

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Gleice Tatiana Marques Barbosa da Silva

**ESCOLA É SOBRETUDO GENTE**  
**Concepções e Práticas de Educação Integral no Município de Belo**  
**Horizonte: Um estudo da Escola Municipal União Comunitária**

Belo Horizonte  
2018

Gleice Tatiana Marques Barbosa da Silva

## **ESCOLA É SOBRETUDO GENTE**

**Concepções e Práticas de Educação Integral no Município de Belo**

**Horizonte: Um estudo da Escola Municipal União Comunitária**

Dissertação apresentada à Banca de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Orientador: Dr. Prof. José Pereira Peixoto Filho

Linha de pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais.

Belo Horizonte

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

---

Silva, Gleice Tatiana Marques Barbosa da.

S586e Escola é sobretudo gente: concepções e práticas de educação integral no município de Belo Horizonte: um estudo da Escola Municipal União Comunitária / Gleice Tatiana Marques Barbosa da Silva. – Belo Horizonte (MG), 2018.

120 f.

Orientador: José Pereira Peixoto Filho.

Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Universidade do Estado de Minas Gerais.

1. Educação integral. 2. Escola integrada. 3. Formação humana. 4. Prática de ensino. I. Peixoto Filho, José Pereira. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. III. Título.

CDU 37

Gleice Tatiana Marques Barbosa da Silva

**ESCOLA É SOBRETUDO GENTE**  
**Concepções e Práticas de Educação Integral no Município de Belo Horizonte: Um estudo da Escola Municipal União Comunitária**

Dissertação apresentada à Banca de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

---

Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho (Orientador) -UEMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Catharina Mesquita de Noronha-UEMG

---

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi-PUCMINAS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karla Cunha Pádua-UEMG (Suplente)

---

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares -UFMG (Suplente)

Belo Horizonte, 09 de julho de 2018

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de dedicar este espaço de agradecimentos, primeiramente, à minha família que acreditou, torceu, sofreu e sorriu comigo ao longo deste percurso. De forma muito especial:

Ao meu pai que acredita em meus sonhos e me apoia em todas as minhas conquistas; aos meus irmãos, Jader e Fernanda pelo apoio e paciência, principalmente ao longo das madrugadas em claro; às minhas companheiras de vida, Janine e Erika pelo incentivo e apoio nas horas difíceis; à minha avó Edna pelas orações e conselhos sempre sábios e aos meus tios e tias pelo carinho e motivação; dedico este espaço ainda em agradecimento a uma pessoa importante que o mestrado me deu: Eliana, você mora em meu coração, obrigada pelo ombro amigo no qual chorei e me consolei nas horas difíceis desta trajetória e pelas risadas e boas conversas que me tornaram uma pessoa melhor.

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor José Pereira Peixoto Filho, por toda a paciência, empenho e dedicação com que me orientou neste trabalho e em tantos outros que realizei durante as atividades do mestrado. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário e me incentivado quando preciso.

Agradeço igualmente a todos os meus colegas do Mestrado em Educação e Formação Humana, pela ajuda, pelas cervejas e conversas que me alegraram e me enriqueceram durante este percurso.

Agradeço à coordenação e funcionários do Mestrado que se demonstraram sempre prestativos e generosos, incentivando-nos a ofertar o que temos de melhor. Agradeço ainda à Gestão da Escola Municipal União Comunitária e a todos (as) que participaram desta pesquisa oferecendo de forma livre seus conhecimentos e experiências, sem vocês esta pesquisa não seria possível. Por último, quero agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da Bolsa de Estudos, essa ajuda foi imprescindível para o cumprimento de minha formação como educadora.

*[... ] Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que alegra, se conhece, se estima.*

*(A Escola é, Paulo Freire)*

## RESUMO

Essa dissertação tem como tema de investigação as concepções de Educação Integral no contexto da Escola Municipal União Comunitária do Município de Belo Horizonte. De modo específico buscamos compreender quais as concepções presentes no Programa Escola Integrada do Município de Belo Horizonte e como essas concepções são trabalhadas no cotidiano dos (as) alunos (as) do Ensino Fundamental dessa escola. A questão central que buscamos investigar por meio desta pesquisa diz respeito ao modo como as práticas cotidianas estão vinculadas com as concepções de Educação Integral presentes no contexto histórico e no ideal de formação humana propostos pelo projeto de Educação em Tempo Integral do Município de Belo Horizonte. Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada como um estudo de caso, que se justifica em função das singularidades institucional e administrativa da escola. Para o desenvolvimento da investigação foram utilizados instrumentos de coleta de dados, análise documental, observação sistemática e entrevista semiestruturada com os profissionais que atuam no Programa e com a Gestão Escolar. A fundamentação desta pesquisa é baseada em autores (as) e pesquisadores (as) da Educação Integral e Educação em Tempo Integral brasileira, a saber, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jaqueline Moll, Ana Maria Cavaliere, Paulo Freire, dentre outros. A demarcação teórica foi pautada em autores (as) que articulam a temática da Educação em Tempo Integral com a proposta e concepções de Educação Integral voltadas para uma educação que considere o sujeito como ser integral, considerando seus aspectos físicos, sociais, afetivos, psicológicos, cognitivos e culturais como possibilidades de formação. O intuito desta dissertação é oferecer contribuições referentes aos estudos da temática escolhida.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Escola Integrada. Formação Humana.

## ABSTRACT

This thesis has as investigation theme the Integral Education practices in the context of the Escola Municipal União Comunitária from the county of Belo Horizonte. In a specific way, we seek to understand which conceptions are present in the Integrated School Program (Programa Escola Integrada) from the county of Belo Horizonte and how these conceptions are worked in the daily life of the Elementary School students of this school. The aim of this research was to investigate how daily practices dialogue with the concepts of Integral Education present in the historical context and in the ideal of human formation proposed by the Project of Integral Education from the county of Belo Horizonte. Methodologically, the research was structured as a case study, which is justified according to the institutional and administrative singularities of the school. For the development of the research, were used instruments of data collection, documentary analysis, systematic observation and semi-structured interview with the professionals who work in the program and with School Management. The foundation of this research is based on authors and researchers of Integral Education and Education in Integral Time, namely: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Jaqueline Moll, Ana Maria Cavaliere, Paulo Freire, among others. The theoretical demarcation was based on authors who articulate the theme of Integral Education with the proposal and concepts of Integral Education aimed at an education that considers the subject as an integral being, considering its physical, social, affective, psychological, cognitive and cultural factors as training possibilities. The purpose of this dissertation is to offer contributions referring to the studies of the chosen theme.

**Keywords:** Integral Education. Integrated School. Human formation.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
EI	Educação Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMUC	Escola Municipal União Comunitária
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEDC	Gerência de Educação Integral, Direitos humanos e Cidadania
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Programa Escola Aberta
PEE	Programa Especial de Educação
PEF	Programa Escola nas Férias
PEI	Programa Escola integrada
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
POEINT	Polo de Educação Integrada
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Regimento Escolar
RME	Rede Municipal de Belo Horizonte
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMPL	Secretaria de Planejamento, Orçamento e Informação
UEx	Unidade Executora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1: Comparação entre o Programa mais Educação e o Programa Novo Mais Educação .....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 2: Demonstrativo das principais Leis e Diretrizes que estabelecem o direito à Educação em Tempo Integral no Brasil .....</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 3: Horário da Escola Integrada no segundo semestre do ano de 2017 .....</b>	<b>86</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>0.1 Percorso Metodológico.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Contexto Histórico da Educação Integral no Brasil.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Educação Integral em Prática: Primeiras experiências de Educação em Tempo Integral do século XX.....</b>	<b>25</b>
<i>1.2.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) – Bahia.....</i>	<i>26</i>
<i>1.2.2 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) - Rio de Janeiro .....</i>	<i>30</i>
<b>1.3 Educação em Tempo Integral: um projeto inovador para a educação brasileira.....</b>	<b>36</b>
<i>1.3.1 Tempo e Espaço no currículo escolar: Uma possibilidade ou um desafio? .....</i>	<i>39</i>
<b>CAPÍTULO 2: PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL .....</b>	<b>42</b>
<b>2.1 O Programa Escola Plural: Primeiros passos para a democratização da educação em Belo Horizonte .....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 O Programa Escola Integrada: uma ponte entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral no Município de Belo Horizonte .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3 Enfim, um Programa a nível Federal de Educação em Tempo Integral.....</b>	<b>53</b>
<b>2.4 O Programa Mais Educação: Uma conquista para as Políticas Públicas de Educação no Brasil.....</b>	<b>55</b>
<i>2.4.1 Organização do Programa Mais Educação.....</i>	<i>57</i>
<b>2.5 Programa Novo Mais Educação: Um projeto de alfabetização no contraturno.....</b>	<b>60</b>
<i>2.5.1 Organização do Programa Novo Mais Educação .....</i>	<i>61</i>
<i>2.5.2 Novo Mais Educação para o Ensino Médio: Uma proposta de inovação .....</i>	<i>62</i>
<b>CAPÍTULO 3: O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA NA ESCOLA MUNICIPAL UNIÃO COMUNITÁRIA (EMUC) .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1 História da Escola Municipal União Comunitária (EMUC) .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2 A Escola Municipal União Comunitária e a Comunidade do Entorno .....</b>	<b>72</b>
<b>3.3 Estrutura e Concepção educativa da Escola Municipal União Comunitária .....</b>	<b>75</b>
<i>3.3.1 A Escola Municipal União Comunitária e sua Concepção Educativa .....</i>	<i>76</i>
<b>3.4 Práticas Pedagógicas e Organização do Programa Escola Integrada na Escola Municipal União Comunitária .....</b>	<b>80</b>
<b>3.5 A Estrutura e a Rotina do Programa Escola Integrada na EMUC .....</b>	<b>86</b>
<i>3.5.1 Estrutura Humana do Programa Escola Integrada na EMUC .....</i>	<i>88</i>
<b>3.6 Principais Desafios da Escola Integrada na EMUC .....</b>	<b>93</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

A escola brasileira tem vivenciado em sua trajetória diversas realidades educacionais a respeito da sua organização, gestão e fundamentos, nos contextos históricos e socialmente construídos ao longo dos anos. As discussões em torno de qual projeto de “Ser Humano” a escola pretende formar têm sido um dos marcos pedagógicos mais discutidos e questionados, principalmente ao longo do século XX, e que permanecem ainda hoje como pontos essenciais a serem estudados.

Uma proposta educativa que possibilite ao sujeito a educação pública, gratuita e que ofereça uma formação ampla e diversificada, tem sido defendida como uma solução para as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras, referentes ao acesso aos bens culturais e sociais, até então destinados historicamente apenas às elites brasileiras.

Nesse sentido, a proposta de uma Educação Integral tem permanecido nas concepções educacionais nascidas no século XIX e defendidas pelos anarquistas franceses, que, por meio do Ensino Integral, buscavam uma formação que possibilitasse à criança o pleno desenvolvimento de suas habilidades, tanto cognitivas, quanto físicas e mentais. Porém, naquele determinado contexto, o Ensino Integral enfrentava uma divisão social latente e levantava a questão acerca da dicotomia entre trabalho braçal e trabalho intelectual. O ideal do Ensino Integral era romper com esta dicotomia e criar um ensino que formasse o sujeito para o mundo do trabalho físico e mental.

A existência de uma educação desigual não tem outro objetivo senão o de perpetuar e consolidar desigualdades já recebidas em virtude da classe social à qual se pertence. Enquanto uns recebem uma maior e melhor instrução, os filhos da burguesia, outros, os filhos dos camponeses e operários, recebem uma educação insuficiente e incompleta. (BAKUNIN *ET AL*, 1989, p. 22)

A concepção de uma educação abrangente e integral nasce então na busca pela igualdade, defendendo primordialmente a escolarização obrigatória para todas as camadas da sociedade e que por meio desta, tivessem o direito a uma formação humana por meio de uma educação de qualidade. O objetivo dessa educação, para os anarquistas, seria o de formar seres inteligentes, capazes de uma compreensão totalizadora da natureza humana, que assim poderiam contribuir de forma eficaz com a sociedade igualitária, pois não estariam sob o governo de pessoas “mais instruídas”, estando assim aptas a também governar.

No Brasil, a busca por melhores condições educacionais para os filhos dos operários e camponeses teve início no século XX por meio dos movimentos dos trabalhadores,

juntamente com os ideais progressistas defendidos pelos educadores escolanovistas, fundamentalmente por Anísio Teixeira. Esses ideais foram incorporados nos escritos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ocorreu no ano de 1932, e que apresentou pela primeira vez a concepção de *educação pública para todos* como uma possibilidade de formação completa do sujeito.

No decorrer do século XX, o intuito de se oferecer uma educação de qualidade para todos os brasileiros foi de fundamental importância para que o projeto de Anísio Teixeira de uma escola pública em tempo integral fosse possível. No entanto, era preciso democratizar a escola e possibilitar aos sujeitos o acesso a uma educação sólida que contemplasse, além do ensino das primeiras letras, sua formação como cidadão ativo da sociedade. Essa premissa só seria possível por meio de uma escola que considerasse os aspectos cognitivos, sociais, psicológicos, culturais e éticos do sujeito como possibilidade de formação humana.

Mas podemos pensar, para que uma proposta de Educação Integral em um país que ainda estava em processo de democratização da escola pública? Por que se preocupar em ofertar uma educação completa para uma sociedade que não tinha um projeto escolar consistente? Um dos pontos-chave a se destacar diz respeito à necessidade de se oferecer educação de qualidade para a população brasileira, mesmo que esse processo estivesse atrelado aos interesses políticos e econômicos do poder público.

Em torno dessas novas exigências, a ampliação da jornada escolar apresentou-se como uma alternativa de formação para os (as) alunos (as), pois acreditava-se que as quatro horas passadas na escola eram insuficientes para a efetivação do projeto então proposto por Anísio Teixeira, que era o de favorecer uma educação completa e de qualidade.

Por outro lado, se essa intenção percorreu os ideais educativos ao longo do século XX, a intenção da política de Educação Integral atualmente tem buscado ultrapassar o que se diz respeito à ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, além de procurar discutir e construir nas escolas, espaços de participação, favorecendo a aprendizagem e ampliando a perspectiva da cidadania, da diferença e do respeito aos direitos humanos.

Esse projeto de educação não foi e não tem sido um processo fácil, muitas lutas foram travadas para que o sistema educacional pudesse oferecer possibilidades de acesso e permanência por meio de programas específicos de aprendizado, como é o caso do programa de tempo integral, buscando, com isso, contribuir para a formação dos sujeitos. Para que essa nova função fosse exercida a escola passou por profundas transformações no que diz respeito à educação básica e suas especificidades.

Nesse sentido, sabendo que a trajetória da Educação Integral dentro da realidade brasileira foi marcada por diversos fatores, principalmente políticos e econômicos, foi necessário analisar as concepções de educação integral que sustentam as propostas pedagógicas presentes nos projetos de Educação Integral atualmente. Para isso, foi realizado um estudo das principais contribuições dos principais educadores brasileiros, a saber, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Glaura Miranda, Miguel Arroyo, Jaqueline Moll, dentre outros.

Para melhor elucidar como esses princípios de formação integral estão presentes no projeto de educação integral brasileiro e como essa proposta se estruturou na prática, esta pesquisa se propôs a investigar quais as concepções de Educação Integral estão presentes no Programa Escola Integrada do Município de Belo Horizonte, tendo como campo de estudo a Escola Municipal União Comunitária. Para isso, foi necessário apresentar: I - o contexto histórico no qual a Proposta de Educação Integral se desenvolveu na educação pública brasileira; II - os principais programas de políticas públicas que consideram a formação integral do sujeito como possibilidade formativa; III - por fim, as experiências e concepções de Educação Integral presentes no cotidiano da Escola Municipal União Comunitária do Município de Belo Horizonte.

