

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

JÚNIA COSTA AMARAL

PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

JUIZ DE FORA

2014

JÚNIA COSTA AMARAL

PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

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.

Orientador: José Alcides Figueiredo Santos.

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

JÚNIA COSTA AMARAL

PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em __/__/__.

Membro da banca – Orientador

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora de de 2014

À minha mãe,
guia da minha vida,
fonte de luz, amor e inspiração,
sem a qual não teria trilhado essa
caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, que me encanta todos os dias com o seu carinho e apoio incondicional.

Aos meus filhos Kleberson e Ana Clara que enchem a minha vida de alegria e que durante essa caminhada me auxiliaram e me deram forças para a continuidade deste trabalho.

Aos meus irmãos pela amizade e incentivo e em especial à minha irmã Adriana, presença forte, amiga e dedicada nesta jornada.

Ao Orientador José Alcides e ao tutor Tiago Rattes pela forma cuidadosa com que acompanharam e orientaram este estudo.

Às diretoras Gisele e Marta pela forma acolhedora que me receberam nas escolas, facilitando a escrita deste trabalho.

À SMED/BH por esta oportunidade, em especial ao Afonso Celso e Rosa Vani pela atenção recebida.

E a Deus por me propiciar mais esse momento na minha vida.

RESUMO

O presente estudo discorre sobre o Programa Escola Integrada, implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Implantado em 2006 em experiência piloto em sete escolas, é validado no ano seguinte, com o início de sua expansão. O Programa se alicerça nos princípios de inclusão social, educação integral e cidade educadora. Nesse sentido, a educação não se restringe ao espaço escolar e reconhece o potencial educativo das diversas instituições da comunidade e da cidade. O Programa amplia a jornada escolar para nove horas diárias e incorpora novos atores no contexto escolar que compartilham a tarefa de educar. Este estudo pretende analisar a implementação do Programa pelos gestores de duas escolas municipais identificadas como Escola A e Escola B. Adotou-se como metodologia de pesquisa a entrevista semiestruturada, recurso mais indicado para a coleta de dados de cunho qualitativo, o aporte teórico por meio de debates acadêmicos e a análise documental. A pesquisa revelou vários dilemas no contexto de implementação da política que se desdobram em desafios para os gestores escolares. Dentre eles, o de construir um currículo integrado, articulando as atividades do Programa com as atividades planejadas pelos professores, a partir de um consenso construído no Projeto Político Pedagógico das unidades estudadas. Outro desafio é a baixa adesão dos professores e a efetiva compreensão das finalidades do Programa. A análise dos dados coletados em campo e dos referenciais bibliográficos consultados permite, ao final deste trabalho, apresentar uma Proposta de Ação Educacional tendo em vista a melhoria do Programa Escola Integrada na perspectiva de potencializar as ações empreendidas pelos gestores escolares.

Palavras-chave: Educação Integral. Gestor Escolar. Escola Integrada.

ABSTRACT

This research discusses the Integrated School Program, implemented by the Municipality of Belo Horizonte, Brazil, through its Department of Education in 2006. The Program is based on the guiding principles of social inclusion, integral education and on the concept of an Educative City. Therefore education is not limited to the school environment and recognizes the educational potential of multiple institutions in the community and city. The program extends the school day to nine hours, incorporates to the educational environment new actors who share the task of teaching. This study aims to analyze the implementation of the program by managers from two municipal schools of Belo Horizonte, here named Schools A and B. The adopted research methodology is the semi-structured interview, as the most suitable resource for collecting data for qualitative research, and theoretical foundation by means of academic discussion and documentary analysis. The research reveals dilemmas in the context of the policy implementation and its unfolding challenges to school managers. Among others, the challenge of setting an integrated curriculum that articulates the program activities with those planned by the teachers, based on consensus built in the Political-Pedagogic Project of the schools covered in the study. Another challenge is the low uptake and comprehension of the program by the teachers. The analysis of the field and bibliographical research enable to present, at the end of this paper, an Educational Procedure Proposal, in order to improve the Integrated School Program and optimize the efforts undertaken.

Keywords: Integral Education. School Managing. Integrated School. Educational Policy Implementation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Implementação da Política de Educação Integral.....	62
Quadro 2 – Temas propostos para os encontros de formação.....	75
Quadro 3 – Formação para gestores e professores municipais e para os educadores.....	75
Quadro 4 – Institucionalização de reuniões pedagógicas entre os profissionais que atuam no ensino regular e os do PEI	77
Quadro 5 – Interação escola e família	79
Quadro 6 – Instrumento de auto avaliação nos processos de Gestão Escolar.....	80
Quadro 7 – Implementação de sistema de auto avaliação sobre os processos de Gestão Escolar.....	81
Quadro 8 – Plano de Ação Educacional	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos atendidos na RME/BH, em julho de 2012.....	32
Tabela 2 – Número de instituições na RME/BH, em julho de 2012	32
Tabela 3 – Quadro de pessoal na RME/BH, em julho de 2012.....	33
Tabela 4 – Formação dos professores na RME/BH, em julho de 2012	33
Tabela 5 – Comparação entre o IDEB da RME/BH e o do Brasil, nos anos iniciais, período de 2005 a 2011	33
Tabela 6 – Comparação entre o IDEB da RME/BH e o do Brasil, nos anos finais, período de 2005 a 2011	34
Tabela 7 – Comparação entre o IDEB da rede municipal e o da rede estadual, nos anos iniciais, em Belo Horizonte, período de 2005 a 2011	34
Tabela 8 – Comparação entre o IDEB da rede municipal e o da rede estadual, nos anos finais, em Belo Horizonte, período de 2005 a 2011	34
Tabela 9 – IDEB da Escola A, da RME/BH, anos iniciais e finais, período de 2005 a 2011.....	36
Tabela 10 – Situação social dos alunos da Escola A	36
Tabela 11 – IDEB da Escola B, da RME/BH, anos iniciais e finais, período de 2005 a 2011.....	37
Tabela 12 – Situação social dos alunos da Escola B	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAS	Associação Municipal de Assistência Social
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEDC	Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
GCPCS	Gerência de Controle e Subvenção às Caixas Escolares
GERED	Gerência Regional de Educação
GERED-VN	Gerência Regional de Educação de Venda Nova
GERFE	Gerência de Rede Física
GPLI	Gerência de Planejamento e Informação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Índice Socioeconômico
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ONG	Organização Não Governamental
PEADS	Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PAP	Projeto de Ação Pedagógica
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Programa Escola Integrada
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODABEL	Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte S/A
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
RME	Rede Municipal de Educação
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMPL	Secretaria Municipal de Planejamento
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	12
INTRODUÇÃO	13
1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE	15
1.1 Breve histórico da educação integral no Brasil.....	15
1.2 A educação integral na rede municipal de Belo Horizonte.....	21
1.3 Organização e funcionamento do Programa Escola Integrada.....	25
1.4 A Gestão do PEI.....	29
1.5 Contexto de produção da pesquisa	30
2 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	40
2.1 Reflexões sobre a educação integral.....	40
2.2 O Programa Escola Integrada em ação	47
2.2.1 Os gestores escolares e o PEI	49
2.3 Considerações sobre o contexto de prática	61
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: aperfeiçoando uma política.....	70
3.1 Em busca de um projeto coletivo de educação	71
3.1.1 Ação 1 – Organizar espaços de formação para os professores e gestores da rede municipal e para educadores que atuam no PEI	73
3.1.1.1 Objetivo	73
3.1.1.2 Metodologia	73
3.1.2 Ação 2 – Institucionalizar reuniões pedagógicas entre os profissionais que atuam no ensino regular e os do PEI.....	75
3.1.2.1 Objetivo	75
3.1.2.2 Metodologia	76
3.1.3 Ação 3 – Promover interação escola e família	77
3.1.3.1 Objetivos.....	77
3.1.3.2 Metodologia	78
3.1.4 Ação 4 – Implementar um sistema de auto avaliação sobre os processos de Gestão Escolar	79
3.1.4.1 Objetivos.....	79
3.1.4.2 Metodologia	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DA SMED	89
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES ESCOLARES	90
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	91
APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES COMUNITÁRIOS.....	92

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Para situar o leitor quanto ao lugar a partir do qual esta autora fez suas escolhas para este trabalho – lugar que, com certeza, determina uma maneira especial de olhar do/a pesquisador/a sobre seu objeto de pesquisa – segue um breve relato de minha trajetória profissional.

Graduada em Pedagogia, assumi em 1985 o cargo de professora efetiva na rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), atuando no ensino fundamental até 1988. Posteriormente assumi, na mesma escola, as funções de orientadora educacional e de vice-diretora eleita pela comunidade escolar.

Fora do contexto escolar tive a grata oportunidade de trabalhar na então Secretaria Adjunta Regional de Serviços Sociais, quando pude conhecer serviços e programas das áreas da saúde e políticas sociais, alargando minha compreensão sobre as possibilidades de interlocução com a educação e de conseqüente apoio no enfrentamento das questões de vulnerabilidade social que impactam uma grande parcela de alunos e suas famílias.

Em 2006 assumi o cargo de gerente na Gerência Regional de Educação – Venda Nova da PBH, tendo sob minha responsabilidade o acompanhamento e orientação dos gestores de 38 escolas municipais. Cabia a todos os gerentes regionais da PBH implementar regionalmente a política educacional do município, incluindo a partir de 2007, a expansão do Programa Escola Integrada (PEI).

Retornando ao cargo de origem em 2012 encontro-me atualmente como coordenadora pedagógica em uma unidade escolar da rede municipal.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação do Programa Escola Integrada, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, pelos gestores de duas escolas localizadas na região de Venda Nova e, a partir dessa análise, propor alternativas de melhorias no referido programa. A escolha por essas escolas deve-se ao fato de que pertencem ao grupo de escolas com maior tempo de implementação do Programa, excetuando-se as escolas piloto.

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) implementa em sete escolas o piloto do Programa Escola Integrada (PEI). Um ano após, o Programa amplia-se nas nove administrações regionais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Os sujeitos da pesquisa são aqueles envolvidos com a gestão do Programa. Na instância escolar, a pesquisa analisa a atuação dos diretores, vice-diretores e professores das duas escolas participantes. Na instância central, o foco são os responsáveis pela coordenação do Programa Escola Integrada: o secretário municipal de educação, o gerente que atua na coordenação do Programa e dois técnicos.

Como recurso metodológico para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa qualitativa, por meio da técnica de entrevista semiestruturada. Esse recurso justifica-se na medida em que o caso de gestão, foco desta pesquisa, requer abordagem mais interpretativa e de aplicação em menor escala. Ademais, as entrevistas possibilitam conhecer práticas, levantar informações que permitem ao pesquisador um conhecimento mais profundo do objeto de estudo, cujos conflitos poderiam não aparecer explicitados e se perderiam caso adotássemos um instrumento de caráter predominantemente quantitativo ou objetivo. Desse modo, a escolha por entrevista semiestruturada como recurso metodológico atende ao propósito da coleta de dados necessária para a base da argumentação desenvolvida. A pesquisa bibliográfica e a análise documental também compõem os instrumentos adotados para a coleta de dados.

O presente estudo apresenta no primeiro capítulo breve histórico da educação integral no Brasil; a política de educação integral adotada em Belo Horizonte por meio do Programa Escola Integrada, e por fim, os dados obtidos na pesquisa de campo. O capítulo dois, de natureza analítica, traz reflexões sobre a política de

educação integral e avança em análises sobre os dados obtidos na pesquisa de campo, confrontando-os com referenciais teóricos que tratam de temas afetos à gestão escolar e com o estudo documental, na perspectiva de compreender os dilemas encontrados e apontar possíveis caminhos para a melhoria do Programa. O capítulo 3, de natureza propositiva, apresenta um Plano de Ação Educacional com vistas a minimizar os desafios encontrados no Programa, de forma a aproximar dos seus objetivos principais, quer sejam a melhoria no desempenho educacional para todos os alunos, o fortalecimento de uma escola democrática e inclusiva com a efetiva aproximação das famílias nas escolas.

1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

Este capítulo dedica-se à apresentação do estudo de caso. Para isso, organiza-se em sete seções: a seção 1.1, Breve Histórico da Educação Integral no Brasil, discorre sobre o início da implementação da educação integral no Brasil, tendo como precursor Anísio Teixeira, em 1950, desdobra-se nas décadas de 1980 e 1990 e registra algumas experiências contemporâneas. A seção 1.2, A Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, explicita o contexto no qual se insere a política. A seção 1.3, Organização e Funcionamento do Programa Escola Integrada, faz uma apresentação detalhada do Programa, com as atribuições de cada ator educacional. A seção 1.4 trata da gestão do PEI no que concerne às coordenações central, regional e escolar, com ênfase nas atribuições destinadas ao gestor escolar. A seção 1.5, Contextualizando a Pesquisa de Campo, descreve o perfil da rede municipal e das escolas selecionadas. A seção 1.6, Apresentação dos Resultados da Pesquisa, caracteriza os principais elementos observados na pesquisa de campo, e por último, a seção 1.7, A implementação do Programa Escola Integrada, traz uma síntese do primeiro capítulo abordando o contexto de prática implementado nas escolas estudadas.

1.1 Breve histórico da educação integral no Brasil

Inicia-se na década de 1930 o debate sobre a educação integral no Brasil, tendo como principal expoente o educador Anísio Teixeira. Esse educador, inspirado nas ideias do filósofo John Dewey, defendeu a proposta de educação que valorizasse as atividades do cotidiano, sintonizando a educação à vida, a ampliação da jornada escolar em tempo e qualidade na então escola primária.

Nessa perspectiva, inaugura a escola-parque no final da década de 1940, em um bairro popular de Salvador, sendo a experiência pioneira no Brasil; uma educação integral cujo alicerce aliava às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural. Os espaços de aprendizagem na escola se ampliam e diversificam em atividades complementares (NUNES, 2010).

As atividades complementares eram oferecidas em horário diferente ao da escola-classe e os alunos eram agrupados principalmente por suas preferências, em turmas de 20 a 30 alunos, além de serem beneficiados com os cuidados de alimentação, atendimento médico e odontológico (Chagas, 2011). As “escolas classes” estruturavam-se em torno de uma “escola parque”, ofertando assim a educação formal em um turno, e no outro, as atividades complementares.

Segundo Peregrino (2010), a educação nas primeiras décadas da república organizava-se ou para as elites, em ensino superior e secundário, como continuação de um tipo especial de primário ou para a formação da força de trabalho com crianças órfãs, abandonadas ou miseráveis, realizada em escolas agrícolas ou em escolas de aprendizes de artífices. Anísio Teixeira¹ citado por Peregrino (2010) avalia que essa organização e esse modelo de escolarização que se estende até 1925 deixa de atender os seus propósitos na medida em que se inicia um processo de industrialização no país, demandando novas formas de trabalho e novas necessidades de formação. O processo de escolarização tradicional começa a expandir-se como alternativa para atender a esse novo cenário econômico no país, sendo motivo de crítica por esse educador, já que esse modelo de expansão fez com que a escola desviasse de sua função integradora e privilegiasse a função de promoção individual, estando mais voltada para o credenciamento educacional do que para a preparação dos alunos à participação na sociedade.

Ainda sob a influência das bases teóricas do filósofo John Dewey, Anísio Teixeira atribui ao Estado a responsabilidade de promover a escolarização e difundir a cultura junto às classes populares defendendo a necessidade da expansão e da qualidade de uma formação pública comum a todos os brasileiros. Também descartou o princípio de alguns de seus colaboradores que acreditavam que as classes populares tinham carências de atributos intrínsecos do sujeito pobre (NUNES, 2010).

O processo de universalização do acesso à educação na década de 1980 traz novos desafios à escola pública, sobretudo quanto aos impactos da incorporação de um novo público, antes excluído da escola. Os debates em torno do fracasso escolar, principalmente após a entrada das camadas populares, desdobram-se em vários estudos de pesquisa sobre a repetência e a evasão suscitando algumas

¹ TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Edição organizada e comentada por Marisa Cassim. 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. 250 p.

políticas e programas que atendessem às necessidades desses grupos. Nesse cenário, a educação passa a assumir funções do campo da assistência social como condição preliminar de aprendizagem, o que Peregrino (2010) chama de gestão da pobreza.

Posterior à experiência da escola-parque, nota-se um hiato no debate em torno da educação integral no cenário educacional e um dos motivos apresentados era a dificuldade em dobrar o número de escolas para que fosse possível dar continuidade às atividades complementares em dois turnos.

Somente nas décadas de 1980 e 1990, precisamente entre os períodos de 1983 a 1986 e 1991 a 1994, o intelectual Darcy Ribeiro institui os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro. A década de 80, marcada pelas altas taxas de desemprego e violência no país, é refletida nesse estado notadamente por meio da crescente população periférica e por moradores de rua, incluindo crianças, e escolas depredadas. Darcy Ribeiro, então vice-governador do estado do Rio de Janeiro, que teve em Anísio Teixeira uma forte inspiração, optou por instaurar uma rede de escolas, destinando alta aplicação da receita tributária à educação. Os CIEPs dispunham em seus empreendimentos, para além das salas de aula, de um ginásio coberto chamado de salão polivalente, por destinar o seu uso também para festas e teatros, de dormitórios para os alunos residentes, biblioteca, cozinha, refeitório, e ainda contavam com instalações para a oferta de serviços médico e dentário. Os CIEPs abrigavam 600 alunos em uma jornada diária das 8h às 17h, e 400 alunos na educação juvenil no horário noturno (Gomes, 2010). Ressalta-se que os professores também cumpriam uma jornada integral, o que lhes possibilitava condições favoráveis para os momentos de formação, planejamentos e apropriação das questões pedagógicas.

Os CIEPs oferecem aos alunos para além das aulas, “práticas de educação física, atividades artísticas, estudo dirigido, com vídeos, frequência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais e práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável.” (MONTEIRO, 2009, p. 37). Assim, os CIEPs são implementados na perspectiva de responder aos desafios apresentados à época, os quais incidiam sobre o processo de universalização do ensino, sobre a necessidade em ofertar uma educação não somente instrucional, mas também vinculada ao conceito de cuidar/educar, viabilizando o acesso e a permanência das classes populares.

Os Programas de Formação Integral da Criança (PROFICs), implementados em São Paulo, entre os anos de 1986 a 1993, inovaram em metodologia ao instituir a parceria como uma opção estratégica explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes buscando parceiros no chamado terceiro setor (GIOVANNI; SOUZA, 1999). Diferentemente dos CIEPs e dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACs), programa federal implantado em vários estados brasileiros a partir de 1991, o PROFIC foi pensado como um projeto de governo, contando com outras secretarias como as de Saúde, Cultura, Esporte e Turismo, Promoção Social. A avaliação da efetividade do PROFIC apresentou dificuldades ou pela inexistência de dados sistematizados ou por posições polarizadas dentro da secretaria de educação. Mas a descontinuidade do processo pode-se dizer que foi uma marca, pois as mudanças constantes de secretários de educação, totalizando sete no decorrer de 1988 a 1993, acabaram por descaracterizar os propósitos idealizados.

Fato é que esses projetos tornaram-se referência de discussão sobre o tema educação integral e não é arriscado dizer que sempre são lembrados pelas autoridades educacionais e demais atores quando se propõem a implementar a política de educação integral.

A partir da década de 90 é que o tema da educação integral começa a aparecer em alguns textos legais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instituído pela Lei 8069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre os direitos fundamentais da criança e do adolescente visando à garantia da proteção necessária sob a perspectiva da formação integral, valorizando-se as políticas sociais como integradoras de um processo mais amplo de formação da criança e do adolescente.

Mas é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, que encontramos a sinalização à ampliação progressiva do tempo escolar, e, aos sistemas de ensino, a responsabilidade pela implementação dessa política, conforme art. 34, § 2º da Lei: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) reiteraram a implementação da política pública de educação

integral. Na seção que trata dos objetivos e metas do PNE 2001-2010, a meta de nº 21 prevê a expansão da escola de tempo integral bem como o período de, pelo menos, sete horas diárias para o ensino fundamental. Já o FUNDEB - criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007 - promove a distribuição dos seus recursos com base no número de matrículas na educação básica pública, com ênfase nos recursos para o tempo integral. Pode-se dizer que o FUNDEB impulsiona a implementação da educação integral na medida em que destina maior recurso (na ordem de 25%) por aluno do ensino fundamental em tempo integral, se comparado ao valor repassado por aluno das séries iniciais do ensino fundamental urbano. O FUNDEB foi criado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou durante dez anos (1997-2006).

