do trabalho da unidade escolar.

O festival deve ser organizado pela professora comunitária, direção e coordenação da escola, buscando a participação ativa dos professores da escola.

Na oportunidade priorizar os projetos integrados: que envolvem o currículo regular ministrado pelos professores da escola e o currículo complementar efetivado por oficinairos, monitores, agentes culturais os outros.

O festival deve ser aberto à comunidade e ser realizado preferencialmente em dia letivo comum, para reforçar o caráter educativo e escolar do Programa.

Objetivos Específicos da ação

1. Melhorar a relação dos profissionais de educação com o Programa Escola Integrada, reduzindo a resistência e promovendo maior aceitação.
2. Possibilitar uma reorganização que permita o encontro entre os vários atores da escola, promovendo o debate e a troca de experiência.

⁴⁷ O Jornal do Ônibus é um veículo de comunicação da Prefeitura de Belo Horizonte que atinge cerca de 1,5 milhão de usuários por dia. Em cada edição são veiculadas notícias de trânsito e transporte, campanhas de saúde, eventos culturais e informações de diversos serviços prestados à população. Também constitui espaço educativo, pois reforça valores como respeito mútuo, solidariedade e convivência social.

3. Promover a construção de práticas integradas dentro da escola, articulando o conhecimento escolar às oficinas e atividades da Escola Integrada.

4. Possibilitar a formação em serviço dos profissionais da educação, com vistas ao conhecimento do Programa Escola Integrada, bem como de seus pressupostos teóricos como a concepção de *cidade educadora* e de *escola cidadã*.

Impacto financeiro da ação

Variável conforme disponibilidade financeira dos caixas escolares de cada escola.

Ação 4 – Estimular a construção em cada escola do “Mural da Integrada”

Metodologia

A gestão central do programa deverá orientar os professores comunitários a desenvolver um mural com todas as informações sobre a organização da Escola Integrada na unidade contendo: a distribuição das atividades e oficinas, a rotina diária e a lista dos alunos participantes em cada atividade/oficina.

O mural deve explicitar seu objetivo principal que é de promover a integração das práticas dos professores das disciplinas com as atividades/oficinas desenvolvidas no contraturno, desta maneira deve conclamar o grupo docente para conhecer as atividades e oficinas e desenvolver projetos que permitam a articulação e integração.

Este mural deve ter espaço para a participação dos professores da escola, estimulando-os a sugerir, questionar e elogiar as atividades e oficinas oferecidas no contraturno.

O mural deve ficar em local acessível aos professores, visto que tem o objetivo de possibilitar o intercâmbio e integração entre o currículo regular e as atividades da integrada, possibilitando a formação e informação sobre o Programa.

Objetivos Específicos da ação

1. Melhorar a relação dos profissionais de educação com o Programa Escola Integrada, reduzindo a resistência e promovendo maior aceitação.

2. Possibilitar uma reorganização que permita o encontro entre os vários atores da escola, promovendo o debate e a troca de experiência.
3. Promover a construção de práticas integradas dentro da escola, articulando o conhecimento escolar às oficinas e atividades da Escola Integrada.
4. Possibilitar a formação em serviço dos profissionais da educação, com vistas ao conhecimento do Programa Escola Integrada, bem como de seus pressupostos teóricos como a concepção de *cidade educadora* e de *escola cidadã*.
5. Possibilitar a formação em serviço no sentido da contextualização da instituição escolar na atualidade. Funções, objetivos, desafios e possibilidades.

Justificativa para a ação proposta

Segundo Morim (2003, p. 65), “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Para isso é necessário que a escola supere a organização disciplinar imposta pelas ciências modernas e propicie práticas mais amplas, interdisciplinares, transdisciplinares e integradas.

A Integração dos conhecimentos parte do pressuposto de que nenhum conhecimento é, em si mesmo, completo e de que é necessário estabelecer diálogo com outras formas de conhecimento, buscando novos desdobramentos na compreensão da realidade. No entanto, estabelecer este diálogo entre as disciplinas escolares tem sido um grande desafio para as escolas. Diante do currículo ampliado pelas atividades e oficinas no contraturno, é necessário estabelecer contato e buscar a integração que é dificultada pela falta de tempo de encontros e debates, pelo enrijecimento do currículo regular obrigatório e pela distribuição das atividades em turnos e contraturnos. “Nesta perspectiva, inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno e de fazer interagir o que pode parecer dois currículos” (MOLL, 2012, p. 141).

Impacto financeiro da ação:

Impacto pequeno conforme disponibilidade financeira de cada escola.

Ação 5 – Promover encontros entre os profissionais da arte e cultura: professores de artes lotados nas escolas, oficinas de intervenção artística, agentes culturais de intervenção artística, oficinas e agentes culturais da dança, teatro e educomunicação e outros.

Metodologia

Promover encontros regionalizados com os profissionais de forma a possibilitar a troca de saberes e experiências educativas, objetivando a integração dos saberes e a construção de projetos coletivos.

O primeiro encontro será efetivado por meio de um seminário centralizado direcionado aos profissionais que atuam com arte e cultura, preferencialmente o professor de educação artística, oficinas, monitores e agentes culturais.

Após o seminário, serão disponibilizados encontros regionalizados aos professores de artes, com o objetivo de discutir a proposta de um currículo integrado e construir um material de referência para as escolas. Os encontros terão a participação dos agentes culturais, lotados na SMED, que executam o acompanhamento do trabalho dos interventores artísticos e dos oficinas que trabalham com teatro, dança educomunicação.

Os encontros terão o objetivo de formação, troca de experiências e busca de construção de uma proposta que integre ou busque a integração das várias linguagens artísticas e suas fundamentações teóricas, sem descaracterizar cada uma.

Objetivos Específicos da ação

1. Possibilitar uma reorganização que possibilite o encontro entre os vários atores da escola, promovendo o debate e a troca de experiência.
2. Promover a construção de práticas integradas dentro da escola, articulando o conhecimento escolar às oficinas e atividades da Escola Integrada.
3. Possibilitar a formação em serviço dos profissionais da educação, com vistas ao conhecimento do Programa Escola Integrada, bem como de seus pressupostos teóricos como a concepção de *cidade educadora* e de *escola cidadã*.
4. Possibilitar a formação em serviço no sentido da contextualização da

instituição escolar na atualidade. Funções, objetivos, desafios e possibilidades.

5. Desenvolver na escola um clima favorável à pesquisa e à busca de soluções para os problemas vivenciados na rotina escolar.

Justificativa para a ação proposta

O professor de artes, concursado e lotado na escola, possui formação acadêmica que o torna apto a desenvolver um currículo escolar, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Proposições curriculares do município. No entanto, este profissional deve estar em constante diálogo com os profissionais das atividades complementares, tendo o cuidado de não descaracterizar cada atividade e atuação.

Torna-se fundamental a construção coletiva do debate acerca das relações entre a base comum nacional (LDB nº 9.495/96) e o conjunto de possibilidades criadas tanto no âmbito do Programa Mais Educação como em outras experiências que estão sendo realizadas pelo país (MOLL, 2012, p. 141).

Ação 6 - Promover formação em serviço, possibilitando reduzir a resistência dos profissionais da educação em relação aos Programas e políticas da prefeitura.

Metodologia

Promover formação em serviço por regional, aproveitando a rede de formação já existente⁴⁸, por meio de encontros mensais, organizados por agrupamento de professores e área de conhecimento, contemplando várias temáticas (além das

⁴⁸ A SMED BH organiza a formação em serviço dos profissionais da educação desde 2010, por meio de consórcio entre as escolas. Cada escola contribui com um montante financeiro proporcional ao número de professores participantes e libera o professor, no tempo disponibilizado para formação e planejamento, para participar de um encontro regionalizado, junto aos professores de outras escolas. Esta organização objetiva racionalizar a verba disponibilizada para formação em cada escola (PAP), visto que o formador é contratado para desenvolver o trabalho com mais professores. Objetiva também, possibilitar a formação de todos os profissionais, por meio da liberação de pequenos grupos diários, não comprometendo a organização escolar diária.

proposições curriculares que já são tratadas na rede de formação organizada atualmente), entre elas:

1. O conhecimento do Programa Escola Integrada, bem como de seus pressupostos teóricos, como a concepção de *cidade educadora* e de *escola cidadã*.
2. O conhecimento sobre os Programas da prefeitura municipal que envolva a escola, buscando a adesão, participação e empenho dos profissionais para o bom andamento dos mesmos.
3. A contextualização da instituição escolar na atualidade. Funções, objetivos, desafios e possibilidades.
4. A relação aluno, professor e comunidade e a interferência desta na aprendizagem dos estudantes.
5. A educação como direito de todos, dirigida para o desenvolvimento pleno das pessoas e para o reforço dos direitos humanos e liberdades individuais. Nesta temática insere o respeito pela diversidade, tolerância entre os grupos e a busca pela paz universal.