### **0.1 Percurso Metodológico**

Esta dissertação foi construída por meio de uma abordagem qualitativa, ou seja, na compreensão aprofundada de um objeto de estudo em particular. A pesquisa foi pautada na construção e na análise de um estudo de caso da Escola Municipal União Comunitária no Município de Belo Horizonte.

Segundo André (2005), o estudo de caso pode ser uma ótima abordagem por possibilitar a compreensão e a ressignificação de novos sentidos e interpretações de uma situação concreta e específica de um determinado fenômeno. Portanto, essa abordagem poderá ajudar nos objetivos de nossa pesquisa, pois ela focaliza um determinado aspecto de uma prática específica dotada de singularidade. Buscou-se, portanto, compreender a intencionalidade formativa da proposta de Educação Integral do Programa Escola Integrada do Município de Belo Horizonte, por meio da observação das práticas educativas e projetos desenvolvidos na Escola Municipal União Comunitária.

Os principais objetivos desta pesquisa foram: Analisar os documentos do Plano Municipal de Educação (PME), As Diretrizes do Programa Mais Educação do Governo Federal e o Regimento Interno da Escola Municipal União Comunitária; Compreender quais os pressupostos teóricos que fundamentam o Programa Escola Integrada do Município de Belo Horizonte e o Programa Mais Educação do Governo Federal, e por fim, Identificar as posições e concepções políticas e sociais de Educação Integral presentes no Programa Escola Integrada do Município e como estas concepções são trabalhadas no cotidiano escolar.

Ainda sobre o estudo de caso, para Yin (2005), essa estratégia de pesquisa pode contribuir com o conhecimento prévio enquanto fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo.

Em todas as situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (YIN, 2005, p. 20)

Para Yin (2005), o Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange o planejamento da pesquisa, a técnica de coleta de dados e sua análise, nesse sentido, o estudo de caso demonstrou ser uma estratégia de pesquisa abrangente e representa uma maneira de investigar um determinado tópico empírico, seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados.

Como base de análise do estudo de caso, utilizamos como instrumento de pesquisa os documentos institucionais, tais como o regimento interno da escola, o currículo, as práticas e atividades pedagógicas. A análise desses materiais foi embasada teoricamente pelos pensadores da Educação Integral brasileira, de forma especial, pela concepção defendida por Anísio Teixeira.

A análise documental pôde ser realizada a partir de uma abordagem metodológica de Bakhtin (2005). Para esse autor, o texto é construído a partir da noção de dialogismo que, resumidamente, pode ser compreendida como a teia de interação e diálogo de um texto com outros textos. O sentido é construído na interação dialógica de vários textos

Durante o percurso da análise desses textos, percebeu-se que os documentos diretos, ou seja, os construídos na própria escola, dialogam, citam e interagem com outros textos tais como os documentos e orientações oficiais do governo, textos teóricos, dentre outros. Desse modo, buscou-se perceber a interação dialógica existente em diversos documentos da escola e

como eles produzem sentido à prática de Educação Integral existente naquela determinada instituição.

Os documentos analisados puderam oferecer alguns indícios a respeito da forma como o Programa escola Integrada de Belo Horizonte é pensado e principalmente como ele é concebido a nível institucional.

Este levantamento foi realizado a partir do estudo das propostas de Educação Integral dos Programas Mais Educação (2014) e Novo Mais Educação (2016), ambos Programas ofertados pelo Governo Federal, bem como o Programa Escola Integrada presente no Plano Municipal de Educação do Município de Belo Horizonte.

Outro instrumento utilizado durante a pesquisa foi a observação não-participante. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a observação sistemática e do tipo não-participante, pois buscou-se interagir com o objeto de estudo de forma neutra, recorreu-se também a um estudo histórico do ambiente a fim de ampliar a compreensão do passado com a situação atual.

A opção pela observação sistemática não-participante aconteceu em função do caráter compreensivo e parcial da pesquisa, ou seja, estávamos interessados em compreender a proposta de um aspecto específico da escola e não a sua totalidade. É por isso que optamos por esse instrumento em detrimento de outros tipos de observação.

É importante destacar que a observação sistemática foi centrada na prática pedagógica diária do Programa Escola Integrada na Escola Municipal União Comunitária. Procurou-se acompanhar e registrar um número significativo de aulas de diversas oficinas, passeios monitorados, práticas pedagógicas e reuniões, com o intuito de verificar quais os critérios para a escolha da seleção de turmas, as atividades desenvolvidas em cada uma delas e como estas atividades eram planejadas e acompanhadas.

A observação das práticas pedagógicas, juntamente com a análise documental, colaborou na percepção das tensões, desafios, afirmações e negações da proposta cotidiana da comunidade escolar em relação ao que é pensado e proposto nos documentos oficiais para a educação integral. Nesse sentido, buscou-se um entendimento das práticas pedagógicas num contexto escolar, sob as ações dos (as) professores (as) e alunos (as) em termos de experiência adquirida no cotidiano da sala de aula e fora dela.

A prática pedagógica é entendida, segundo Sacristan (1999, p. 74), como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática”. Diz respeito às experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo as vivências, os conflitos, e constituindo gradativamente o que Sacristan (1999) chama de prática educativa.

Após o acompanhamento das práticas pedagógicas e a análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com monitores (as) e gestoras da Escola Municipal União Comunitária para melhor compreender suas visões e concepções acerca da Educação Integral e como os (as) responsáveis articulam suas concepções e expectativas individuais com as atividades do Programa Escola Integrada do Município.

A escolha por uma entrevista semiestruturada diz respeito aos estudos de Bogdan e Biklen (1994). Segundo esses autores, na entrevista semiestruturada obtém-se dados comparáveis entre vários sujeitos, podendo oferecer ao entrevistador uma amplitude de temas consideráveis que lhe permite levantar uma série de tópicos, além de oferecer ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. “Quando o entrevistador controla o conteúdo da entrevista de forma demasiadamente rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Os objetivos deste estudo e seu percurso metodológico nos levam a 4 pontos fundamentais de análise, que foram estruturados em capítulos da seguinte forma:

No 1º Capítulo buscamos compreender, por meio de um recorte histórico, quais concepções de Educação Integral estão presentes na educação brasileira desde o início do século XX; os projetos de educação em tempo integral defendidos e idealizados por Anísio Teixeira na década 50, por meio da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, e durante os anos 80 por Darcy Ribeiro, por meio da elaboração e construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. E como, na atualidade, essas propostas de educação em tempo integral se tornaram Políticas Públicas de Educação Integral no Brasil.

No 2º Capítulo serão apresentados os seguintes Programas: o Programa Mais Educação do Governo Federal, de 2014, o Programa Novo Mais Educação, de 2016, e o Programa Escola Integrada do Município de Belo Horizonte. A intenção desta apresentação é apresentar os fundamentos educativos presentes nesses Programas de Educação em Tempo Integral e como suas propostas formativas dialogam com o ideal de Educação Integral defendido por Anísio Teixeira.

O 3º capítulo será destinado ao estudo de caso da Escola Municipal União Comunitária. Serão apresentadas as concepções e observações acerca das experiências dos(as) monitores(as) e da gestão escolar do Programa Escola Integrada do Município de Belo Horizonte no convívio escolar. Por meio destas observações, procuramos compreender quais as práticas pedagógicas trabalhadas nas oficinas e nos projetos que compõem o currículo de

Educação Integral na escola e quais as suas especificidades dentro do contexto social no qual a escola está inserida. Esta análise será feita por meio dos conceitos e dos programas apresentados nos capítulos 1 e 2.

Ainda no 3º capítulo será demonstrado, por meio de entrevistas, como os Monitores(as), a Coordenadora, a Diretora e a Vice-diretora da escola concebem a Educação Integral; quais as suas concepções e formulações acerca do significado e da necessidade de um Programa de Educação em Tempo Integral para os(as) alunos(as) da Escola Municipal União Comunitária e como esses profissionais articulam suas próprias concepções com as práticas exigidas e orientadas pelos Programas governamentais de Educação Integral.

Por fim, serão apresentadas as Considerações Finais dessa dissertação e o olhar subjetivo da pesquisadora durante o período de visita e observação das práticas educativas.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA

O conceito de *Educação Integral* diz respeito à busca de uma educação mais completa e possível para o ser humano. Essa concepção de educação propõe uma formação humana voltada para a consciência crítica e o pleno desenvolvimento do sujeito em todas as suas potencialidades, considerando o ambiente escolar como um espaço de grandes possibilidades de interação, transformação e mudança.

O entendimento acerca da educação integral no Brasil atualmente, está relacionado à concepção de extensão da jornada escolar em contraturnos, onde o (a) estudante permanece no interior da escola realizando atividades pedagógicas, esportivas e culturais. Esse conceito de Educação Integral está presente no ideário da sociedade brasileira devido a medidas ofertadas pelas Secretarias educacionais e pelo Ministério da Educação, que propõem atividades extra turno por meio de programas específicos de extensão do tempo escolar. No entanto, é preciso esclarecer que o conceito de educação integral está interligado, antes de tudo, ao conceito de formação humana priorizando uma educação mais completa e eficaz, mesmo que para isso seja necessário ampliar a jornada escolar e acrescentar atividades extracurriculares nesse processo.

Mediante a realidade da educação brasileira, na qual a escola ocupa um papel primordial de educadora e protetora social, o projeto de ampliação da jornada escolar vem sendo considerado uma das políticas educacionais mais comprometidas com a segurança e bem-estar do sujeito, transferindo para a instituição escolar as funções sociais antes destinadas ao estado e à família. Nesse processo, a instituição escolar assume, perante a comunidade, o dever de educar o sujeito para a realidade em que vive, considerando que a proposta pedagógica da escola esteja interligada ao conceito de formação humana, defendido pelo ideal de educação integral.

Em contextos de desigualdades econômicas, políticas e sociais, crianças, jovens e adultos se veem limitados a providenciar a cada dia os meios de reprodução de sua própria existência; por isso a educação não pode permanecer apenas no horizonte dos direitos formais. Educação integral remete ao legado de diferentes movimentos teóricos e políticos que buscaram respostas para os problemas de seu tempo, considerando a lacuna entre direitos preconizados e sua realização. (MOLL, 2012a, p. 22)

Além disso, apesar de a escola assumir a função de protetora social, é importante destacar que, na perspectiva da educação integral, o conceito de *tempo integral* não garante por si só uma formação completa do sujeito, sendo necessário para isso, um conjunto de propostas educativas que garanta a formação do ser humano em todos os seus aspectos, sendo eles: o pedagógico, o físico, o psíquico, o social, o ético e o cultural.

Para melhor esclarecer as particularidades de cada um dos conceitos que abrangem o tema, será traçado um percurso histórico e pedagógico das duas propostas, a fim de melhor esclarecer as diferenças e possibilidades encontradas em ambos projetos de Educação Integral no Brasil.

### **1.1 Contexto Histórico da Educação Integral no Brasil**

A busca por uma educação mais completa e de qualidade foi o centro da atenção de muitos (as) educadores (as) ao longo da trajetória educacional brasileira. Tais pesquisadores (as) se propuseram a defender a escola pública como entidade democrática de formação humana capacitada a oferecer ao sujeito meios eficazes de formação e desenvolvimento, sem desconsiderar a importância da instrução pedagógica nesse processo.

Historicamente, o ideal de Educação Integral surge no Brasil com a necessidade de uma reestruturação da escola brasileira, no início do século XX, devido ao processo de desenvolvimento industrial brasileiro, iniciado entre os anos 20 e 30. Esse processo demandava um projeto educacional que propusesse um modelo de escola que fosse pública, gratuita e que oferecesse orientações e meios para atender às necessidades de mãos de obra nas indústrias.

A educação escolar foi considerada um instrumento fundamental de inserção social, tanto por educadores, quanto por uma ampla parcela da população que almejava um lugar nesse processo. As aspirações republicanas sobre a educação como “propulsora do progresso” soma-se a sua função de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social. (ANDREOTTI, 1964, p. 105)

As nações que apresentavam avanços significativos no processo industrial no século XX realizaram, ainda no século XIX, a intensa tarefa de propor a educação popular por meio de uma escola pública e gratuita. Posteriormente, essas nações passaram por processos de revisão e reformulação educacional para atender à nova demanda industrial emergente no mundo. No Brasil, com certo atraso, ainda em meados do século XX não se havia proposto

sequer um sistema sólido de educação, sendo que foi preciso, ao mesmo tempo, implantar as escolas públicas e oferecer os meios necessários para a modernização do país.

Teixeira (1976) destaca que uma das consequências pelo atraso significativo no contexto educacional do Brasil se dá, principalmente, pelo resultado da urbanização intensiva causada pela necessidade de mão de obra e agravada pelo despreparo das instituições escolares em atender à demanda das massas do campo recém migradas para a cidade.

Se esse fenômeno, em nações de sólida estabilidade, se tem revelado causa de profundos desequilíbrios, que não se poderá verificar aqui, com tal súbita concentração de população ineducadas na cidade em crescimento e a onda de mobilidade a percorrer todo o país, desperto, pelos novos meios de comunicação material e mental, para uma nova indisfarçável inquietação? (TEIXEIRA, 1976, p. 26)

A nova ordem social exigia que o sujeito dominasse conceitos básicos de leitura e escrita, mas não oferecia possibilidades de uma educação de qualidade. Para dominar a máquina e o meio de produção, não era preciso muito, bastava ao (à) operário (a) assinar o próprio nome e fazer contas simples. Nesse contexto, surgiram as formulações de Anísio Teixeira sobre uma nova concepção de escola, passando do consenso em torno da bandeira do “alfabetismo”<sup>1</sup> na escola primária, para os movimentos em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático.

Na escola primária, que era a melhor escola brasileira, apesar dos pesares, a redução dos horários e a volta aos métodos tradicionais transformaram-na em má escola de ler e escrever, com perda sensível de prestígio social, eficiência e alcance, decorrente de não se haver articulado com o ensino médio e superior e de não mais satisfazer às necessidades mínimas de preparo para a vida. (TEIXEIRA, 1976, p. 27)

A escola secundária também sofreu alterações devido à nova ordem social. Para multiplicar o ensino secundário e oferecer uma escola que prometia ser a “escola brasileira”, ou seja, uma escola que possibilitasse a mudança de classe. Improvisou-se professores (as) com práticas de ensino baseadas em memorização, formalismo de notas e exames avaliativos, fazendo crescer uma indústria de livros didáticos fáceis e de conteúdos fragmentados; o que fez com que o ato de “passar nos exames” fosse sua finalidade. Essas alterações tornaram a

---

<sup>1</sup> Alfabetismo diz respeito à capacidade do indivíduo de ler, escrever e operar números. Neste texto, o termo diz respeito ao processo de letramento pós-escravidão no qual o Brasil passou entre o final do século XVIII e início do século XIX. Nesse período, os ex- escravos ou filhos de escravos (Lei do Ventre Livre) aprendiam a ler, escrever e contar em espaços não escolares, elevando a assinatura do próprio nome ao estatuto de fontes, sendo considerado elemento de informação. (MORAIS, 2007, p. 497)

<sup>2</sup> A chamada escola tradicional esteve presente no contexto escolar, de modo hegemônico, até o fim do século XIX. A didática da pedagogia tradicional é centrada na exposição verbal dos conteúdos pelo professor, que é

escola secundária o campo educacional predileto da iniciativa privada. (TEIXEIRA, 1976, p. 27)

Certamente, a defesa da educação pública e universal passou por momentos diversos, marcados por ideologias e transições, e acabou por conduzir o desenvolvimento do pensamento de Anísio Teixeira em relação à necessidade de se oferecer uma educação diferenciada que pudesse contemplar, além dos fatores pedagógicos, outros aspectos da vida humana, como por exemplo, os fatores sociais, físicos, éticos e culturais.