Mais recentemente, o Programa Mais Educação - instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto nº 7083, em 27 de janeiro de 2010 - integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tendo como objetivo implementar a educação básica de tempo integral como política de Estado. A aposta no tempo integral como condição preliminar à melhoria da aprendizagem pode ser percebida nesse decreto no art. 1º:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

O Decreto prevê atividades complementares de esporte, lazer, valorização da cultura, interlocução com a comunidade, como também há a incorporação de temas mais emergentes do século 21, a exemplo de atividades de comunicação e uso de mídias, meio ambiente e cultura digital, bem como o princípio das cidades educadoras. O Decreto dispõe ainda sobre os critérios prioritários de atendimento do Programa Mais Educação, em que serão observados, entre outros, dados referentes à escola, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a situação de vulnerabilidade social dos estudantes.

As experiências, em curso, de ampliação da jornada escolar enquadram-se em duas vertentes: Escola de Tempo Integral e Aluno em Tempo Integral, cujas bases originam-se das experiências das décadas de 50 (Anísio Teixeira) e das

décadas de 80 e 90 (CIEPs e PROFICs). No primeiro modelo, Escola de Tempo Integral, potencializam-se as mudanças no interior das escolas em turno integral, demandando mais equipamentos e professores com formação diversificada. No segundo modelo, Aluno de Tempo Integral, potencializam-se as mudanças preferencialmente em espaços externos à escola, demandando parcerias com instituições multissetoriais para a complementaridade da jornada diária, tal qual como foram concebidos os PROFICs (CAVALIERE, 2009).

Recorrendo ao estudo de Cavaliere (2009) que nos situa sobre as experiências que vem sendo adotadas em nosso território, observa-se que estão nas redes públicas estaduais de São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio de Janeiro, as experiências que mais se destacam em relação à ampliação da jornada escolar, segundo levantamento feito em 2007.

Em Minas Gerais, o Programa Estadual Aluno em Tempo Integral, implantado em 2005, oferta no extra turno atividades de linguagem e matemática, artísticas e esportivo-motoras, além das de formação social. Curioso observar nessa experiência que, apesar do programa levar em seu nome Aluno em Tempo Integral, indicando a continuidade do atendimento em espaços extraescolares, a sua intervenção ocorre no interior da escola.

O Estado de São Paulo, contrariando a concepção dos PROFICs da década de 1980 e 1990, desenvolve, desde 2004, o Programa Escola de Tempo Integral. Com a jornada diária compreendida entre sete horas da manhã e quatro e meia da tarde, os alunos recebem três refeições diárias, aulas de reforço, oficinas de música, dança, teatro, informática e outras.

Em Santa Catarina, o Projeto Escola Pública Integrada, criado em 2003, está sendo implantado em diversos municípios e oferta, além das disciplinas curriculares, aulas de ciências, artes e esportes. A concepção baseia-se na articulação da escola à comunidade e ao seu potencial educativo, no currículo em tempo integral e na gestão compartilhada da educação pública entre estados e municípios.

No Rio de Janeiro, apesar da relevância das décadas de 80 e 90, não consta qualquer iniciativa recente, muito embora a rede estadual mantenha o tempo integral em parte das escolas oriundas do Programa dos CIEPs.

Particularmente nas regiões sul e sudeste encontram-se outras experiências que aqui não foram citadas, mas com matizes dos projetos Aluno em Tempo Integral e Escola de Tempo Integral (Cavaliere, 2009). Diante das experiências em curso,

observa-se que o aparelho estatal não responde sincronicamente às exigências colocadas em lei. É certo que estrangulamentos orçamentários e descontinuidade de projetos políticos dificultam uma rápida resposta por parte dos sistemas, e quando implementam, respondem a contextos e concepções singulares.

Podemos dizer que a política de educação integral no Brasil ainda não está constituída como uma política pública consolidada, porém está em construção.

Na próxima seção, recorreremos a breve histórico das experiências educativas da rede escolar municipal de Belo Horizonte e à política de educação integral.

1.2 A educação integral na rede municipal de Belo Horizonte

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) implementou, em 2006, o Projeto Escola Integral com proposta pedagógica em ações educativas complementares voltadas às crianças e adolescentes matriculados em escolas da rede municipal na perspectiva de oportunizar o aprimoramento das competências individuais, sociais e cognitivas, para o sucesso pessoal e escolar. Conforme consta em documento orientador do projeto “entende-se que, integrando-se a esse conjunto de possibilidades, estejam incorporadas e refletidas as melhorias no aumento do rendimento escolar e do nível de escolaridade dos alunos” (UFMG/PBH, 2007, p. 07).

Observa-se que a SMED ao implementar o PEI atende o que prevê a Lei nº 8.432, de 31 de outubro de 2002, que dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino, publicada no Diário Oficial do Município em 06/11/02. Nessa lei está prevista a jornada de nove horas diárias, incluindo a formação básica comum referida no inciso IV do art. 9º da Lei nº 9.394/96, acompanhada das atividades culturais, artísticas, esportivas, de informática e a prática da cidadania, para além da oferta de três refeições diárias, estando em consonância com as diretrizes do PEI. Também são previstos critérios prioritários de atendimento para o público mais vulnerável até o prazo limite de implementação e, ainda, a criação de uma comissão multidisciplinar formada pelo executivo para acompanhar as turmas de tempo integral.

Com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, o PEI tem suas raízes em experiências educativas anteriores, como o Programa Escola

Plural, implementado em 1995, que já apontava a necessidade de buscar alternativas diversificadas de experiências e vivências para os alunos. Esse programa critica a organização convencional das escolas por séries e propõe como inovação uma lógica de organização por ciclos de formação e amplia o ensino fundamental para nove anos de duração.

Segundo Miranda (2007, p. 61), o grande objetivo da gestão municipal à época era ter “uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo.” O cunho democrático e de inclusão social presente nesse programa também é traduzido em outras políticas públicas municipais implementadas na década de 90 em Belo Horizonte, a exemplo dos Programas Orçamento Participativo e Bolsa-Escola Municipal (UFMG, 2010, p. 4).²

Observa-se tanto no Programa Escola Plural quanto no Programa Escola Integrada a busca pela melhoria da aprendizagem: “Pressupõe que o alargamento do tempo e do espaço na Escola Plural são condições, se não suficientes, necessárias à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na perspectiva de formação integral” (BELO HORIZONTE, 2009, p. 3). Mas é com a implementação do Programa Escola Integrada que efetivamente amplia-se o alargamento do tempo e dos espaços destinados à educação fora do âmbito escolar.

Embora seja oportuno ressaltar que o Programa Escola Plural foi abandonado desde o ano de 2009 pela administração municipal vigente, em razão do impacto político atrelado ao descontentamento da população, alguns princípios da Escola Plural são reiterados atualmente. O primeiro deles é o reconhecimento do direito à aprendizagem, levando em conta o ritmo de cada criança e de cada adolescente, mantendo-se a organização por ciclos de formação.

Assim, a prefeitura assume o compromisso de implementar progressivamente o Programa Escola Integrada em todo o ensino fundamental e seguindo o seu modelo de gestão intersetorial, que reconhece a necessidade da conjugação de

² O programa Orçamento Participativo, implementado em 1993, adota o modelo de gestão compartilhada. A população define as prioridades que serão executadas pelo poder público, observando-se os recursos disponíveis para cada região. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/comunicacao/pdfs/publicacoesop/revista__15anos_portugues.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013. O programa Bolsa Escola Municipal voltado para o público mais vulnerável da cidade, visa garantir o acesso e a permanência da criança e do adolescente na escola por meio de uma complementação de renda familiar. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/bolsa/bolsa00.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

esforços, assume a Secretaria Municipal de Planejamento (SMPL) a coordenação geral desse programa em abril de 2006 (BELO HORIZONTE, 2007, p. 6).

Outros projetos voltados ao público mais vulnerável são executados pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte por outras secretarias municipais e também em parceria com o Governo Federal, e nesse contexto, as comunidades escolares foram se abrindo para projetos que ampliavam o tempo de participação dos alunos em ações educativas, esportivas e culturais, e segundo registro da SMED, essas atividades “[...] permitem a construção de novas formas de sociabilidade, pois não se esgotam no espaço escolar e exigem compromisso e articulação com outros setores da sociedade.” (BELO HORIZONTE, 2007, p. 5). Dentre os projetos e programas que se orientam por esse princípio destaca-se ainda o Programa Segundo tempo³.

Alinhado ao objetivo do PEI de contribuir para o processo da melhoria da qualidade da educação, confirmam-se os fundamentos da educação integral que pressupõe a incorporação de um amplo espectro de dimensões formadoras do sujeito. Concebe-se o direito à Educação não apenas como o direito à escolarização, não se restringindo somente ao espaço escolar, mas envolvendo aspectos sociais, culturais e de formação política do sujeito, e atentando às questões da família, comunidade, cidade e país (BELO HORIZONTE, 2009).

Com o apoio da Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte S/A (PRODABEL), foi identificada pelos técnicos dessa instituição em um mapa de Belo Horizonte a localização de praças, parques, outros espaços públicos, ONGs e escolas municipais, bem como os endereços das famílias beneficiadas pelos programas de transferência de renda (Bolsa Família e Bolsa Escola Municipal). Essa ação possibilitou o reconhecimento das escolas situadas em áreas de maior vulnerabilidade social e os espaços disponíveis em seus entornos (BELO HORIZONTE, 2007, p. 8). Por conseguinte, foram identificadas 40 escolas cujos diretores foram convidados pela coordenação do Programa para apresentação da proposta e para consulta sobre as possíveis adesões. Após várias reuniões e um seminário para discutir a educação integral na rede municipal envolvendo

³ O Programa Segundo Tempo é executado pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, em parceria com as secretarias municipais de Administração Regional e de Educação, Fundação de Parques Municipais e com o Ministério do Esporte e visa à democratização do acesso à prática e à cultura do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes prioritariamente daqueles que se encontram em áreas de vulnerabilidade social. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=esportes&tax=9907&lang=pt_BR&pg=5760&taxp=0&>. Acesso em: 15 jul. 2013.

organizações sociais, órgãos públicos municipais, conselhos e escolas, foram elencados alguns pontos considerados estratégicos:

- a) Parceria com as instituições de ensino superior, para que alunos universitários e professores se engajassem no programa, alunos como monitores e os professores como orientadores da sua atuação. Mais do que os alunos dos cursos de licenciatura, a ideia abrange todos os cursos universitários, partindo do pressuposto de que todos podem oferecer muito do seu conhecimento aos alunos da rede municipal. Como exemplos podem ser citados atividades de astronomia, botânica, matemática lúdica, ciência da computação, rádio, inglês, etc.
- b) Criação do professor comunitário, que tem a tarefa de articular esta gama de novas atividades com o projeto político pedagógico do programa;
- c) Utilização de espaços ao redor da escola, para evitar a criação de uma Escola Integrada restrita ao prédio escolar. (BELO HORIZONTE, 2007, p. 9).

Inicia-se o projeto piloto em novembro de 2006 em sete escolas municipais atendendo cerca de dois mil alunos. Professores e diretores acompanhados das equipes das Secretarias Municipais de Planejamento e de Educação viajaram à Nova Iguaçu (RJ) e São Paulo para conhecerem de perto as experiências do Bairro Escola e Projeto Aprendiz, respectivamente (BELO HORIZONTE, 2007, p. 10).

Além das experiências educativas anteriores, Belo Horizonte, ao adotar a educação integral, pauta-se ainda pelos princípios expressos na Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona, 1990 - por ocasião do primeiro congresso internacional de cidades educadoras.

Segundo Moll⁴, citado por Chagas (2011), uma educação na perspectiva das cidades educadoras implica que a cidade seja reconhecida como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais e informais, que, pela intencionalidade de ações desenvolvidas, pode converter-se em território educativo fazendo da cidade uma pedagogia. Ou nas palavras de Cabezudo⁵, citado por Cavaliere (2009) a cidade independentemente de seu tamanho dispõe de incontáveis possibilidades educadoras:

De uma forma ou de outra, contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso o conceito de cidade educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado, centralista e frequentemente pouco

⁴ MOLL, J. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L.R.; TOLEDO, L. (Orgs.). **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, 2004.

⁵ CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade educadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

flexível dos sistemas educativos. (CABEZUDO, 2004 apud CAVALIERE, 2009, p. 53-54).

A educação, assim compreendida, necessariamente implicará em uma ação de governo robusta e integrada, tendo em vista não somente a garantia do acesso escolar, como também a permanência e condições efetivas de aprendizagem para todos os alunos. Observemos o destaque dado em prol de uma ação governamental articulada em um dos registros da SMED:

Nesse sentido, o tema educação passa a ser pauta dos vários setores da gestão da vida pública avançando na compreensão de que, para equacionar as grandes contradições e problemas da nossa sociedade, torna-se cada vez mais necessária uma atuação governamental coordenada, intersetorial e multidisciplinar. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 1).

Considerando a concepção de educação assimilada pela SMED, a opção dessa secretaria foi por adotar a educação integral em Belo Horizonte na vertente “Aluno em Tempo Integral”, conforme modelo citado em seção anterior. Em 2007, inicia-se o processo de expansão, confirmando-se assim, a política de educação integral na rede escolar municipal.

Na próxima seção será detalhada a estrutura organizacional desse programa, incluindo-se a rede de profissionais, respectivos papéis e instituições envolvidas.

1.3 Organização e funcionamento do Programa Escola Integrada

O Programa Escola Integrada tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada educativa dos estudantes de 6 a 14 anos, ofertando atividades de acompanhamento pedagógico, cultural, esportes, lazer e formação cidadã. (BELO HORIZONTE, 2009).

As atividades são desenvolvidas em oficinas por monitores das instituições de ensino superior e agentes culturais em espaços próximos das escolas, exigindo o deslocamento dos alunos e educadores para esses lugares. Esses tempos de mobilidade, assim como os de alimentação e atividades de relaxamento, são considerados momentos de formação, pois propiciam diálogo mais espontâneo e promovem maior interação entre alunos e monitores, monitores e agentes, agentes e alunos (BELO HORIZONTE, 2008).

O PEI buscando explorar o potencial educativo do entorno da comunidade e da cidade, amplia as suas ações em espaços comunitários públicos e privados: praças, clubes, igrejas, quadras, associação de bairro. Uma das ações propostas pelo Programa é o desenvolvimento de pinturas, grafites, mosaicos e outras intervenções artísticas no entorno das escolas que são realizadas pelos alunos sob a orientação de um monitor. Nesse movimento, a comunidade também aprende e reconhece o seu potencial educativo (BELO HORIZONTE, 2008).

O Programa expande-se de forma gradativa, e no início de 2007, após a avaliação da experiência piloto em 2006, aponta como metas de atendimento a ampliação em 40 escolas para o ano de 2007.

A matriz curricular do Programa Escola Integrada deve contemplar 45 horas semanais e nove horas diárias de atendimento aos estudantes: 4h20 com atividades ministradas por docentes da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte; 3h com atividades de diferentes áreas do conhecimento (oficinas e cursos), realizadas por monitores de instituições de ensino superior e agentes culturais; 1h40 destinadas à alimentação, mobilidade e atividades de relaxamento.

As oficinas e cursos oferecidos são organizados conforme a seguinte classificação: acompanhamento pedagógico/conhecimentos específicos; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura e artes; cultura digital; prevenção e promoção da saúde; educomunicação; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. As 15 horas semanais de atividades são distribuídas em nove horas destinadas às ações de acompanhamento pedagógico e conhecimentos específicos e seis horas destinadas a outros temas.

Com relação ao quadro de educadores, o Programa é composto em cada escola por: direção, professor comunitário, coordenação pedagógica e demais profissionais da escola; bolsistas universitários (bolsistas das instituições de ensino superior); agentes culturais (monitores das comunidades); jovem aprendiz; agentes de apoio ao professor comunitário; monitor ou agente cultural para as intervenções artísticas; outros (estagiário/monitor de instituições ou programas parceiros, voluntários, etc.).

O professor comunitário – coordenador do Programa na escola - deverá ser professor lotado na própria escola, com dois cargos ou cargo e extensão de jornada, indicado pela direção da escola. Esse professor tem a atribuição de organizar a

matriz curricular, em consonância com o projeto político pedagógico, mediante consulta aos professores da escola. O professor consulta um “cardápio” de oficinas oferecido pelas universidades, pelos agentes culturais da comunidade e por organizações não governamentais (BELO HORIZONTE, 2008).

Os bolsistas universitários, de instituições de ensino superior conveniadas, são pagos pela Caixa Escolar⁶. As atividades do bolsista totalizam 20 horas semanais: 12h (4 dias) para o desenvolvimento de ações diretas com os alunos durante 3 horas; 4h (1 hora por dia) destinadas a ações de planejamento, avaliação e outros, sob a coordenação do professor comunitário; 4h (1 x por semana) para reuniões com seus coordenadores/orientadores nas instituições de ensino superior parceiras ou com o professor comunitário.

A seleção dos monitores é realizada exclusivamente pelas instituições de ensino superior, de acordo com critérios próprios. Os bolsistas são encaminhados às escolas pelas instituições de ensino parceiras por meio de documento assinado pela coordenação do Programa na instituição à qual o aluno está vinculado. Caso haja interesse da escola e do estudante, o mesmo poderá ter sua carga horária estendida, desde que a extensão seja autorizada pela instituição.

Os agentes culturais são contratados por meio de convênio da Secretaria Municipal de Educação com a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) para carga horária de 20h, distribuídas da seguinte maneira: 12h (4 dias) para o desenvolvimento de ações diretas com os alunos durante 3 horas; 5h (1 hora por dia) destinadas ao apoio ao professor comunitário (almoço, mobilidade, atividades de relaxamento, entre outras); 3h (1x por semana) destinadas a ações de planejamento e avaliação de suas atividades. É fundamental que os agentes culturais tenham reconhecida competência nas ações que se propõem a desenvolver. São pré-requisitos para o agente cultural: ensino médio completo; boa articulação com a comunidade; conhecimento do projeto político pedagógico da escola; experiência de trabalho comprovada com crianças e adolescentes; participação em grupo articulador na sociedade, que vise ao trabalho e/ou discussão de temas relacionados à criança e ao adolescente.

⁶ Caixa Escolar: entidade de direito privado que não se confunde com a Escola ou com a Prefeitura. As Caixas Escolares prestam contas, obrigatoriamente, dos recursos recebidos. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=31725&chPlc=31725&pldPlc=&app=salanoticias>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

O jovem aprendiz é um agente de informática indicado pela comunidade, capacitado pela PRODABEL, em conjunto com a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e Gerência de Planejamento e Informação da Secretaria Municipal de Educação (GPLI), que será contratado pela AMAS, por meio de convênio com a SMED. Sua carga horária totalizará 40 horas semanais, assim distribuídas: 24 horas destinada às oficinas do Programa Escola Integrada; nove horas destinadas ao suporte técnico e administrativo do ambiente de informática da escola; duas horas destinadas ao planejamento; cinco horas destinadas à formação junto à PRODABEL/AMAS/GPLI.

A escola deverá observar a proporção de 50% de universitários (bolsistas e estagiários) e 50% de agentes culturais e jovem aprendiz na composição da equipe.

Para o apoio ao professor comunitário, a escola poderá contratar por meio do convênio da SMED com a AMAS: um agente cultural, se a escola atende de 100 a 199 alunos; um agente cultural por turno, se a escola atende 200 ou mais alunos. Cada agente terá uma jornada de 20 horas semanais, que serão destinadas ao apoio ao professor comunitário nas atividades com os alunos e no planejamento do trabalho relativo ao Programa Escola Integrada. É importante que o profissional tenha o perfil adequado para a função, sendo dinâmico, cooperativo e de fácil relacionamento.