Os formadores devem ser profissionais de reconhecimento público e acadêmico nas temáticas a serem tratadas e devem ser contratados com a verba do PAP, segundo as orientações da SMED, por meio de Contrato de Prestação de Serviços firmado entre as partes.

O consórcio de formação deve ocorrer por meio do agrupamento de professores de várias escolas, de forma a possibilitar a formação de turmas de 25 a 30 professores em seus respectivos horários de planejamento. O encontro deve ocorrer mensalmente e não prejudicar o atendimento aos alunos nas escolas, para isso a instituição escolar deve organizar um rodízio, possibilitando a saída de uma quantidade de professores e a permanência de pessoal suficiente para garantir o bom andamento das aulas. A capacitação deve ocorrer em polos organizados pelas Regionais de Educação do município, priorizando o agrupamento por áreas de conhecimento⁴⁹ e por ciclo de formação⁵⁰.

⁴⁹ As áreas de conhecimentos estão relacionadas às disciplinas previstas nas Proposições Curriculares do Município.

⁵⁰ Os alunos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte são enturmados em ciclos de formação. Desta maneira, o Ensino Fundamental é organizado em três ciclos de formação: o ciclo da infância, da pré-adolescência e da adolescência. Estes agrupamentos oferecem a possibilidade

Justificativa para a ação proposta

A política de formação continuada dos professores constitui o grande desafio dos sistemas escolares. No entanto, a capacitação e a formação continuada são os instrumentos mais importantes e efetivos de transformação das práticas educativas.

Impacto financeiro da ação

O financiamento desta ação será efetivado por meio do PAP – Projeto de Ação Pedagógica, fundo financeiro transferido às caixas escolares. Segundo a Portaria SMED N° 073/2012, publicada no DOM (Diário Oficial Município) do dia 11 de abril de 2012, o PAP objetiva:

- I. formação continuada e capacitação em serviço de docentes (contratação de formadores), privilegiando ações a serem realizadas no interior das escolas/UMEs;
- II. formação em serviço para implementação das proposições curriculares da RME/BH;
- III. formação docente, visando à implementação da Lei Federal nº 10.639/03;
- IV. formação docente, visando a qualificar o trabalho com pessoas com deficiência;
- V. formação em serviço, objetivando a elaboração e/ou revisão das Propostas Político-Pedagógicas (PPPs) das Escolas Municipais e das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEs);
- VI. oficinas e projetos pedagógicos para alunos de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e comunidade. No próprio turno, a carga horária poderá ser de máximo 4 horas ao mês, por turma. No contraturno, poderá ter a periodicidade proposta pela escola, sendo de preferência, similar à Escola Integrada;
- VII. oficinas e projetos pedagógicos para alunos da Educação Infantil (com professores e educadores) e/ou comunidade, até a carga horária máxima de 4 horas ao mês, por turma;
- VIII. participação em congressos, seminários, cursos, oficinas e em eventos aprovados a partir da compatibilidade de sua programação com as diretrizes político-pedagógicas da SMED;
- IX. promoção da formação/interação das famílias e comunidades, visando a estabelecer parcerias no processo educacional, por meio da realização de oficinas e seminários;
- X. aquisição de material de consumo e didático-pedagógicos que

de um trabalho que respeite as características de cada fase da vida e possibilita a convivência entre os pares de idade

promovam o desenvolvimento dos projetos aprovados;
XI. ampliação dos espaços de aprendizagem para além do espaço escolar, que estejam em consonância com a Proposta Político-pedagógica, tais como excursões, contratação de ônibus, ingressos, alimentação, estadia, de acordo com projetos específicos desenvolvidos na instituição.

Ação 7: Promover a progressiva ampliação da jornada dos professores.

Metodologia

Efetivar a progressiva ampliação da jornada do professor, por meio:

1. Da criação da carreira de professor municipal de dedicação exclusiva, com a jornada de 40 horas, sendo: 26 horas de regência: 10 horas para o desenvolvimento de projetos coletivos, estudo e pesquisa e 4 horas destinadas ao planejamento individual e estudo.

2. Da criação da carreira de professor municipal, com a jornada de 30 horas, sendo: 20 horas de regência; 7 horas para o desenvolvimento de projetos coletivos, estudo e pesquisa e 3 horas destinadas ao planejamento individual e estudo.

Para a criação da carreira de 40 horas e de 30 horas torna-se necessário rever a Lei 7.577, de 21 de setembro de 1998 que define a jornada de trabalho dos servidores da Educação.

Os próximos concursos para professores deverão contemplar estas carreiras.

A Secretaria Municipal de Belo Horizonte oferecerá gradualmente a possibilidade de transformação do cargo de 22 horas e 30 minutos para os cargos de 30 horas ou de 40 horas, atendendo a necessidade da Secretaria de Educação e o desejo do servidor.

Objetivos Específicos da Ação

1. Possibilitar uma reorganização que permita o encontro entre os vários atores da escola, promovendo o debate e a troca de experiência.

2. Promover a construção de práticas integradas dentro da escola, articulando o conhecimento escolar às oficinas e atividades da Escola Integrada.

3. Possibilitar a formação em serviço dos profissionais da educação.

4. Desenvolver na escola um clima favorável à pesquisa e à busca de soluções para os problemas vivenciados na rotina escolar.

Justificativa para a ação proposta

A organização do trabalho do professor interfere na relação que o mesmo estabelece com a comunidade escolar, com seu trabalho e consigo mesmo. Muitos docentes distribuem seu tempo em duas ou três escolas, dificultando o envolvimento com os problemas e desafios da instituição. Isto resulta em práticas fragmentadas e isoladas e na fragilidade do coletivo da escola.

Conforme Moll (2012), o debate sobre a dedicação exclusiva do professor tem uma ligação direta com a consolidação da educação integral. É necessário “promover processos de inserção profissional docente que permitam o aprofundamento da relação do professor com a escola e sua comunidade”.

Considerações Finais

Ao longo do processo de democratização, percebeu-se a necessidade de efetivar estratégias e políticas diferenciadas com vistas a possibilitar a escolarização e aprendizagem de todos os alunos. Em algumas redes de ensino, entre elas a Rede Municipal de Belo Horizonte, houve propostas de adequação do tempo e espaço escolar, com ênfase na totalidade da formação humana, considerando que a escola constitui um tempo de vivência social e cultural. Consolidou-se, então, uma proposta com vistas a buscar uma nova identidade da escola e de seu profissional: uma escola mais sensível às demandas da comunidade e que incluísse em suas práticas as múltiplas linguagens e conhecimentos desta.

Neste momento, a proposta de mudança ocorreu dentro da jornada escolar. A escola se aproximou do aluno, de sua realidade e tentou suprir suas necessidades com vistas a uma escolarização mais ampla. Com o passar do tempo, constatou-se que a escola sozinha não conseguia alcançar seu objetivo fundamental: oferecer uma escolarização de qualidade para todos e que seria necessário o desenvolvimento de ações integradas entre diferentes setores como saúde, assistência social, secretaria de esportes e outros.

O programa Escola Integrada de BH surge nesta perspectiva, valorizando o que está próximo do aluno e de sua realidade; construindo novas referências e possibilidades de vida e de futuro; buscando a articulação com os vários atores sociais responsáveis pela saúde, assistência social, alimentação, moradia e outros; criando uma rede de corresponsáveis pelo processo educativo das crianças e adolescentes na perspectiva de *cidade educadora*; possibilitando a construção de uma *escola cidadã* e ajudando a construir referências para uma escolarização mais exitosa.

Este projeto que parte do princípio de *cidade educadora* utiliza os espaços da cidade como clubes, igrejas, cinemas, parques, museus e outros para trabalhar as diversas linguagens e conhecimentos, no contraturno da escola regular, por meio de oficinairos, agentes sociais e comunitários, monitores de instituição de ensino superior e professores da escola. Isto possibilita que os alunos ampliem o universo

de experiência e saberes e encontrem sentido para a busca de conhecimentos e para a consolidação da aprendizagem escolar.

Estes programas não se propõem apenas a ampliar o tempo, mas a reorganizar com radicalidade os tempos espaços do viver a infância e a adolescência (...) assumida esta radicalidade, seremos obrigados a repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaço, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações (ARROYO, 2012, p. 43).

Conforme a UNESCO (1998), a educação, além de eficiente e eficaz deve ser relevante, pertinente e equitativa. O trabalho da escola integrada se enquadra nessas premissas e principalmente ao que se refere à pertinência e à equidade.