No intuito de reestruturar a educação é que alguns intelectuais brasileiros se reuniram por meio do *Movimento Escola Nova em 1932*, preconizado por Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Fernando Azevedo dentre outros, iniciando, por meio de seu manifesto, uma nova era para a educação brasileira, sendo considerado como o movimento de transição entre o rigor da escola tradicional<sup>2</sup> e uma nova forma de se pensar a educação.

Segundo Santos e Prestes (2006), embora fosse um movimento presente em diversas partes do mundo, no Brasil essa proposta se desenvolveu no momento de profundas transformações econômicas, políticas e sociais, que impulsionaram as críticas ao modelo tradicional de educação e articulava um novo ideário de ensino, que se consolidou a partir de 1932 por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.<sup>3</sup>

A necessidade de oferecer uma educação integral, democrática e de qualidade para os (as) estudantes das classes populares está presente no documento redigido por Anísio Teixeira, um dos principais defensores da escola pública no Brasil. Para ele, a escola deveria ser capaz de formar seres humanos para a vida em sociedade propondo o “direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral”. (TEIXEIRA, 1932)

Para Anísio Teixeira o princípio da escola é inserir na sociedade indivíduos capazes de agir segundo os princípios da própria liberdade e da responsabilidade. Como grande seguidor e propagador das ideias *deweyanas* no Brasil, participou ativamente das reformas

---

<sup>2</sup> A chamada escola tradicional esteve presente no contexto escolar, de modo hegemônico, até o fim do século XIX. A didática da pedagogia tradicional é centrada na exposição verbal dos conteúdos pelo professor, que é autoridade máxima, bem como a memorização por meio da repetição. Os conteúdos escolares eram apresentados sem relação com o cotidiano e os (as) alunos (as) deveriam se empenhar para atingir êxito pelo próprio esforço. Nesse contexto, prevalece a transmissão de conhecimento, sendo a escola centrada numa formação moral e intelectual, e hierarquizada com normas rígidas de disciplina. A pedagogia tradicional se caracteriza pela valorização do conteúdo, exercícios de fixação e memorização. (SILVA, 2012, p.2)

<sup>3</sup> Documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. O documento defende a educação como uma função essencialmente pública em que a escola deva ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria, com ensino laico, gratuito e obrigatório. O documento tinha a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. O documento está disponível em <[http://www.histedbrdicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbrdicoes/22e/doc1_22e.pdf)>

educacionais e das reformas políticas destinadas à educação pública brasileira. (SANTOS; PRESTES *ET AL*, 2006, p. 135)

Segundo Hamze (2014), o ideal educativo do americano John Dewey<sup>4</sup>, de quem Anísio Teixeira pôde extrair as ideias mais importantes acerca da nova concepção educativa, considera a educação como uma necessidade social em que as pessoas deveriam ser aperfeiçoadas para que houvesse o prosseguimento da sociedade, baseado nos conhecimentos adquiridos e contrapondo as ideias de educação tradicional.

Ao trazer diretamente para o campo da educação, de forma sistemática, a filosofia pragmatista americana, Anísio Teixeira introduziu o conceito *deweyano* de educação propondo novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criando a necessidade de sua diversificação, ampliação de tempo e concepção educativa. Anísio Teixeira em alguns trechos de seu livro “Educação para a Democracia”, escrito entre os anos de 1931 e 1935, período de intensas realizações concretas, chama atenção para o fato de que os textos sempre terminam com uma reflexão mais profunda de como a educação pode favorecer a democracia e a realização da condição humana de permanente aprendizagem. No capítulo destinado à educação pré-escolar; por exemplo, destaca-se uma compreensão ampliada da educação, muito avançada para a época.

Só posso compreender a educação como o processo de preparação de homens pelas diversas ocupações que caracterizam a vida humana, na atualidade. Três anos de escola elementar (...) não bastam para habilitá-los às ocupações corriqueiras, nem ao menos os preparam para fazer um pouco melhor o que terão que fazer de qualquer modo, mesmo levando a mais rudimentar das existências. (TEIXEIRA, 1997, p. 81)

De certo, a grande preocupação dos (as) escolanovistas, estava em propor uma educação democrática que oferecesse uma formação humana mais completa e de qualidade para os (as) educandos (as). A proposta de Anísio era ofertar uma educação que englobasse todos os aspectos humanos, sendo eles, os intelectuais, os sociais, os psicológicos e os culturais e que essa formação pudesse libertar o ser humano das amarras político-sociais nas quais estavam encarcerados.

Mediante o ideal de Anísio, para que uma educação fosse de fato integral e eficaz, era preciso garantir uma formação humana que se propusesse a formar o sujeito como um ser

---

<sup>4</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. Um de seus principais objetivos é educar a criança como um todo. O que importa é o crescimento: físico, emocional e intelectual da criança. A filosofia de Dewey remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. (FERRARI, 2008)

autônomo capacitado a atuar no conjunto da vida social de forma independente e participativa, estabelecendo juízo de valor e assumindo responsabilidades por suas escolhas - centrados em fundamentos éticos assentados na liberdade, na autonomia e na subjetividade - e isso só poderia ser possível por meio de uma ação educativa que incorporasse em sua concepção esses valores. (RODRIGUES, 2001, p. 251)

Para esse fim, a proposta de educação integral é a que oferece meios mais concretos para a proposta de formação humana, pois considera a educação como uma oportunidade de fornecer ao sujeito a consciência dos valores sociais de tolerância, solidariedade, humildade, respeito e justiça, capacitando-o a lutar por sua liberdade e, com isso, se tornar responsável pela sociedade em que vive.

O ser humano deverá ser formado para a ação cooperativa, para a solidariedade, para a aceitação do outro, para a noção de limites e para construir a noção de dever. Neste plano, estamos ingressando no que se deve entender como o da formação e desenvolvimento dos princípios da Ética e da Moral, necessários a todos os homens. Somente neste plano pode-se considerar completa a tarefa do que se diz por Educação. (RODRIGUES, 2001, p. 248)

Para Freire (2000), a consciência de estar no mundo e ser responsável por ele, não apenas como objeto da história, mas fazer-se sujeito que a transforma, é necessária para desatar as amarras e alçar voos de liberdade, e a liberdade é conquista que exige uma permanente busca de superação da situação opressora.

A educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina” em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensina-lhes a pensar criticamente. (FREIRE, 2000, p. 100)

Para se alcançar essa liberdade que transforma, é preciso que o ideal de educação esteja atrelado à necessidade de romper com as estruturas autoritárias, superando as regras da racionalidade positivista<sup>5</sup> e contribuindo para a construção de um pensamento crítico, capaz de promover mudanças profundas na sociedade. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 48)

---

<sup>5</sup> A racionalidade positivista sujeitava a consciência e as ações humanas ao imperativo de leis universais, admitindo somente o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experimentação. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas, porém, reconhecer a ciência como o único conhecimento é algo reducionista que perde uma importante parcela de conhecimento que não está no dado; fica prejudicada tanto a criação como a dedução. (ISKANDAR; LEAL, 2002, p.1-5)

Em uma educação que possibilite a consciência crítica e por ela a mudança social, se pressupõe que o ambiente escolar seja um espaço de grande aprendizagem e interação social, e que favoreça o desenvolvimento do sujeito em todas as suas capacidades, como define Carvalho (1983):

Onde mais houver Educação Integral, voltada para o homem, maior liberdade haverá no seio da nação, surgindo, então, a segurança como corolário desse clima. Não pode haver segurança sem liberdade e liberdade sem conhecimento. Portanto, a segurança depende, em última análise, de uma educação completa e livre, em cujo processo se ajude mutuamente educador e educando, homem e sociedade, governador e governante. (CARVALHO, 1969, p. 9).

Com a intenção de oferecer uma educação mais completa e democrática possível, a escola deve estar preparada para conduzir, por meio de seu currículo, o pleno desenvolvimento das potencialidades e do senso crítico de seus (suas) estudantes. Essa proposta educativa possibilita e incentiva a participação do sujeito na construção de seus direitos e na luta por sua liberdade enquanto sociedade.

Uma escola que se comprometa a oferecer uma educação integral deve possibilitar ao (à) estudante acesso a diversos meios de conhecimento, buscando romper com a visão tradicional de educação na qual as disciplinas são fragmentadas e o sujeito apenas um receptor do “saber”. Cabe à escola possibilitar acesso a espaços e eventos que possam colaborar com uma formação diferenciada e comprometida com o ideal educativo.

Para Freire (2005), a educação que busca oferecer ao (à) educando (a) maiores possibilidades de acesso ao conhecimento, deve se distanciar da educação “bancária”<sup>6</sup> e assumir a postura de uma educação libertadora, que problematize e não somente transmita o conhecimento.

[...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação. (FREIRE, 2005, p. 78).

Diante desta nova perspectiva de educação e formação humana, encontramos em Fernandes (1989), uma percepção aguçada de como deveria ser a educação escolar. Para ele, a

---

<sup>6</sup>Segundo FREIRE (2005), a concepção bancária de educação nega o diálogo, pois “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68). Entende-se por “bancária”, a ideia de que o professor irá “depositar” os conteúdos nas cabeças de seus (suas) alunos (as), reforçando a relação vertical e autoritária entre quem ensina e quem aprende.

escola é fonte de instrução<sup>7</sup>, de socialização e do despertar da consciência política, e sua função seria conscientizar o sujeito de seu papel na sociedade, não de forma adestrada, mas de uma maneira consciente e completa.

Para Fernandes (1989), a politização deve começar na escola de 1º grau, pois é responsabilidade da escola abrir o horizonte intelectual do estudante, favorecendo, com o ensino de conteúdos, a educação como instrumento não só para a vida, mas para a transformação da vida e da sociedade.

Não diferentemente, encontramos nos registros de Paulo Freire, em sua obra sobre “Educação como Prática de Liberdade” (2007), um destaque para a necessidade de integração do sujeito ao seu contexto de vida e de vivência. A integração, nesse sentido, seria resultado da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida, de transformá-la, cuja nota fundamental é a criticidade.

O próprio autor apresenta uma profunda concepção de homem que ultrapassa questões físicas e psicológicas e esbarra na atuação e na percepção. Nesse sentido, pode se compreender a intrínseca relação da educação integral na visão do homem, defendida por ele em sua filosofia educativa.

O que nos parecesse indiscutível é que, se pretendermos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 67)

Essa transformação defendida por Freire (1987) proporciona ao ser humano meios de se comprometer com a libertação. O ser humano integrado é o próprio sujeito de sua história, é ação e reflexão, e para isso, é primordial compreender a escola como espaço de relações, uma espécie de catalizador de conhecimentos que proporciona a formação íntegra dos sujeitos, possibilitando a compreensão da realidade e a luta por sua evolução.

É importante ressaltar que segundo Bakunin (1989), a educação das crianças deve desembocar na mais completa liberdade e no pleno desenvolvimento de suas faculdades e inteligências, sendo, portanto, a mais completa e igualitária, sem distinção de gênero, e capaz de preparar a criança para a vida do pensamento e para o trabalho, a fim de que todos possam se tornar sujeitos completos.

---

<sup>7</sup> O termo fonte de instrução aqui empregado diz respeito à maneira restrita de se conceber a educação escolar no século XX. Atualmente o termo empregado para descrever a função escolar de Ler e Escrever é denominada de ensino e aprendizagem.

Essa discussão sobre a importância de uma educação integral centrada no sujeito e promotora da liberdade crítica está presente nas mais variadas expressões de diversos autores (as) e pesquisadores (as) brasileiros (as). É possível perceber, no percurso histórico abordado acima, que a necessidade de se formar o sujeito de forma integral perpassou variadas matrizes e filosofias educacionais ao longo dos séculos.

No entanto, a proposta educativa defendida por Anísio Teixeira não ficou restrita à documentos e diretrizes. Após anos de luta e dedicação, Anísio pôde ver seu ideal educativo ser concretizado por meio de um elaborado projeto de reformulação educacional no Município de Salvador, na Bahia. Esse projeto é considerado o primeiro empreendimento de educação em tempo integral a oferecer oportunidade de acesso aos bens culturais, artísticos, de saúde e pedagógicos, com o intuito de ofertar ao sujeito uma formação integral e humana de qualidade.

Seguindo essa proposta, muitos outros projetos e programas surgiram com a intenção de ofertar educação em tempo integral para a classe popular por meio de medidas sociais e educativas. Para melhor detalhar como se deram a elaboração e a construção desses empreendimentos, faremos uma breve apresentação dos dois principais projetos de educação integral com a ampliação da jornada escolar diária, são eles: *O Centro educacional Carneiro Ribeiro*, na Bahia, sob a orientação de Anísio Teixeira; e *Os Centros Integrados de Educação Pública*, no Rio de Janeiro sob a orientação de Darcy Ribeiro. Ambas as iniciativas foram incentivadas pelo Governo do Estado em prol da melhoria dos índices de analfabetismo que assolavam a educação pública brasileira naquele determinado contexto.

## **1.2 Educação Integral em Prática: Primeiras experiências de Educação em Tempo Integral do século XX**

A possibilidade de se ofertar uma *Educação Integral* para todos (as) os (as) estudantes da rede pública brasileira tem sido apontada desde o século XX como uma possível resposta à demanda por uma escola democrática e de qualidade, capaz de problematizar, refletir e apontar novos caminhos, não somente no campo pedagógico, mas principalmente no da formação humana. Por esse motivo, a proposta de Anísio Teixeira na década de 1950, de se construir um centro educacional no qual a educação fosse ofertada por um período integral foi considerada revolucionária para a realidade da época.

Essa proposta educativa, embora ousada, foi aprovada pelo então Governador do Estado da Bahia, Otávio Mangabeira, que concedeu a Anísio Teixeira, na época secretário da

educação, a incumbência de planejar e desenvolver um plano estratégico para a reestruturação pedagógica das escolas públicas de Salvador. Para Anísio Teixeira, oferecer às camadas populares de Salvador uma educação de qualidade era uma necessidade urgente a ser trabalhada.

A intenção inicial era de refazer os projetos educacionais das escolas na intenção de ampliar o acesso e a escolaridade comum obrigatória, porém, mediante a escassez de fundos e as dificuldades políticas, Anísio resolveu criar o primeiro centro de educação popular a nível primário do país: *O Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, em Salvador-Bahia. Esse foi o primeiro instituto educacional popular a oferecer uma educação diferenciada, com jornada estendida e que se ocupasse a educar, cuidar e formar o sujeito de forma completa.

### ***1.2.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) – Bahia***

O *Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)*, é considerado uma dádiva para aqueles que defendiam o projeto de educação integral no Brasil. Inaugurado em 1950 em Salvador-Bahia, o Centro Educacional, também conhecido como Escola Parque, foi destinado para a educação popular e causou grande repercussão no país e no mundo inteiro.

Certamente, como fruto de lutas e disputas políticas, o Centro Educacional foi considerado um importante empreendimento para a educação no Brasil, pois comprova que um projeto educativo tão visionário como é o de educar o ser humano de forma completa e eficaz, pode ser concretizado desde que haja o devido apoio financeiro e político para isso.