Bolsistas ou agentes culturais para as intervenções artísticas no entorno da escola: uma das ações propostas pelo Programa é o desenvolvimento de pinturas, grafites, mosaicos e outras intervenções artísticas no entorno das escolas. Para isso a escola deverá contratar um bolsista ou agente cultural com uma carga horária de 20 horas semanais, que deverão ser destinadas às ações de planejamento, organização, preparo e execução das intervenções.

Os principais componentes de custos para a realização do Programa são os gastos com pessoal (profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das ações pedagógicas, junto aos alunos e coordenação do Programa, cantineiras e faxineiras); gastos com materiais (consumo, permanente de pequeno valor); com alimentação (lanche e almoço para os alunos); e espaço físico (custo com comodato, parcerias, reformas). O cálculo do número de profissionais será efetuado conforme número de alunos da escola. Em relação aos estudantes universitários, e aos agentes culturais, a proporção será de um bolsista/agente para cada grupo de 25 alunos. (BELO HORIZONTE, 2009).

O atendimento aos alunos no Programa Escola Integrada deve acontecer prioritariamente nos espaços parceiros externos à escola. As demandas relativas à rede física para atendimento à escola integrada deverão ser formalizadas por meio de ofício à coordenação do Programa que julgará a pertinência das solicitações e fará os encaminhamentos à Gerência de Rede Física Escolar (GERFE).

Inicialmente, o uso de espaços na comunidade para o desenvolvimento das oficinas (creches, associações, igrejas, etc.) era firmado mediante contratos de comodato com a instituição cedente, de preferência sem ônus financeiro para a Caixa Escolar. Na impossibilidade, a Caixa Escolar destinava verba para a manutenção e conservação do espaço cedido. Com a ampliação do atendimento, aumentou-se a demanda por espaços para a realização das oficinas, o que culminou na efetivação de contratos de locação.

Diante do formato apresentado, conclui-se que o Programa Escola Integrada dispõe de vasto contingente de pessoal e de logística complexa, o que requer dos profissionais envolvidos dispendiosos esforços para responderem às demandas do cotidiano escolar.

A próxima seção tem por objetivo apresentar a gestão do Programa, por meio dos documentos que o normatiza, buscando identificar as atribuições previstas para o gestor escolar.

1.4 A Gestão do PEI

O Programa Escola Integrada está sob a coordenação geral da Secretaria Municipal de Educação (SMED), por meio da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC). A equipe dessa gerência responsabiliza-se pelo monitoramento do Programa com visitas sistemáticas às escolas com fins de avaliar a qualidade das oficinas, das aulas-passeio, da estrutura física; estabelecer parcerias; gerenciar os dados do atendimento; organizar encontros regulares de formação dos professores comunitários e agentes culturais (BELO HORIZONTE, 2009).

Em cada Gerência Regional de Educação (GERED) há também uma equipe responsável por monitorar o Programa juntamente com os técnicos lotados na SMED/GEDC. Essa equipe regional, constituída por professores da rede municipal, faz uma interlocução entre as escolas/SMED e responde por demandas oriundas

dessas instâncias. No âmbito da gestão regional, há também um encontro mensal de formação para os professores comunitários, organizado pela coordenação regional.

Os gestores escolares, juntamente com o professor comunitário, são responsáveis por selecionar espaços para o desenvolvimento das oficinas; mapear as potencialidades locais e articular parceiros; priorizar famílias em situação de vulnerabilidade social; agendar um momento com as acompanhantes da escola para a organização da matriz curricular; realizar semanalmente encontros com agentes culturais e monitores para planejamento e avaliação das atividades do Programa; orientar os bolsistas e agentes culturais quanto à necessidade de registro do planejamento e das atividades desenvolvidas na escola; incentivar a participação de monitores, agentes culturais e outros educadores em cursos, seminários e outras atividades de formação; orientar os monitores, agentes culturais e jovem aprendiz sobre a importância da apuração diária de frequência dos alunos; informar às Instituições de Ensino Superior (IES) os casos de desistência, faltas não justificadas dos monitores universitários; enviar para a SMED/Escola Integrada, na primeira semana do mês, a matriz de atividades referentes à Escola Integrada; conferir regularmente a caixa de e-mails; incluir no cadastro Sistema de Gestão Escolar (SGE) os alunos inscritos no PEI; conferir as folhas de ponto dos monitores da AMAS (agentes culturais) encaminhando-as para essa Associação até o dia 12 de cada mês (BELO HORIZONTE, 2011).

Com essas orientações, cada escola organiza as suas ações, podendo adequar-se à realidade escolar e à do bairro onde se insere.

A próxima seção apresenta o contexto da pesquisa, incluindo o aspecto político administrativo em que se inserem as unidades selecionadas para o estudo de caso desta dissertação.

1.5 Contexto de produção da pesquisa

Tendo em vista que o presente estudo objetiva analisar a implementação do Programa Escola Integrada em duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, serão apresentadas abaixo algumas considerações sobre essa rede escolar e sobre as escolas pesquisadas.

O Sistema Municipal de Ensino foi instituído pela Lei nº 7.543, de 30 de junho de 1998, e conforme consta em seu artigo 1º, incisos I, II e III, “é composto por

instituições de ensino infantil, fundamental e médio mantidos pelo executivo; instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; e órgãos municipais de educação” (BELO HORIZONTE, 1998).

A Rede Municipal de Educação pauta-se pela política de inclusão social, que prioritariamente presta o atendimento educacional às famílias de baixa e média renda e/ou que possuem crianças com algum tipo de deficiência⁷. Destacam-se alguns eixos norteadores propostos para as escolas municipais⁸: escola como experiência de produção coletiva e vivência cultural; acesso e permanência do aluno com qualidade; formação humana em sua totalidade, sendo os alunos reconhecidos como sujeitos socioculturais com diversas possibilidades; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; socialização adequada a cada ciclo de idade de formação.

Com relação aos programas educacionais⁹, há os de iniciativa federal (Escola Aberta, Projovem) e os de iniciativa municipal para os quais a RME conta, além do Programa Escola Integrada, com o Projeto de Ação Pedagógica (PAP) que destina subvenção para as escolas desenvolverem projetos específicos voltados para a melhoria da educação; Bolsa Escola Municipal que atua na complementação de renda familiar visando ao acesso e à permanência das crianças e adolescentes dos segmentos mais vulneráveis da cidade; Rede pela Paz, com ações preventivas de violência, formação dos professores e atuação na mediação de conflitos; BH para Crianças que amplia a oportunidade de passeios, viagens e visitas em espaços culturais viabilizando o transporte para alunos e professores por meio de uma frota de ônibus; Monitoramento da Aprendizagem que acompanha individualmente o rendimento dos alunos nas avaliações externas e propõe ações de recuperação; Programa Família Escola que investe no diálogo com as famílias, estreitando as relações por meio de ações como fóruns com a secretaria que é aberta a sugestões, dúvidas e reclamações e o Avalia BH que é o sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte direcionado aos alunos do 3º ao 9º

⁷ Para saber mais, consulte o documento de apresentação da SMED em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=7445&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0>. Acesso em: 01 nov. 2013.

⁸ O link a seguir traz a estrutura da Secretaria Municipal de Educação: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=7444&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0>. Acesso em: 01 nov. 2013.

⁹ Maiores informações sobre os programas educacionais da Rede Municipal de Educação: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8423&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0>. Acesso em: 01 nov. 2013.

ano do ensino fundamental, podendo os resultados do desempenho educacional serem consultados pela população via internet.

Com relação ao perfil da RME, as Tabelas 1 a 8 demonstram o número de alunos atendidos, o número de instituições municipais, o quadro de pessoal das unidades escolares, o perfil de formação do quadro de professores e a série histórica do IDEB da rede municipal.

Os dados apontados nas Tabelas 1 e 2 revelam que a RME de Belo Horizonte possui um conjunto expressivo de unidades escolares, com ênfase no atendimento ao ensino fundamental, o que pode ser verificado pelo número de instituições e de alunos atendidos nessa etapa de ensino.

Tabela 1 – Número de alunos atendidos na RME/BH, em julho de 2012

Unidades escolares	Quantidade
Educação Infantil Rede Própria	21.826
Ensino Fundamental	122.726
Ensino Médio	1.892
Educação de Jovens e Adultos	20.110
Total	166.554

Fonte: SMED, 2012.

Tabela 2 – Número de instituições na RME/BH, em julho de 2012

Instituições Municipais	Quantidade
Escolas	186
UMEIs	66
Total	252

Fonte: SMED, 2012.

As Tabelas 3 e 4 demonstram que a RME/BH tem um contingente de 14.800 funcionários, sendo 10.601 professores. Em relação à formação desses profissionais, pode-se considerar elevado o quantitativo de professores pós-graduados com especialização, seguido de mestrado e doutorado.

Tabela 3 – Quadro de pessoal na RME/BH, em julho de 2012

Profissionais	Quantidade
Professores Municipais	10.601
Educadores Infantis	2.300
Pedagogos	172
Bibliotecários	41
Auxiliares de Biblioteca	447
Auxiliares de Escola	607
Auxiliares de Secretaria	632
Total	14.800

Fonte: SMED, 2012.

Tabela 4 – Formação dos professores na RME/BH, em julho de 2012

Nível de formação	Quantidade
Professor Municipal com nível médio	130
Professor Municipal com nível superior	5.758
Professor Municipal com especialização	4.316
Professor Municipal com Mestrado	363
Professor Municipal com Doutorado	34
Total	10.601

Fonte: SMED, 2012.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Tabela 5 revela aumento contínuo nos índices aferidos no Brasil, enquanto a RME/BH tem uma queda no índice apresentado em 2007. Em todas as edições, a RME/BH mantém um índice maior nos anos iniciais do que os apresentados no país.

Tabela 5 – Comparação entre o IDEB da RME/BH e o do Brasil, nos anos iniciais, período de 2005 a 2011

Região	Anos iniciais			
	2005	2007	2009	2011
Brasil	3,8	4,2	4,6	5,0
RME - BH	4,6	4,4	5,3	5,6

Fonte: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais/SMED, 2012.

Quanto aos anos finais, a Tabela 6 demonstra um crescimento constante no resultado nacional, e, na última edição, a RME apresenta um índice superior se comparado ao índice do Brasil.

Tabela 6 - Comparação entre o IDEB da RME/BH e o do Brasil, nos anos finais, período de 2005 a 2011

Região	Anos finais			
	2005	2007	2009	2011
Brasil	3,5	3,8	4,0	4,1
RME - BH	3,7	3,4	3,8	4,5

Fonte: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais/SMED, 2012.

Os dados das Tabelas 7 e 8 demonstram que a Rede Estadual de Ensino de Belo Horizonte mantém resultados superiores aos apresentados pela RME nas edições de 2007, 2009 e 2011 nos anos iniciais. Também há uma tendência de melhores resultados nos anos finais pela rede estadual, sendo que na última edição, a RME apresenta uma variação positiva de 0,7 em relação à edição anterior, resultando assim, maior índice se comparado ao da rede estadual.

Tabela 7 – Comparação entre o IDEB da rede municipal e o da rede estadual, nos anos iniciais, em Belo Horizonte, período de 2005 a 2011

Rede de ensino	Anos iniciais			
	2005	2007	2009	2011
Rede Est. BH	4,6	5,1	5,9	5,9
RME - BH	4,6	4,4	5,3	5,6

Fonte: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais/SMED, 2012.

Tabela 8 - Comparação entre o IDEB da rede municipal e o da rede estadual, nos anos finais, em Belo Horizonte, período de 2005 a 2011

Rede de ensino	Anos finais			
	2005	2007	2009	2011
Rede Est. BH	3,8	3,8	3,9	3,9
RME - BH	3,7	3,4	3,8	4,5

Fonte: Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais/SMED, 2012.

As escolas pesquisadas integram-se à Gerência Regional de Educação, que por sua vez, insere-se na Secretaria de Administração Regional Municipal Venda Nova. Em Belo Horizonte, são nove as administrações regionais e cada uma funciona como uma sub Prefeitura na perspectiva de oferecer, com maior proximidade aos cidadãos, alguns dos serviços prestados pela Prefeitura Municipal. Segundo dados do site oficial da Prefeitura¹⁰, a região de Venda Nova é basicamente ocupada pelo comércio e prestadores de serviço e a média salarial é de aproximadamente três salários mínimos; com uma população de pouco mais de 260 mil habitantes. Localiza-se ao norte de Belo Horizonte fazendo divisa com os municípios de Vespasiano e Ribeirão das Neves. O Índice Socioeconômico (ISE)¹¹, aferido em 2010, para as Escolas A e B é de 5,0 e 2,7 respectivamente, o que permite constatar que é um baixo indicador, mediante a escala que varia de 0 a 10.

A escolha por essas escolas deve-se ao fato de que pertencem ao grupo de escolas que tem maior tempo de implementação do Programa na Regional Venda Nova, ou seja, desde o ano de 2007, o que pressupõe maior compreensão e experiência sobre o mesmo por parte dos gestores escolares. A Gerência Regional de Educação Venda Nova tem sob a sua jurisdição um conjunto de 38 instituições municipais, sendo 27 escolas de ensino fundamental, 10 unidades que atendem a educação infantil e uma escola de ensino especial.

Em julho de 2012, conclui-se o processo de implantação do Programa nas escolas de ensino fundamental da Regional Venda Nova, conforme previsto no Programa BH Metas e Resultados¹². A Escola aqui denominada de Escola A, situa-se no bairro São João Batista, e oferta no turno diurno o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. A escola tem o quadro de pessoal composto por 53 professores, 17 funcionários em apoio administrativo, incluindo serviço de portaria, secretaria e mecanografia. No Programa Escola Integrada (PEI) há 12 profissionais,

¹⁰ Para maiores informações consultar: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionalvendanova&tax=10042&lang=pt_BR&pg=5486&ta>. Acesso em: 15 jul. 2013.

¹¹ O Índice Socioeconômico (ISE) é calculado pelo Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹² O Programa BH Metas e Resultados insere 40 projetos sustentadores, divididos em 12 áreas de resultados, sendo que na área da educação, são três os projetos sustentadores: Expansão da Educação Infantil, Expansão do Programa Escola Integrada e Melhoria da Qualidade da Educação. Para saber mais, acesse: <<http://bhmetasresultados.pbh.gov.br/content/bh-metas-e-resultados>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

sendo 296 o número de alunos matriculados. A escola apresenta o quadro de 32 turmas, em um universo de 846 alunos. Isto significa que 35% estão no Programa.

As Tabelas 9 e 10 trazem informações que ajudam a compreender melhor o contexto da escola, ainda que não revelem dados sobre o PEI. Com relação ao IDEB a Tabela 9 traz os resultados obtidos nos anos de 2005 a 2011.

Os dados refletem um aumento expressivo do IDEB nos anos iniciais nas edições 2009 e 2011. Segundo informações prestadas pela Escola A, a não aferição observada em 2005 e em 2011 para os anos finais justifica-se pela interrupção no atendimento do ensino regular noturno.

Tabela 9 – IDEB da Escola A, da RME/BH, anos iniciais e finais, período de 2005 a 2011

IDEB	Escola A			
	2005	2007	2009	2011
Anos finais	0	2,3	2,2	0
Anos iniciais	4,5	4,4	4,9	5,7

Fonte: Censo Inep, 2011.

Pelos dados da Tabela 10, nota-se que aproximadamente um terço do total de alunos é oriundo de famílias inseridas no Programa Bolsa Família, destinado ao público de maior vulnerabilidade social.

Tabela 10 – Situação social dos alunos da Escola A

Escola A	
Total de alunos	Alunos com bolsa família
846	274 (33%)

Fonte: SMED – Programa Família Escola, nov. 2012.

Além do Programa Escola Integrada, encontram-se também funcionando os Programas Saúde na Escola, Escola Aberta, Escola em Férias, Projeto de Intervenção Pedagógica em Língua Portuguesa e em Matemática (reforço escolar), e Atendimento Educacional Especializado.

Com relação ao PEI, a malha cultural dispõe-se da seguinte maneira: apoio, jogos matemáticos, literatura e artes/fantoches, dança, informática, xadrez tradicional, tae-kwon-do, higiene e saúde, canto coral e percussão, esporte e recreação, projeto de intervenção pedagógica em matemática e em língua portuguesa. As oficinas são orientadas pelos monitores de universidades parceiras e pelos agentes culturais da comunidade do entorno de cada escola. A malha cultural foi definida pela escola, mediante o “cardápio” ofertado pela SMED.

As gestoras da Escola A (diretora e vice-diretora) estão exercendo o segundo mandato consecutivo, triênios 2009 a 2011 e 2012 a 2014, completando seis anos ininterruptos de gestão sobre o PEI.

A segunda escola pesquisada, aqui denominada de Escola B, situa-se no bairro Jardim dos Comerciantes e oferta no turno diurno os três ciclos do ensino fundamental, e no noturno, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O quadro de pessoal da escola é composto por 54 professores, 18 funcionários em apoio administrativo, incluindo serviço de portaria, secretaria e mecanografia. No Programa Escola Integrada (PEI) há 19 profissionais, sendo 375 o número de alunos matriculados. A escola apresenta o quadro de 38 turmas, em um universo de 1.016 alunos.

As Tabelas 11 e 12 apresentam dados que ampliam o contexto da Escola B, tal qual foi destacado em relação à Escola A.

A série histórica do IDEB revela uma evolução positiva tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, com ênfase nos resultados dos anos iniciais (Tabela 11).

Tabela 11 – IDEB da Escola B, da RME/BH, anos iniciais e finais, período de 2005 a 2011

IDEB	Escola B			
	2005	2007	2009	2011
Anos finais	3,2	3,3	3,7	4,1
Anos iniciais	3,6	4,3	4,4	5,0

Fonte: Censo Inep, 2011.

Os dados da Tabela 12 apontam que mais de um terço do total de alunos da Escola B está inserido no Programa Bolsa Família, o que nos permite inferir que é relevante a situação de vulnerabilidade social dessa comunidade escolar.

Tabela 12 – Situação social dos alunos da Escola B

Escola B	
Total de alunos	Alunos com bolsa família
1016	375 (37%)

Fonte: SMED – Programa Família Escola, novembro 2012.

Além do Programa Escola Integrada, encontram-se também em funcionamento na Escola B os Programas Saúde na Escola, Escola Aberta, Escola em Férias, Projeto de Intervenção Pedagógica em Língua Portuguesa e em Matemática (reforço escolar), Atendimento Educacional Especializado, Projetos Entrelaçando e Projeto Floração, ambos de correção de fluxo escolar.

Com relação ao PEI, a malha cultural dispõe-se da seguinte maneira, distribuídos nos turnos da manhã e tarde: oficinas de jiu-jitsu, informática, jogos ortográficos e para casa, esporte e recreação, artesanato, meio ambiente e cidadania, musicalização e teatro, decupagem e quilling, jogos matemáticos, rádio e jornal, matemática, reciclagem. Assim como a Escola A, as oficinas da Escola B também são orientadas pelos monitores de universidades parceiras e pelos agentes culturais da comunidade do entorno de cada escola. A opção por essas oficinas foi feita pela escola, observando-se o “cardápio” ofertado pela SMED.

A gestora da Escola B, que reside nas proximidades da escola, apresenta larga experiência na gestão, tendo sido eleita pela comunidade escolar por dois mandatos consecutivos nos biênios 2005/2006 e 2007/2008. Em 2012, a gestora assume novamente o cargo para o triênio 2012/2013/2014, completando assim, um período de cinco anos de gestão sobre o PEI.

Diante da descrição de campo apresentada, conclui-se que a RME de Belo Horizonte é uma rede que tem envidado esforços para a busca de uma política de inclusão social, favorecendo a permanência e aprendizagem escolar para todos os seus alunos por meio de programas e projetos educacionais e parcerias com as

esferas de governo municipal, estadual e federal. O índice educacional revelado no IDEB da RME vem apresentando melhora nos seus resultados, muito embora, os anos finais apontem a necessidade de intervenções na gestão em âmbito pedagógico e administrativo. As escolas estudadas situam-se em uma região de Belo Horizonte considerada periférica, dado os limítrofes com os municípios de Ribeirão das Neves e Vespasiano, e possuem baixo índice socioeconômico.