Pertinência entendida como a possibilidade de atender as necessidades e as características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais com diferentes capacidades e interesses permitindo construir identidades afirmativas e levar os alunos a atuarem sobre sua realidade, transformando-a.

Possibilidade de equidade, na medida em que permite às classes populares e aos estudantes com vulnerabilidade social e pobreza extrema e, conseqüentemente, com um universo restrito de experiências educativas significativas, o acesso aos múltiplos processos educativos desenvolvidos pela e na sociedade. Não se trata aqui, de uma visão preconceituosa das infâncias populares, mas trata-se de reconhecer que muitas crianças são condenadas a um viver precário, onde o desafio principal é a sobrevivência e não a formação.

Às infâncias e adolescências populares é negado o direito mais básico: desenvolver seu viver, seu corpo em espaços-tempos humanos [...]. Gente que desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaço-tempo (ARROYO, 2012, p. 41).

A multiplicidade de agentes educativos como professores concursados, estudantes coordenados por professores universitários, agentes sociais e comunitários, permite um entrelaçamento de saberes e conhecimentos, que não devem ser desconsiderados pela escola, pelo contrário, deve ser potencializado ao máximo.

Na escola pesquisada observou-se um distanciamento entre a escola regular e o tempo ampliado, possibilitado pelo Programa Escola Integrada. Também, grande resistência e desconhecimento do grupo de professores pelas atividades que ocorrem no PEI. O distanciamento é observado pela distribuição das atividades nos espaços disponíveis na escola e no CAEI; nas posturas dos profissionais que ficam separados, mesmo quando estão no mesmo espaço físico; pelos comentários na sala dos professores sobre os *alunos da Escola Integrada*, como se não fossem pertencentes à escola; pelas falas e posicionamentos dos profissionais verificadas por meio das entrevistas semi-estruturadas utilizadas para este estudo.

Este distanciamento (e até oposição) entre o trabalho realizado no turno escolar e no contraturno interfere de forma negativa, mantendo a oposição entre conhecimento popular e conhecimento escolar, entre os profissionais formados e concursados e os profissionais que trabalham com o conhecimento popular e comunitário. Além de construir duas escolas: uma prazerosa, que possibilita em sua organização a aproximação e o diálogo entre alunos e profissionais, que valoriza a cultura local e que permite a livre expressão dos alunos; outra que tem uma organização rígida e tensa, que precisa apresentar resultados, que nem sempre tem tempo para o diálogo, o debate e a construção coletiva.

É preciso dar um passo a frente e possibilitar a construção de uma escola capaz de dialogar com os múltiplos saberes: uma escola que consiga articular os vários conhecimentos, tendo em vista o trabalho e a consolidação dos parâmetros curriculares do município. Para isso, faz-se necessário reduzir a resistência dos professores em relação ao Programa Escola Integrada e propiciar condições para que as escolas viabilizem a articulação dos currículos, integrando os saberes, conhecimentos e práticas trabalhadas nos dois turnos.

Superar a lógica de turno e contraturno deve ser um objetivo a ser perseguido em longo prazo, visto que envolve a construção de uma nova lógica escolar, a expansão do horário escolar obrigatório e a reestruturação do espaço direcionado às atividades escolares. Nesta perspectiva, a integração escolar poderá ser viabilizada e as atividades complementares poderão possibilitar uma melhor organização do tempo escolar 'regular', permitindo alternar os tempos mais lúdicos dos tempos de

estudos formais e possibilitar arranjos que viabilizem o atendimento das necessidades individuais dos educandos.

Para tanto, cabe fazer com que esse esforço de “partida”, focado em milhões de estudantes para os quais a consolidação do processo de educação básica representa uma ruptura com os ciclos de exclusão, que marcaram seus pais, avós, tios, vizinhos, avance para o conjunto da população escolar (MOLL, 2012, p. 139).

Neste sentido, o Plano de Ação Educacional, por hora apresentado, objetivou apresentar propostas de ações que viabilizem a redução da resistência dos professores em relação ao Programa Escola Integrada e a integração do trabalho escolar, tendo como pressuposto a necessidade de construir uma educação voltada para o desenvolvimento da integralidade humana, da cidadania e da democracia.

REFERÊNCIAS

AICE, Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras: Proposta Definitiva**, Gênova, 2004, disponível em http://www.cm-evora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlvffaxvjxlxixzmcnmct/Cartadacidade_seducadoras.pdf.

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

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá and MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 103-140. ISSN 0103-4014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal de. Portaria SMED N° 073/2012 de 11 de abril de 2012. Dispõe sobre a transferência e utilização de recursos financeiros às Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação. DOM (Diário Oficial Município), Belo Horizonte, 11 abril de 2012.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de. **Escola Integrada. Parâmetros Educação**, 2012a (Documento Interno).

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de. **Escola Integrada. Parâmetros Oficinas de Educação Artística**, 2012b (Documento Interno).

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de. **Escola Integrada. Parâmetros Teatro e Dança**. 2012c (Documento Interno).

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de. **Escola Integrada: Novos Tempos, Lugares e Modos de Aprender**. Documento Referência da Escola Integrada. Secretaria Municipal de Educação, 2008.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de. **Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Secretaria Municipal de Educação, 1994.

BELO HORIZONTE; HERMETO, Ana Maria. **Avaliação do Impacto do Programa Escola Integrada**. Em andamento. Relatório de Pesquisa, 2008.

BELO HORIZONTE; HERMETO, Ana Maria. **Sumario Executivo da Pesquisa Avaliação do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. Em andamento. Relatório de pesquisa, 2011.

BRANCO, Verônica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Bra-**

sil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 246-257.

BRASIL, Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõem sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 26 set. 2008.

BRASIL, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 22 nov. 1990.

BRASIL, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC/2009). **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.** Relatório, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com-content> Acesso em 05 /07/2011.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abril de 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/ Educação Integral.** Brasília, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Portaria Interministerial MEC 3.497, de 24 de novembro de 2003. Institui o Projeto Segundo Tempo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov de 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Programa Escola Aberta.** Brasília, 2007a.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Programa Mais Educação Passo a Passo.** Brasília, 2007b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso-maiseducacao.pdf>. Acesso em 20 de nov. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral.** MEC: Brasília, 2009b. (Série Mais Educação).

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2010.

BRASIL. Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõem sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan de 2010 - Edição extra.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. **Escola Plural: a função de uma utopia**. In REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. Educação não é privilégio: anais. Caxambu: ANPED, 2000. Trabalho encomendado.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A Educação do Século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80. Brasília. 2009, p. 51-64.

CAVALIÉRI, Ana Maria. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

COELHO, Ligia Martha. C. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 1, n. 1. Brasília. 2009, p. 83-96.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. **O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal**. Revista Portuguesa de Educação, 2002, nº15, p. 221-243.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? **Programa de Formação Integral da Criança**. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.67, pp. 70-111. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000200004>.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola**. Revista Lusófona de Educação, 2009, n.13, p.123-134. ISSN 1645-7250.

FREIRE, Paulo. **A Escola Cidadã por Paulo Freire**. Instituto Paulo Freire, 1997. Disponível em www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42, p. 259-268. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**, São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996. 146 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2.ed. São Paulo: Ed. Olhos d'Água, 1993.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 277-294.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor: Paulo Freire e a Paixão de Ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A Escola na Cidade que Educa**. Cadernos CENPEC, São Paulo, p. 133-139, 2006b.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006a, 120p. (Coleção Questões da Nossa Época), v. 24.

GAJARDO, Marcela. **Reformas Educativas na América Latina. Balanço de uma Década**. Documentos PREAL, nº 15. Santiago, Washigton: PREAL, 2000.

GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GOUVEIA, Maria Julia A; NILSON, Lúcia Helena; FERREIRA. A contribuição das organizações não governamentais para o debate da educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 484-493.

GUARÁ, Isa Maria. **É imprescindível educar integralmente**. *Cadernos CENPEC*, n. 2, 2º semestre, p.15-24, 2006.

GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Educação integral e tempo integral**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80. Brasília. 2009, p. 65-82.

KRAMER, Sonia. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação do professor em serviço**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.70, n.165, 1989.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafios a la educación en el nuevo escenario latinoamericano**. IPE – UNESCO, Buenos Aires, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Inácio: E.P.U., 1986.

MACHADO, Joaquim. **Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga**. Apresentação no Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, 2004. Portugal.

MAURICIO, Lúcia Velloso. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.27, pp. 40-56. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000300004>.

MINAS GERAIS, **Relatório PROETI - Síntese - 2007 a 2010**. Sistema de Acompanhamento de Projetos Educacionais (SAPE). 2010. Disponível em http://terra.sistti.com.br/projetos/biblioteca_projetos.aspx, acesso em: 16 de março. 2012.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Educação em Tempo Integral traz novidades para as escolas da rede estadual**. Minas Gerais, 2012a. Disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2731>. Acesso em março de 2012b.