Devido à magnitude da obra de Anísio, se faz necessário traçar, com mais detalhes, as principais estruturas e características de sua fundação, por intermédio do estudo aprofundado realizado por Terezinha Éboli, em sua obra: “Uma Experiência de Educação Integral” de 1983, na qual a autora busca, com fidelidade, narrar fatos relevantes acerca da obra do “coração” de Anísio Teixeira.

Segundo a autora, a criação do Centro Educacional esteve interligada à situação política, social e econômica na qual o Estado da Bahia estava inserido. Desolado com a escassez de recursos para a saúde, a educação, o serviço social e a segurança, o então governador Otávio Mangabeiras, incumbiu seu secretário de educação, Anísio Teixeira, de organizar um plano político que pudesse reestruturar o sistema educacional oferecendo à população uma melhor estrutura educativa e social. (ÉBOLI, 1983, p. 18)

A demanda precarizada em que o sistema educacional baiano se encontrava exigia uma reestruturação completa de suas bases, a começar pela necessidade de ampliar a escolaridade

comum e obrigatória, um problema que acabou se tornando o eixo impulsionador para a elaboração e a construção do *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*.

Devido à falta de recursos financeiros para reorganizar todas as escolas de Salvador, uma ideia se pareceu relevante dada àquela realidade: A construção de um centro educacional que pudesse atender às crianças e jovens da classe popular, oferecendo uma educação primária de qualidade e que funcionasse em horário integral.

Nesse intuito, depois de uma longa espera, foi parcialmente inaugurado em 21 de outubro de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro<sup>8</sup>, constituído de três *Escolas-Classes* no populoso bairro da Liberdade, composto por sujeitos em risco social, principalmente as crianças. A escolha do local da construção tinha uma intencionalidade: a preocupação com os menos favorecidos, pois o bairro da Liberdade possuía considerável número de crianças em idade escolar, carentes em matéria de educação e de escolas.

O ideal de Anísio Teixeira era construir um Centro de Educação Popular que ofertaria a educação primária pensada sob uma nova ótica educativa, a de conceder aos (às) estudantes uma *Educação Integral*, com instalações adequadas, materiais de qualidade, professores (as) qualificados (as) e um ambiente que possibilitasse o convívio social e o acolhimento mútuo. (ÉBOLI, 1983, p.25)

A escola primária exerceu, neste determinado período histórico, uma importante etapa para a formação da grande massa de trabalhadores advindos do meio rural para as grandes cidades. Por esse motivo, a defesa de uma educação primária de qualidade se tornou o centro de luta para a democratização escolar e para o desenvolvimento econômico e social do país.

Anísio Teixeira (1994) destaca que a finalidade do ensino primário é capacitar os homens e mulheres ao trabalho e para isso não pode haver uma escola qualquer. Para ele, a escola primária deveria ser pública, universal, organizada de forma primorosa, com uma infraestrutura pensada no espaço escolar e professores (as) capacitados (as) a atender aos requisitos de cultura e aptidão que eram exigidos para a formação do sujeito.

A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (TEIXEIRA, 1994, p. 81).

---

<sup>8</sup> O Centro de Educação Popular recebeu este nome em homenagem ao educador Ernesto Carneiro Ribeiro (1839-1920), nascido na Ilha de Itaparica, na Baía de Todos os Santos, em 12 de setembro de 1839, Salvador, Estado da Bahia. Foi médico, professor, linguista e educador brasileiro, filólogo de mérito e educador de amplísimos conhecimentos, cuidadoso na correção da linguagem.

A intenção principal para a contratação dos (as) docentes para o Centro Educacional era de oferecer professores (as) primários para a *Escola-Classe* e professores (as) especialistas para a *Escola-Parque*, onde as crianças aprenderiam música, arte, esporte, teatro, dentre outras coisas, com maior qualidade e expertise. Essa medida, posteriormente se tornou um projeto de educação para todo o país, configurando até os dias de hoje como um critério de seleção para se atuar nas escolas públicas brasileiras.

O projeto de construção do Centro Educacional foi planejado de forma a oferecer aos (às) alunos (as) a possibilidade de se alocarem em turno e contraturno de forma independente, mas interligado. Para isso foi necessário construir um prédio dedicado à instrução denominado *Escola-Classe* e um segundo prédio destinado ao lazer e à cultura, denominado *Escola-Parque*. O funcionamento do Centro Educacional era organizado em turnos, nos quais a criança faria um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque.

Para melhor exemplificar como seriam distribuídos os dois setores, assim foi pensado:

- A Escola-Parque era destinada às atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes.
- A Escola-Classe era destinada às atividades normais ou convencionais das demais escolas, aplicando conteúdos relacionados aos campos das ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética.

Além dos projetos mencionados acima, as crianças também tinham direito à assistência médica, odontológica, orientação pedagógica e alimentação.

Em suas próprias palavras, assim destaca Anísio Teixeira em seu discurso de inauguração:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e Educação Física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para sua civilização, essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola de saúde e alimento à criança, visto não ser possível educa-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, s/p)

A organização da escola em setores daria aos (as) alunos (as) a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de

experiências que possibilitasse o seu pleno desenvolvimento, tanto como aluno (a), quanto como trabalhador (a), pois todas as atividades oferecidas pelo Centro Educacional partiam de experiências concretas e planejamentos elaborados com a plena participação dos (as) educandos (as). (TEIXEIRA, 1959, s/p).

Os espaços utilizados para a construção e o funcionamento da Escola-Parque são constituídos por uma área de 2.775m<sup>2</sup>, contendo um campo gramado de esporte, quadra de basquete e de voleibol, em área coberta, 120 banheiros com ducha, cantina e salas para reunião e para guardar o material. Já o setor artístico dispõe de um grande auditório semicircular, com palco giratório e capacidade para pelo menos 5.000 pessoas. O setor socializante conta com banco, jornal, rádio, grêmio e loja, era organizado e administrado pelos alunos com a intenção de possibilitar o desenvolvimento das atividades de comunicação e de integração na comunidade escolar (ALMEIDA, 2001, p.131-132).

A construção do projeto do Centro Educacional demorou 12 anos para ser concluído após sua inauguração, em 1950. As obras do teatro e o pavilhão das atividades sociais foram encerradas somente em 1962, antes disso as atividades artísticas e educação física aconteciam ao ar livre. Em 1964, financiada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), foi dada como terminada a obra com a construção da Escola-Classe quatro, apesar de faltar construir as residências destinadas às crianças abandonadas. As quatro *Escolas-Classes* funcionavam integradas à *Escola-Parque*, com atividades regulares em dois turnos.

Apesar das intensas lutas para garantir uma educação de qualidade, universal, com estrutura apropriada e professores (as) capacitados (as), infelizmente, o projeto dos Centros Educacionais ficou sendo uma experiência pontual da escola de Salvador, isso se deu devido às questões políticas contrárias aos projetos e aos financiamentos insuficientes para o progresso da iniciativa. O ideal de Anísio Teixeira de possibilitar o acesso a uma educação integral foi interrompido devido a fatores políticos e econômicos. Para os que julgaram o projeto dos Centros Educacionais como exorbitante e visionário, ele argumentou:

Não é visionário, é modesto. O começo que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um terço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram estes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais. Além disto, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade. Deveremos possuir, e já não só este, como mais 9 centros iguais a este. Tudo isso pode parecer absurdo, entretanto, muito mais absurdo será marcharmos para o caos, para a desagregação e para o desaparecimento. E de nada menos estamos ameaçados. (TEIXEIRA, 1959, s/p)

Diversos motivos podem levar um projeto ao fracasso ou ao sucesso, mas quando se fala em educação das classes populares, existe uma realidade fundamental que impede seu desenvolvimento: a disputa política. O fato de a escola ser um importante instrumento da reprodução e da manutenção das relações capitalistas de produção e de poder, cooperando para a marginalização e a ampliação das desigualdades sociais, faz com que a universalização da escola e a formação crítica de seus sujeitos sejam postergadas pelo poder público. É fato, portanto, que “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89)

Apesar de todos esses percalços referentes à ampliação e manutenção do projeto, o *Centro Educacional Carneiro Ribeiro* é considerado um importante modelo para os diversos projetos de educação integral que foram surgindo no Brasil. Sendo apontado como uma das melhores experiências pedagógicas que o país já vivenciou, o Centro Educacional trouxe à tona a importância de se reformular o ensino primário no Brasil e principalmente, a necessidade de um projeto educativo de formação integral do sujeito, de acesso e de qualidade para a classe popular.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas por Anísio Teixeira na implantação dos Centros Educacionais, sua proposta foi retomada em distintas propostas para a educação integral no Brasil. Como exemplo, temos o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos pela sigla CIEPs, que foram desenvolvidos na cidade do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, sob o comando de Darcy Ribeiro. Essa iniciativa também propôs uma educação diferenciada, em prédios estruturados para acolher a classe popular com qualidade e em tempo integral.

Ambos os projetos, embora em períodos e contextos políticos diferentes, ofereceram à população uma educação diferenciada por meio de um ambiente cuidadosamente planejado e estruturado para o atendimento educacional, de saúde, de cultura, de arte e lazer. Esses projetos tornaram o ideal de educação integral uma realidade concreta para a educação brasileira.

### ***1.2.2 Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) - Rio de Janeiro***

Para citar e descrever como foram criados e construídos os *Centros Integrados de Educação Pública* (CIEP), no Rio de Janeiro, é necessário contextualizar a realidade política e

social na qual a educação brasileira, de forma particular a educação fluminense, estava sendo considerada em meados dos anos 80.

A proposta educacional presente no início do século XX se baseava, essencialmente, em oferecer uma educação primária para os (as) trabalhadores(as) que, saindo das atividades rurais, estavam ingressando como mão de obra nas atividades industriais. Essa nova realidade no campo do trabalho trouxe uma nova exigência quanto à importância da instrução escolar: era preciso que o sujeito fosse capaz de ler, interpretar e contabilizar de forma rápida e prática, somente a habilidade de assinar e fazer contas simples já não correspondia à necessidade do campo de trabalho.

Devido a essa nova exigência no cenário educativo brasileiro, foi realizado um senso nacional em 1980 que trouxe um dado alarmante, segundo a pesquisa, cerca de 36 milhões de pessoas eram analfabetos funcionais, ou seja, 25,9% da população brasileira era constituída de adultos que desenhava o nome, mas que não conseguiam interpretar um texto. (RIBEIRO, 1986, p.12)

Apesar do projeto de educação primária promovido entre os anos 1920 e 1930 pela educação brasileira, Ribeiro (1986) destaca que o fracasso escolar não se explicava por falta de escolas, nem de salas, muito menos de alunos que ingressavam na 1ª série. Segundo ele, um fator importante para o baixo rendimento escolar residia na exiguidade de tempo de atendimento às crianças na escola, pois, dificilmente um (a) aluno (a) das camadas mais pobres tinham condições de estudar em casa com o apoio da família, como acontecia com os (as) alunos (as) das escolas particulares.

Mediante o resultado do senso, o Governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, deu um pontapé histórico para a reestruturação da educação pública no Brasil. Sua eleição ensejou o primeiro programa sério de reforma do sistema educacional público primário, assumindo o compromisso de fazer da educação popular sua prioridade.

Essa deliberação histórica foi formada com base na consciência de que uma sociedade de cultura letrada, o analfabeto e o insuficientemente instruído são marginais. E mais ainda, de que quando eles formam uma grande massa, tal como ocorre no Brasil, é a própria nação que se vê condenada a existir à margem da civilização do seu tempo. (RIBEIRO, 1986, p. 16)

Com o objetivo de dar início ao programa denominado *Programa Especial de Educação (PEE)*, o governador criou a *Comissão Coordenadora de Educação e Cultura*, integrada pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município, comandada pelo reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), juntamente com o vice-governador Darcy

Ribeiro, sob a presidência desse último. O objetivo da Comissão era reformular toda a política educacional do Rio de Janeiro e colocá-la de fato em execução, nas órbitas Estadual e Municipal.

A década de 1980 representou o início de uma ação verdadeiramente transformadora no campo da educação para o Estado do Rio de Janeiro. Foram tomadas várias medidas emergenciais na área da educação, dentre elas está: a reforma das escolas da rede estadual e Municipal do Estado; o controle da merenda escolar, assegurando diariamente refeições completas para as crianças das escolas públicas; transporte gratuito a alunos(as) vestidos(as) com uniformes escolares; e o mais importante, a criação do *Programa Especial de Educação (PEE)*, com a participação dos(as) professores(as) do Estado do Rio de Janeiro, com o propósito de debater e revisar teses elaboradas pela comissão coordenadora responsável por essas alterações.

Com base nas autocríticas apresentadas pelos (as) professores(as), foram estipuladas metas de expansão da rede pública garantindo: cinco horas de aula para as crianças, extinguindo assim o terceiro turno; a criação da educação pré-escolar com a construção de “Casas da Criança”, uma estrutura que atenderia crianças da população mais carente na faixa etária entre 3 e 6 anos; programa de educação juvenil noturno; reformulação da carreira do magistério; e a construção dos *Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs)*, objeto do nosso estudo. (PARO, et al. 1988, p. 20)

Os trabalhos iniciais da comissão vincularam-se à definição de conteúdo para o capítulo sobre educação no plano de desenvolvimento econômico e social do estado, que então, democraticamente, foi submetido à apreciação do *Conselho Estadual de Educação* e da *Assembleia Legislativa*, para que fossem fixadas as diretrizes de uma ação renovadora do panorama educacional. A prioridade do governo era criar uma escola pública honesta e eficiente que reconhecesse como seu alunado verdadeiro a maioria das crianças fluminenses, ao invés de apenas servir a uma minoria já privilegiada.

Em consonância com as experiências de Anísio Teixeira na Bahia, por meio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi organizada na cidade do Rio de Janeiro em 1985, a criação de quinhentos *Centros Integradores de Educação Pública (CIEPs)*. Esse foi um projeto educacional que propôs melhorias na educação e uma nova estrutura de oferta escolar para a classe popular do Rio de Janeiro.

*Os Centros Integrados de Educação Popular* foram idealizados como uma escola que funcionaria no período da manhã, tarde e noite, ou seja, em período integral. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possuiria três blocos: No bloco principal se concentraria as salas

de aula, cozinha e refeitório, além de um centro médico; no segundo bloco se encontraria o ginásio esportivo com quadras, arquibancadas e vestiários; e no terceiro bloco ficaria localizada a biblioteca e o alojamento dos alunos residentes.

Os CIEPs foram construídos em diversas localidades do Estado do Rio de Janeiro, principalmente onde se encontrava a população mais carente e com pouco acesso às escolas. Além das aulas regulares e atividades extraclases nos dois turnos, os CIEPs exerciam adicionalmente a função de centros culturais e recreativos, integrando a comunidade do entorno.

Uma escola de dia completo, e não uma escola de turnos, na qual as crianças permanecem no período da manhã e tarde, tendo oportunidade de realizar diferentes atividades: aulas, práticas de educação física, de estudos dirigidos, com vídeos, frequência à biblioteca, computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável. (MONTEIRO, 2009, p.37).

A proposta pedagógica dos CIEPs emanou de uma visão interdisciplinar, de modo que o trabalho de cada professor (a) integre, interaja e complemente o trabalho dos demais. Nessa perspectiva, os membros do CIEP, incluindo os (as) funcionários (as), são convocados (as) a participar do processo educativo, pois, para que a educação transcenda a realidade das salas de aula é necessário que todos (as) os (as) envolvidos (as) na escola estejam aptos (as) a colaborar com a educação, mesmo os não especializados (as).