2 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O primeiro capítulo deste trabalho fez um breve histórico da Educação Integral, pontuou experiências relevantes de educação integral ocorrida entre as décadas de 50 e 90 até as experiências mais recentes. Contextualizou a opção da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte ao implementar o Programa Escola Integrada como uma estratégia de fortalecimento do projeto de educação integral iniciado na década de 90. Também descreveu as orientações normativas, o modelo de gestão, buscando identificar prioritariamente as atribuições relacionadas aos gestores escolares e situou o contexto de produção da pesquisa com informações referentes à composição da Rede Municipal de Educação e às escolas estudadas.

O capítulo 2 tem como objetivo analisar os principais indícios encontrados nas entrevistas realizadas em campo, cujos elementos subsidiarão o Plano de Ação Educacional a ser apresentado no capítulo 3. Para isso, buscaremos articular dois caminhos: os debates acadêmicos de autores recentes que tratam do tema da gestão escolar e educação integral; algumas experiências de educação integral no Brasil, que de forma semelhante, podem ajudar a encontrar respostas ao nosso estudo de caso. Para isso, dividimos este capítulo em três seções assim organizadas: a seção 2.1, Reflexões sobre a Educação Integral, aprofunda a temática da educação integral e contextualiza debates e pesquisas acerca das experiências desse universo no território nacional. A seção 2.2, O Programa Escola Integrada em Ação, retoma o contexto de pesquisa, e a subseção 2.2.1, Os Gestores Escolares e o PEI, produz um debate mais contextual, dialogando com os perfis dos gestores das escolas estudadas. E, finalmente, a seção 2.3, Considerações sobre o Contexto de Prática, traz a síntese dos resultados da pesquisa.

2.1 Reflexões sobre a educação integral

Na expectativa de compreender os dilemas encontrados na pesquisa de campo, essa seção aprofunda a temática da educação integral, recorrendo para isso, a estudos e experiências de âmbito nacional.

A concepção de educação integral defendida por Anísio Teixeira associa-se à ampla formação dos sujeitos e por isso deve integrar-se à vida e aos aspectos culturais, sociais e de trabalho. No estudo apontado por Moll (2011), o conceito de educação integral adapta-se ao contexto histórico e programático. Anteriormente, a concepção de educação integral estava vinculada à capacidade do homem em compreender o mundo e de fazer intervenções, em prol do bem estar de todos e a convivência solidária.

Bases humanistas do século XIX e século XX influenciaram o conceito de educação integral, concebendo o homem como um “ser total” e defendendo uma educação que integrasse as dimensões intelectual, afetiva, moral e física. Posteriormente, intelectuais da Escola Nova defendiam que educação é vida e não preparação para a vida. Acrescenta Maurício (2009, p. 26), “a integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente”.

Amparados nas discussões de Paro (1988), percebe-se que novos desafios se impõem no percurso da implementação das mudanças advindas do processo de lutas e conquistas organizadas pelos movimentos sociais, como por exemplo, o processo de democratização do acesso à educação ocorrido no país a partir da década de 80. Segundo o autor, a escola, sob a pretensa função de transmitir o saber universal, não considera o saber das classes trabalhadoras, inculcando aos pertencentes dessa classe um sentimento de menos valia, os quais, por conseguinte, sentem-se culpados pelo fracasso escolar.

Soares (2001) constata que os altos índices de evasão e repetência demonstram que a escola que seria para o povo, é, antes, contra o povo. Ou seja, a escola busca justificativas para o fracasso escolar atribuindo-o às diferenças de linguagem e cultura, em que os meios sociais desprivilegiados são considerados causadores de deficiências na aprendizagem.

Nessa busca de justificativa não se considera, contudo, a estrutura social a que está submetido o contingente de desprivilegiados e nem tão pouco os mecanismos internos de reprodução dessa estrutura social, legitimando a cultura e a linguagem somente daqueles que pertencem à classe social e economicamente dominante.

As discussões suscitadas tanto por Paro (1988) quanto por Soares (2001) convergem com a tese de Anísio Teixeira quando discordava de alguns de seus colaboradores que acreditavam que as classes populares tinham “carências” de atributos intrínsecos do sujeito pobre. Nesse sentido, pode-se dizer que, se antes o acesso à escola era para poucos, a conquista pela democratização do ensino trouxe os desafios de ofertar uma educação que de fato responda aos interesses das camadas pobres da população que passaram a somar aos poucos que já tinham acesso à escola.

Segundo Cury (2008), o pressuposto da educação básica que se inscreve na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tem origem na CF/88 que por sua vez traduz um ideário de ruptura com um passado excludente. Segundo esse autor, esse ideário apresentou-se bem antes da CF/88, conquanto a sociedade civil já houvesse manifestado os anseios desejosos por mudanças que requereria do Estado nova postura. Mudanças essas voltadas para uma cidadania aberta a todos e para isso a educação deveria ser um bem a contemplar todos os cidadãos. A educação torna-se um direito devendo ter elementos comuns para todos, resultando daí o seu recorte universalista que traz prerrogativas aos cidadãos de usufruir de algo que lhes pertence, e ao Estado, a obrigatoriedade em fazer cumprir esse direito assegurado em texto constitucional.

Encontra-se na LDBEN mais um avanço que cumpre destacar. Trata-se da sinalização do aumento progressivo da jornada escolar para sete horas diárias. Segundo Moll (2011, p. 11), há um contexto político e social favorável à agenda da educação integral, como é o caso da LDBEN e do Programa Mais Educação “[...] que desde 2008 induz a organização do tempo e do currículo na perspectiva de uma educação que amplie significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas.”

Adensando essa discussão, Arroyo (2012) levanta algumas hipóteses sobre o porquê da implementação de programas como o Mais Educação, Escola Integrada, Escola de Tempo Integral e “que significados político-pedagógicos anunciam”. “A consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares e ainda a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto” são hipóteses levantadas pelo educador (ARROYO, 2012, p. 33). Afirma que limitar a oferta em um turno extra com o mesmo tipo de educação seria perder a rica oportunidade de mudar o sistema educacional, por tradição tão segregador,

especialmente dos setores populares. Nas suas palavras, “uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização”.

A consciência social do direito a mais educação e mais tempo de escola deve-se à constatação de que muitas crianças e adolescentes de camadas populares têm os seus direitos violados, como a justa condição de viver o tempo da infância, exigindo-se do Estado uma intervenção para atendimento a essa demanda. (ARROYO, 2012).

Estruturas familiares de cuidado e de proteção dos tempos da infância ficam ameaçadas quando as condições materiais de moradia, alimentação, descanso e espaços não são as desejáveis, forçando os parentes dessas crianças e adolescentes a buscarem formas de sobrevivência para uma infância desprotegida. (ARROYO, 2012).

Muitos movimentos de luta são deflagrados em prol de condições dignas, como o “pró-creche, pró-educação infantil, pró-mais tempo de escola para as crianças” (ARROYO, 2012, p. 34). Os programas aqui referenciados são algumas tentativas de respostas públicas a esses movimentos, ainda que tardios, avalia o autor.

Para que seus propósitos não sejam desvirtuados, exige-se dos gestores e docentes-educadores dedicar dias de estudo para explicitar como pensam os docentes, os setores populares e seus filhos e filhas, antes mesmo de programar atividades educativas. A visão negativa e preconceituosa, fruto da nossa cultura segregadora, tende a classificar o povo, os subalternos como carentes de cultura, de valores, de esforço, de dedicação, com problemas de aprendizagem, indisciplinados e violentos. E se tal visão preconceituosa adentrar programas e políticas socioeducativos, esses “reduzirão os educandos a ações moralizantes dos filhos(as) do povo”, firmando-se como “políticas compensatórias de mais tempo para compensar carências, não apenas de tempo, mas carências morais que reforçam carências mentais e de aprendizagem” (ARROYO, 2012, p. 37-38).

Sobre a evolução do direito à educação, Boto (2005), faz uma analogia com a evolução dos direitos humanos. Segundo a autora, as evoluções de direitos respondem a determinado contexto histórico, constituídos em três gerações, marcadamente por direitos públicos de ordem política, social e identitária sucessivamente. A primeira geração de direitos humanos associa-se aos direitos políticos (voto) e no campo da educação refere-se ao direito à escolarização pública

como uma ação política do Estado. A segunda geração de direitos humanos conflui para o que entendemos por direitos sociais, conquanto o direito público à educação pressupõe uma escola que busca alcançar padrões de qualidade para todos os seus alunos, necessitando para isso de uma revisão nos procedimentos pedagógicos. A terceira geração dos direitos humanos refere-se às políticas afirmativas, com ações públicas voltadas não somente ao reconhecimento das diferenças como à sua defesa, estando a educação pautada por orientações curriculares que abranjam os grupos sociais historicamente com maior dificuldade de participar da escola pública.

Leclerc e Moll (2012) asseveram que em contextos de desigualdade política, econômica, social, onde o acesso aos bens culturais vincula-se ao pertencimento étnico, de gênero, raça e orientação sexual, a construção da política de educação básica de tempo integral deve ser compreendida como política afirmativa, de enfrentamento às desigualdades sociais.

O PEI preconizou o enfrentamento das desigualdades sociais na medida em que o critério de vulnerabilidade social era a principal condição de inserção no programa, firmando-se como política de inclusão social. Também se configurou como estratégia de implementação da política de educação integral iniciada na década de 90, tendo em vista ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os seus alunos e alunas.

Em âmbito nacional, várias experiências significativas e diversificadas de educação integral têm ocorrido nas redes de ensino, ora por iniciativa das autoridades educacionais, ora por iniciativa de ONGs. Ilustraremos quatro experiências organizadas no relatório “Tendências para a Educação Integral”, publicado em 2011, de iniciativa da Fundação Itaú Social, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Tal ilustração, inserida nesta seção, é tida como mais um recurso que possibilita ampliar a compreensão sobre os dilemas encontrados neste estudo de caso.

Dois experiências são de iniciativa de secretarias municipais. A primeira delas, “Educa Mais”, Escola de Tempo Integral, é realizada em Cuiabá, Mato Grosso e a outra, realizada no município de Sorocaba, São Paulo, segue os princípios da Cidade Educadora, tal qual o PEI, em Belo Horizonte. As Cidades Educadoras respaldam-se no lema “Aprender na Cidade e com a Cidade”.

A terceira experiência, realizada no município de Lençóis, Bahia, é de iniciativa da ONG Grãos de Luz e Griô, e tem como eixo do trabalho a preservação das tradições locais e o fortalecimento de vínculo entre a escola e a comunidade em que se insere. Atende alunos das redes municipal e estadual e não há parceria institucional. Também realiza formações para professores conforme demanda apresentada pela SME.

Finalmente, a quarta experiência, “Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS)”, centra o trabalho na formação de professores das escolas do campo e na formação de monitores para a jornada complementar, conforme prevê o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

As experiências relatadas no estudo organizado pelo CENPEC, Fundação Social Itaú e UNICEF nos permitem perceber que se encontram nas redes de ensino variadas formas de ofertar a educação integral, aproveitando-se as potencialidades educativas dos contextos escolares e não escolares, das Organizações Não Governamentais (ONGs) e demonstram que a extensão da jornada educativa pode se dar como estratégia de ampliação dos conhecimentos sob o viés do direito à educação e cidadania.

Considerando o pressuposto assimilado para a ampliação da jornada educativa pelas quatro experiências e as reflexões trazidas pelos pesquisadores citados nesta seção, é possível afirmar que a compreensão sobre a ampliação da jornada educativa como estratégia de alargar os conhecimentos sob o viés do direito à educação e cidadania constitui-se em desafio para esse estudo de caso, uma vez que as finalidades do PEI não são bem compreendidas pelos atores das escolas.

No caso das organizações sociais relatadas acima, Moll (2011) aponta que ações coadjuvantes favorecem a qualificação do trabalho pedagógico realizado em sala de aula sob a perspectiva da relação com os saberes, valores e tradições que a circunda. A experiência da ONG Grãos de Luz e Griô pautada no trabalho de recuperar as tradições locais é exemplo de possibilidade de vínculo com a comunidade que poderia também ser explorada pelas escolas do nosso estudo.

Alerta-nos a autora que as quatro experiências nos levam à questão das responsabilidades do poder público e das organizações sociais com relação à construção de uma política de educação integral assim traduzida:

Uma escola que permita a meninos e meninas deste país, independentemente da sua situação de classe, aprendizagens significativas em percursos formativos que atravessem de modo continuado e sustentado sua infância e adolescência. (MOLL, 2011, p. 14).

E quanto aos gestores escolares das escolas estudadas? Não guardam correspondência nas responsabilidades por essa construção?

Um ponto comum a destacar nas quatro experiências é o fato de que nenhuma delas atende o universo de alunos em seu conjunto. Ainda segundo o relatório, a agenda da educação integral está em processo de transição e ações sistemáticas de adequações escolares, financiamento e formação contribuirão para a universalização da educação integral em médio prazo, ainda que sejam perceptíveis esforços e resultados no que tange à aprendizagem, vínculo com a escola e socialização.

Enquanto isso é necessário que se priorize o atendimento àqueles que estejam em situação de vulnerabilidade educacional ou social, com restrições de acesso aos bens culturais e materiais, porém, na perspectiva de uma ação afirmativa, consolidando-se o pressuposto da discriminação positiva.

Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente, de modo pleno, e não compensatório. (MOLL, 2011, p. 15).

Em Belo Horizonte, apesar do Programa Escola Integrada ter sido implementado na totalidade das escolas municipais de ensino fundamental, não há o atendimento para todos os alunos, pois assim como ocorre nas experiências apontadas no relatório trata-se de uma política em construção. Também não há adesão de 100% das famílias para que seus filhos participem do Programa. Todavia, faz-se necessário por parte dos gestores escolares adotarem o princípio da discriminação positiva em suas ações como forma de não distanciarem dos propósitos da educação integral, pois conforme Moll ensina, “trata-se de uma agenda em construção, com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos.” (MOLL, 2011, p. 15).

Outro desafio apontado diz respeito à superação do paralelismo do turno e contra turno, até por que, tomando emprestada a expressão utilizada pela autora, “paralelas são linhas que nunca se encontram”. Tanto no caso de Cuiabá como no caso de Sorocaba, está claro o desafio de fazer interagir o que parece ser dois

currículos, no dizer dos professores, sendo as atividades previstas na “parte complementar” (dança, caratê, judô, rádio escolar, teatro, canto, coral, meio ambiente) consideradas as mais prazerosas pelos alunos.

Nesse sentido, é possível dizer que as experiências contidas no estudo organizado pelo CENPEC, Fundação Itaú Social e UNICEF nos ensinam que urge o debate acerca do que é considerado “núcleo comum” e “parte diversificada” do currículo escolar em prol da construção de um projeto educativo como um todo.

Finalmente, a intersetorialidade e a articulação escola-comunidade encerram os desafios elencados por Moll (2011) presentes no relatório. Em Sorocaba, cidade apoiada nos princípios das cidades educadoras, cria-se um comitê gestor envolvendo as secretarias de educação, da assistência social, da saúde, esporte e cidadania, cultura e meio ambiente e urbanismo. Infere-se que essa articulação induz os representantes dessas temáticas a pensarem a gestão pública coletivamente. Em Lençóis, Bahia, a ONG Grãos de Luz e Griô trabalha com a perspectiva das tradições locais, recupera as matrizes africanas, traduzidas pelo “Meste Griô”, contador de histórias, por meio de dinâmicas que envolvem os alunos, famílias e comunidades.

Não se esgota aqui o rol dos desafios observados por Moll (2011), entretanto, cumpre-nos dizer que dentre os destacados, o fortalecimento de vínculo com a comunidade; a questão da intersetorialidade, que nas palavras da autora, tensionam as matrizes setoriais; a articulação das atividades desenvolvidas no turno e contra turno; a adoção do princípio da discriminação positiva e a compreensão sobre a ampliação da jornada educativa como estratégia de ampliação dos conhecimentos sob o viés do direito à educação e cidadania são dilemas que guardam semelhança com os das escolas estudadas, e ao mesmo tempo, apontam possibilidades de aperfeiçoamento.

2.2 O Programa Escola Integrada em ação

Esta seção dedica-se à análise dos dados de pesquisa coletados em campo com o intuito de compreender como se dá a interpretação e a consequente implementação de uma política educacional em âmbito local, no caso, em duas escolas municipais.

Cabe assinalar que a opção pelo recurso da entrevista semiestruturada seguiu o rigor técnico desejável e adequado para o fim a que se propõe, conforme estudos apontados por Duarte (2004). Segundo a autora, as entrevistas são essenciais quando se deseja mapear práticas, crenças e valores de universos sociais específicos em que os conflitos e contradições não estejam bem explicitados. Oportuniza ao pesquisador, se bem aplicadas as entrevistas, obter informações consistentes daquele grupo. Dadas essas possibilidades, justifica-se a aplicação no presente estudo de caso.

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, apoiada no conceito das cidades educadoras, implementa o Programa Escola Integrada como proposta piloto no ano de 2006 em continuidade à política de educação integral iniciada na década de 90. Para isso, apropria-se prioritariamente dos espaços extraescolares, amplia a jornada escolar para nove horas diárias, estabelece parcerias com universidades para o desenvolvimento de oficinas, reconhece os talentos locais da comunidade escolar e incorpora nova rede de profissionais, bem como amplia as oportunidades de aprendizagem e vivências, explorando o potencial educativo da cidade.

Os sujeitos pesquisados nas entrevistas semiestruturadas são aqueles que direta ou indiretamente lidam com o Programa. Na instância central, SMED, são os responsáveis pela gestão do Programa: o coordenador/gerente, dois técnicos e o secretário de educação que à época respondia interinamente. Na instância escolar, participam a diretora e vice-diretora de cada escola e seis professores concursados e lotados nas escolas estudadas: dois são responsáveis pela coordenação local do Programa (professores comunitários), quatro exercem a função de coordenadores pedagógicos, sendo que, destes, um atua também na sala de aula. Relevante observar que os coordenadores pedagógicos entrevistados são professores com atuação em sala de aula que se desvincularam dessa atividade apenas para - e pelo período em que durar - o exercício da função de coordenador.

Do mesmo modo que as unidades escolhidas do presente estudo de caso levam o nome de Escola A e Escola B, os sujeitos entrevistados acompanham a identificação atribuída às respectivas escolas.

Ressalta-se que as escolas possuem o mesmo tempo de implementação do Programa, ou seja, desde o ano de 2007, ano que iniciou o processo de expansão da política de educação integral na rede municipal de Belo Horizonte. É oportuno lembrar que inicialmente o critério adotado para a expansão foi o de vulnerabilidade

social verificado nas comunidades escolares. Outro ponto comum entre as duas escolas diz respeito às gestoras escolares no que se refere ao acúmulo de experiência na gestão do PEI, adquirido em mandatos anteriores ao triênio 2012/2013/2014. A gestora da Escola B participou das discussões empreendidas à época do processo de formulação do Programa.

2.2.1 Os gestores escolares e o PEI

Os dados revelados na pesquisa de campo apontam que as gestoras das escolas conhecem a dinâmica do Programa, estrutura e funcionamento. A dedicação com os afazeres relacionados ao Programa, especialmente os de natureza administrativo/financeiro dispendem grande parte do dia a dia das gestoras. Elas percebem que o Programa trouxe ganhos para as escolas que dirigem e as suas impressões sobre os desafios colocados são semelhantes. Com relação às finalidades, há sinais de percepções diferenciadas.

As gestoras relatam sobre a sensação de estranheza e desconforto causados no ambiente escolar à época da implementação do Programa. Essa sensação culmina em forte resistência ao PEI, principalmente observada no segmento dos professores. O motivo dessa resistência deve-se em grande parte à falta de conhecimento dos objetivos e seus pressupostos. Também os professores não foram envolvidos no processo de discussão do desenho/formulação do Programa.