MIRANDA, Glaura Vasques de. **Escola Plural**. *Estud. av.* [online]. 2007, vol.21, n.60, pp. 61-74. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000200005>.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luisa Rodrigues; TOLEDO, Lesli (orgs.). **Cidade Educadora: A Experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004.p. 39-46.

MOLL, Jaqueline. **Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI**. In SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007. p. 139-148.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. In: Brasil. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Salto para o Futuro: Ano XVIII boletim 13. 2008. p. 11-16.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 8ª ed. 2003.

PACHECO, Susana Moreira. Proposta Pedagógica. In: Brasil. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Salto para o Futuro: Ano XVIII boletim 13. 2008. p. 3-10.

PARO, Vitor et al. **A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio, 1988.

PATTON, M.Q. **Qualitative Evaluation Methods**. 7th. ed. Beverly Hills: Sage Publications, 1986.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2010.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação de. Prefeitura Municipal de São Paulo, **São Paulo é uma Escola**, 2005. Disponível em http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/ProgramaSaoPauloUmaEscola_06_2005.pdf. Acesso dia 11 de março de 2012.

SOARES, Jose Francisco and Andrade, Renato Júdice de. **Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Mar. 2006, vol.14, no.50, p.107-125. ISSN 0104-4036

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** Texto para discussão. Brasília: IPEA, 1995.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MESQUIDA, Peri. **O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira**. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004 Disponível em <http://www.biblioteca.pucpr.br>. Acesso dia 15 de março de 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia. 1998. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>. Acesso em 09 de abril de 2012.

WERTHEIN, Jorge; Cunha, Célio da. **Fundamentos da nova educação**. Cadernos UNESCO. Série educação, Brasília, vol. 5, 84p. 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>. Acesso em 22 de março de 2012.

DOMÍNIOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=abastecimento&tax=15043&lang=pt_BR&pg=5740&taxp=0&. Acesso em 25 de maio de 2012.

ww2.itau.com.br/itausocial/site_fundacao/Biblioteca/Apresentacoes/apresentacao_escola_integrada.pdf. Acesso em 14 de abril de 2012.

www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2731. Acesso em 17 de março de 2012.

www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2731-educacao-em-tempo-integral-traz-novidades-para-as-escolas-da-rede-estadual. Acesso em 17 de março de 2012.

www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral. Acesso em março de 2012.

www.mercocidades.org/pt-br/node/2624. Acesso em 28 de abril de 2012.

www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibe_conteudo?article-id=2399838. Acesso em março de 2012.

ANEXOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	
Roteiro de Entrevista Semiestruturada	
Professores Comunitários	
Desafios da Escola Integrada	<p>a. Em sua opinião, o que mais prejudica sua atuação como professora da Escola Integrada?</p> <p>Gancho da primeira pergunta: Em sua fala, ficou claro que o senhor(a) percebe (a existência de uma resistência dos professores). A que o sr atribui esse tipo de posicionamento?</p> <p>b. De que modo a gestão do programa deve lidar com esta resistência dos professores/situação para que ela diminua?</p> <p>c. Em sua opinião, entre os atores do programa (FALAR: Como pais, alunos, professores, incluindo agentes externos) de onde, em sua opinião, encontramos os maiores "ruídos"?</p> <p>d. O Sr. acredita numa mudança de comportamento por parte dos professores que resistem ao modelo de escola integrada? E por quê?</p> <p>e. A escola na qual o Sr trabalha já está a X anos atuando com a EI e embora já tenha destacado que existem ruídos no processo, quais caminhos o Sr. apontaria como possíveis para integrar as ações realizadas pela Escola Integrada a escola?</p> <p>f. E por fim, quais recursos poderíamos usar para garantir que as atividades, oficinas, passeios tenham caráter pedagógico?</p> <p>Gancho da pergunta anterior: Quais as maiores dificuldades que encontraríamos para colocar em prática o que acabou de me dizer?</p>

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	
Roteiro de Entrevista Semiestruturada	
Professores da Escola	
Desafios da Escola Integrada	<p>a. Como você avalia o Programa Escola Integrada?</p> <p>b. Em sua opinião, de que forma o Programa contribui para o desenvolvimento dos alunos que fazem parte dele?</p> <p>Gancho: Caso não: O que o Sr acredita que possa ser modificado de maneira a tornar o Programa eficaz?</p> <p>c. Em sua opinião, existe uma melhora no desempenho dos estudantes na escola de modo geral?</p> <p>d. De uma maneira geral, o sr acredita que é possível numa maior articulação entre a escola integrada e a escola?</p>

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	
Roteiro de Entrevista Semiestruturada	
Sindicato	
Desafios da Escola Integrada	<p>a. Como você avalia o Programa Escola Integrada?</p> <p>Gancho: (Caso Não) Como seria uma ampliação Ideal?</p> <p>b. Uma crítica recorrente está embasada na questão dos oficineiros, por estes competirem com os professores. O que você acha a respeito dessa forma de contratação?</p> <p>Ganho: A seu ver como poderíamos diminuir ou acabar com este conflito?</p> <p>c. Em sua opinião, de que forma o Programa contribui para o desenvolvimento dos alunos que fazem parte dele? Gancho: Caso não: O que o Sr acredita que possa ser modificado de maneira a tornar o Programa eficaz?</p> <p>d. Em sua opinião, existe uma melhora no desempenho dos estudantes na escola de modo geral?</p> <p>e. De uma maneira geral, o Sr. acredita que é possível numa maior articulação entre a escola integrada e a escola?</p>

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	
Roteiro de Entrevista Semiestruturada	
Oficineiros e agentes culturais	
Desafios da Escola Integrada	<p>a. Como você avalia o Programa Escola Integrada?</p> <p>Gancho: (Caso Não) Como seria uma ampliação Ideal?</p> <p>b. Quais os desafios que você percebe nesse programa?</p> <p>Gancho: A seu ver como poderíamos diminuir ou acabar com este conflito?</p> <p>c. Como você avalia as condições de trabalho na Escola Integrada?</p> <p>d. Como que você avalia a relação dos profissionais que já existiam na escola, com os novos profissionais que foram incorporados pela Escola Integrada?</p> <p>e. Em sua opinião, de que forma o Programa contribui para o desenvolvimento dos alunos que fazem parte dele? Gancho: Caso não: O que o Sr acredita que possa ser modificado de maneira a tornar o Programa eficaz?</p> <p>f. De uma maneira geral, o Sr. acredita que é possível numa maior articulação entre a escola integrada e a escola?</p>

Transcrição das entrevistas efetuadas no período de março de 2012 a maio de 2012, com os entrevistados:

WO. Oficineiro, graduado em Letras. Oficina de Reforço Escolar

ZPC. Professora Comunitária/Coordenadora do Programa na escola.

VVD. Vice-diretora da escola observada.

SP. Professora da escola observada.

HAC. Agente Cultural, contratado pela SMED, acompanha e orienta as oficinas de intervenção artística em sete escolas da região.

VS. Professora, sindicalista.

As siglas para a identificação das falas foi elaborada da seguinte forma: inicial do nome, seguido de PC para professor comunitário; inicial do nome seguido de VD para vice-diretora da escola; inicial do nome seguido de O para Oficineiro; inicial do nome seguido de P para professor; inicial do nome seguido de AC para agente cultural, inicial do nome seguido de S para sindicato.

Professora Comunitária: ZPC – sexo feminino.

Vice-diretora: VVD – sexo feminino.

Oficineiro: WO – sexo masculino.

Agente cultural: HAC – sexo masculino.

Sindicato: VS – sexo feminino.

Professora: SP – sexo feminino.

Entrevistadora: MM

Entrevista com Professora Comunitária:

MM: ZPC, em sua opinião, o que mais prejudica sua atuação como professora da escola integrada?

ZPC: Eu não vejo grandes problemas. Eu acho que o maior, a maior dificuldade, vamos dizer assim, é a aceitação por parte dos professores do ensino regular. Porque é como se a escola integrada fosse intrusa, assim uma coisa que eles não escolheram, pelo menos já melhorou, mas ainda há uma resistência muito forte por parte dos professores. Então eu acho que isso dificulta, porque tudo que acontece com o menino, “ah, é porque é da escola integrada”, é como se o menino fosse, se

ele fosse ora de uma escola, ora de outra escola. Ele não é visto como “o aluno” na escola, então eu acho que isso causa umas insatisfações na gente.

MM: Em sua fala fica claro que a senhora a existência da resistência dos professores. A que você atribui esse tipo de posicionamento?