Um elemento fundamental da proposta pedagógica dos CIEPs é o respeito ao universo cultural dos alunos e introduzir a criança no domínio do código culto, valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. Seguindo o mesmo modelo dos CECR da Bahia, os CIEPs ofereciam, além dos projetos de leitura, aulas práticas e de esportes, atendimento médico, odontológico, alimentar e de materialidade assegurados às crianças e adolescentes matriculados nos centros.

Apesar da proposta dos CIEPs estarem fundamentadas em diretrizes e proposições pedagógicas fornecidas pela Consultoria Pedagógica de Treinamento, os CIEPs foram estimulados a se adaptarem às realidades específicas da comunidade a que estavam vinculados, oferecendo autonomia para cada unidade dos Centros se adaptarem a sua realidade. (PARO *ET AL*, 1988, p. 32)

É certo que, como a maioria dos projetos voltados para a educação popular, a construção do CIEPs não esteve alheia às críticas da sociedade e de partidos políticos. Sua criação, embora esboçasse uma proposta de educação que traria mudanças fundamentais na escola, passou por inúmeros questionamentos políticos, técnicos, pedagógicos e constantes

ataques referentes à ausência de transparência com os gastos públicos, uma das mais fortes críticas ao projeto e que perdurou por todo o período do governo de Brizola que perdurou entre os anos de 1983 a 1987 e de 1991 a 1994. (MIGNOT, 1989, p. 48)

Segundo Mignot (1989), a maior ausência de transparência se deu em relação aos custos das escolas, aos critérios de localização e de prioridade de construção, ao número de escolas em funcionamento, ao número de alunos (as) atendidos(as). Mediante esses registros, conclui-se que a construção dos CIEPs não obedeceu a um planejamento criterioso, ficando sob os interesses político-partidários, ignorando as necessidades da população.

Segundo Paro, et al (1988). Outro fator a se considerar no processo de desenvolvimento e estruturação dos CIEPs diz respeito à prática educativa. Existiam ambiguidades relacionadas às concepções de educação que foram propostas pelo discurso dos idealizadores e as realidades diárias foram observadas pelos professores (as) em suas práticas.

Uma das ambiguidades está relacionada à função social que os CIEPs exerciam diante das realidades. Embora não tenha sido explicitado pelo discurso oficial, a preocupação com a criminalidade e abandono está presente no projeto, destacando, com isso, seu caráter assistencialista.

O CIEP, como toda escola de tempo integral, cumpre duplo papel protetor: proteger as crianças pobres e a própria sociedade da ameaça que estas crianças representam. O governo reforça esta concepção e em todo período é pródigo em anunciar que não constrói prisões porque constrói CIEPs. O vice-governador Darcy Ribeiro, por ocasião de sua campanha eleitoral para governador, em 1986, aponta os CIEPs como a solução para o combate à violência: "um sistema educacional destinado a não produzir mais trombadinhas" e afirma ainda que não existem crianças abandonadas e sim, crianças "desciepadas". (MIGNOT, 1989, p. 59)

Segundo Mignot (1989), a proposta pedagógica dos CIEPs destaca a necessidade de um ensino de qualidade para as classes populares, considerando para isso, uma educação integral. O que implica na necessidade de a escola suprir as carências das crianças pobres. Para aqueles que se opunham à construção dos Centros, a escola deve oferecer, além de múltiplas tarefas sociais, apropriação do conhecimento pelas camadas populares, condição indispensável para a superação da condição de dominação.

Essa proposta de oferecer mais educação e menos assistência foi o carro chefe das diversas disputas encontradas entre os defensores e opositores da educação integral.

O belo projeto arquitetônico não encontrou correspondência num sólido projeto pedagógico. A "escola dos ricos para os pobres" era, senão de pobreza, pelo menos de grande indefinição pedagógica. A inovação ficou por conta da tentativa de trabalhar de forma interdisciplinar, mas havia no fundo uma grande contradição: um

discurso que proclamava ser o papel da escola ensinar a ler, escrever e contar e uma prática amplamente difundida que demonstrava ser o seu papel alimentar, dar assistência médico-odontológica e estudo. (MIGNOT, 1989, p.60)

O projeto de educação integral, que surgiu como proposta alternativa à rede educacional regular existente, infelizmente, acabou por evidenciar a impossibilidade de um governo garantir um programa social unificado. O Estado do Rio de Janeiro, para expandir os centros integrados, acabou não conseguindo custear a educação pública regular, resultando na falta de recursos materiais para a maioria das escolas comuns. (MIGNOT, 1989, p. 61)

A falta de recurso financeiro acabou por acarretar na construção de apenas 400 Centros Integrados, ficando um grande número de escolas apenas semiestruturadas ou em fase de construção. O intuito de manter 500 unidades no estado acabou acarretando grande dispersão de esforços, com resultados pouco condizentes com o projeto inicial. O hiperdimensionamento do programa estadual impediu que se consolidasse a “criação de padrão” das fases de implantação. (CAVALIERI; COELHO, 2003, p. 151)

Apesar das polêmicas e contradições encontradas no projeto de educação integral defendido pelo CIEPs, sua proposta abriu caminhos para que a educação da classe popular se tornasse pauta dos projetos políticos futuros, impulsionando novas exigências pedagógicas e administrativas nas escolas do Rio de Janeiro.

Os dois empreendimentos escolhidos para esta pesquisa como meios concretos de educação em tempo integral apresentam pontos de convergência e divergência, tanto nos aspectos pedagógicos como nos aspectos ideológicos. No entanto, as realizações de Anísio Teixeira e o programa dos CIEPs apresentam uma característica de escolas modelo, capazes de estabelecer novos parâmetros para o sistema escolar.

Ambas as propostas nasceram da necessidade de se reformar a escola primária, por assim dizer, e atender democraticamente a população brasileira de forma a oferecer qualidade por meio de uma escola diferenciada e projetada para ofertar uma educação verdadeiramente integral.

A proposta de educação em tempo integral criada por Anísio Teixeira em sua experiência com o *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, na Bahia, se configurou como um empreendimento baseado no ideário escolanovista, com o intuito de oferecer uma educação por meio de conteúdos repletos de significados na vida dos sujeitos por intermédio de aulas práticas e dinâmicas. *Os Centros Integrados de Educação Popular*, construídos 35 anos depois, também incorporam diversos aspectos do ideário escolanovista, contudo, acabaram

por absorver outros tipos de pensamentos e pedagogias que foram surgindo ao longo dos anos.

Onde mais houver educação integral, voltada para o homem, maior liberdade haverá no seio da nação, surgindo, então a segurança como corolário desse clima. Não pode haver segurança sem liberdade e liberdade sem conhecimento. Portanto, a segurança depende, em última análise, de uma educação completa e livre, em cujo processo se ajudem mutuamente educador e educando, homem e sociedade governo e governante. (CARVALHO, 1969, p. 8)

A busca por ofertar uma educação de qualidade para as classes populares tem sido ao longo da história da educação brasileira, sinônimo de luta e superação das desigualdades político-econômicas nas quais a escola sempre esteve no centro. Para Darcy Ribeiro, a oportunidade de se ofertar educação já é um avanço para o país que, segundo estudos, foi um dos últimos a abolir a escravidão, acarretando em um atraso significativo no desenvolvimento social e econômico do país até os dias de hoje.

### **1.3 Educação em Tempo Integral: um projeto inovador para a educação brasileira**

Como visto, o conceito de Educação Integral nasceu na história da educação brasileira como fruto de uma demanda social marcada pela necessidade em se garantir a universalização e a democratização escolar, premissas desencadeadas pelas mudanças políticas e econômicas que ocorreram no Brasil ao longo dos anos 20 e 30.

Apesar dos esforços para implantar a reforma da educação pública, o acesso à escolarização no país, durante o século XX, não foi capaz de cumprir com a função de alfabetização e letramento da classe popular, ocasionando resultados insatisfatórios e índices elevadíssimos de analfabetos até o final do século, chegando à marca de 26% no final dos anos 80. (RIBEIRO, 1986, p. 12).

A necessidade de se alfabetizar a população e, conseqüentemente, propor estratégias para alcançar a qualidade educativa, se apresentou como prioridade para as políticas públicas de educação. Segundo a nova ordem vigente, já não bastava colocar todas as crianças na escola, a busca pela qualidade educacional passou a ser a nova exigência da escola brasileira. A questão que se levanta desse processo é: Em qual critério de qualidade educacional os projetos políticos estão fundamentados?

Segundo Cavaliere (2014), no Brasil, o direito à educação se traduz como “direito a um padrão de qualidade educacional socialmente referida”, baseada em modelos hierarquicamente instituídos. Isso quer dizer que, mesmo que pouco precisa, a ideia de

qualidade educacional é uma ambição presente no ideário da sociedade brasileira, exigindo da escola, meios de ensinar mais e melhor seguindo o padrão das escolas elitizadas.

A reivindicação por uma educação de qualidade fez com que algumas políticas educacionais se baseassem em experiências pedagógicas desenvolvidas em torno da bandeira da *Educação em Tempo Integral*. A proposta era oferecer possibilidades educativas além do horário regular que pudessem favorecer o aprendizado e, ao mesmo tempo, a formação humana do indivíduo. A questão principal que se destaca é o interesse das políticas públicas em ofertar mais tempo na escola com a intenção de compensar o atraso educacional que assolava a educação brasileira.

Apesar de a Constituição de 1988 trazer a educação integral como direito, somente no ano de 1996, com a criação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)* nº 9394, é que a educação em *Tempo Integral* foi de fato regulamentada.

Art.34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A ampliação da “jornada escolar” prevista por lei veio propor assegurar à população brasileira o compromisso em melhorar a qualidade educacional do Ensino Fundamental. É uma proposta ousada, já que o Brasil, de acordo com Rezende (2009, p.9), só conseguiu universalizar o acesso à educação básica na década 90 e, infelizmente, o aumento gradativo de escolas não trouxe consigo qualidade significativa de educação.

Atualmente, tem se discutido muito acerca do real significado do alargamento do *tempo* destinado à educação. Sendo que duas vertentes estão sendo consideradas: uma na qual a ampliação do tempo é dedicada às práticas tradicionais da escola e outra, na qual a prioridade é a melhoria na qualidade do ensino baseada nas atividades oferecidas que fogem ao “currículo do ‘turno regular’”. (CARVALHO, 2013, p.76)

Segundo Cavaliere (2007, p. 1.029), existe, no Brasil, pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral em curso, a saber:

- A perspectiva assistencialista, que “vê a escola de tempo integral como uma escola para os (as) desprivilegiados (as), [...] onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo”;

- A perspectiva autoritária, na qual a escola é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. “Estar ‘preso (a)’ na escola é sempre melhor do que estar na rua”;
- A perspectiva democrática, que pressupõe que a escola deva “cumprir um papel emancipatório”, proporcionando uma educação que invista em aspectos culturais e no “aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”;
- A perspectiva multissetorial, que assume a necessidade de que a educação também se faz fora da escola, “pois as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo”.

Pensar em educação em tempo integral requer uma análise mais detalhada sobre quais princípios norteiam o ideal de educação defendido pelos programas brasileiros. É claro que as concepções acima citadas não existem de forma isolada, elas podem sim, como um conjunto, fazer parte do mesmo ideal pedagógico. O importante é perceber como as concepções interagem nas realidades educativas dos programas apresentados pelo governo e quais as intenções formativas por detrás de cada proposta. Basicamente, o que se pretende saber é para qual finalidade a proposta de educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras está direcionada.

[...] A despeito de todo um arcabouço legal que vem sendo construído para seu suporte[Educação em Tempo Integral], ainda permanece dúbia quanto ao fato de ser ou não um direito de todos, e, no limite, de vir a ser ou não obrigatória. Seria uma necessidade imperiosa e geral do conjunto da sociedade brasileira ou uma medida compensatória, emergencial, para os mais desprovidos economicamente? Seria uma medida opcional a depender de realidades regionais ou locais específicas, ou seria uma medida necessária apenas para as crianças menores, dependentes de cuidados e proteção durante o dia inteiro. (CAVALIERE, 2014, p. 1206)

Independentemente das vertentes escolhidas para justificar a necessidade de extensão da jornada escolar, os programas criados pelo governo para atender à classe popular são projetos que demandam consideráveis investimentos financeiros e humanos nas escolas, pois requerem maior contingente de funcionários (as), maiores investimentos em alimentação e materiais pedagógicos e um desdobramento da equipe gestora para organizar atividades do turno regular e do contraturno. Essas alterações da rotina escolar acabam expondo dois dos maiores problemas enfrentados pelos últimos empreendimentos de educação em tempo integral: o fator econômico e a prioridade política.

Questões referentes aos financiamentos educacionais para a escola em tempo integral foram os principais obstáculos enfrentados pela educação brasileira para a consolidação dos

projetos, sendo considerado um ponto de fragilidade da política de educação. Diante dessa realidade, faz-se necessário questionar como a escola em tempo integral tem sido pensada e financeiramente organizada pelos setores públicos, já que a educação é um investimento que precisa ser justificado para a sociedade.

Apesar de todos esses apontamentos, é certo pensar que a ampliação do *tempo escolar* para a classe popular ocorreu no cerne das discussões sobre a garantia do direito à educação, perpassando por vários setores públicos. A escola, na intenção de assumir sua atribuição de educadora e formadora, teve suas atribuições gradativamente ampliadas, cabendo a ela exercer funções antes destinadas às famílias e ao governo. (CAVALIERE, 2002, p. 250)

A política de proteção social para as crianças e adolescentes, garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contribuiu para o avanço da proposta de educação integral, onde a ideia de que a escola é um lugar melhor para acolher as crianças, do que a rua, foi um dos pontos principais do projeto. A indagação que permeia essa proposta está no que se refere à estrutura escolar oferecida para as crianças no contraturno, já que as escolas públicas regulares não foram projetadas com a finalidade de oferecer educação em tempo integral.

### ***1.3.1 Tempo e Espaço no currículo escolar: Uma possibilidade ou um desafio?***

Para se garantir uma educação em tempo integral que ofereça ao sujeito, meios concretos de educação e de formação humana, é necessário que o meio escolar seja um ambiente cuidadosamente pensado para que as atividades do turno regular e do contraturno possam ser organizadas de forma democrática. Para isso, o currículo pedagógico precisa considerar o tempo e os espaços escolares como possibilidades educativas e de interação social.

É comum perceber que nas discussões acerca dos tempos e dos espaços escolares, as duas categorias aparecem indissociáveis, o que significa dizer que elas são entendidas como parte de um mesmo processo que, dialeticamente, se confunde na realidade do cotidiano escolar.

A organização curricular de tempo pedagógico e de espaço de vivências reflete um percurso histórico sob forte influência da modernidade<sup>9</sup>, sendo responsável pela orientação da

---

<sup>9</sup> O início da modernidade para o mundo ocidental foi marcado pela lógica que explica os tempos e os espaços da natureza e pode explicar os tempos e os espaços do homem. A modernidade pretendeu fazer do tempo e do espaço natural o tempo e o espaço humano. Por essa lógica, sustentada numa concepção mecanicista de mundo,

rotina escolar, e podendo ou não, oportunizar o desenvolvimento dos (as) estudantes em sua formação. O tempo escolar demarcado por um contexto cíclico é organizado anualmente em séries ou ciclos pedagógicos com conteúdos estruturados em bimestres e distribuídos ao longo dos doze meses.