Sobre como se deu o processo de discussão para a implementação do Programa nas escolas:

Na verdade, a diretora que estava na época já levou como uma coisa pronta: a partir de agora a escola vai fazer parte do projeto. Então a discussão foi em cima disso, de uma decisão que já tinha sido determinada. Foi uma briga, porque no início ninguém conhecia o programa, então ninguém queria a Escola Integrada dentro da escola. Foi na marra que a direção colocou o programa aqui. Eu também na época não aceitei, porque eu não conhecia o programa, então quando vieram aquelas questões assim: vai tirar a informática, os meninos vão ficar sem aula de informática. E a gente não sabia como ia ficar a escola, e aí a discussão foi junto com as reformas, foi muito tumultuado, um impacto na nossa cabeça, então ninguém quis. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

Diante da percepção de imposição, pode-se dizer que a política pública entrou na agenda governamental caracterizada como o tipo de agenda *top/dow* conforme

classificação proposta por Dye¹³ e referenciada no estudo de Condé (2012): a agenda (geralmente governamental) é uma “lista” de questões relevantes e conduzidas pelo poder constituído, podendo se manifestar de três formas: *top/dow* (de cima para baixo), *bottom/up* (de baixo para cima) e o papel da mídia.

O caráter *top/down* da agenda é bastante conhecido, porque deriva particularmente da força do poder constituído. Seu oposto, de baixo para cima, decorre da pressão de grupos organizados ou de indivíduos fortes e influentes. Aparece ainda o papel da imprensa, oferecendo temas de debate e buscando influenciá-lo a partir dos *mass media*, muitas vezes representando setores da sociedade interessados em interferir no debate público (CONDE, 2012, p. 86).

A gestora da Escola B, que participou do processo de discussão e de formulação do Programa, não tem a mesma percepção de imposição por parte da SMED:

Para os professores era como se fosse imposto, mas para a gente que estava lá conversando não tivemos essa sensação. Foi uma discussão que foi de pouco a pouco. Os meninos vão voltar para a escola? Quem vai ficar com os alunos? Eu percebi que eram muitas as consultas. Era uma comissão dentro da SMED que puxava essas discussões. Eles não tinham o pé no chão, ficavam muito na utopia, com o passar do tempo eles ficaram mais a par da realidade do que acontece aqui na escola. Houve troca de olhares, se não fosse isso muitas coisas não seriam instaladas, como o BH Para Crianças¹⁴. (Gestora da Escola B, entrevista concedida em 28/11/2012).

Percebe-se então, que as discussões suscitadas no âmbito central não foram disseminadas a contento nas instâncias escolares, ainda que nessas discussões estivessem presentes alguns atores da escola.

Sobre a percepção de adesão ao PEI, evidencia-se o descontentamento por parte dos professores em função do desconhecimento da proposta, da baixa participação no processo de discussão e da sensação de desconforto causada por uma mudança abrupta na rotina escolar:

No início foi pouquíssima a adesão, a gente não gostava do programa, porque era aquele tumulto dentro da escola e a gente desconhecia a proposta, conhecia um pouco da proposta na teoria que a direção passou

¹³ DYE, Thomas. **Understanding Public Policy**. New York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 2009.

¹⁴ O Programa BH Para Crianças é de transporte escolar com uma frota de ônibus para atender alunos, professores e educadores em missão a passeios e visitas a espaços culturais da cidade, ampliando o rol de conhecimentos e vivências dos alunos sobre a cidade em que moram. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=17924&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&>. Acesso em: 10 fev. 2014.

para a gente, mas na prática a gente não sabia. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

A coordenadora pedagógica da Escola A avalia que não há mais tanta resistência quanto no período inicial da implementação do Programa. Todavia, percebe-se que há um esforço por parte da coordenação em apresentar argumentos relacionados aos cuidados de proteção social na expectativa de diminuir as queixas dos professores, aproximando-se mais de uma tentativa de favorecer um clima de trabalho menos tenso.

Muitos professores reclamam que os alunos ficam muito cansados, que dormem na sala, especialmente os mais novos. Aí eu sempre falo: gente, vamos pensar o que é melhor para os nossos alunos? O que é que eles tem em casa? Muitas vezes eles ficam na rua. (Coordenadora Pedagógica da Escola A, entrevista concedida em 13/11/2012).

Com relação aos funcionários há um sentimento inicial de desconfiança e reserva que, posteriormente, cede lugar à adesão, posto que os possíveis benefícios do Programa para os filhos são percebidos por esse grupo de trabalhadores:

Os funcionários ficaram um pouco mais reservados. Foram dois pesos: eles teriam que trabalhar demais, e por outro lado os filhos deles ficariam na escola. Aí eles começaram a abraçar a ideia. E as famílias no início queriam colocar todos os filhos inclusive os que não estudavam na escola. Foi um trabalho grande até que entendessem. (Gestora da Escola B, entrevista concedida em 28/11/2012).

A adesão por parte das famílias da Escola A foi também bastante ampla, segundo o relato da gestora. Porém, a sensação de medo e insegurança dos pais em função do trajeto que os filhos eram submetidos a percorrer para o desenvolvimento das oficinas, no caso uma ONG parceira da escola, foi motivo de cancelamento de várias matrículas. Não por descontentamento com o Programa, mas pelo fato de que os filhos teriam que necessariamente atravessar uma vila com ocorrências de violência.

É consenso entre as escolas participantes de que os aspectos de segurança, proteção e cuidados favorecem a adesão das famílias ao PEI.

Com relação aos alunos, há evidências de melhor adesão por parte dos mais novos, que segundo as professoras/coordenadoras relatam, deve-se ao fato de que eles estão mais sujeitos a obedecer aos desejos dos pais. Com relação aos alunos maiores, especialmente os do 3º ciclo, já adolescentes, é recorrente a rotatividade,

desinteresse por algumas oficinas e problemas disciplinares. Muito embora se observe que os alunos considerados indisciplinados pelos professores tendem a se comportar melhor quando estão em atividades, acompanhados de seus monitores (bolsistas de universidades e/ou agentes culturais).

Sobre os objetivos do Programa, as gestoras declaram:

A primeira coisa que eu vejo é a qualidade da educação mesmo. Quando a criança conhece outros espaços ela começa a ter expectativa de futuro. Tinha alunos que nem conhecia o centro de cidade e com o programa já viajaram até para Brasília. Eles foram à UFMG apresentar a oficina CDM (cientistas da matemática) e todo mundo ficou elogiando, os professores fizeram várias perguntas aos alunos e ficaram comentando “nossa eu não acredito, isso é importante.” Na escola integrada eles são os autores, são aplaudidos em outros espaços. Quando que aqui eles são aplaudidos? Então os meninos perceberam que havia alguma coisa além do Jardim dos Comerciários¹⁵. Isso é altamente enriquecedor para a aprendizagem. (Gestora da Escola B, entrevista concedida em 28/11/2012).

Pode-se observar nesse depoimento que não só houve assimilação dos objetivos do Programa, como há uma identificação da gestora com os seus propósitos. Essa adesão parece facilitar também o reconhecimento dos ganhos alcançados.

A gestora da Escola A identifica o objetivo do PEI como uma política de proteção social: “a gente precisa realmente tirar esses meninos da rua e mantê-los aqui conosco, os pais ficam fora o dia todo, eu acho que é uma das coisas que eu valorizo nesse projeto.”

Ao mesmo tempo, ela vislumbra no PEI um potencial para obter ganhos pedagógicos:

Eu penso que as oficinas não podem ser soltas. Então se é uma oficina de matemática, vamos tentar casar com o que o professor está trabalhando dentro de sala, então eu acho que o objetivo tem que ser esse. Temos que levar isso para os professores. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

Há evidência de que não há consenso sobre as finalidades do Programa. Os depoimentos indicam que os atores escolares não estabelecem relação entre os aspectos de proteção social e melhoria nas condições de aprendizagem como uma política de enfrentamento às desigualdades sociais:

Tirar a criança do estado de vulnerabilidade que ela tem fora da escola, fora do horário de aula, eu acho que esse é o objetivo específico da Integrada. (Coordenadora Pedagógica da Escola A, entrevista concedida em 13/11/12).

¹⁵ Jardim dos Comerciários é o nome do bairro onde a Escola B está inserida.

Outro ponto dissonante encontrado na implementação do PEI nas duas escolas diz respeito à organização da matriz curricular, que deve ser em consonância com o projeto político pedagógico, mediante consulta aos professores da escola (BELO HORIZONTE, 2008). Porém, as gestoras escolares ao responderem à pergunta “O Programa está inserido no projeto político/pedagógico da escola, ou no seu plano de gestão?”, declaram:

O projeto político/pedagógico a gente ainda não tem, mas no plano de gestão sim, inclusive a proposta de aumentar a meta de alunos atendidos. Nós fizemos até um levantamento com todos os pais, sobre o porquê daqueles que autorizaram e dos que não autorizaram. Por que uma escola de 850 alunos, nós só temos 270 que aderiram ao programa? Então assim, pela meta que a SMED quer alcançar, nós estamos muito abaixo. [...] Nós colocamos as metas e colocamos tentar uma parceria com o pedagógico da escola, porque parece que a Integrada é uma outra escola, até na maneira de falar: os alunos da Integrada, os alunos da Regular. E na verdade eles são alunos da escola, então a escola tem que ter um projeto único. Então a proposta é esta: a gente tentar juntar os dois projetos, os projetos que estão desenvolvidos com os meninos que estão na Integrada, casar com o projeto que os professores desenvolvem dentro da sala de aula. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

Também a gestora da Escola B declara que a escola ainda não tem um projeto político/pedagógico, mas que o PEI está inserido no seu Plano de Gestão com as seguintes intencionalidades: viabilizar os espaços para atendimento, melhorar a qualidade das oficinas e fortalecer a relação com a comunidade, muito embora já perceba avanço nesse sentido. Sobre as ações de melhoria na qualidade das oficinas a gestora menciona:

A oficina de artes, por exemplo, o monitor dava um desenho, era só para passar o tempo mesmo. Depois com a mudança de pessoal, foi uma injeção de ânimo. Os professores fazem hoje uma avaliação positiva. Veem os resultados: o livro produzido, a revista, o teatro, o desenvolvimento do menino. [...] Falta uma coisa que a gente não conseguiu e nesse ano vamos tentar: entrelaçar com a aprendizagem. Fizemos parceria com o Centro Universitário de Ciências Gerenciais (UNA). Manda psicólogos, a gente tá fazendo um trabalho. (Gestora da Escola B, entrevista concedida em 28/11/2012).

Esses depoimentos demonstram que as gestoras reconhecem a necessidade de articular as atividades desenvolvidas no Programa com as desenvolvidas pelos professores em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos.

No tocante ao acompanhamento do Programa, os dados revelam que não há sistematização seguida de rotinas e que os esforços dispendidos são mais de natureza administrativa do que pedagógica.

Eu tento acompanhar da melhor maneira possível, pipocando para todos os lados, eu converso muito com a professora/coordenadora, o tempo todo. Então eu tento acompanhar visitando os espaços para ver como estão. Agora até mais do que antes. Acho que a gente vai amadurecendo na gestão. Às vezes converso com os oficinairos, com os monitores, procuro saber como está a situação, se eles estão precisando de algo, e às vezes com os pais. A gente faz reunião com frequência por causa de uniforme, por causa de horário, algumas outras demandas, e aí a gente sempre procura saber com os pais o que eles estão sentindo, qual a avaliação que fazem, se os alunos estão gostando, se não estão. Eu fico mais é na conversa mesmo. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

Observou-se ainda que não há reuniões periódicas promovidas pelas gestoras com a coordenação pedagógica e coordenadora do PEI com fins de articular o Programa. Tal qual é o acompanhamento com a professora/coordenadora do PEI, diário, de caráter informal, também é feito com a coordenação pedagógica. O encontro com todas as coordenações e gestoras ocorre normalmente no início do ano, ou semestralmente, porém, com uma pauta mais abrangente.

A Gestora da Escola B, apesar de ter uma programação para acompanhamento do PEI, não consegue cumpri-la, pois são muitas as demandas, conforme declara. Realça que em primeiro lugar o acompanhamento se dá com a presença na escola, de “todos os dias e todas as horas”, e ainda com a participação em reuniões do Programa. Há um encontro mensal, segundo sábado do mês, em que as gestoras contam com a participação da coordenadora do PEI e dos professores/coordenadores (de turno, pedagógico), dos três turnos da escola, e ainda, com a presença dos responsáveis pelos Programas Saúde na Escola (PSE) e Escola Aberta.

Há evidências de que as gestoras da Escola B propiciam um clima de confiança, de motivação e exercem condutas típicas de uma gestão descentralizada, delegando tarefas e ao mesmo tempo acompanhando, como pode ser verificado no extrato abaixo:

A direção é mais do que 50% da coisa dar certo. Percebo que é o diferencial. Eu tenho muita autonomia, elas estão muito presentes, a gente trabalha com calendário integrado. Se elas centralizarem tudo na mão delas, elas não vão conseguir e o nosso trabalho não vai andar. Para fazer uma compra precisa de três orçamentos. Elas me dão liberdade para eu fazer os orçamentos após eu apresentar um projeto. Tem uma atuação, um controle, mas ao mesmo tempo, essa descentralização favorece demais o nosso trabalho. O PEI vive disso: sair da escola, ampliar as oficinas, precisa de muita materialidade. (Professora/Coordenadora do PEI, Escola B, entrevista concedida em 30/11/2012).

Há percepção por parte da Gestora Escolar B de que o Programa por si só traz maior aproximação das famílias com a escola, pois os alunos passam o dia inteiro sob os cuidados educacionais, o que antes não ocorria. Em relação a isso, alguns professores avaliam que o caráter do programa é de cunho assistencialista.

Eventos de assembleia escolar e reunião de pais são aproveitados para dar visibilidade ao programa numa tentativa de maior aproximação com as famílias, porém, não fazem parte de ações específicas para esse fim, segundo dados colhidos na Escola A.

Eu sinceramente acho que a escola não tem uma ação assim específica com a comunidade, a gente tem muito é assim, de conversa mesmo, é de chamar a comunidade, convidar para o programa, esclarecer o que é o programa, toda reunião que tem aqui na escola eu falo com os pais, e eu falo até dos dois programas, eu falo da Integrada, eu falo da Escola Aberta. Embora a gente mande bilhete e divulgue muitos ainda desconhecem. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

É consenso entre as gestoras das Escolas A e B que as ações destinadas às compras e aos orçamentos, atendendo às exigências da Gerência de Controle e Subvenção às Caixas Escolares (GCPCS), da SMED, demandam maior tempo:

Principal é o administrativo, infelizmente. O administrativo te impede de você fazer qualquer outra coisa. Para você fazer qualquer outra coisa, tem que fazer mais de 8 horas, esquecer família, para gastar 124,00 tem que fazer 03 orçamentos. Não é só lamentação, a gente não tá dando conta mesmo. Se tivesse uma divisão do trabalho administrativo, o resultado seria outro. (Gestora da Escola B, entrevista concedida em 28/11/2012).

Eu acho que com certeza deve ser as compras com os orçamentos, acho que com certeza cai na caixa escolar. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

Na expectativa de compreender quais são os maiores desafios advindos da implementação do PEI, seguem abaixo algumas percepções entre os sujeitos que atuam no âmbito da gestão do Programa:

Primeiro é o espaço. Segundo a qualificação. Para os universitários é um choque quando ele chega na escola. No papel tudo é lindo. Falta a vivência. Tem um projeto escrito maravilhoso. Trabalhar essa contextualização. A direção tem que intervir o tempo todo. Demanda um tempo maior a gestão ter que ir lá na oficina. Tem que dar sugestões da sua experiência da sala de aula para ir se adequando. E depois a integração verdadeira. Já melhorou demais, mas ainda precisa melhorar. Tem professores que participam de todas as formaturas, mas tem um grupinho que ainda é resistente. A gente precisa atingir esse grupinho. (Gestora da Escola B, entrevista concedida em 28/11/2012).

O depoimento acima traz desafios de implementação vinculados à adequação de espaços, à qualificação dos monitores/universitários, especialmente no que diz respeito à inexperiência para lidar com a realidade apresentada na escola e à adesão dos professores ao PEI. A percepção pela gestora da Escola A nesse quesito remete à dificuldade em contratar monitores mais qualificados, tendo em vista o baixo salário e às responsabilidades atribuídas a esses atores:

Olha, com certeza é arrumar monitores bons, eu acho que esse é o maior desafio, a gente tem o pessoal do segundo tempo e tem o pessoal da AMAS aqui trabalhando conosco. Eu ainda avalio que o salário é muito pequeno pelo trabalho que eles desenvolvem, pela responsabilidade que esses meninos tem de sair com os alunos, ir para a rua, atravessar a rua, ir para outro espaço e ali ter que desenvolver o trabalho, ter que desenvolver a oficina. Então eu acho que eles tem uma demanda de trabalho grande, o salário é pequeno, a gente ter que arrumar bons monitores tem sido um desafio. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

É consenso o desafio relacionado ao espaço independente do âmbito de atuação dos gestores. Todavia, outros desafios de implementação são apresentados por aqueles que fazem a gestão do Programa na instância da SMED:

Espaço é um desafio; manter a ideia inicial de cidade educadora; formação dos educadores. As pessoas precisam refletir sobre o que estão fazendo. Já é hora de ter curso de nível pós-graduação para os professores comunitários, diretores. A discussão da educação integral precisa sair dos que cuidam diretamente do programa e passar para a escola como um todo e a sistematização do PEI. (Membro do Núcleo de Coordenação dos Projetos Especiais da SMED, entrevista concedida em 21/11/2012).

No segmento dos professores e coordenadores pedagógicos, há percepções diferenciadas daquelas apresentadas pelos gestores no que tange aos desafios de implementação:

O aluno está na Integrada e não faz o para casa, então eu vejo hoje que as professoras cobram: nossa, mas ele é da Integrada e não fez o para casa, ele é da Integrada e não respondeu isso ainda, é em volta da aprendizagem mesmo. (Coordenadora Pedagógica 1, Escola A, entrevista concedida em 06/11/2012).

Nós precisamos procurar entender mais os objetivos do programa, saber das mudanças ocorridas com os alunos, por quê ainda há uma rejeição. Eu acho que é a questão política de cada um. A adesão é quase 50%, acho que falta uma aceitação. (Docente da Escola B, entrevista concedida em 30/11/2012).

Os desafios acima apontados referem-se à falta de articulação no planejamento das atividades para os alunos e à baixa adesão pelos docentes ao

Programa. Também o formato do Programa relacionado à vertente do Aluno em Tempo Integral em oposição à Escola em Tempo Integral é questionado conforme pode ser verificado abaixo:

Eu acho que a qualidade melhoraria mais ainda com professores [...] a gente consegue observar mais a necessidade do aluno em termos pedagógicos, do que ele precisa. Para poder estar desenvolvendo melhor, eu acho que se funcionasse uma escola de tempo integral e não uma escola integrada, eu acho que seria melhor. [...] eu acho que os meninos andam muito, a parte negativa é que eles cansam, porque eles saem de dentro da escola, vão para locais que são um pouco mais afastados, tempo de chuva eles acabam molhando também. O ideal é que fosse no próprio espaço da escola, ou em um espaço muito próximo, e não a área que eles calculam, que acaba dando 10 min, 15 min, para chegar nos espaços. (Coordenadora Pedagógica 2, Escola A, entrevista concedida em 13/11/2012).