ZPC: Eu acho que é, primeiro como a escola integrada foi, chegou. Ela chegou de repente, os professores acham assim, eles não foram consultados. Então pra eles é assim, é uma coisa imposta e eu acho também que é a falta de conhecimento, de saber realmente o que é a escola integrada, como é desenvolvido esse projeto. E eu acho que falta, como o nome diz: escola integrada, eu acho que, a gente tenta, mas está muito difícil integrar a escola integrada com essa escola, com o ensino regular. Então eu acho que a falta do conhecimento é que gera essa resistência, essa não aceitação por parte dos professores.

MM: E a senhora acredita numa mudança de comportamento por parte dos professores que resistem a esse modelo de escola integrada?

ZPC: Sim, eu acredito. Eu acho que a partir do momento que houver uma integração realmente, assim, eles participarem, que houver uma participação por parte deles, o desejo de estar próximo, de conhecer, assim, de se abrir o coração pra aceitar, pra conhecer, sensibilizar. Eu acho que, com certeza, a tendência é essa. É a nossa esperança, que haja uma mudança e aceitação. Que aí eu acho que vai qualificar mais o programa.

MM: A senhora coloca a possibilidade de mudança do comportamento dos professores. O que poderia ser viabilizado dentro da escola, ou pela gestão central, para que acontecesse essa mudança?

ZPC: Eu acho que a direção, a escola, deveria proporcionar momentos de interação dos professores com os monitores. A Escola Integrada, pelo fato dela funcionar num espaço externo, fica a quase um quilômetro da escola. Então eu acho que isso dificulta também um pouco, porque os professores, na verdade, eles não veem as atividades, o que é desenvolvido na Escola Integrada. Então eu acho que se houvessem momentos assim, em que a Escola Integrada estivesse dentro aqui da escola ou, até mesmo, a escola que os professores visitassem as oficinas, conhecessem, porque eles não conhecem ainda o CAEI, que é o Centro de Apoio à Escola Integrada, onde funcionam as oficinas. Então existe uma distância, eu acho

que a partir do momento que essa distância for, for sanada essa distância, eu acho que também contribuía muito para uma melhor compreensão e aceitação por parte dos professores.

MM: A senhora aponta mudanças possíveis na escola. E a nível central, o quê que poderia ser implementado para reduzir essa distância entre a Escola Integrada e a Escola Regular?

ZPC: Eu acho que esse problema que temos aqui é um problema comum nas escolas. Então eu acho que deveria mesmo desenvolver, proporcionar momentos, sabe, de interação mesmo das escolas com a Escola Integrada, eu acho que é isso que precisa. Aí o pessoal passará a conhecer e ver, admitir, aceitar a contribuição que a Escola Integrada oferece, proporciona aos alunos dentro de sala.

MM: Vocês já tiveram a possibilidade, de mostrar o trabalho da escola integrada na escola? O quê que você observou?

ZPC: Nós temos uma oficina de percussão. E nós não temos instrumentos, mais o monitor trabalha com os meninos com cabo de vassoura, que aí ele corta os pedaços e tal, que são as baquetas, e eles tocam no chão. Então, nós tivemos uma semana aqui da saúde e na culminância dessa semana o monitor pediu emprestados os instrumentos lá no Francisco Bicalho e os meninos transferiram do chão, para os instrumentos. E assim, foi uma coisa impressionante, emocionante. Foi um verdadeiro show, show é pouco pra falar. Porque professores, assim, choraram quando estavam assistindo. Professores choravam, as lágrimas caíam mesmo, de verdade, de surpresos que eles ficaram. Então, eu acho que esse momento foi muito importante, porque aí eles puderam ver um pouco do que acontece na escola integrada e é esse o nosso objetivo, de termos mais momentos, com mais frequência assim, onde eles pudessem conhecer o potencial dos nossos meninos.

Nós temos uma oficina que é prevenção e promoção da saúde. Então nessa oficina, nós nos preocupamos com a higiene dos meninos. E muitos meninos não têm um chuveiro em casa. Então nós oferecemos pra eles, nós temos a monitora que é muito bem indicada, nós oferecemos o banho pra eles. Eu tenho uma grande preocupação de não faltar o xampu, o sabonete, o condicionador, o gel para pentear o cabelo. Os meninos, eles ficam todos bonitos. Aí nós temos um dia que, nós

tiramos um dia na semana que chama “O Dia da Beleza”, aí nesse dia as meninas são maquiadas, passam esmalte, cores leves assim, pra passar, e elas amam, arrumam o cabelo, põem fitas e prendedores nos cabelos, aqueles cabelos muito lindos, nós temos meninas muito lindas. Nesse dia sim, eles se sentem muito importantes, porque se olham no espelho, eu pedi pra colocarem espelhos nos banheiros pra eles, aí você chega de repente e elas estão olhando, vira pra lá, vira pra cá. Então nós temos oficina de dança, onde elas se esnobam, mostram a beleza que elas têm. Então assim, é um carinho muito grande que nós temos e uma preocupação em torna-los cada vez mais bonitos.

MM: Você apontaria mais algum desafio?

ZPC: Olha, com relação à rotatividade dos monitores, já foi um problema aqui na escola. Porque um monitor com 20 horas, ele não fica para ganhar bem menos que um salário mínimo. Não dá pra ele trabalhar em duas escolas, Então não atende as necessidades dele. Então o quê que acontece é que oferecemos a possibilidade de 40 horas e o monitor fica, aí ele fica só aqui. Nós não temos problemas de atraso, de faltar, etc. E então nós temos poucos monitores com 20 horas. No segundo tempo nós temos dois professores formados e cada professor tem uma estagiária de 20 horas . Mas aí é um estágio remunerado, mas os nossos oficinairos são da comunidade mesmo e a maioria com 40 horas.

MM: Em sua opinião, entre os atores do programa, como pais, alunos, professores e os agentes externos, os oficinairos, os outros profissionais, de onde, em sua maioria, encontramos os maiores entraves?

ZPC: Bom, no nosso caso, aqui no (...), nós temos um entrave aqui, no caso dos pais que é a distância. O deslocamento, porque nós temos menininhos aqui de 6 aninhos, então é chuva, é sol, não é fácil subir esse morro, que é quase um quilômetro, então eles sobem, descem, e quando eles chegam em sala de aula, eles estão, muitas vezes, cansados. Nós temos crianças que, às vezes dormem dentro de sala, os menores, à tarde, ficam cansados. Então existe uma cobrança por parte da comunidade, porque que a escola não oferece um transporte. Então outra coisa, esse trajeto, ele não é, assim, um trajeto, por ser aqui dentro da comunidade, ele não é um trajeto sinalizado pelo DETRAN, nós não temos um meio-fio, os meninos caminham tem que ser na rua mesmo. E muitos pais observam e outras pessoas

mais observam e acham que, às vezes, é perigoso, por mais atentos que os monitores estejam, e eles são com os meninos. Mas assim, sempre existe uma preocupação, uma cobrança, e eu não sei se esse problema poderá ser resolvido, como adquirir esse transporte, que eu acho que é um dos problemas. E eu acho também que a nossa intenção, inclusive, é de nós trazeremos o máximo possível a comunidade pra dentro da escola, pra eles acompanharem o trabalho dos meninos. Porque eles chegam em casa com coisas que eles fazem, artesanato, mas assim, tem muita coisa que é desenvolvida lá que, às vezes, os pais não conhecem, pra eles darem o devido valor. Então eu acho que é isso mesmo, mas assim, a nossa proposta é, inclusive, é essa. A gente estar proporcionando momentos em que a comunidade possa ver esse trabalho de perto.

MM: Quais os recursos poderiam utilizar para que as atividades, as oficinas e os passeios da Escola Integrada, sejam articulados ao processo pedagógico da escola?

ZPC: Eu acho que seria através de projetos. Desenvolver projetos que vão auxiliar o aprendizado do aluno em sala, projetos. E a culminância com passeios, com trabalho de campo. Eu não vejo outro caminho a não ser através de projetos interessantes, por exemplo, uma aula de ciências. Então, vamos desenvolver o projeto e a culminância desse projeto seria através de passeios. Nós, na Escola Integrada, sempre visitamos o museu lá na PUC, sempre culminando estudos. Então eu acho que deveria haver mais parceria mesmo, juntar mesmo a escola, o Ensino Regular com a Escola Integrada.

MM: A senhora gostaria de colocar mais algum desafio que se observa no programa?