Segundo Thiesen (2011), as influências da modernidade impelidas pelo idealismo liberal no modelo capitalista, delimitaram os modos de organização dos espaços e dos tempos da educação ao longo dos últimos séculos. Nesse sentido, o currículo materializou uma organização escolar sistematizada sob a luz da objetividade e da funcionalidade do conhecimento científico, fortemente marcada pela fragmentação do saber.

No Brasil, o modelo da rotina escolar foi, inicialmente, proposto pelos jesuítas, sob a influência das escolas medievais agostinianas e tomistas que estruturavam as escolas por meio de métodos formais que determinavam uma rígida organização de classes, horários, disciplinas, movimentos e atitudes. “Tempos e espaços escolares são entendidos pelos religiosos como racionalidades instrumentais. São colocados a serviço de uma ‘ordem’ que deveria ser estabelecida e, assim, controlada”. (THIESEN, 2011, p.245)

Apesar das orientações positivistas, iniciadas no Brasil no século XIX, nas quais as disciplinas científicas passaram a fazer parte dos currículos escolares, a estrutura organizacional da escola permaneceu a mesma, com a padronização dos métodos pedagógicos, agrupamento de alunos em idade/série, disciplinas fragmentadas, horários determinados e hierarquização das relações. Essas características determinam o modo de ensino e aprendizagem que a escola se propõe a oferecer e acabou configurando o aspecto cultural das instituições escolares brasileiras.

Sem dúvida, a educação contemporânea, em muitos aspectos, se complexificou, porém a escola não deixou de submeter-se às exigências de uma racionalidade marcada pela técnica, pela funcionalidade, pela objetividade e pela hierarquia. Reproduzindo a lógica da sociedade capitalista, o modelo considerado convencional vem somando visíveis insucessos em termos de resultados no campo da aprendizagem, sobretudo na educação fundamental. A escola, então, como um dos principais espaços de formação humana, reproduz, em sua organização espaço/temporal, racionalidade bastante semelhante àquela produzida na primeira fase da sociedade moderna. (THIESEN, 2011, p. 246)

De certo, ao se deparar com a organização do currículo das escolas públicas nos séculos XIX e XX, é possível compreender como os empreendimentos realizados por Anísio Teixeira, na década 50, e Darcy Ribeiro, na década 80, justificam a necessidade de uma escola

---

tempo e espaço passam a ser entendidos como categorias racionalizáveis, que se movem em perspectivas lineares e, por isso, passíveis de algum controle. (THIESEN, 2011, p.243)

diferente capaz de oferecer uma educação diferente. A construção de um espaço educativo pensado e projetado com a finalidade de atender à proposta pedagógica para a qual foi planejada é um dos grandes diferenciais que favorecem e potencializam a evolução escolar do sujeito.

Nesse sentido, para que a proposta de educação em tempo integral nas escolas públicas seja de fato um projeto integrador e formativo, é preciso que a escola considere propor um currículo diversificado e flexível e um espaço que ofereça possibilidades formativas variadas, além de uma estrutura que suporte a demanda ofertada.

Um projeto de Educação em Tempo Integral que considere a formação integral do sujeito, que o coloque no centro da proposta e que possibilite seu pleno desenvolvimento, precisa articular a escola com os diversos contextos sociais, culturais e educacionais, possibilitando um espaço de experiências e vivências por meio de um currículo diferenciado. Essa proposta contribui para a construção do currículo como práxis, com atividades teóricas e práticas que se complementam na práxis educativa.

A ampliação do tempo escolar propõe um currículo que possibilite uma nova organização de tempo, considerando estruturar a rotina da escola de forma a tornar a experiência educativa mais significativa. A proposta é ofertar oportunidades educativas proporcionadas por meio de atividades exploratórias e protagonizadas por todos os envolvidos no processo pedagógico. (GONÇALVES, 2006, p. 132)

Pensar em um projeto de educação em tempo integral que se caracterize como possibilidade de formação humana e que contemple os aspectos físicos, sociais, pedagógicos e psicológicos do sujeito, não pode se abster de uma reestruturação de tempo e espaço escolares que contemplem e ofereçam meios para sua formação.

## CAPÍTULO 2

### PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A busca por uma Educação como direito humano esteve e ainda está presente nas reformas pedagógicas de diversos países do mundo, não apenas como direito subjetivo, mas como direito a uma formação completa no que diz respeito aos aspectos cognitivos, sociais, culturais e éticos dos sujeitos. "Trata-se, assim, de se discutir e de se buscar compreender a função civilizatória da Educação". (BAPTISTA, 1998, p. 16).

Baptista (1998) defende que para a escola assumir e cumprir sua função como entidade educadora, é preciso que um projeto de qualidade tenha como premissa uma educação ampliada. Para isso, é primordial que a escola assuma a ação formadora em sua totalidade, utilizando seu espaço e seu tempo para possibilitar vivências sociais e culturais significativas.

Diante desse projeto de escola, Baptista (1998) entende que uma concepção de educação que priorize o sujeito e o coloque no centro do processo só seria possível por meio de uma ressignificação estrutural do modo e do entendimento do conceito de educação que predominava no país. Porém, uma mudança de tal profundidade não se faz de um dia para o outro, e não diferentemente de outros países, no Brasil, a ressignificação da educação precisou passar por distintos e sucessivos processos de elaboração e reformulação, até se tornar, de fato, um princípio educativo presente nos programas e políticas brasileiras.

Com o Programa de Educação em Tempo Integral não foi diferente, muitas foram as iniciativas para que o Projeto de Educação Integral proposto por Anísio Teixeira fosse posto em prática e se tornasse política pública no Brasil. Em Belo Horizonte, umas das iniciativas promissoras de educação integral se deu ainda nos anos 90 com o Programa Escola Plural.

O Programa Escola Plural, nascido em 1994, por meio de uma proposta da prefeitura da capital mineira, tinha como fundamento oferecer aos alunos da rede municipal uma educação diferenciada e inovadora com o objetivo de interligar a proposta pedagógica das escolas municipais aos diversos espaços contidos na cidade, tornando o município uma grande sala de aula. Esse fundamento permaneceu como eixo norteador para o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, posteriormente. (MIRANDA, 2007, p.70)

Segundo Arroyo (2001), o intuito do novo Programa era o de oferecer uma proposta inovadora de currículo, de tempo e de espaços escolares, que propunha valorizar a pluralidade formativa do sujeito e seu desenvolvimento humano, por meio de uma formação pautada em valores, conhecimentos, identidades, memórias, emoções e múltiplas linguagens. Essa

proposta de educação dialogava diretamente com a concepção de educação integral defendida por Anísio Teixeira e trouxe, portanto, legitimidade ao projeto de reformulação da educação no Brasil.

Nesse sentido, para melhor detalhar como se deu o despontar da Educação Integral em Belo Horizonte, será necessário utilizar como referência os estudos de *Miranda*<sup>10</sup> (2007), que traz, com profundidade, aspectos importantes acerca da implantação do novo Programa de Educação que se tornou o divisor de águas entre o antigo e o novo modo de se conceber a educação no Município. O programa em questão denominava-se Escola Plural.

## **2.1 O Programa Escola Plural: Primeiros passos para a democratização da educação em Belo Horizonte**

A nova Constituição da República de 1988 trouxe consideráveis mudanças para a educação brasileira, principalmente no que se refere à expansão de matrículas no ensino Fundamental. O acesso à escola pública de todas as crianças em idade escolar foi o primeiro grande desafio das Políticas Públicas de Educação na década de 90. (MIRANDA, 2007)

Nesse período, a prefeitura de Belo Horizonte já contava com 80% do corpo docente do Ensino Fundamental com curso superior, pois o ingresso ao corpo docente da prefeitura só era possível por meio de concurso público. Além disso, grande parte do corpo docente participava de movimentos que pressionavam por mudanças estruturais e significativas de renovação pedagógica.

O grande objetivo enfrentado pelo grupo de professores (as) e gestores (as) escolares era o de garantir o acesso a uma escola pública democrática, não excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia, sexo e religião.

Miranda (2007) acentua que a implantação de uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de uma nova lógica de ordenamento escolar estavam presentes no horizonte das propostas de uma educação democrática e pluralista. Para que essa reforma fosse possível, seria necessário elaborar um currículo mais diversificado e que incorporasse atividades artísticas, culturais, literárias, e que valorizasse a história, bem como tivesse abertura para a comunidade, sem descuidar das disciplinas tradicionais.

---

<sup>10</sup> MIRANDA. Glaura Vasquez. Professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG desde 2003. Atuou como secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte no Governo de Patrus Ananias de Sousa, entre os anos de 1993 a 1996. Atuou como membro do comitê idealizador e organizador da proposta do Programa Escola Plural no Município.

Pretendia-se, também, que os alunos das escolas públicas municipais tivessem avanços progressivos em seu desenvolvimento escolar. Havia uma séria crítica à cultura da reprovação e da repetência. Nas discussões, enfatizava-se uma escola aberta à comunidade, mais alegre e prazerosa, que contribuísse para o novo desafio das políticas públicas: a permanência de crianças e jovens na escola pública. (MIRANDA, 2007, p.1)

A construção de uma escola comprometida com a inclusão social só poderia ser possível com uma mudança estrutural do conceito de educação predominante. Era necessário que a escola se fundamentasse no saber cotidiano dos (as) educadores (as) e das teorias e práticas defendidas por diversos (as) autores (as) ao redor do mundo, construindo novos ordenamentos de tempos e organização escolar.

O conceito de uma Escola Plural parte do pressuposto que os processos escolares são diversificados, pois consideram a comunidade escolar, os (as) educandos (as) e as condições de trabalho como eixos norteadores de elaboração curricular, por essa razão é que esse programa recebe o nome de “Plural”, pois diz respeito à pluralização e à democratização do acesso e sua estruturação.

No dia do professor de 1995, reunimo-nos em um teatro de Belo Horizonte, para dialogar sobre o nosso dia, ou melhor, sobre o ofício nosso de cada dia. Durante mais de um ano vínhamos pensando na pluralidade de práticas significativas, inovadoras, silenciosas e transgressoras que as professoras e professores inventam no seu cotidiano. Buscamos os significados dessas práticas, os eixos mais expressivos e fomos amarrando a proposta político- pedagógica da Escola Plural (o nome inicialmente fazia referência à pluralidade de práticas existentes na rede municipal que mostravam a emergência de uma escola mais plural). Seguindo este trajeto das práticas, nos encontramos com os profissionais dessas práticas. Não fomos atrás de diagnósticos sobre grades, currículos, carga horária, repetência e reprovação, problemas crônicos das escolas. Nosso foco não era a instituição escolar e seus clássicos componentes e problemas. Seguindo as trilhas das práticas nos encontramos como sujeitos destas práticas. (ARROYO, 2000, p. 12)

Miranda (2007) enfatiza que a proposta de parâmetros curriculares recomendada pelo MEC ajudou o Programa Escola Plural a redefinir os aspectos que centralizariam suas experiências, considerando que o currículo é um conjunto de ações escolares que envolvem contextos, conteúdos, competências desejáveis de serem adquiridas, cultura, valores, comportamentos, relações e procedimentos didáticos, sendo, contudo, uma proposta elaborada pela equipe escolar.

Essa proposta curricular, longe de ser estática, é uma proposta dinâmica que considera o aluno, sua idade, sua realidade e a cultura na qual está inserido. É uma proposição dinâmica, pois tem elementos comuns a toda Rede de Educação Municipal e elementos particulares de cada comunidade escolar. (MIRANDA, 2007)

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (1994), a proposta organizacional do Programa Escola Plural se centralizava em quatro grandes núcleos denominados vertebradores e que apresentavam a totalidade da proposta, são eles:

1º) **Os Eixos Norteadores:** dizem respeito à organização, gestão, planejamentos e práticas escolares. Todos os eixos devem sinalizar em uma mesma busca - a de uma escola mais plural e democrática. São eles:

- uma intervenção coletiva mais radical;
- a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana;
- a escola como tempo de vivência cultural;
- a escola como espaço de produção cultural;
- as virtualidades educativas da materialidade da escola;
- a vivência de cada idade de formação sem interrupção;
- a socialização adequada a cada idade – ciclo de formação;
- uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional.

2º) **Organização do trabalho:** Diz respeito à nova lógica de organização dos tempos dos (as) professores (as) e dos (as) alunos (as) nos processos cotidianos. O programa propôs a ampliação do tempo escolar no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do (a) aluno (a). Nessa nova lógica, a aprendizagem passou a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e as vivências socioculturais próprias de cada idade. A escola passou a organizar-se em três ciclos:

- 1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos (as) de seis a nove anos de idade;
- 2º Ciclo (Pré-Adolescência) compreendendo alunos (as) de nove a doze anos de idade;
- 3º Ciclo (Adolescência) compreendendo alunos (as) de doze a quatorze anos de idade.

3º) **Conteúdos e processos:** Esse núcleo diz respeito às concepções e práticas do fazer diário, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem e suas propostas formativas. Na lógica da Escola Plural, aprender deixou de ser um ato de memorização ou acúmulo de informações e ganhou um novo significado. Os conhecimentos passaram a ser construídos em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo por isso mesmo, associados aos aspectos

cognitivos, emocionais e sociais neles presentes. Um dos desafios postos foi a conjugação do "aprender a aprender" com o "aprender a viver".

4º) **A avaliação:** Foi adotada a concepção de avaliação como processo formativo e contínuo. Todos os sujeitos do processo educativo passaram a ser agentes da avaliação. Vários momentos de avaliação foram discutidos e incluídos na prática pedagógica das escolas.

- A avaliação inicial – tinha como objetivo organizar os grupos de alunos que pudessem interagir e manter canais abertos de diálogos. Era uma proposta de organização dos (as) alunos (as) de um mesmo Ciclo de Formação.
- A avaliação contínua – a proposta dessa avaliação era de identificar problemas e dificuldades, e programar atividades diversificadas. Por meio da avaliação contínua, os (as) professores (as) poderiam organizar seus projetos de ensino e definir as competências a serem priorizadas. A avaliação final – Propunha um diagnóstico global do processo vivido a subsidiar o próximo ciclo de formação, sem assumir o caráter de aprovação ou reprovação, mas sim de uma avaliação coletiva a respeito do desenvolvimento do (a) aluno (a), podendo, após um rígido parecer, ser acordado ou não a necessidade de permanência do (a) aluno (a) no ciclo, a fim de ajudá-lo (a) a alcançar as competências exigidas.

Por meio dos núcleos acima descritos, era de fundamental importância para o Programa que a escola se organizasse de forma a oferecer oportunidades de aprendizagens aos (às) alunos (as) e, aos (às) professores (as), meios concretos para exercerem sua função. Sua proposta estava sustentada sob a concepção de uma educação mais inclusiva e completa, porém, para que esse ideal se concretizasse, era preciso que a escola, desde a gestão até a zeladoria, se ocupasse com os processos educativos e que tais processos fossem construídos em comunhão com a comunidade escolar. (BRASIL, 1994. p. 16)

Basicamente, a proposta curricular do Programa Escola Plural estava sustentada sob a definição de *processos*<sup>11</sup> como categoria fundamental de formação. Para que a escola se tornasse de fato plural era preciso romper com a ideia do processo de aprendizagem como algo mecânico, unilateral, no qual o (a) aprendiz vai receber um conhecimento que está pronto

---

<sup>11</sup> A autora aqui associa a ideia de processos na perspectiva da investigação, da inquirição, da resolução de problemas e da sistematização dos conhecimentos como partes inseparáveis do desenvolvimento dos (as) educandos (as). (ZAIDAN, 2012, p. 3)

(a) e acabado. Era necessário que o currículo apresentasse a concepção de formação humana e integral na prática educativa. (ZAIDAN, 2012, p. 3)

Segundo Zaidan (2012), de forma sucinta, podem-se destacar três orientações principais da Escola Plural como projeto político-pedagógico para as escolas: a organização da educação básica em ciclos de idade de formação; a construção curricular que valorizava a cultura e a socialização; e, por fim, uma avaliação qualitativa dos processos formativos.