Observa-se que houve mudanças advindas do processo de expansão com relação aos espaços utilizados para a realização das oficinas. Se no início da implementação do PEI a orientação da SMED às escolas era a de que se buscassem parcerias com Igrejas, ONGs, academias, etc., por meio dos contratos de comodatos, posteriormente, o uso dos espaços para o atendimento aos alunos no período da jornada ampliada passa a ser com contratos de locação de imóveis localizados no entorno da escola. Com relação a isso, a gestora da Escola A declara:

Eu estou achando que essa é a melhor opção da prefeitura porque a gente tinha muitos problemas com os espaços parceiros, porque eles aceitam os meninos, mas nem todo mundo entende e conhece o projeto, é a mesma dificuldade que a gente vive aqui dentro da escola, pelo desconhecimento, então o menino incomoda, e faz isso, faz aquilo, mas são crianças, então eu acho que a gente tendo um espaço que é nosso, porque eu considero que ele é nosso, a gente pode adaptar o espaço de acordo com o que a gente pensa, com a nossa realidade. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

Ao mesmo tempo em que observa positivamente essa possibilidade, também se queixa sobre os desdobramentos que essa mudança traz:

Uma loucura alugar essa casa, porque fica tudo por conta do gestor e na verdade eu falo assim: eu sou pedagoga, eu não sou contabilista, eu não entendo nada disso, então a gente apanhou muito para alugar essa casa. Foi uma luta, mas a gente deu conta e eu acho que para os meninos foi muito bom. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

Outras análises foram coletadas no que diz respeito a essa nova forma de uso dos espaços para a realização de oficinas:

Em função de atender a meta de atendimento, algumas coisas ficaram distorcidas. Hoje pode alugar casa, isso descaracteriza com a ideia do programa, para pagar o espaço, as pessoas perdem toda a ideia da comunidade, perde a circulação pelo bairro. As metas não foram pensadas de acordo com a realidade das escolas. O tratamento que foi dado mesmo foi para meta e poucas soluções para a gente conseguir. Em 03 semanas as escolas contrataram 700 pessoas, processo atropelado. Tem gente na escola que não conhece o programa. (Membro do Núcleo de Coordenação dos Projetos Especiais da SMED, entrevista concedida em 21/11/2012).

Não é o objetivo do trabalho analisar a implementação do PEI na dimensão da SMED, todavia, os dados indicam que decisões tomadas no âmbito central impactam diretamente sobre os gestores escolares. Segundo Condé (2012), a implementação de um programa é o teste da realidade. Percebe-se que conflitos e interesses políticos vem à tona e que o processo de expansão do PEI acompanhado da mudança de governo, advinda do processo eleitoral municipal, comprometeu alguns dos princípios idealizados.

No intuito de verificar a opinião sobre o que pode ser feito para facilitar o alcance dos objetivos idealizados, os respondentes declaram:

[...] até o currículo para a Escola Integrada, não sei se seria o termo certo isso, o currículo para a Escola Integrada, mas acho que precisaria ter uma sistematização disso aí. (Coordenadora Pedagógica 1, Escola A, entrevista concedida em 06/11/2012).

Além da necessidade da construção de um currículo para o Programa, há também o entendimento por parte dos professores e coordenadores sobre a necessidade de entrosamento dos profissionais que atuam no PEI com os professores e comunidade:

Eu acho que é o trabalho coletivo da comunidade com a escola, professores [...] eu acho que se todo mundo trabalhasse junto, tentasse, ficaria melhor, eu acho que seria bem melhor. (Coordenadora Pedagógica 2, Escola A, entrevista concedida em 13/11/2012).

O que deve ser feito é um entrosamento maior entre os professores e o pessoal do programa. Os monitores deveriam participar das reuniões com os professores, a gente precisa falar a mesma língua, casar os objetivos. A gestão possibilitando o tempo e o espaço para a gente encontrar. (Docente da Escola B, entrevista concedida em 30/11/2012).

Para o alcance dos objetivos propostos pelo Programa, as gestoras escolares apontam novamente a questão da sobrecarga na demanda de trabalho como dificultador e também a urgência de um trabalho que promova a articulação entre todos os trabalhadores que atuam na escola:

Organização dos espaços, encontros mais periódicos com osicineiros, não só com a coordenadora, visitar as oficinas. Falta a participação da gente no dia a dia do programa. É um entrave por que a gente não tem tempo com o dia a dia da escola no todo. (Gestora da Escola B, entrevista concedida em 28/11/2012).

Eu acho que é articular, se a gente articular já consegue caminhar bastante, eu penso que a articulação é o primeiro passo e o mais difícil. A gente tem muita coisa para fazer, pelo menos tentar se organizar, sentar mais vezes com o grupo todo, não é só com a coordenação, ver todos, até as cantineiras, porque às vezes na hora do almoço eu vejo as meninas reclamando dos alunos. Às vezes a gente fala muito só em professor, mas na direção a gente vai percebendo os outros lados. Na hora do almoço, os meninos da Escola Integrada querem entrar na biblioteca, não podem, porque a menina da biblioteca está almoçando, então você vai vendo nas mínimas coisas que tem aquela distância da Integrada para o Regular, e aí eu comecei a perceber na questão da limpeza: ah, os meninos da Integrada sujam o banheiro todo [...] não são os meninos da Integrada, são os meninos da escola que estão apresentando esse tipo de problema [...] Conversar para tentar casar as duas coisas, os projetos que são desenvolvidos no programa e os projetos que a gente desenvolve com os alunos na sala de aula, esse é o meu objetivo maior. (Gestora da Escola A, entrevista concedida em 14/11/2012).

É possível afirmar diante do acima exposto que a falta de compreensão sobre o Programa gera conflitos e baixa cooperação por parte dos profissionais o que agrava a demanda de trabalho dos gestores escolares.

Sobre a percepção de ganhos advindos do Programa para a escola, os participantes declararam que esses se relacionam à garantia de boa alimentação, à segurança e proteção dos alunos, à melhoria na convivência entre os colegas e na frequência do horário regular. Quanto à melhoria na aprendizagem, as respostas foram evasivas em relação ao desempenho dos alunos nas notas, mas indicaram aspectos positivos em relação à frequência e evasão escolares:

Dois alunos tomaram bomba por frequência e depois com a Integrada, um foi vice presidente da oficina “Cientistas da Matemática” e o outro um dos grandes atores no teatro. Isso fez com que eles enxergassem a escola com outros olhos, que valorizassem a escola. (Gestora da Escola B, entrevista concedida em 28/11/2012).

Eu acho que está em relação ao bem estar do aluno, ele se torna mais frequente no regular, a evasão tende a diminuir. É na questão social mesmo. Na aprendizagem também eu acho que tem ganho, mas eu acho que ainda falta alguma coisa aí, fechar, sistematizar, organizar melhor, isso aí eu acho que precisa ser modificado. (Coordenadora Pedagógica 1, Escola A, entrevista concedida em 06/11/2012).

Tentou-se até aqui compreender o PEI por meio da pesquisa de campo, com roteiro das entrevistas semiestruturadas inspirado nos estudos realizados por Condé

(2012) acerca da análise de políticas públicas. O autor nos ensina que vários elementos devem ser considerados para que se faça essa análise; avalia que nas políticas públicas, cada elemento, cada parte, não se desenvolve de maneira consensual, ao contrário, há disputa de ideias, de princípios ideológicos e também de recursos. As políticas operam com limitações que podem se refletir por meio dos constrangimentos financeiros, políticos, e de meio ambiente.

Como recurso metodológico para a análise a que se propõe, o mesmo autor adota a perspectiva das fases ou ciclo de políticas. Considera então que toda política pública perpassa por compreender o problema, as informações que o envolve, o desenho do programa (finalidades, para quem, recursos, etc.), o ensaio (como se comportam as alternativas pensadas no desenho), a implementação, o monitoramento e a avaliação. A fase considerada implementação é o núcleo de interesse deste estudo de caso, uma vez que o objetivo deste trabalho é analisar a implementação de uma política educacional em âmbito escolar. Abaixo, trecho do estudo aqui referido:

Implementação... Ah, a implementação! O teste da realidade, o lugar da ação. Porque parece tão difícil? Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. [...] Uma dificuldade típica é a “distância”, ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que eles não formularam. (CONDÉ, 2012, p. 91).

Neste estudo de caso foi possível confirmar o dilema daqueles que estão na ponta do sistema implantar algo que eles não formularam, sendo possível observar, também, a falta de engajamento dos atores das Escolas A e B aos objetivos do Programa. A inspiração no estudo de Condé (2012), aplicada no roteiro das entrevistas, pode ser percebida nas questões que ilustram a percepção dos respondentes sobre o contexto da participação no processo de discussão e formulação do programa, os efeitos dessa participação ou da ausência, e nas demais variáveis que interpelam o contexto de implementação do PEI.

2.3 Considerações sobre o contexto de prática

Na expectativa de alargar a compreensão sobre a implementação do PEI, esta seção traz os debates acadêmicos que tratam da gestão escolar associando-os aos elementos observados no presente estudo.

Referenciando nos textos oficiais consultados e nas análises feitas a partir das declarações emitidas pelos sujeitos de pesquisa, é possível dizer que o PEI é um programa de grande envergadura e que ações de gestão qualificadas impõem-se aos gestores das escolas estudadas com fins a reduzir os dilemas encontrados no contexto de prática. De acordo com Mainardes (2006),

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” [...]. (BOWE; BALL; GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

É possível observar que nas Escolas A e B, o PEI não é simplesmente implementado, há interpretações que se distanciam dos textos oficiais, bem como conflitos e tensões se apresentam neste território estudado. Cabe dizer que o acervo documental da SMED a respeito do PEI é bastante deficitário, visto que muitos dos documentos não possuem data, nem assinatura que identifique a autoria dos textos, de pouca circulação, ficando o acesso restrito àqueles que lidam diretamente com o Programa.

Na busca de confrontar os documentos oficiais do Programa que orientam a implementação com a realidade observada nas escolas, o Quadro 1 compara as normas contidas nesses documentos e a aplicabilidade pelas escolas.

Quadro 1 – Implementação da Política de Educação Integral

Orientações de Implementação/SMED (*)	Implementação Escola A	Implementação Escola B
- Jornada de 09 horas diárias, sendo 4h30 no espaço escolar, com professores da rede municipal e 4h30 destinadas a oficinas de cunho pedagógico, esportivo e cultural, atividades de mobilidade, alimentação e relaxamento.	- Jornada de 09 horas diárias, sendo 4h30 no espaço escolar, com professores da rede municipal e 4h30 destinadas a oficinas de cunho pedagógico, esportivo e cultural, atividades de mobilidade, alimentação e relaxamento.	- Jornada de 09 horas diárias, sendo 4h30 no espaço escolar, com professores da rede municipal e 4h30 destinadas a oficinas de cunho pedagógico, esportivo e cultural, atividades de mobilidade, alimentação e relaxamento.
- Oficinas são orientadas por monitores bolsistas de universidades, agentes culturais da comunidade escolar, agentes de informática.	- Oficinas são orientadas por monitores bolsistas de universidades, agentes culturais da comunidade escolar, agentes de informática.	- Oficinas são orientadas por monitores bolsistas de universidades, agentes culturais da comunidade escolar, agentes de informática.
- Oficinas são realizadas preferencialmente em espaços externos à escola.	- Os espaços externos para a realização de oficinas são alugados com verba do próprio programa.	- Os espaços externos para a realização de oficinas são alugados com verba do próprio programa.
- A escola deverá resguardar a proporção de 50% de universitários (bolsistas e estagiários) e 50% de agentes culturais e jovem aprendiz na composição da equipe.	- Quantitativo superior para os agentes culturais.	- Quantitativo superior para os agentes culturais.
- Gestão do programa está sob a coordenação central da SMED. Acompanhamento compartilhado às escolas com as equipes regionais.	- A equipe do programa recebe orientação da instância central e da equipe regional.	- A equipe do programa recebe orientação da instância central e da equipe regional.
- A coordenação em cada unidade escolar é feita por um(a) professor (a) da própria escola, indicado pela direção.	- Professor/Coordenador é da própria escola e indicado pela direção.	- Professor/Coordenador é da própria escola e indicado pela direção.
- Matriz curricular é elaborada em consonância com o projeto político pedagógico, mediante consulta aos professores da escola e interesses dos estudantes.	- Ausência de um projeto político pedagógico. As oficinas são escolhidas mediante interesse dos alunos.	- Ausência de um projeto político pedagógico. Há consulta sobre o interesse dos alunos, porém, as oficinas estão condicionadas à existência de espaços e de profissionais adequados.
- Estabelecimento de parcerias com Universidades, ONGs, Clubes, espaços públicos e privados.	- Inicialmente havia parceria com uma ONG para realização de oficinas, não permanecendo mais articulação com esse equipamento após a locação de uma casa para atendimento ao programa.	- Inicialmente havia parceria com uma Igreja e com uma academia de ginástica para realização de oficinas, não havendo mais articulação com esses equipamentos após a locação de imóveis para atendimento ao programa.

(*) De acordo com o art. 34, da Lei nº 9.394/1996 e a Lei Municipal nº 8.432/2002.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

No caso das duas escolas analisadas, percebe-se que a maioria das orientações contidas no desenho do Programa foi implementada, ficando algumas sem cumprir dada à concretude de algumas limitações impostas no âmbito da gestão local, a exemplo da proporcionalidade indicada para a contratação dos

bolsistas universitários e agentes culturais e ainda a deliberação quanto às oficinas instaladas em função da inadequação de pessoal e de espaços. Constatou-se que não há um projeto político pedagógico nas escolas e que essa ausência contraria a orientação de que as oficinas sejam planejadas em articulação com os professores e conforme esse projeto orientador.

A respeito dos professores que atuam no horário regular no tocante ao pouco conhecimento que tem sobre o Programa e suas finalidades, e a conseqüente baixa adesão, Lück (2011) ensina que compete ao gestor escolar usar de sua liderança para agir sobre o problema e interferir nessa realidade. Segundo a autora, os gestores não podem abdicar-se de seu trabalho, deixando-se dominar pelo *status quo*, ao contrário, deve influenciá-lo. Afirma que o trabalho dos gestores escolares está centrado sobre a sua capacidade de liderança, que nesse contexto, associa-se ao poder de influência sobre as pessoas tendo em vista os objetivos educacionais propostos pela escola.

A liderança não é característica inata das pessoas e nem tão pouco exclusiva de quem ocupa cargos de direção. A liderança tem que ser exercida continuamente e demanda capacitação continuada no desenvolvimento do profissional. Esse exercício contínuo de capacitação favorecerá cada vez mais a sua capacidade de orientar, coordenar e motivar pessoas para trabalhar e aprender colaborativamente.

Diante dos conceitos de liderança apresentados por Lück (2011), cumpre dizer que o PEI, em princípio, tem um campo favorável para o trabalho colaborativo, caso as experiências desenvolvidas pelos docentes da rede municipal e as experiências trazidas pelos monitores, bolsistas universitários ou agentes culturais, sejam dialogadas. Alerta-nos, ainda, que “[...] a liderança tem sido identificada por pesquisas como um fator crucial para o desenvolvimento da qualidade da escola e melhoria da aprendizagem dos alunos”. (LÜCK, 2011, p. 107).

Cabe à equipe gestora focar em processos específicos e resultados, atuando no sentido de:

- a) Promover e manter um elevado espírito de equipe, a partir de uma visão clara dos objetivos educacionais, missão, visão e valores da escola.
- b) Alargar os horizontes das pessoas que atuam na escola, a respeito de seu papel e das oportunidades de melhoria e desenvolvimento.
- c) Estabelecer uma orientação empreendedora e proativa na ação conjunta para a realização dos objetivos educacionais.
- d) Criar e manter cultura escolar favorável e propícia ao trabalho educacional, à formação dos alunos e sua aprendizagem.

- e) Motivar e inspirar as pessoas no seu envolvimento em processos socioeducacionais cada vez mais efetivos, no interior da escola e na sua relação com a comunidade.
- f) Estabelecer e manter elevado nível de expectativas a respeito da educação e da possibilidade de melhoria contínua de seu trabalho e dos bons resultados na promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação.
- g) Dinamizar um processo de comunicação e relacionamento interpessoal aberto, dialógico e reflexivo.
- h) Orientar, acompanhar e dar feedback ao trabalho dos professores na sala de aula, tendo como foco a aprendizagem. (LÜCK, 2011, p.108).

É preciso concordar com Lück (2011) que ações dessa natureza contribuirão para a melhoria da qualidade da escola e da aprendizagem dos alunos.

Ocorre que no território das escolas estudadas há a sensação de isolamento e de fragmentação nas atividades desenvolvidas havendo, também, entendimentos e expectativas diferenciadas a respeito do Programa. Infere-se que a atuação da equipe gestora, tal qual defendida pela autora, pressupõe que os componentes dessa equipe possuam compreensão refinada sobre o seu papel, ou, pelo menos, que demandem por capacitação continuada. Observa-se, ainda, que o rol de ações elencadas converge para a dimensão pedagógica.

Polon e Bonamino (2011), em tese de doutorado, discutiram que a gestão escolar do tipo predominantemente pedagógico é característica de escolas que apresentam os melhores resultados. Os achados de pesquisa realizada pelas autoras são provenientes da aplicação de questionários em 68 diretores das escolas participantes na cidade do Rio de Janeiro e permitiu a identificação de três perfis de liderança: liderança pedagógica, liderança operacional e liderança relacional.

[...] no que se refere à “Liderança Pedagógica”, fator composto pelos itens do questionário do diretor mais diretamente ligados à presença do diretor ou membros da equipe pedagógica em sala de aula, participação nas discussões do planejamento escolar, acompanhamento dos aspectos acadêmicos do currículo, busca da inovação e valorização dos espaços de encontro para reflexão, estudo e trabalho em cooperação pelos professores, confirmam a expectativa quanto à possibilidade de se constituir numa influência positiva sobre os resultados dos alunos. (POLON; BONAMINO, 2011, p. 14).

Segundo as autoras, a Liderança Organizacional:

[...] estabelece uma forte correlação entre tarefas realizadas com o intuito de dar um suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas, ou controlar resultados através da produção de mapas, planilhas, etc. (POLON; BONAMINO, 2011, p. 9).

A Liderança Relacional associa-se “à presença no cotidiano escolar, com prioridade para o atendimento de alunos, pais e professores”. (POLON; BONAMINO, 2011, p. 9).

Conclui as pesquisadoras que a alta ênfase em liderança pedagógica traz efeitos na proficiência média das escolas e colabora para a construção de uma escola democrática, de qualidade, voltada para um número maior de alunos. A ênfase na dimensão pedagógica na gestão escolar é condizente com o cenário atual marcado por políticas educacionais pautadas sob o princípio da descentralização e consequente ampliação da autonomia nas escolas.

Observou-se que as ações das gestoras das escolas estudadas estão mais vinculadas aos aspectos administrativos, e, ao mesmo tempo, de atendimento às famílias, alunos e professores, aproximando, então, das características consideradas típicas de uma liderança organizacional e relacional. Levando-se em consideração o propósito idealizado para o PEI, qual seja o de melhorar a aprendizagem das crianças e adolescentes por meio da ampliação da jornada educativa, é pertinente refletir sobre os benefícios da dimensão pedagógica, se incorporada na gestão das Escolas A e B.

Estendendo a reflexão sobre a ação do gestor escolar, Lück (2009) ensina que compete àquele desenvolver competências conceituais sobre educação em geral e todas as dimensões de seu trabalho.

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. O desenvolvimento dessa concepção passa pelo estudo contínuo de fundamentos, princípios e diretrizes educacionais, postos tanto na legislação educacional, que define os fins da educação brasileira e organiza e orienta a sua atuação, quanto na literatura educacional de ponta e atual (PENIN¹⁶, 2001 apud LÜCK, 2009, p. 18).

O desenvolvimento contínuo da competência profissional se coloca como desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois esse se relaciona diretamente com a qualidade do ensino que se constitui na pauta vigente da agenda educacional. Estando a qualidade de ensino, dentre outros aspectos, vinculada à melhoria da gestão escolar, torna-se necessário

¹⁶ PENIN, Sônia et. al. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Brasília: Consed. 2001.

que esse profissional desenvolva o acervo de responsabilidades inerentes à sua função. (LÜCK, 2009).

Para o gestor escolar desenvolver as competências conceituais sobre educação em geral e sobre as dimensões de seu trabalho, a autora propõe que se faça a revisão do acervo de legislação (Constituição Federal, legislação educacional de seu estado e município, LDBEN, Diretrizes Curriculares Nacionais e outros).

É necessário que o gestor escolar tenha visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Defende a autora, que na sociedade atual marcada pelo conhecimento, pela tecnologia da informática e pela comunicação, “novos desafios e novas exigências são apresentados à escola que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los.” (LÜCK, 2009, p. 17).