ZPC: A Escola Integrada, ela é, por si só, já um desafio, um grande desafio, porque nós não temos as coisas prontas. Muitas vezes a gente tem até que estar improvisando alguma coisa, criando, buscando saídas alternativas e tudo. Mas eu tenho, por outro lado, muito que elogiar o projeto, porque eu acho que ele colabora muito sabe, a gente no dia a dia percebe o desenvolvimento dos meninos. Por exemplo, em uma aula de esportes, nós temos uma aula que ela tem uma grande dificuldade motora, ela é uma menina assim, já adolescente, e outro dia a professora estava encantada com a postura dela, o desenvolvimento e o gosto dela nas aulas

de esporte, como que ela se sobressai. Ninguém acredita, assim, ela não tinha credibilidade. Então eu me emocionei muito quando eu vi, e esse é um caso e nós temos outros casos. Meninos que se revelam, por exemplo, no artesanato, no desenho, nós descobrimos talentos aqui que você não tem noção. Meninos que se destacam no desenho, que chegam a pintar até quadros, meninos que fazem bijuterias, muita coisa assim. Nós temos uma oficina que é “Do lixo ao luxo”. Então assim, coisas que a gente não acredita que são os meninos que fazem. Então assim, eu tenho paixão pela Escola Integrada, sou uma apaixonada, defendo mesmo, com todas as dificuldades. Nós temos ganhos demais e ela oferece isso pros nossos meninos.

Entrevista com oficinairo:

MM: Como você avalia o Programa Escola Integrada?

WO: O Programa Escola Integrada, eu vejo como uma parceria benfeita, buscando o objetivo de a criança estar inserida na escola no maior tempo e realizando atividades que ajude a criança no seu desenvolvimento extra turno, no seu desenvolvimento cognitivo, de todo seu desenvolvimento, tanto na parte cognitiva, quanto na parte do desenvolvimento, no desenvolvimento geral.

MM: Então você acha que contribui nesse desenvolvimento global.

WO: Contribui. É um programa que está sendo implementado, é claro que deve ter os seus desafios.

MM: Quais os desafios que você percebe nesse programa?

WO: O desafio maior que eu acho, que é do programa, é a gente conseguir essa união do Ensino Regular com os alunos do projeto, com nós monitores e o professor comunitário. O grande desafio é esse, que eu vejo de fazer realmente integrar mesmo a Escola Integrada com o Ensino Regular.

MM: Você percebe que existe muita separação entre esses dois?

WO: Há uma grande separação, há uma grande separação.

MM: Como você avalia as condições de trabalho na Escola Integrada?

WO: A falta de materialidade, uma enorme falta de material para você trabalhar. A gente precisa dessa materialidade, eu penso que com materialidade dá para se desenvolver um trabalho, oferecer materialidade para um oficinairo, para um

monitor. Mas o grande problema que, no meu ver, é a falta de material para se fazer o trabalho.

MM: Você apontaria alguma sugestão para a melhoria desse programa? Tanto a nível local, quanto em nível de gestão, mais amplo.

WO: Sim, eu penso que, por exemplo, a prefeitura, a escola, viesse fazer maior parceria, juntar sua parceria com empresas, por exemplo, bancos, o maior número de parceiros e possibilitando que nessas parcerias oferecessem cursos também. Por exemplo, a gente poderia fazer uma parceria com a Mannesmann, por exemplo, a empresa oferece cursos. Então se a gente montasse essa parceria com ela, poderia oferecer outros cursos, outras oficinas, diferente do ambiente de escola, porque ela oferece outras. Então eu acho que poderia fazer mais parcerias com empresas, com outros órgãos.

MM: A escola tem encontrado impedimento nesse processo de parceria com empresas locais?

WO: Nós já temos, nós fazemos as parcerias. A escola, ela tem a parceria, nós temos a parceria com a igreja, nós fazemos parceria com o Parque das Águas. A escola consegue as parcerias. Só que compensa uma parceria que seja maior, por exemplo, uma parceria que viesse do município para as nossas escolas. Por exemplo, a parceria com o banco, por exemplo, nós temos um projeto aqui que fui eu que desenvolvi, o projeto é meu, um projeto que eu tenho com o Banco Itaú. Eu recebo os livros da Coleção Itaú, e trabalho a leitura, a literatura com os meninos. Aí nós fazemos essa leitura, e fazemos o caderno de viagens literárias, cada leitura que nós fazemos é uma viagem. Todo dia da semana, eles ficam uma vez na semana comigo. Segunda -feira eu fico com seis anos, terça-feira com sete anos, quarta-feira com oito anos, e por aí vai. E nós montamos um caderninho, cada turma tem um caderno de uma cor, a turma da segunda é verde, da terça é rosa, e variedades de cores e nós fazemos o seguinte, a cada aula de literatura, nós fazemos a leitura do livro e fazemos o reconto desse livro. Como que é feito esse reconto, ou através de releitura de imagens, ou através de fichamento das obras literárias. Como que eu consegui essa leitura? Eu montei um projeto e mandei pro Banco Itaú, o Banco Itaú gostou do projeto e todo ano o Banco Itaú vê a leitura do projeto deles, que eles fazem a leitura pras crianças, e eles mandam esses livros de

literatura para eu trabalhar com meus alunos daqui e da escola que eu trabalho, à noite, com língua portuguesa, no Ensino Médio. São livros que eles mandam tanto no nível de Ensino Médio, alguns clássicos, Machado de Assis, Fernando Sabino, Clarice Lispector, ou obras infantis, que a gente tem diversos autores, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, e a gente faz esse trabalho de literatura com os alunos. Então essa é a parceria que eu fiz com o Banco Itaú, onde todo ano a gente manda um projeto, a gente tem os cadernos dos meninos, fotografia dos meninos.

MM: Como que você avalia a relação dos profissionais que já existiam na escola, com os novos profissionais que foram incorporados pela Escola Integrada?

WO: Eu penso que há uma rivalidade, entre aspas, entre esses dois grupos de profissionais. Porque antes da Escola Integrada, por exemplo, se a gente for pensar o aluno que ia mal, ele ia mal porque “Ah, ele tá fora, ele tá na rua, ele tá atoa e não tá estudando”. Ao criar a Escola Integrada, o aluno fica o maior tempo na Escola Integrada. Então eu acho, assim, que o aluno da Escola Integrada é muito mal visto. Inclusive o aluno que é ruim, ele é ruim porque está na Integrada, mas o aluno que é bom, que frequenta a Integrada, não é apontado que ele teve uma melhora grande porque ele está na Integrada, e sim porque o professor trabalhou. O mérito sempre é do professor e não de quem trabalha com a Escola Integrada. Os profissionais da Escola Integrada não ganham o mérito devido. Temos falhas? Temos falhas, como ocorrem falhas também no Ensino Regular. Mas nós temos procurado trabalhar essas falhas, e eles devem trabalhar suas falhas, porque a nossa intenção é que o aluno se desempenhe melhor, tanto lá no Ensino Regular, quanto nós no Integrado. E eu acho que ainda há essa rivalidade mesmo, do Ensino Regular com o Ensino Integrado, porque o aluno da Escola Integrada sempre é taxado como o aluno que tira notas mais baixas, como que o que não tem desenvolvimento, como é o aluno que não tem interesse algum, como se ele fosse outro aluno. Não existe aluno da Escola Integrada e da Escola Regular, ele é um aluno só, ele é aluno da escola. E se ele vem aqui às oito horas, se ele sai de oito as dezessete e trinta, ele é o aluno da escola. Ele não é meu aluno, “Ah, agora ele tá no horário da integrada”, não, ele não está na integrada, ele está na escola. Eu penso que todos somos educadores, nós estamos aqui pra desenvolver, pra tornar esse aluno, pra fazer com que ele se torne

um cidadão e saiba dos seus direitos e dos seu deveres, seus objetivos, saiba argumentar, questionar. Eu vejo que a Escola tem que trabalhar o grande impasse, o grande problema que nós temos na Integrada é esse, porque não há uma união do Ensino Regular e da Escola Integrada. Muitos acham que ele é aluno da Integrada. Não, ele não é aluno da Integrada, ele é aluno da escola.

Eu penso que o problema que a gente tem na educação, tanto por parte dos professores, coordenadores, diretores, é que acha que é o “Dono do Saber”. Apenas ele é o Dono do Saber, do conhecimento, o aluno, ele é apenas algo oco, que vai depositar o conhecimento nele. Não, o conhecimento é construído. E esse novo perfil de aluno que nós estamos recebendo hoje, o quê que ele quer do professor? O professor tem que ser um professor que busca seu conhecimento, ele tem que ser um professor que esteja antenado às novidades, à internet, ao *Facebook*, ao *Orkut*, isso requer do professor uma pesquisa. Porque o professor antigo só copia, resume, lê, copia livro. O aluno não quer isso mais, “Pra copiar? Por que eu vou na escola pra copiar? Por que eu vou na escola pra ler livro? Eu posso ler isso em casa”. Eu acho assim, a escola tem que trabalhar com atividades prazerosas, é claro que não tem que deixar de cobrar, não estou falando isso. A gente tem que cobrar, tem que reforçar, tem que ensinar mesmo. Mas por exemplo, eu não tenho que ser o dono do saber, eu tenho que construir isso com o aluno. E o professor tem que ser um professor pesquisador, ou um oficinairo também deve ser pesquisador. Ele tem que buscar novas formas, buscar novas fontes de ensinar, interagir com esse aluno.