Apesar de o Programa Escola Plural trazer como fundamento principal a luta pela democratização e universalização escolar, sua implantação não estava isenta de críticas e oposições motivadas por distorções a respeito de seu fundamento. Por conta disso, o Programa ficou marcado como um projeto voltado para a promoção dos(as) estudantes sem, contudo, a devida preocupação com sua aprendizagem, demonstrando o apego arraigado às metodologias tradicionais que deixaram profundas marcas na educação brasileira.

Segundo Dalben et al. (2000), o quesito relacionado à avaliação foi o maior obstáculo à implementação do projeto. A troca do enfoque quantitativo pelo qualitativo deixou muitos professores(as) receosos(as) de não conseguirem analisar e equacionar os processos de aprendizagem, de certo por não compreenderem com profundidade o novo sentido da avaliação escolar, problema que se acentuou principalmente no terceiro ciclo. “[...] o fato de a Escola Plural acabar com as notas escolares significou para a comunidade em geral estar desprezando, também, o conteúdo escolar, assim como abolir o processo de reprovação significou abolir a possibilidade de aprender.” (DALBEN, 1998, p. 195).

Quanto a isso, Zaidan (2012) assim refere:

Certamente essa não era a proposta da Escola Plural, mas um conjunto de situações ao longo dos anos levou a isso. Desde a implantação da Escola Plural (1995-1996), as mudanças de Governo e suas orientações político-pedagógicas se seguiram em descontinuidades com as proposições daquele Programa (1997/2000 – 2001/2004 – 2005/2008 – 2009-2012). As polêmicas na cidade continuavam até que a própria Secretaria Municipal de Educação, no ano 2010, afirmou publicamente o fim do Programa nas escolas municipais. (ZAIDAN, 2012, p.4)

O Programa Escola Plural, apesar dos contratemplos, teve como papel primordial, romper, por meio de ações pedagógicas concretas, a estrutura seletiva e excludente que vigorava no contexto escolar, ofertando uma escola democrática e pluralista capaz de reconhecer o sujeito como autor de seu próprio processo de aprendizagem.

Diante do encerramento do Programa Escola Plural, em 2010, foi preciso propor novas estratégias educativas para os alunos das escolas municipais de Belo Horizonte, abrindo

espaço para novas políticas e programas que atenderiam às demandas educacionais no município.

Conforme Zaidan (2012), uma nova política pedagógica foi proposta com o intuito de preencher as lacunas deixadas pelo Programa e estabelecer medidas e ações estratégicas. Dentre as metas implantadas estavam, a volta do boletim e a elaboração de materiais didáticos de apoio para os docentes, como livros, auxílio ao planejamento diário, reuniões periódicas e visitas às escolas.

Foi criado ainda o PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica), oferecendo aos (às) alunos (as) um tempo específico com aulas de reforço e estudos intensivos no contraturno. O Passo seguinte seria oferecer projetos especiais para atender demandas específicas e desenvolver uma proposta formadora mais ampla e que considerasse as múltiplas inteligências. (ZAIDAN, 2012, p. 6)

Diante de tais mudanças, ficou claro que a prefeitura de Belo Horizonte teria que propor um programa educacional que ao mesmo tempo mantivesse os aspectos positivos da Escola Plural, mas que, por outro lado, fizesse alterações significativas para uma metodologia pedagógica mais eficiente. E é neste contexto de mudanças que nasce o primeiro projeto de escola em Tempo Integral do Município de Belo Horizonte.

O plano era trazer uma proposta pedagógica que pudesse atender tanto às demandas sociais vigentes de tempo escolar, quanto à necessidade de elaborar um plano pedagógico que oferecesse projetos especiais por meio de oficinas no contraturno escolar.

Segundo dados retirados do site da Secretaria Municipal de Educação (2017), um projeto-piloto de escola em tempo integral, implantado em 2006, foi adotado por sete escolas municipais e garantiu a presença em tempo integral de aproximadamente dois mil alunos (as) da rede.

Para que o novo Programa fosse concretizado, foi realizada uma campanha publicitária de mobilização para anunciar os seus objetivos, convidando as escolas a aderirem a ele. A alegação da campanha estava sustentada sob a ideia de ser um projeto que preencheria as lacunas deixadas pela Escola Plural, mas ao mesmo tempo manteria os conceitos importantes como, por exemplo, a utilização de oficinas de múltiplas linguagens, de lazer, de cultura e de artes.

A fim de que o novo Programa fosse efetivado, foi preciso realizar uma importante articulação entre o poder público e as universidades do município, tanto as públicas, quanto as privadas, e realizar parcerias com organizações sociais que já vinham realizando projetos com

crianças e jovens, com o intuito de participarem como oficinairas do programa nas unidades de ensino.

Para tanto, era necessário que o tempo de aula fosse ampliado, de quatro para nove horas diárias, a fim de atender à demanda, e que houvesse, por parte da equipe gestora, o incentivo para a utilização dos espaços públicos como espaços educativos, com o objetivo de articular as ações intersetoriais com a incorporação das práticas culturais e sociais existentes em Belo Horizonte, como propõe a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

Este conceito de intersectoriedade propõe políticas que visam, com um conjunto de programas e projetos, desconstruir o olhar generalizado da cidade como um espaço dissociado da escola, desenvolvendo medidas de combate à violência e de incentivo à exploração de suas potencialidades culturais e sociais, com o intuito de oferecer uma educação envolvida com a sociedade, com o “compromisso coletivo e permanente da formação, de promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes”. (MOLL, 2004, p. 41).

O Programa Escola em Tempo Integral não estava isento de avaliação e, para isso, eram feitos encontros semanais entre os universitários (as) e oficinairos (as) com a participação de professores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as) e a direção. O objetivo era o de acompanhar de forma processual e constante as atividades e a qualidade das mesmas na intersecção com o projeto pedagógico escolar. (BELO HORIZONTE, 2017)

O que começou como um projeto piloto, atendendo apenas algumas escolas como experiência, se tornou um Programa da Rede Municipal de Ensino e recebeu o nome de Programa Escola Integrada, representando a escola inclusiva e democrática que o Programa Escola Plural defendeu como conceito fundamental de sua proposta, e que constitui ainda hoje o ideal de educação defendido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

A intenção do Programa Escola Integrada é oferecer aos (às) alunos (as) da Rede Municipal de Belo Horizonte uma educação mais completa, que colabore com a formação do sujeito de forma integral e que favoreça a inclusão social, bem como a democratização escolar há muito defendida e há pouco conquistada.

## **2.2 O Programa Escola Integrada: uma ponte entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral no Município de Belo Horizonte**

Como já visto, muitas foram as iniciativas educacionais implantadas para melhorar e ampliar o conceito de educação no Brasil, porém, a descontinuidade de um programa não se

resulta somente de sua ineficiência, mas também de todo um contexto político por detrás de uma política educacional, e sobretudo, pela complexidade existente no que se refere à educação e seus fundamentos.

O fim do Programa Escola Plural não significou a completa ineficiência do processo e sim a necessidade de se fazer com que a metodologia proposta fosse organizada de forma mais eficiente, sem, contudo, desmerecer seus ganhos e suas contribuições para a educação municipal de Belo Horizonte.

Diante de tal fato, a Secretaria de Educação teve, a partir do ano de 2007, a importante missão de reorganizar os processos educativos e oferecer uma proposta educativa que fosse eficaz e que mantivesse os princípios de equidade e igualdade defendidos pelo Programa Escola Plural. Portanto, a proposta defendida pelo Programa Escola Integrada tem como finalidade a integração de diversos setores da sociedade às rotinas escolares, possibilitando a introdução de diferentes linguagens e formatos pedagógicos no processo de escolarização.

De acordo com o caderno de Diretrizes Político-Pedagógicas e Operacionais da Escola Integrada<sup>12</sup> de Belo Horizonte, organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), o Programa Escola Integrada tem como missão a promoção de uma educação relacionada com os princípios de qualidade e equidade, tendo como eixo norteador uma Educação Integral que valorize a diversidade, a pluralidade étnica, cultural e de gênero, e fundamentada em diretrizes éticas tais como: gestão democrática, trabalho coletivo, diálogo, transparência, cuidado, respeito, zelo, atenção, ética e compromisso. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 102)

A promoção de uma educação integral apresenta-se como premissa legal e histórica, que, além de uma ampliação da jornada escolar de tempos, espaços ou inserção de novas atividades curriculares, apresenta preocupação fundamental com a formação dos estudantes enquanto cidadãos capazes de participar democraticamente da sociedade em que vivem, além de transformá-la.

No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. (FREIRE, 2005, p.74).

De acordo com os pressupostos teóricos, o Programa Escola Integrada está sustentado pelos três eixos defendidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que se baseiam em: Formação Integral dos sujeitos, na qual o sujeito ocupa a centralidade do processo educativo;

---

<sup>12</sup> Diretrizes Político-Pedagógicas e Operacionais da Prefeitura de Belo Horizonte MG (2015-2016). Secretária Municipal de Educação Sueli Maria Baliza Dias.

articulação de saberes, que considera a educação de forma contextualizada, por meio de práticas educativas e projetos coletivos; e, por fim, a ampliação da jornada escolar, que diz respeito à ampliação e à permanência dos educandos (as) na escola em contraturnos.

É importante sublinhar que o Programa Escola Integrada ampliou não só o tempo, mas também os espaços de aprendizagem. Com o projeto “Cidades Educadoras”, a própria noção de cidade foi alargada reconhecendo o potencial educativo de Belo Horizonte e possibilitando a ocupação dos espaços públicos como possibilidade de formação e conhecimento. (BELO HORIZONTE, 2014, p. 108)

No Município de Belo Horizonte, além da oferta diária existe também atividades oferecidas à comunidade escolar nos fins de semana e férias. São programas que fazem parte da política de Educação Integral e que oferecem aos educandos (as) e à comunidade, atividades por meio da Escola Integrada (PEI), da Escola Aberta (PEA) e da Escola nas Férias (PEF). Atualmente, o Programa está presente em todas as regionais administrativas<sup>13</sup> de Belo Horizonte, atendendo às crianças e jovens de 6 a 14 anos.

De acordo com o relatório da SMED<sup>14</sup> de 2016, os programas se caracterizam da seguinte forma:

- Programa Escola Integrada - PEI: Amplia a jornada escolar do (a) estudante de 4h30min para até 10h30min diárias, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e favorecer a apropriação dos diversos espaços da cidade, entendendo-a como educadora. São prioritariamente atendidos pelo Programa os (as) estudantes pertencentes a comunidades que se encontram em territórios considerados de maior vulnerabilidade social.
- Programa Escola Aberta – PEA: Abre as portas das escolas municipais aos finais de semana oferecendo à comunidade, gratuitamente, atividades pedagógicas, socioculturais e esportivas, lazer e oficinas de geração de emprego, renda e qualificação profissional para jovens, adultos e idosos, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social.
- Programa Escola nas Férias – PEF: Contribui para que as escolas municipais efetivem o conceito de Educação Integral, ampliando os tempos e os espaços educativos, abrindo se para um diálogo produtivo e saudável com a Comunidade Escolar,

---

<sup>13</sup> A administração Municipal de Belo Horizonte se organiza em nove regionais: Barreiro, Oeste, Centro-sul, Leste, Nordeste, Norte, Pampulha, Venda Nova.

<sup>14</sup> Relatório enviado à Secretaria de Planejamento, Orçamento e Informação (SMPL) em dezembro de 2016. Acesso <file:///C:/Users/Poliana/Downloads/01\_secretariamunicipaldeeducacao\_smed\_20161226.pdf>

tornando-se espaço de alegria, desenvolvimento e brincadeiras também no período de férias.

A fim de organizar e orientar as escolas do Município, a Prefeitura de Belo Horizonte, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), organizaram um documento denominado “Educação Integral: Diretrizes Político-Pedagógicas e Operacionais”, com o intuito de dar suporte para o desenvolvimento da Política de Educação Integral no Município, sendo responsável por apresentar as matrizes curriculares dos três eixos acima citados: Programa Escola Integrada (PEI), Programa Escola Aberta (PEA) e Programa Escola nas Férias (PEF).

Esse documento é de extrema importância, pois serve de referência para o trabalho dos (as) professores (as), gestores (as), monitores (as) e demais atores (atrizes) envolvidos (as) com o processo de ensino-aprendizagem, e reafirma o comprometimento da Secretaria Municipal de Educação com o ideal de formação integral, além de considerar o sujeito de forma completa, colocando-o no centro do processo educativo.

Embora a Educação Integral seja o principal aporte de formação da SMED e tenha os três programas como eixos principais, nesse trabalho, será dado maior enfoque ao projeto referente ao Programa Escola Integrada devido ao recorte da pesquisa, sem, contudo, desconsiderar a importância dos demais programas, sendo eles peças fundamentais do projeto de Educação Integral do município.

No documento organizacional da Escola Integrada acima destacado, é apresentada a matriz curricular do Programa, constituindo, com isso, um aporte teórico responsável por sustentar a proposta e esclarecer seus fundamentos.

Segundo o documento, a Matriz Curricular do Programa Escola Integrada busca considerar as possibilidades das redes socioeducativas locais, deixando sob a autonomia da escola a construção do seu próprio Projeto Político Pedagógico. Com isso, novos saberes podem ser construídos a partir dos valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis em cada comunidade. Sua proposta está em reconhecer outros espaços de exercício da vida e ampliar o repertório de crianças e jovens favorecendo sua atuação cidadã.

A responsabilidade de organizar a matriz curricular fica a cargo do (a) coordenador (a) pedagógico (a) e do corpo docente. As seleções das temáticas que compõem a matriz

curricular é fundamentada nos macrocampos<sup>15</sup> e definida observando-se as demandas escolares e as propostas pedagógicas da SMED.

O planejamento das ações, a construção do currículo e a organização dos projetos são realizados mediante consulta, via colegiado, assembleia escolar ou outras instâncias democráticas de gestão, considerando as possibilidades de horário e funcionamento do Programa Escola Integrada.

Atualmente, após a implantação do *Programa Mais Educação* do Governo Federal em 2014 e o *Novo Mais Educação* de 2016, as diretrizes do Programa Escola Integrada foram diretamente orientadas pelos macrocampos<sup>16</sup> apresentados pelo Programa Federal, tornando-se o Programa Padrão pelo qual todos os outros Programas de Tempo Integral, em esferas Municipais, devem se orientar.

A fim de melhor compreender a respeito da integração do *Programa Mais Educação* e *Novo Mais Educação* ao já existente *Programa Escola Integrada* do Município de Belo Horizonte, se faz necessário trazer os aspectos mais importantes do Programa Federal, sua trajetória e sua concepção no cenário brasileiro de educação, com a intenção de, posteriormente, apresentar o Programa Municipal de forma prática por meio da observação das práticas realizadas na escola escolhida como campo de pesquisa.