Nesse cenário, a natureza da educação ganha novos contornos e à comunidade educacional caberá imprimir uma educação mais abrangente, flexível, que não se limita a apenas transmitir o saber produzido socialmente, mas, também, se insere em um movimento contínuo de renovação dos conhecimentos promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento dos professores, alunos, funcionários, pais e gestores (LÜCK, 2009).

Conforme Lück (2009) aponta, a gestão escolar deve ser compreendida como estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora e traz em si áreas ou dimensões que se completam e colaboram para a realização dos objetivos educacionais. Para efeito de estudo, a autora organiza a gestão escolar em dez dimensões, agrupando-as em duas grandes áreas: organização e implementação.

As dimensões de organização estão mais voltadas para garantir a estrutura básica para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar, enquanto que as “dimensões de implementação são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover diretamente as mudanças e transformações no contexto escolar”, incluindo a gestão democrática e participativa e a gestão da cultura escolar. (LÜCK, 2009, p. 26).

Cumprir dizer que todas as dimensões são interdependentes e fazem conexões, e se aplicadas isoladamente, incorrer-se-á no risco de empobrecimento das ações de gestão escolar.

A esse respeito, podemos observar que há convergência no debate suscitado por Polon e Bonamino (2011) a respeito dos três tipos de liderança (pedagógica, organizacional e relacional) com as reflexões trazidas por Lück (2009), sobre a importância de se ter uma visão global das dimensões de gestão para a obtenção de bons resultados. Ao que parece, os gestores das escolas que apresentaram resultados educacionais mais baixos para além de priorizarem as ações de natureza organizacional ou as de natureza relacional, não estabeleceram conexões entre as ações de natureza pedagógica, organizacional e relacional.

Outra reflexão a que a autora nos incita e que pode ser transportada para este estudo de caso diz respeito ao poder de influência do gestor na atuação das pessoas para o alcance dos objetivos educacionais **propostos** (grifo nosso) pela escola. No caso em tela, ficou comprovado que nenhuma escola possui projeto político pedagógico. A incorporação da eleição para a escolha dos diretores escolares se assenta nos ideais democráticos e pressupõe o comprometimento desse profissional em implementar coletivamente um projeto político pedagógico que vise estabelecer o máximo possível de consensos de forma que as ações empreendidas estejam calçadas sobre os mesmos objetivos, valores e princípios. Então, como poderá o gestor escolar influenciar a atuação das pessoas na efetivação dos objetivos educacionais quando estes não foram estabelecidos conjuntamente com a comunidade escolar?

Partindo da premissa de que os objetivos educacionais devem ser propostos pela escola, e evidentemente, em consonância com os documentos legais que orientam a educação brasileira, não competirá ao gestor escolar definir os princípios e valores isoladamente ou com um pequeno grupo de pessoas, consideradas as mais próximas de seu relacionamento pessoal. Nesse sentido, bases da gestão democrática devem se ancorar nessa tarefa tão desafiadora.

Para Lück (2011), o conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação. A abordagem de participação defendida pela autora converge para o envolvimento de todos os interessados no processo decisório da escola. Exemplifica práticas comuns adotadas por gestores que assumem uma gestão escolar participativa:

Dedicam uma quantidade considerável de tempo à capacitação profissional e ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar, e ao

desenvolvimento de experiências pedagógicas caracterizadas pela reflexão - ação. (LUCK, 2011, p.18).

Paro (2000) enriquece o debate sobre gestão democrática quando problematiza que é mais comum do que se possa imaginar que no interior das escolas “a questão da democratização das relações deve restringir-se às pessoas que atuam no âmbito do Estado [...]” não considerando a comunidade como parte integrante de uma gestão democrática (PARO, 2000, p. 16). Decorre disso a ameaça iminente de ficarem os usuários com os seus interesses contrariados. Para o autor, a gestão democrática implica necessariamente a participação da comunidade, mais precisamente, a participação nas decisões.

Dos ensinamentos trazidos pelos debates acadêmicos acerca da gestão escolar é possível afirmar que esses acervos de informações alargam a compreensão de que os gestores escolares não podem e nem devem ficar isolados, sucumbidos por detrás de inúmeras demandas administrativas, exaustos e até mesmo frustrados. São muitos os talentos locais em cada comunidade escolar, havendo várias maneiras de potencializar o dia a dia da gestão, se as dimensões aqui preconizadas forem incorporadas de forma articulada, tendo como foco a aprendizagem dos alunos.

Muitos são os dilemas evidenciados, mas também houve ganhos importantes no decorrer do processo de implementação do PEI nas duas escolas. Cada unidade com a sua singularidade, limites e possibilidades aponta caminhos para que os seus alunos sejam atendidos com qualidade. Iniciativas locais de gestão são feitas, sendo que algumas delas ampliam e/ou confirmam as orientações do âmbito central, outras delas as contrariam.

Dos desafios constatados, há percepções semelhantes entre os sujeitos de pesquisa como é o caso da adequação dos recursos físicos e de pessoal para atendimento à jornada ampliada. A integração das experiências educativas em prol da melhoria da aprendizagem das crianças e dos adolescentes aponta como a questão central deste estudo de caso. Também a ausência de um projeto político pedagógico vinculado ao PEI; falta de unidade no entendimento sobre os objetivos do Programa; sobrecarga na demanda administrativa; baixa qualidade nas oficinas; alta rotatividade dos monitores (bolsistas das universidades, agentes culturais); organização do trabalho diferenciada, não coincidindo horários possíveis para encontros e diálogos entre o coletivo de professores e monitores.

Considerando a pretensão do Programa, os elementos analisados na pesquisa de campo e o referencial bibliográfico consultado, é possível dizer que ações voltadas para alargar a compreensão dos atores escolares sobre as finalidades do Programa, ampliando o debate sobre educação integral se fazem necessárias. Aliados a isso, a aproximação das experiências educativas desenvolvidas em tempo integral e a real necessidade de se estabelecer consensos na comunidade escolar se impõem como desafio para as gestoras escolares, com vistas às melhorias nos resultados educacionais.

Nesse sentido, a análise aqui realizada nos permite apresentar um Plano de Ação Educacional para as duas escolas que poderão, cada uma delas, dentro de seu contexto e possibilidades, implementar as referidas ações.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: aperfeiçoando uma política

Esta dissertação teve por objetivo analisar a implementação do Programa Escola Integrada pelos gestores escolares de duas escolas municipais de Belo Horizonte e a partir da análise dos dados coletados em campo e do referencial bibliográfico consultado, propor um Plano de Ação Educacional com vistas a aperfeiçoar a política implementada. Para isso, o presente estudo se dividiu em três capítulos.

O capítulo um fez breve histórico da educação integral em âmbito nacional, desenhando o *continuum* desse debate que se iniciou na década de 30, apresentou os ideais democráticos defendidos por Anísio Teixeira e o modelo proposto para uma educação integral, à época, até as iniciativas mais recentes voltadas para a expansão da educação integral, seja por meio dos textos legais, dos programas governamentais ou das iniciativas oriundas da mobilização civil.

Contextualizou os desafios advindos do processo de universalização da educação pública iniciado na década de 80, os debates que se sucederam sobre as supostas causas do fracasso escolar, as experiências relevantes e a tradução de diversas políticas educacionais pelos estados e governos brasileiros em busca da melhoria da aprendizagem.

Marcante foi o entendimento dos debates acadêmicos e dos governos sobre a necessidade da ampliação da jornada escolar como pressuposto à almejada melhoria da educação. Contextualizou, também, a política de educação integral adotada em Belo Horizonte mediante o Programa Escola Integrada, em continuidade à reforma educacional que já previa a ampliação dos tempos e espaços para a incorporação de novos saberes do Programa Escola Plural editado em 1995, e por fim, apresentou toda a estrutura e funcionamento do Programa, o modelo de gestão adotado e o contexto de produção da pesquisa.

No capítulo 2, a ênfase se deu na análise da implementação do Programa, recorrendo, para isso, ao acervo documental, aos achados da pesquisa de campo e aos referenciais teóricos que discorrem sobre a educação integral e gestão escolar, e às experiências disseminadas em âmbito nacional.

Os dados revelados na pesquisa de campo foram coletados por intermédio de entrevistas semiestruturadas, por se adequarem melhor à natureza qualitativa do estudo de caso, e de textos oficiais e normativos do Programa. Como sujeitos de

pesquisa participaram os diretores das escolas, assim como professores que atuavam nas funções de coordenação do Programa, coordenação pedagógica e docência. Também participaram da entrevista atores da instância central da gestão do Programa para sua melhor compreensão.

Os principais dilemas encontrados centraram na pouca articulação entre os atores que lidam diretamente com o Programa (professor comunitário, bolsistas e agentes culturais) e a equipe escolar (professores e coordenação pedagógica); na baixa compreensão sobre as finalidades do Programa; na baixa adesão dos professores; na qualidade das oficinas e na falta de espaços adequados próximos às escolas; e na ausência de projeto político pedagógico vinculado ao PEI.

Da análise realizada, percebeu-se o percurso que atravessou, e ainda atravessa, a educação integral no Brasil, estando a sua concepção compreendida de forma diferenciada, respondendo aos contextos históricos e políticos. Das bases humanistas dos séculos XIX e XX, passando para o entendimento da educação pública como um bem de direito ao desfrute de todos que dela necessitam, a concepção mais recente está assentada nas políticas afirmativas. Essa análise vislumbrou possíveis caminhos a serem apontados para a melhoria do Programa.

Enfim, o capítulo 3, de natureza propositiva, apresenta um Plano de Ação Educacional com vistas a minimizar os desafios encontrados no processo de implementação, buscando a aproximação dos objetivos propostos, relacionados à melhoria da aprendizagem de todas as crianças e adolescentes. Considerando os pressupostos alinhados ao Programa, a perspectiva das cidades educadoras e a educação inclusiva pautada nos princípios da gestão democrática, há de se atentar para ações que visem ao fortalecimento de uma escola emancipadora com a real aproximação das famílias no ambiente escolar.

3.1 Em busca de um projeto coletivo de educação

Considerando as dificuldades apresentadas no processo de implementação do PEI, o Plano de Ação Educacional propõe quatro ações distintas, porém convergentes no sentido de mobilização de esforços em prol de uma escola que pretenda trabalhar coletivamente.

Poderíamos apresentar um plano com número extenso de ações, mas a compreensão aqui defendida é a de que trabalhar coletivamente pressupõe propiciar

discussões e estabelecer consensos continuamente, o que requererá dos gestores escolares elencar prioridades no plano de gestão.

A primeira ação está orientada para desenvolver um processo contínuo de formação em serviço dos profissionais da escola com temas que suscitem debates e reflexões acerca de um projeto de educação integral, expandindo o entendimento sobre as responsabilidades de cada ator na efetivação de uma educação que tem a perspectiva da garantia de direitos. Deverá também ser contemplado estudo que busque compreender as diretrizes e finalidades do Programa Escola Integrada e, ainda, quais significados os textos legais educacionais evocam.

A segunda ação propõe a institucionalização de encontros pedagógicos mensais com a participação dos profissionais que atuam no horário regular e com os educadores vinculados ao PEI. Essa ação guarda estreita vinculação com a terceira, uma vez que cumprem a mesma finalidade que é a de possibilitar meios para a construção do Projeto Político Pedagógico e da matriz curricular do PEI.

Caberá aos gestores escolares assumirem a liderança pedagógica nas discussões, tendo em vista as diretrizes curriculares da Rede Municipal de Educação. Cumpre dizer que estamos considerando a realidade tal qual se apresenta no contexto escolar no que tange à dificuldade de todos os segmentos da comunidade escolar estarem reunidos ao mesmo tempo.

A terceira ação diz respeito à política de interação escola e família com fins à efetiva participação desse segmento nos processos de discussão e de decisão nas questões escolares. Propõe-se que esses processos reflitam nos objetivos educacionais da escola e que a política de interação família e escola tenha caráter permanente.

E por último, a quarta ação propõe a incorporação de um sistema de auto avaliação e monitoramento do Plano de Gestão, mediante instrumento apropriado, tendo em vista o aperfeiçoamento das ações idealizadas e possíveis alterações ou correções no percurso da gestão escolar.

3.1.1 Ação 1 – Organizar espaços de formação para os professores e gestores da rede municipal e para educadores que atuam no PEI

3.1.1.1 Objetivo

Aproximar os gestores, professores e educadores do ensino fundamental às reflexões mais recentes oriundas dos debates acadêmicos sobre as políticas educacionais, possibilitando a intervenção de ações pedagógicas mais consistentes e eficazes.

3.1.1.2 Metodologia

Conjugar as alternativas que possibilitem encontros com o coletivo da escola visando à formação dos seus profissionais. Para isso, a gestão escolar deverá organizar encontros de formação mediante três situações:

- utilizar os sábados escolares previstos em calendário;
- fazer uso dos encontros mensais destinados às reuniões pedagógicas, conforme regulamentação da Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012, que institui um prêmio por participação em reunião pedagógica por mês, limitados a dez prêmios por ano;
- promover encontros bimestrais em dias letivos, no mesmo turno de trabalho dos professores, tendo como apoio osicineiros contratados que estarão orientando oficinas pedagógicas com os alunos cujos professores estarão em momentos de formação.

Essa possibilidade de contratação de oficineiros advém da Portaria SMED nº 110/2014, que dispõe sobre a transferência de recursos às caixas escolares com fins aos Projetos de Ação Pedagógica.

A Portaria define que os critérios para o repasse considera o Nível Sócio Econômico (NSE) de cada escola, calculado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora; o número total de alunos multiplicado pelo valor per capita por aluno; e o valor relativo a saldos financeiros remanescentes, decorrentes de ações não executadas em anos anteriores, no âmbito dos Projetos de Ação Pedagógica.

Sobre a aplicabilidade dos recursos:

Art. 2º - Os recursos destinam-se ao desenvolvimento de Projetos que:

I. abordem prioridades pedagógicas em torno das quais serão mobilizados esforços, a partir do diagnóstico das necessidades específicas dos estudantes;

II. garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes e que reconheçam e acolham pessoas de culturas, ritmos, etnias, raças e idades diferentes;

III. desenvolvam a Alfabetização e Letramento de crianças do Ensino Fundamental, contendo ações destinadas a ampliar o domínio do código escrito e das habilidades para a prática competente da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático, conforme proposições curriculares;

IV. favoreçam a relação entre comunidade, família e escola;

V. acolham ações relacionadas à diversidade de culturas, ritmos, etnias, raças e idades diferentes.

VI. tratem da promoção da cultura de paz, combate à violência e à discriminação de qualquer natureza, além de ações de prevenção e combate ao uso de drogas;

VII. integrem os espaços escolares com os diversos espaços culturais;

VIII. estejam relacionados ao Programa Floração e Projeto Entrelaçando;

IX. abranjam as especificidades de cada ciclo de formação da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. (SMED, 2014).

O tempo destinado à formação nos sábados escolares e no turno em que o professor ministra as aulas será de quatro horas, e o tempo destinado às reuniões pedagógicas vinculadas a prêmio por participação será de três horas mensais. Os educadores que atuam no PEI tem em sua carga horária semanal um tempo destinado ao planejamento e avaliação de suas atividades, podendo utilizá-lo de forma conjunta com os professores da rede municipal nos momentos destinados às reuniões pedagógicas.

Os temas propostos para a formação buscarão contemplar, inicialmente, as discussões mais amplas sobre educação pública em âmbito nacional, estabelecendo diálogo com as proposituras legais e seus respectivos contextos históricos e políticos, passando pelo percurso histórico da Rede Municipal de Educação, até os desafios locais de implementação do Programa Escola Integrada.

O Quadro 2 apresenta temas propostos a serem estudados, com palestras ministradas por profissionais que tenham nível de formação acadêmica em mestrado ou doutorado. A contratação desses profissionais será de responsabilidade dos gestores escolares, que os buscarão nas universidades parceiras.

Quadro 2 – Temas propostos para os encontros de formação

1. Educação Pública Brasileira.
2. Políticas Educacionais.
3. Marcos Legais Educacionais.
4. Gestão Democrática/A participação das Famílias nos processos decisórios da Escola.
5. Educação Integral: possibilidades e desafios.
6. A implementação do Programa Escola Integrada na Rede Municipal de Belo Horizonte (histórico, pressupostos e finalidades, estruturação e a incorporação de novos atores na escola).
7. Dimensões do Currículo Escolar.
8. Construção do Projeto Político Pedagógico na perspectiva da educação integral.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Quadro 3 – Formação para gestores e professores municipais e para os educadores

Ação	Organizar espaços de formação para os gestores e professores municipais e para os educadores que atuam no PEI.
Quem?	Professores, educadores que atuam no PEI, coordenação pedagógica, gestores escolares.
Como?	As reuniões de formação ocorrerão aos sábados escolares e em tempos destinados às reuniões pedagógicas.
Onde?	Na escola.
Custo?	Em conformidade com os quesitos constantes na tabela que orienta o pagamento dos profissionais conforme o nível de formação acadêmica (Portaria 114/2014).
Verba?	Disponível no PAP.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

3.1.2 Ação 2 – Institucionalizar reuniões pedagógicas entre os profissionais que atuam no ensino regular e os do PEI

3.1.2.1 Objetivo

Promover a integração das experiências educativas articulando os saberes escolares prescritos em textos oficiais com os saberes constituídos pelos valores e

vivências da comunidade, tendo em vista a construção da matriz curricular do PEI em consonância com o Projeto Político Pedagógico.

3.1.2.2 Metodologia

Sistematizar um calendário de reuniões pedagógicas, mensais, entre os professores do ensino regular, coordenação pedagógica, gestores escolares, educadores e professor/coordenador do PEI. Essa sistematização será iniciada tão logo os gestores percebam o clima favorável à construção de um projeto político pedagógico vinculado ao PEI. Espera-se que essa condição seja propiciada pelas reflexões suscitadas nos encontros de formação.

As reuniões serão organizadas conforme o ciclo de atuação do professor, uma vez que a organização dos tempos escolares proposta pela Rede Municipal de Educação está pautada na concepção dos ciclos de idade de formação. Para que seja possível efetivar esses encontros pedagógicos, os gestores deverão contratar uma empresa que será responsável por oferecer oficinas pedagógicas aos alunos enquanto os profissionais envolvidos estiverem reunidos.

Essas reuniões obedecerão os seguintes passos: primeiramente, os participantes deverão alinhar as informações, dando visibilidade das ações desenvolvidas na escola. Posteriormente, desencadearão as discussões sobre as diretrizes curriculares municipais e as diretrizes do PEI, tendo em vista os ajustes e consensos necessários para a definição do Projeto Político Pedagógico vinculado ao PEI.

Cada encontro, por ciclo, será sistematizado por um relator que posteriormente terá a incumbência de consolidar em documento único as referidas sistematizações. Findada a escrita do Projeto Político Pedagógico, o mesmo será submetido à aprovação dos integrantes do colegiado escolar que em última instância será referendado em Assembleia Escolar, se assim for o entendimento dos presentes.

Como a ação proposta (Quadro 4) é a de institucionalizar as reuniões pedagógicas, espera-se que o projeto da escola esteja permanentemente em discussão, viabilizando projetos interdisciplinares e planejamentos articulados com as ações do Programa.

Quadro 4 – Institucionalização de reuniões pedagógicas entre os profissionais que atuam no ensino regular e os do PEI

Ação	Institucionalizar reuniões pedagógicas entre os profissionais que atuam no ensino regular e os do PEI.
Quem?	Gestores escolares, coordenador do PEI, coordenadores pedagógicos, professores, e demais educadores ligados diretamente ao PEI.
Como?	Estabelecer um calendário de reuniões mensais, por ciclo, com a presença dos profissionais concursados pela PBH e com a dos educadores que atuam no PEI.
Onde?	Na escola.
Custo?	Em conformidade com a tabela que identifica os valores segundo a categoria profissional. Para o oficineiro, está estabelecido o valor de R\$ 30,00 a hora trabalhada.
Verba?	Disponível no PAP.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

3.1.3 Ação 3 – Promover interação escola e família

3.1.3.1 Objetivos

Dar visibilidade ao Programa Escola Integrada, alargando a compreensão sobre as possibilidades do Programa; ampliar os canais de diálogo com as famílias, com vistas a identificar as suas expectativas e possibilidades concretas de participação nas questões inerentes ao contexto escolar.