Entrevista com professora:

MM: Como a senhora avalia o programa Escola Integrada?

SP: Eu avalio de forma positiva, acho um programa muito bom e avalio de forma positiva o programa. Eu acho que tem de existir.

MM: Em sua opinião, de que forma o programa contribui para o desenvolvimento dos alunos que fazem parte dele?

SP: Eu não sei se eu estou certa, mas esse programa, ele acaba por atingir meninos com maior comprometimento familiar. Se esse menino tem comprometimento familiar, é lógico que para esse menino é bom que ele esteja o dia inteiro na escola. Porque ali ele vai ter a aula no horário, e no contraturno outras atividades da escola

integrada. Se a família não pode oferecer um dia tranquilo, a escola integrada é um ponto positivo na vida dele.

MM: Em sua opinião, existe uma melhora no desempenho dos estudantes na escola de modo geral?

SP: Só se alguém me apresentasse uma estatística pra eu poder responder isso. É aquilo que eu te falei, eu não tenho conhecimento, eu não tenho retorno da Escola Integrada, de saber “Olha, esse menino progrediu nisso, melhorou nisso”. Não tem um diálogo entre os dois horários que o menino está na escola. Então parece que fica meio assim “Aqui é escola”, “Aqui é escola integrada”, “Aqui resolve uma coisa”, “Aqui resolve outra”.

MM: Então você percebe que existe uma dificuldade na articulação entre a Escola Integrada e a Escola?

SP: Acho que é o grande problema da Escola Integrada é que, eu acho que o Programa Escola Integrada ele tinha que convencer a educação formal, a habitual, a regular. Eu acho que tinha que ter um convencimento de que é importante estar no programa. É como se a coisa tivesse separada, ao invés de ser atividade complementar. Um complementa o outro, em benefício do menino, da escola, da comunidade. Não tem esse momento. E isso que estou te falando é desde quando começou, não tem esse encontro entre as partes em benefício de todo mundo.

MM: E o quê que você acredita que poderia ser efetivado pra essa articulação?

SP: Reuniões sinceras sobre o porquê que existe a Escola Integrada dentro das escolas da prefeitura. Uma reunião sincera entre as partes, quem está na Escola Integrada e quem está com o menino no outro horário.

MM: Quais os desafios que você observa no programa de modo geral?

SP: Falta de espaço. Acho que a Escola Integrada ela não pode, na minha visão, ela não pode, como é que fala, os meninos serem misturados fisicamente com os outros. Eu acredito que ter um momento de mais silêncio, que é o momento da educação formal, da educação continuar, tem que acontecer. Existe um outro momento, que é o da Escola Integrada, que é o de outro tipo de atividades, que eu já presenciei meninos jogando bola aqui na Escola Integrada e essa professora que tem dificuldade de passar uma matéria porque fisicamente eles estão se encontrando. Então este aqui está com uma atividade, essa atividade que não é

lúdica, eu estou precisando explicar uma matéria, eu estou precisando fazer uma leitura silenciosa. Qual é o momento da escola integrada? Uma queimada? Um jogo de queimada? Onde é claro que as pessoas vão gritar “Queimou”, bater palma e comemorar. Eu acho que o encontro físico das duas atividades prejudica muito. Talvez a Escola Integrada acontecesse lá no Curumim. Aqui é um momento, lá é outro. Tudo lá, alimentação, cantineira, lá o menino tem uma atividade, tem uma realidade. Se for passeio, sai de lá e tal. Aqui é outra história.

MM: A senhora expressa uma opinião contraditória: ao mesmo tempo em que afirma ser importante a articulação, também diz que é necessário a separação das atividades.

SP: Uma articulação entre os adultos, a articulação que eu proponho é entre os adultos. Podem existir momentos que a Escola Integrada vem se encontrar com outro, mas não a todo tempo. Ela invade um espaço físico, tudo bem, é o que a gente deu conta de fazer. Mas a articulação entre os adultos para que todo mundo entenda o porquê da escola integrada, para que todo mundo consiga encontrar um elo entre as duas situações do aluno, porque são situações diferentes, complementares, essa articulação entre adultos. Agora, a separação física as vezes é necessária. Eu acho que esse momento, que às vezes é essa professora dessa sala está, igual eu falei, está precisando de uma leitura silenciosa e aqui está tendo um jogo de queimada, eu acho que acaba por um atrapalhar o outro.

MM: E falta esse espaço de conversar? De planejar?

SP: Com certeza, isso desde 2003, na minha gestão, eu estou falando que nós não demos conta e eu sinto falta disso, da gente entender como é que a gente vai caminhar dentro da escola, em benefício do aluno, em benefício da comunidade, em nosso benefício, toda vez que a gente consegue a coisa mais tranquila e com maior resultado, acaba sendo bom pra gente também, eu acho isso.

Entrevista com representante do sindicato dos professores:

MM: O programa Escola Integrada contribui de alguma maneira para o desenvolvimento dos alunos que fazem parte dele?

VS: “De alguma maneira” é um negócio muito genérico, tudo contribui de alguma maneira para alguma coisa. Os relatos que eu tenho, pois não estou dentro da

escola, eu não tenho alunos meus que estão na Escola Integrada que eu possa fazer um teste. Mas os relatos que eu tenho visto ou ouvi, de diversas matrizes, mas o principal deles é que existe uma perda de rotina do trabalho escolar. A relação na Escola Integrada é muito diferente e os meninos transpõem isso pra escola, essa é uma coisa comum. Existe uma relação de desrespeito com os oficinairos por parte dos meninos, que é transposta para o professor, porque eles não percebem as fronteiras, embora não acho que eles possam desrespeitar ninguém, se existe uma relação. E a fluidez do trabalho da Escola Integrada transposto pelo aluno para dentro do seu horário normal de trabalho. Então sobre esses aspectos, eu não tenho avanços sobre a vida escolar, tenho um retrocesso. Essa é uma das coisas que as pessoas dizem. A outra coisa, que aí em especial pros meninos da tarde, há uma avaliação de que eles chegam muito cansados na escola. Na verdade eles não dão conta de acompanhar o turno regular deles porque eles já tiveram atividade exaustiva no início. Tenho relatos também de que melhorou a socialização dos meninos, mas eu não tenho dados científicos pra dizer o que pesa mais sobre esse aspecto. Eu não tenho nenhum relato de que tenha melhorado o desenvolvimento cognitivo das crianças, isso eu não tenho. Não estou te afirmando que não tenha tido, eu disse, eu não tenho registro disso. Mas eu não tenho nenhum relato de melhora cognitiva das crianças não.

MM: Então nesse caso, vocês não tiveram acesso a uma avaliação feita pela UFMG sobre essa questão?

VS: Não. E eu não confio em uma avaliação feita pela UFMG também, de um modo geral, eu não tive acesso não.

MM: O quê que vocês acreditam que pode ser modificado de forma a tornar o programa eficaz do ponto de vista da aprendizagem escolar?

VS: Então qual que é a minha avaliação... Escola tem um objetivo específico, o Estado tem, para a criança, responsabilidades para além da escola. Ele tem responsabilidade de saúde, de cuidado para que os pais possam trabalhar, o Estado tem essa responsabilidade. Mas isso tudo não é escola, a escola tem uma função. Cuidar da criança em um determinado horário, mas com um objetivo, que é a formação escolar. O programa Escola Integrada não atende a isso, por tanto, este programa não tem como ser melhorado, ele não é um programa escolar. Ele tem

que ir pra onde ele vai, que é pra Associação Municipal de Assistência Social, que é de lá que ele tem que estar. Na verdade, inclusive a prefeitura lava o dinheiro, ela passa pra Caixa Escolar, pra Caixa Escolar passar pra Assistência Social. Porque, na verdade, a Secretaria de Educação não pode passar direto o dinheiro pra Assistência Social, ele tem que ir pra lá, é de lá que ele é. A escola tem que ter outro programa, que é um programa de escolarização em tempo integral, que é aquilo que eu já disse no início. Esse programa, ele não tem como ser melhorado dentro da escola, ele não é um programa escolar, ele não é um programa da educação.

MM: Aproveitando o gancho da sua fala, Gadotti fala que não adianta oferecer do mesmo pra criança que não está dando conta dessa escolarização. Como você avalia isso?