Segundo Castro e Regattieri (2009), é necessário que as escolas conheçam as famílias dos alunos para distinguir quantas e quais podem apenas cumprir o seu dever legal, quantas e quais podem acompanhar sistematicamente a escolarização dos filhos e ainda quais são aquelas que para além de acompanhar os filhos, ainda podem participar mais ativamente da gestão escolar e até mesmo prestar apoio a outras crianças e famílias. Avalia que o conhecimento mútuo destaca-se como importante estratégia de planejamento escolar e educacional, além de evitar suposições genéricas do que, em tese, toda família deveria fazer para o desenvolvimento dos filhos.

3.1.3.2 Metodologia

Implementar, no ato da matrícula, consulta sobre as possibilidades de participação em reuniões e encontros na escola, bem como um levantamento de temáticas que consideram importantes para serem refletidas.

Diante dessa consulta às famílias novatas e também de consulta às famílias veteranas, organizar uma política de encontros regulares com esse segmento, propiciando clima favorável para a troca de experiências, de cooperação e de decisões sobre os processos escolares.

Os encontros serão mensais e organizados pela equipe gestora da escola. Inicialmente, os encontros terão por objetivo fortalecer o vínculo com a escola, criar ambiente amistoso e de confiança entre as pessoas.

Serão organizadas rodas de discussão, onde as famílias que desejarem poderão discutir temas de seu interesse, relatar experiências que consideram relevantes; palestras serão incorporadas com temas relacionados à educação integral e de divulgação do Programa Escola Integrada com esclarecimentos sobre as suas diretrizes e finalidades.

Sempre que possível, haverá mostra de trabalhos realizados nas oficinas orientadas pelos educadores e/ou apresentação de alguns números artísticos, como dança, teatro, música. Posteriormente, a ênfase nas discussões se dará sobre a construção do Projeto Político Pedagógico vinculado ao PEI, acompanhando o calendário das reuniões pedagógicas previstas na ação anterior.

A equipe gestora promoverá a circulação das ideias expressas tanto nos fóruns com as famílias quanto nos fóruns das reuniões pedagógicas. Ao término de cada encontro, será oferecido lanche aos participantes. Dessas reuniões, haverá também a sistematização das reflexões e propostas que será incorporada à escrita do Projeto Político Pedagógico. Assim como a ação de nº 2 contida neste plano, a política de interação família e escola proposta (Quadro 5) tem o caráter permanente, dada a compreensão de que a relação entre essas duas instituições não se esgota.

Quadro 5 – Interação escola e família

Ação	Promover interação escola e família.
Quem?	Gestores escolares, coordenador do PEI, coordenadores pedagógicos, educadores vinculados ao PEI, famílias dos alunos participantes do Programa ou não, membros do colegiado, alunos da modalidade EJA, quando houver.
Como?	Organizar encontros mensais.
Onde?	Na escola ou em outro equipamento da comunidade.
Custo?	Lanche (conforme previsão de participantes em cada encontro) e pagamento de eventuais palestrantes segundo tabela constante na Portaria 114/2014.
Verba?	Disponível no PAP.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

3.1.4 Ação 4 – Implementar um sistema de auto avaliação sobre os processos de Gestão Escolar

3.1.4.1 Objetivos

Avaliar a frequência com que habilidades e atitudes de liderança são exercitadas nas práticas gestoras, buscando o aprimoramento pessoal e profissional em face às exigências colocadas para um novo modelo de gestão escolar.

Segundo Lück (2011), o exercício auto avaliativo traz “pistas a respeito de aspectos que precisam melhorar, a fim de poder exercer a liderança , em sua escola, com maior efetividade” (LÜCK, 2011, p. 157).

Referindo-se à análise do ciclo de políticas públicas, Condé (2011, p. 95) explica de maneira objetiva a fase de monitoramento/avaliação: “Por que monitorar? A resposta mais simples e verdadeira é: porque se deve acompanhar a implementação para verificar o cumprimento das ordenações e corrigir erros.”

3.1.4.2 Metodologia

Utilizar instrumento auto avaliativo de maneira a contribuir para o exercício de da prática reflexiva. Esse recurso propõe ao gestor identificar as ações e habilidades em que ele empenha maior ou menor dedicação, no exercício de sua liderança. Adaptado de um inventário de habilidades e atitudes proposto por Lück (2011), o instrumento inclui treze habilidades que contemplam as várias interfaces da gestão. Sugere-se, então, que no momento da feitura da auto avaliação, as dimensões organizacionais, pedagógicas e relacionais sejam consideradas. No inventário original proposto pela autora, são utilizados critérios percentuais para avaliação de cada quesito. Adotaram-se aqui, no lugar de percentuais, as expressões Muito raramente; Algumas vezes; Muitas vezes; Quase sempre; por acreditarmos que estas auxiliam maior compreensão sobre o que está sendo avaliado. Sugere-se, ainda, que essa ação ganhe o caráter permanente de realização e que o instrumento auto avaliativo seja respondido mensalmente de forma a propiciar que as ações em curso não distanciem das intencionalidades almejadas.

Quadro 6 – Instrumento de auto avaliação nos processos de Gestão Escolar

(continua)

Nº	Habilidades e Atitudes de Liderança	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
01	Promove a construção e a visão dos princípios e da missão da escola e os torna um modo de pensar vivo e orientador das práticas educacionais na escola.				
02	Equilibra e articula as interfaces e diferentes áreas de ação da escola e promove a interação entre as pessoas.				
03	Atua a partir de visão abrangente do trabalho educacional, do papel da escola e dos processos de aprendizagem.				
04	Mantém um bom relacionamento interpessoal com todas as pessoas da escola.				
05	Constrói clima de confiança na escola, orientado por elevadas expectativas.				

(conclusão)

Nº	Habilidades e Atitudes de Liderança	Muito raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
06	Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, como uma causa de todos.				
07	Estabelece canais de comunicação positivos entre todos os membros da comunidade escolar.				
08	Demonstra comprometimento com resultados da escola e de cada um dos seus setores e pessoas.				
09	Persevera diante de problemas e dificuldades, assumindo-os como desafios.				
10	Estabelece condições para a melhoria do trabalho da escola como um todo e de cada um dos seus segmentos e pessoas.				
11	Valoriza o trabalho da equipe e suas ideias para melhoria da escola.				
12	Compartilha o processo de tomada de decisões com todos os membros da comunidade escolar.				
13	Atua de forma comprometida e determinada, em relação ao cumprimento de objetivos e metas estabelecidos.				

Fonte: Adaptado de Lück (2011).

Quadro 7 – Implementação de sistema de auto avaliação sobre os processos de Gestão Escolar

Ação	Implementar um sistema de auto avaliação sobre os processos de Gestão Escolar
Quem?	Gestores Escolares
Como?	Realizar auto avaliação, mensalmente, utilizando instrumento apropriado para esse fim.
Onde?	Na escola.
Custo?	Não há custo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Para melhor visualização, as ações propostas encontram-se sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 8 – Plano de Ação Educacional

Ações	Quem	Como	Onde	Custo	Verba
1 – Organizar espaços de formação para os professores municipais e educadores	Professores, educadores, coordenadores e gestores escolares.	Por meio de reuniões pedagógicas durante a jornada de trabalho ou no extra turno e nos sábados escolares.	Na escola	Conforme tabela de pagamento dos profissionais por nível de formação acadêmica (Portaria 114/2014)	Disponível no PAP
2 - Institucionalizar reuniões pedagógicas entre os profissionais do ensino regular e os do PEI	Gestores escolares, coordenadores, professores e demais educadores do PEI	Estabelecer calendário de reuniões mensais por ciclo de formação, contando com oficinairos para desenvolver atividades com alunos enquanto os profissionais estiverem reunidos.	Na escola	Conforme tabela de pagamento dos oficinairos (Portaria nº 114/2014)	Disponível no PAP
3 - Promover interação Escola e Família	Gestores escolares, Coordenadores, educadores do PEI e famílias dos alunos, membros do colegiado, alunos da modalidade EJA.	Organizar encontros mensais	Escola ou outro equipamento da comunidade	Lanche (conforme o número de participantes) e eventuais palestras, conforme tabela de pagamento dos profissionais por nível de formação acadêmica (Portaria 114/2014)	Disponível no PAP
4 - Implementar sistema de auto avaliação sobre os processos de Gestão Escolar	Gestores Escolares	Realizar auto avaliação mensalmente utilizando instrumento apropriado	Na escola	Não há custo	

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Escola Integrada quando implementado em Belo Horizonte buscou responder aos desafios contemporâneos inseridos na agenda da educação pública. Desafios esses que se vinculam à entrada de um contingente de alunos antes excluído da escola pública e à permanência desse contingente no espaço escolar e com êxito em seus resultados. Firma-se como política de continuidade à educação integral iniciada na década de 90 na expectativa de que bons resultados incidam sobre todos os alunos da escola, independentemente de sua origem social e econômica.

A rede municipal de educação de Belo Horizonte assimila os princípios das cidades educadoras e pretende que as escolas não se limitem a ofertar os saberes institucionalizados, mas que incorporem os múltiplos saberes que as circundam.

O foco da pesquisa foi direcionado para a atuação do gestor escolar, por compreender-se que esse ator ocupa lugar estratégico no processo de implementação de uma nova política educacional; ele pode diminuir a distância entre a instância central de deliberação, no caso a SMED, e as instâncias escolares, onde as políticas ganham vida. Se bem exercido, o seu papel de liderança favorece a compreensão e adesão ao Programa, a articulação e a potencialização dos saberes dos diversos atores da educação no âmbito escolar e comunitário, propiciando a real participação e envolvimento de todos os segmentos escolares nos processos de decisão e construção de uma escola que responda às necessidades do aluno, na integralidade de sua pessoa. Um desafio de expressiva magnitude para qualquer um dos profissionais da educação.

Diante disso, este estudo propõe um Plano de Ação Educacional direcionado aos gestores escolares, cujas bases se assentam em uma política de formação dos profissionais envolvidos nas instituições, desdobrando-se em ações que institucionalizam fóruns permanentes de discussões entre todos os segmentos escolares e que se apresentam como recurso para a construção de um projeto político pedagógico vinculado ao PEI, redimensionando, então, o currículo escolar trabalhado.

Prevê, ainda, uma ação orientada para uma política de auto avaliação dos gestores, tendo em vista a complexidade dos desafios apresentados.

Espera-se que as ações propostas neste Plano sejam capazes de fortalecer o Programa Escola Integrada naquilo que lhe é mais caro: melhorar a aprendizagem dos alunos e alunas na perspectiva de uma educação inclusiva e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. **Programa escola integrada**. 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Programa escola integrada**. Documento Referência do Programa Escola Integrada. 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Escola integrada**: novos tempos, lugares e modos para aprender. 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações gerais para as escolas**. 2011.

_____. Lei nº 7543, de 30 de junho de 1998. Institui o sistema municipal de ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 1998.

_____. Lei nº 8.432, de 31 de outubro de 2002. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 06 nov. 2002.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2013

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola – PDDE/educação integral, no exercício de 2011**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&output=search&scient=psyab&q=.+Manual+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Integral+em+jornada+ampliada+para+obten%C3%A7%C3%A3o+de+apoio+financeiro+por+meio+do+programa+dinheiro+direto+na+escola+%E2%80%93+PDDE%2Feduca%C3%A7%C3%A3o+integral%2C+no+exerc%C3%ADcio+de+2011.+&oq=.+Manual+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Integral+em+jornada+ampliada+para+obten%C3%A7%C3%A3o+de+apoio+financeiro+por+meio+do+programa+dinheiro+direto+na+escola+%E2%80%93+PDDE%2Feduca%C3%A7%C3%A3o+integral%2C+no+exerc%C3%ADcio+de+2011.+&gs_l=hp.12...5292.5292.0.8305.1.1.0.0.0.0.0.0...0.1...1c.1.hP0rsLDXFow&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=71d7437e21b05fbd&bpcl=37189454&biw=1440&bih=732>. Acesso em: 02 nov. 2012.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 104 p.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

CHAGAS, Valéria Inácio. **Eventos de Letramento na Escola Integrada: uma perspectiva etnográfica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rey, São João Del Rey, MG, 2011. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Bira-_val_1.pdf>. Acesso em 30 out. 2012

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Tempo Integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3193-Int.pdf>. Acesso em 30 out. 2012

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Revista PPGP/CAEd/UFJF**, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, CAEd /UFJF, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Legislação e Políticas Locais. Material didático disponibilizado na plataforma do curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 67, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2012.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de Políticas Educacionais. **Rev. Educ. Soc.** Campinas, v.27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Educação integral e tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.riopreto.sp.gov.br/educacao/interacao/gestor/gestao/artigos/miolo%20Em%20Aberto%2080.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

MIRANDA, Glaura Vasques. Escola plural. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a05v2160.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. In: **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011 Disponível em: <http://ww2.itaub.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. CIEP – escola de formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1469/1218>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

PARO, Vitor; FERRETI, Celso J; VIANNA, Cláudio P. *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 11-20, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Editora Ática, São Paulo, 2000.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

POLON, Thelma Lucia Pinto; BONAMINO, Alicia Maria Catalano. Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes. In: Simpósio Brasileiro, 25 e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2, 2011. **Políticas públicas e gestão da educação**: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0521.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

SMED. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 110, de 27 de março de 2014. Dispõe sobre a transferência e utilização de recursos financeiros às Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte, 2014.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

UFMG e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. **Projeto Escola Integral**. Belo Horizonte, 2006/2007.

UFMG. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Belo Horizonte, 2010.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DA SMED

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Há quanto tempo trabalha na Secretaria Municipal de Educação (SMED) e qual é o cargo que você ocupa?
- 3) Você participou do processo de formulação e implementação do Programa Escola Integrada (PEI)?
- 4) Qual era a sua função nesse processo? Conte como foi a sua experiência.
- 5) Quais os atores do quadro de servidores da educação que participaram da formulação e implementação do PEI? Como foi essa participação?
- 6) Houve a participação de outras secretarias municipais nesse processo? Conte como foi essa participação.
- 7) Quais foram os objetivos pretendidos ao implementar o PEI?
- 8) Como foi a divulgação desse Programa para as escolas da rede municipal?
- 9) Como se deu, por parte da SMED, o envolvimento com os gestores escolares nesse processo?
- 10) Como a Secretaria Municipal de Educação organizou a formação dos profissionais envolvidos no PEI durante o processo de implementação?
- 11) Explique como ocorreram as ações de monitoramento do nível central e regional às escolas que iniciaram o atendimento desse Programa?
- 12) Essas ações de monitoramento apontaram alguma correção ou ajuste no formato do Programa?
- 13) Como ocorreu a expansão do PEI? Quais foram as mudanças?
- 14) Quais foram as orientações formalizadas por parte da SMED aos gestores escolares com relação à expansão do PEI?
- 15) Posteriormente a esse processo, como se estabelece a relação entre a SMED e os gestores escolares?
- 16) Como se dá o processo de capacitação dos profissionais envolvidos no PEI?
- 17) Como é feito o acompanhamento do Programa nas escolas?
- 18) Quais são os critérios adotados para a estipulação das metas de atendimento?
- 19) Quais são os maiores desafios do PEI?
- 20) Em sua opinião, o que pode ser feito para facilitar o alcance dos objetivos idealizados nesse Programa?

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES ESCOLARES

- 1) Há quanto tempo você está na direção da escola?
- 2) Você teve alguma participação no processo de discussão do Programa Escola Integrada (PEI)? Como foi a sua participação?
- 3) Quais foram os atores que participaram desse processo? Explique a participação desses atores.
- 4) E como se deu o processo de implementação do PEI?
- 5) Houve discussão entre a direção e os profissionais da escola à época da implementação do PEI? Houve apontamentos oriundos dessa discussão? Quais?
- 6) Como foi a adesão dos professores e funcionários ao PEI? E das famílias?
- 7) Quais foram as dificuldades encontradas no processo de implementação?
- 8) O que o PEI propõe e quais são os objetivos?
- 9) Você já participou ou participa de alguma formação sobre o Programa? Como é feita essa formação?
- 10) Como se dá o diálogo entre a SMED e a direção da escola acerca do PEI?
- 11) Há algum tipo de acompanhamento regional sobre o PEI em sua escola? Como é feito esse acompanhamento?
- 12) Você observa algum efeito desse acompanhamento em sua gestão? Qual?
- 13) O PEI está inserido no projeto político pedagógico da escola ou no seu plano de gestão?
- 14) Como você acompanha o PEI na sua gestão?
- 15) Há encontros sistematizados entre a direção, a coordenação pedagógica e o professor comunitário? Qual a periodicidade?
- 16) Quais são as ações empreendidas na sua gestão em prol da articulação do PEI com a comunidade escolar? Especifique as ações de articulação por segmento.
- 17) Pensando no formato desse Programa, quais são as ações que consomem maior tempo do gestor escolar?
- 18) Você observa melhorias na escola a partir da implementação do PEI? Quais?
- 19) Quais são os maiores desafios do PEI?
- 20) Em sua opinião, o que pode ser feito para facilitar o alcance dos objetivos idealizados?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

- 1) Qual a sua formação e há quanto tempo está na coordenação pedagógica?
- 2) Quais foram os critérios adotados em sua escola para que você esteja nessa função?
- 3) Você teve alguma participação no processo de discussão e implementação do Programa Escola Integrada (PEI)? Como foi a sua participação?
- 4) A coordenação pedagógica é convocada pela SMED ou pela regional para participar de alguma atividade que facilite o entrosamento com o PEI? Qual?
- 5) De que maneira a gestão escolar envolve a coordenação pedagógica no acompanhamento do PEI?
- 6) Em sua escola são feitas ações de visibilidade do PEI? Quais?
- 7) Você conhece o formato do Programa e sabe quais são os objetivos do mesmo?
- 8) Como é feito o encaminhamento dos alunos para o PEI?
- 9) Há alguma prioridade nesse encaminhamento? Qual(is)?
- 10) Quais são as atividades oferecidas aos alunos matriculados no Programa?
- 11) Há alguma articulação entre os coordenadores pedagógicos e o professor comunitário? De que maneira ocorre essa articulação?
- 12) Como você avalia o entrosamento dos professores com o PEI?
- 13) Como você avalia a adesão dos professores ao Programa? E das famílias e alunos?
- 14) Você acredita que o Programa traz ganhos para a sua escola e comunidade? Quais são esses ganhos na sua visão?
- 15) Quais são os maiores desafios desse Programa?
- 16) Em sua opinião, o que pode ser feito para facilitar o alcance dos objetivos idealizados?

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES COMUNITÁRIOS

- 1) Qual a sua formação e há quanto tempo está atuando como professor comunitário?
- 2) Quais foram os critérios adotados em sua escola para que você esteja nessa função?
- 3) Você teve alguma participação no processo de discussão/implementação do Programa Escola Integrada (PEI)? Como foi a sua participação?
- 4) Você participa de alguma capacitação no nível central e regional? Como é esse processo?
- 5) Como você avalia o monitoramento realizado pela SMED com relação ao PEI? E com relação o acompanhamento dispensado aos professores comunitários?
- 6) E como você avalia o acompanhamento regionalizado?
- 7) Conte como é o dia a dia de um professor comunitário.
- 8) Você participa de alguma ação de visibilidade do PEI em sua escola? Qual?
- 9) Como você avalia a adesão das famílias e dos alunos ao Programa?
- 10) Em sua opinião, como é a adesão dos professores e funcionários em relação ao Programa?
- 11) Como é feito o encaminhamento dos alunos para o PEI?
- 12) Há alguma prioridade nesse encaminhamento? Qual(is)?
- 13) Como é feita a articulação entre os profissionais que atuam no PEI e os profissionais que atuam no horário regular dos alunos?
- 14) Como você observa a atuação do gestor escolar no acompanhamento do PEI?
- 15) Quais são os ganhos que você observa com a implementação do PEI em sua escola?
- 16) Quais são os maiores desafios desse Programa?
- 17) Em sua opinião, o que pode ser feito para facilitar o alcance dos objetivos idealizados?