VS: Mas quem que formatou o quê que é uma escola? A escola, ela pode ter outros profissionais, outras habilidades, outros desenvolvimentos, que não sejam os tradicionais do grupo e, ainda sim, ser uma escola. Certo? A escola tem uma finalidade: formação escolar e desenvolvimento cognitivo da criança, e quando a criança está dentro dela, cuidar dela. Se o formato tradicional não atende aquela criança, tem que estudar aquela criança e ver quais são os formatos. Dentro da escola, não com projetos fora. Porque não são os oficinairos que vão atender o desenvolvimento cognitivo, infelizmente, dos meninos. A prefeitura faz duas coisas, primeiro ela impede o desenvolvimento dos projetos alternativos desenvolvidos pela própria escola, ela cortou isso, todos eles, ela cortou todos os projetos diferenciados que tinha dentro da escola e criou um sistema de assistência por fora. Eu não vejo entre discutir a diversidade, mas discutir a diversidade dentro do espaço de uma rotina que seja uma rotina escolar, então, que não seja a tradicional. Os projetos das habilidades artísticas, por exemplo, embora eu sou contra essa teoria de que salva-se tudo pela arte e pelo esporte, eu não acho que salva-se tudo pela arte e pelo esporte, mas você tinha nas escolas projetos com professores e que, às vezes, inclusive com apoio de pessoas da comunidade, externa, que eram desenvolvidos em horários específicos dentro da escola, com espaço específico para isso, de atendimento da criança. O formato que a prefeitura deu da escola acabou com tudo isso. Você tinha projeto em algumas escolas de oficinas da área técnica, você tinha no EMLG, na EMPIS, em outros locais, tinha no (...), teve durante um período em

que nas antigas disciplinas de práticas comerciais, técnicas sei lá das quantas, o que você desenvolvia com os alunos, outras habilidades em que permitiam os estudantes darem vazão para suas habilidades. A prefeitura cortou tudo isso, cortou tudo isso. Na verdade, não me parece que isso é um problema, que o interesse não tenha a ver com a diversidade do atendimento à criança, mas de baratear o negócio do cuidado mesmo.

MM: Nós já tocamos nesse assunto, mas você acredita que é possível, e nesse caso eu vou perguntar se seria viável ou se seria importante, uma articulação entre a Escola Integrada e a escola?

VS: Então, olha só, olha o que você acabou de dizer, tem a escola e a Escola Integrada, eu acho que isso não deve existir, tem que ter uma escola em tempo integral, uma só, não duas escolas diferentes. O fato de existir duas escolas diferentes já é um problema. É possível ter maior articulação? É, mas qual que é o limite disso? Não pode ter duas, tem que ser uma escola só, uma escola que funcione em tempo integral, uma escola que tenha turmas que pessoas tenham o espaço para elas de manhã e o espaço para elas à tarde. Precisa ser o mesmo espaço que ela ocupa de manhã, o que ela ocupa à tarde? Não, mas tem que ter um espaço adequado dentro daquela escola, tem que ter um projeto único que discuta, não pode ser uma coisa a parte. E hoje é. Não tem relação nenhuma, desse jeito é um absurdo.

MM: A senhora gostaria de complementar alguma questão ou de colocar outra questão, que seja importante do ponto de vista do sindicato?

VS: Acho que o que a gente tinha a dizer era isso mesmo. Nós defendemos que o estado cuide da criança, nós defendemos que se tenha a possibilidade da escola em tempo integral. Agora nós achamos que não dá pra ter uma manobra política de que o Estado pegue todas as suas pendências e jogue dentro da verba da educação e transforme tudo em educação, tudo não é educação. A escola não dá conta de cuidar de todos os problemas, todas as demandas, todas as dificuldades vividas por uma criança. Não é tarefa da escola cuidar de todas as demandas, é tarefa do Estado, e ele não pode jogar única e exclusivamente pra escola essa responsabilidade, ele faz isso por uma manobra financeira. Como existe dinheiro constitucionalmente determinado para educação, ele coloca tudo dentro da mesma

cesta porque fica mais barato cuidar do menino. É esse o debate que nós temos. Além, é claro, da relação com os profissionais, que nós somos contra qualquer tipo de contrato precário de trabalho.

Entrevista com agente cultural/oficineiro

MM: O que é intervenção artística? Como é o seu trabalho?

HO: Essa questão de intervenção artística ela é algo novo, eu trabalho com, eu já tinha trabalhado grafiteiro há muitos anos, trabalhei em alguns projetos sociais e o termo “intervenção”, uma “intervenção urbana”, na verdade, ele não é um termo que é, de fato, ser compreendido. Antigamente intervenção urbana dava o entendimento de uma intervenção feita pelo exército dentro da sociedade, dentro de um determinado contexto na sociedade. Então isso era entendido com intervenção urbana, e os artistas copiaram com essa ideia, com esse nome de intervenção urbana, pra elaborar trabalhos artísticos no qual vai intervir dentro do contexto urbano da cidade, suburbano ou periférico, mas dentro de um contexto externo. Por que ela é interessante dentro da Escola Integrada? Pra quê? A questão da Intervenção Artística dentro da Escola Integrada serve para o aluno entender que para eles foi pego que ter a ver com o diálogo. Os alunos, a comunidade e a escola, essa separação sem tempo da escola, algo distante da comunidade. Então a intervenção urbana vem fazendo esse diálogo, com a intenção do aluno estar na escola independente, a escola também pode ter outros espaços, que aí a Escola Integrada também propicia que tenha outros espaços fora dela, como, por exemplo, salões de igreja, espaços que são cedidos ou alugados, para se colocar as pessoas, os alunos e se trabalhar lá para que conheçam outros espaços. E a intervenção é fazer esse diálogo entre a comunidade e a escola, e assim a gente consegue romper algumas barreiras, tanto dentro da escola, quanto na sociedade. Na escola as visões vão sendo difundidas e a gente consegue ter um ganho maior e sem dizer que nós vamos trazer essa discussão de intervenção artística também para o espaço. Que espaço é esse que está sendo colocado? Será que o espaço está nas ruas? Será que os postes são lugares somente onde vão dar sustentação de luz e cabos de fio de energia? Será que o poste só pode ser isso? Não, nós trazemos outras visões de que nós podemos ter artisticamente esse espaço também, esse poste. Opa, então

vamos elaborar um tema e a gente vai trabalhar com os alunos, os alunos vão fazer os esboços e nós vamos apropriar esse espaço externo, que é o poste. E é muito legal essa coisa porque ele dá impressão de que esses dois estão estagnados não podem ser mexidas nunca, não podem ser alteradas, onde as crianças também não se veem donos, vamos dizer assim, não se apropriam do espaço externo. E a partir do momento que você tem um espaço que você atua nele, ou seja, você deixa sua marca, você deixa algo que você trabalhou ali dentro, então você deixa um pouco de você, nesses “postes”, colocando postes como exemplo. Então você passa ali e ele já não é mais um simples poste, que tem luzes e sustentando fios de energia, ele já é um espaço como se fosse uma tela de um artista, um espaço que ele colocou ali o seu saber, sua criatividade, seu aprendizado e a sua expressão. Então a intervenção artística trás esse contexto, mas é algo novo, não é algo tão antigo, apesar de que tem monitores mais antigos, é algo novo, que começou a ser apresentado em Belo Horizonte agora. Nesse ponto a galera é fantástica, está fazendo algo do amador na escola. E o meu trabalho é isso, acompanhar os interventores artísticos que estão nas escolas. E no momento estou acompanhando cinco escolas, e cada escola tem um interventor, e aí a gente vai tentar trabalhar com esse interventor e ver o que ele já sabe, o que ele já tem construído, dentro dos seus saberes e que, muitas vezes, é acadêmico, mas muitas vezes não é acadêmico. E aí pensando que não é acadêmico não pode entrar na escola, mas é porque é um diálogo entre artistas que tem na comunidade que vão passar atuar livre na escola. Que é por saberes, quer dizer, não é valorizado somente aqueles acadêmicos, mas outros saberes também, como trabalhar com peça de giz e com grafite. E isso na Escola Integrada, outra já trabalharam coisas diferentes, como artesanato, e foram pra Escola Integrada. Outros já pintaram quadros, outros já pintaram em materiais diferentes, coisas que não acham que há espaço para ele dentro do contexto educacional. E ali é legal e importante. Então é por isso que eu acho importante a gente pegar essas coisas da comunidade pra dialogar mesmo, coisas que muitas vezes a Escola Regular não tem essa capacidade de trazer novos saberes para ver de perto. Então fica com os saberes já acadêmicos e consagrados, já da esfera educacional e ali é só ali.