### **2.3 Enfim, um Programa a nível Federal de Educação em Tempo Integral.**

Sem sombra de dúvidas, o *Programa Mais Educação* e, posteriormente, o *Novo Mais educação*, são considerados uma conquista a nível Federal de uma proposta defendida por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro de Educação Integral, e que, ao longo de vários anos, foram colocados em prática de forma exclusiva por secretarias municipais distintas, ficando submetidos a programas temporários de políticas públicas e dependentes de projetos provisórios.

Com o intuito de ampliar esses projetos para o território nacional, em 2007, por meio da portaria interministerial nº17/2007, o Governo Federal instituiu o Programa Mais Educação, propondo a extensão da jornada escolar para 7 horas diárias, tornando-se esse o

---

<sup>15</sup> Os Macrocampos do Programa Escola Integrada estão organizados da seguinte forma: Cultura e Artes; Esporte e Lazer, Cidade e Meio Ambiente, Cultura Digital.

<sup>16</sup> Os Macrocampos propostos pelo Programa Mais Educação estão organizados da seguinte forma: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

principal Programa de ação indutiva, tendo como proposta principal a articulação da comunidade com a escola por meio de ações em diversas áreas de conhecimento, como: esporte, lazer, cultura e desenvolvimento social. (BRASIL, 2014, p. 4)

A maneira com a qual o Governo Federal propõe novas estratégias na área educativa diz muito respeito à forma com a qual o governo concebe a educação no país. Ou seja, é possível perceber que, por meio do Programa Mais Educação, a proposta do Governo, no primeiro momento, era a de oferecer aos (às) estudantes do Ensino Fundamental, atividades que pudessem complementar as tarefas didáticas possibilitando o acesso a espaços fora da escola, e oferecendo maior capital cultural para os alunos (as) da Rede pública.

De certo, a concepção de educação integral ultrapassa as linhas delimitadas pelo conceito tradicional de ensino e contribui para uma formação mais completa, justificando o papel sócio integrador que a escola desempenha na sociedade.

Esse papel sócio integrador que a escola assume diante da sociedade, diz respeito, principalmente, às mudanças políticas e educacionais que vêm ocorrendo desde o século XX e que estão associadas à necessidade de proteção Integral proposta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para o Programa Mais Educação, o aumento da jornada escolar contribui para que as crianças e adolescentes estejam resguardadas dos perigos das ruas, tendo a escola como instituição de acolhimento e cuidado.

Embora seja preciso alertar para o fato de que as escolas não são órgãos de prestação de serviços sociais, uma vez que sua finalidade é a formação educacional, é nelas que ocorre boa parte das representações sociais dos modos de vida. Nesse sentido, a questão do direito à educação ganha outra relevância em função das novas exigências demandadas da escola e de sua representatividade no contexto social. (MONFREDINI, 2013, p. 130)

Mediante essas necessidades sociais em que o Programa Mais Educação está atrelado, é importante destacar que o projeto de educação em tempo integral tem, acima de tudo, a missão de contribuir efetivamente para a universalização e a democratização escolar, sendo essa a principal proposta defendida pelo conceito de educação integral proposto por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Não se pode deixar de destacar que o processo de extensão da jornada escolar, embora apresente um projeto inovador para a educação brasileira, apresenta também alguns desafios como, por exemplo: os espaços escolares que não foram planejados para acolher os(as) alunos (as) em turno e contraturno; a adaptação de horários para o uso da biblioteca, quadras

esportivas e outros espaços, respeitando o uso do turno regular; e a organização alimentar dos (as) alunos (as), dentre outros pontos de tensão encontrados no contexto escolar.

Para Freire (2005) não é possível aumentar o tempo de permanência na escola sem pensar na qualidade educativa que precisa estar em consonância com as necessidades do sujeito, e essa qualidade educativa diz respeito ao seu bem-estar social e individual.

Diante desse desafio é que o *Programa Mais Educação* propõe oferecer aos sujeitos um programa educacional que considere seus aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais sem, contudo, desconsiderar a função pedagógica da escola.

Para melhor compreender como se dá essa organização escolar que o *Programa Mais Educação* defende, se faz necessário apresentar, de forma mais completa, os projetos e políticas federais que regulamentam e incrementam a proposta de *Educação em Tempo Integral* no Brasil e sua importância no percurso histórico em que a educação brasileira está inserida.

#### **2.4 O Programa Mais Educação: Uma conquista para as Políticas Públicas de Educação no Brasil**

Elaborado por meio da iniciativa entre o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Programa Mais Educação abriu oportunidade para que as redes de ensino público ampliassem sua jornada escolar no Ensino Fundamental e oferecessem uma proposta de formação humana e proteção social com o intuito de ofertar “Mais Educação” para os alunos e alunas da rede pública e complementar sua formação por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer.

Basicamente, segundo o Manual Operacional de Educação Integral<sup>17</sup> organizado pelo MEC em 2014, o *Programa Mais Educação* é uma estratégia do Governo Federal para ampliar a jornada escolar e organizar o currículo na perspectiva da Educação Integral.

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de

---

<sup>17</sup> O Manual Operacional de Educação Integral dá orientações gerais para a implantação do Programa Mais Educação de 2014, dispondo sobre as ofertas formativas para as escolas Urbanas e Rurais e apresentando os critérios para adesão, financiamento, prestação de contas e demais informações relevantes.

interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2014, p. 4)

De acordo com as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Educação Integral defende que a formação do sujeito seja feita além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esse conceito coloca a escola como um elemento de conexão com a comunidade do entorno e possibilita a realização de ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social.

Para poder atender a demanda escolar e oferecer meios que favoreçam a formação integral do sujeito, o Governo Federal, por meio da portaria interministerial nº17, de 24 de abril de 2007 e pelo decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, implantou o *Programa Mais Educação* em território nacional, ofertando assim, a Educação em Tempo Integral com o propósito de estender a jornada escolar para, no mínimo, sete horas diárias.

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana (MOLL, 2012, p. 133).

A proposta deste programa foi fundamentada na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, com o objetivo de buscar uma nova perspectiva sobre a infância e a juventude, garantindo a esses a “Doutrina da Proteção Integral”<sup>18</sup>, presente no artigo 227 da Constituição Federal, que declara:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de

<sup>18</sup> Doutrina da Proteção Integral: representa um avanço em termos de proteção aos direitos fundamentais, posto que é calcada na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, tendo, ainda, como referência documentos internacionais, como Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, aos 20 de novembro de 1959, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude - Regras de Beijing - Res. 40/33 de 29 de novembro de 1985, as Diretrizes das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil - Diretrizes de Riad, de 1º de março de 1988 e a Convenção sobre o Direito da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e aprovada pelo Congresso Nacional brasileiro em 14 de setembro de 1990. (DÓI e FERREIRA, s/d, p.2)

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227)

A afirmação da criança e do jovem como sujeitos de direitos e a indivisibilidade da garantia desses direitos colocam a infância e a juventude no centro das políticas públicas de proteção e atendimento integral de suas necessidades. Para isso, o *Programa Mais Educação* foi pensado com a proposta de defender uma educação voltada para a formação humana e proteção social, sendo implantado de forma articulada entre União, Estados e Municípios, com ações interministeriais e Intersetoriais. (BRASIL, 2009, p. 19).

Baseada nestes princípios, a criação do programa abriu possibilidades para que as redes de ensino ampliassem a jornada de tempo escolar, de forma gradual, considerando a noção de formação integral em todo o país, especialmente em territórios vulneráveis socialmente.

#### **2.4.1 Organização do Programa Mais Educação**

Segundo o Manual Operacional de Educação Integral (2014), o *Programa Mais Educação* foi organizado de forma a atender as escolas públicas do Ensino Fundamental, por meio de atividades organizadas em macrocampos associados às quatro áreas de conhecimento presentes no currículo da base nacional comum, sendo eles: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Nas escolas os macrocampos foram organizados das seguintes formas:

Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital.

A proposta era trabalhar cada macrocampo de forma interdisciplinar, considerando o contexto social dos sujeitos, com a intenção de fomentar práticas educativas que promovessem aos (às) estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmos (as), do (a) outro (a), do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas. (BRASIL, 2014, p.8)

Considerando a expansão do programa em todo território brasileiro, foi necessário adequá-lo às realidades das escolas do campo, organizando, para isso, estratégias que contribuiriam para a oferta de uma educação de qualidade, adaptada ao modo de viver, pensar e produzir destas populações, a saber: agricultores, criadores, extrativistas, pescadores,

ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos da floresta, caboclos, dentre outros.

Com a intenção de atender as especificidades dos sujeitos do campo, o programa ofertou atividades relacionadas às realidades e interesses desse público alvo, estando as atividades oferecidas associadas aos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; e Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Por meio dessa organização, é possível perceber que a ampliação do tempo escolar, na perspectiva da educação integral, busca expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico, considerando a realidade em que vive e suas especificidades sob a perspectiva presente no Relatório Delors<sup>19</sup> (UNESCO), trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. (BRASIL, 2014, p. 8)

As cidades precisam ser vistas pelas escolas [...] de tempo integral como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais: escolas, creches, faculdades, universidades, institutos; e informais: teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além de trânsito, dos ônibus, das ruas, etc. (MOLL, 2004, p. 42).

De acordo com o projeto, coube às secretarias de educação estaduais, municipais ou distritais, disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte e preferencialmente quarenta horas, denominado "Professor Comunitário", que seria o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa, além de nomear o técnico das secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, responsável pela coordenação do Programa Mais Educação no âmbito das respectivas secretarias de educação, que integraram o Comitê do PDDE Interativo.

A organização das turmas estava sujeita ao número de até 30 estudantes, exceto para as atividades de Orientação de Estudos e Leitura e Campos do Conhecimento, que teriam suas turmas formadas por, no máximo, 15 estudantes. As turmas poderiam ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade.

O trabalho de monitoria voluntária deveria ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades

---

<sup>19</sup> O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido também como Relatório Delors, foi elaborado no ano de 1996 em que especialistas em educação de diferentes países traçaram orientações sobre a educação mundial. Acessar: <[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)>

ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc.

Além disso, poderiam desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio. Recomendou-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significasse ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE.

O ressarcimento do monitor deverá ser calculado de acordo com o número de turmas, sendo R\$ 80,00 (oitenta reais) para as escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo.

O apoio financeiro ao *Programa Mais Educação* destinava-se às escolas públicas das redes municipais, estaduais e distritais, que possuíam estudantes matriculados no ensino fundamental. O montante de recursos destinados a cada escola seria repassado por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral, em conta bancária específica, aberta pelo FNDE, no banco e agência indicado no cadastro da entidade no sistema PDDE, em nome da Unidade Executora Própria (UEX), representativa da unidade escolar.

Os recursos, transferidos por intermédio do PDDE/Educação Integral para a implantação do Programa Mais Educação, destinavam-se: Ao ressarcimento das despesas de transporte e alimentação dos (as) monitores (as) responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; à aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades, conforme os kits sugeridos; à aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de Educação Integral.

Os dados acima recolhidos estão presentes no Manual Operacional de Educação Integral (2014), que além de trazer especificidades acerca do *Programa Mais Educação*, também aborda questões de funcionalidade e incremento do *Programa Escolas Interculturais de Fronteira* (PEIF)<sup>20</sup>, desenvolvido no âmbito do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), em cidades brasileiras da faixa de fronteira de um lado e em suas respectivas cidades-gêmeas de países que fazem fronteira com o Brasil, de outro.

O objetivo do PEIF é promover a integração regional por meio da educação intercultural que garantia formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países. A base legal do programa no Brasil compõe-se de ambos

---

<sup>20</sup> Para melhor detalhamento, acessar o site do Manual Operacional de Educação Integral (MEC,2014) [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)

documentos: 1) “Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular”, criado e aprovado no âmbito do MERCOSUL; e 2) “Portaria MEC nº 798, de 19 de junho de 2012”, que institui o Programa no Brasil. (BRASIL, 2014, p. 37)

Como detalhado, o Programa Mais Educação está diretamente associado às políticas públicas de inclusão e universalização escolar, tanto em áreas urbanas como no campo e cidades de fronteiras, reforçando a ideia de que o Programa, além de ser uma conquista na área da Educação Integral, é uma importante ferramenta de proteção e inclusão social, sendo um grande projeto de democratização educacional no Brasil.

Mesmo sendo um programa recente, o Mais Educação não está isento de reformulações e disputas políticas ideológicas, sendo assim, em 2016 o programa passou por algumas alterações, sendo denominado, a partir de então, como Programa Novo Mais Educação.

Suas principais alterações e propostas serão descritas com maiores detalhes no item abaixo.

## **2.5 Programa Novo Mais Educação: Um projeto de alfabetização no contraturno**

Pode se dizer que o ano de 2016 foi um ano marcado por profundas transformações no contexto político do país. Após vencer democraticamente a eleição de 2014 e garantir o seu segundo mandato como governante do Brasil, a então presidenta Dilma Rousseff sofre, por decisão do senado, o impeachment após o processo contra crime de responsabilidade<sup>21</sup>, dando lugar para a liderança do então vice-presidente Michel Temer.

Esse processo deixou o país imerso em uma onda de incertezas políticas e econômicas, das quais, a educação não estava isenta. Mediante a essas consequências políticas, em 10 de outubro de 2016, por meio da portaria do MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 5/2016, o Governo Federal promulga o *Programa Novo Mais Educação* como estratégia do Ministério da Educação de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da extensão da jornada escolar. (BRASIL, 2016b)

O motivo pelo qual o Governo propôs as alterações no *Programa Mais Educação* está associado ao fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); e no intuito de atingir as metas 6 e 7 do Plano

---

<sup>21</sup> Para melhor esclarecimento acerca do que se refere o crime de responsabilidade. Acesse :<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L1079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1079.htm).

Nacional de Educação (PNE), instituído pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que determina a ampliação da oferta de Educação em Tempo Integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas.

De acordo com o manual operacional de 2016, após realizar as alterações no projeto anterior, o novo programa foi implantado com a intenção de realizar o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e desenvolver atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho pedagógico mediante a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

O principal ponto de mudança no novo programa está relacionado à redução do abandono escolar, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria do rendimento e desempenho educacional. Sua finalidade é contribuir para a alfabetização, a ampliação e a melhora no letramento e no desempenho em língua portuguesa e matemática, bem como a ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016, p.6)

O *Programa Novo Mais Educação* está sendo implantado nas escolas públicas de ensino fundamental e sendo progressivamente expandido para o Ensino Médio por meio do Programa Ensino Médio Inovador, de 2017. O *Programa Novo Mais Educação* conta com o auxílio das secretarias estaduais, municipais e distritais de educação com o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação.

### ***2.5.1 Organização do Programa Novo Mais Educação***

As mudanças estruturais propostas no *Programa Novo Mais Educação* estão atreladas à necessidade de se obter melhores resultados referentes à alfabetização e o letramento dos (as) estudantes brasileiros (as) da rede pública.

Para que esse objetivo seja alcançado, é imprescindível que haja um esforço das escolas em promover melhorias pedagógicas que favoreçam o pleno desenvolvimento do sujeito, porém, é importante acentuar que a escola é, principalmente, um espaço de relações e experiências humanas, e que, diante das realidades contemporâneas de educação, é preciso que seja um ambiente que contemple tanto a formação cognitiva, quanto a formação física, psicológica, social e cultural do sujeito.

Para tanto, como destaca Arroyo (2012), é necessário compreender que os sujeitos inseridos no ambiente escolar são sujeitos integrais e para que a educação escolar seja de

qualidade e democrática, é preciso respeitar a integralidade do sujeito e oferecer possibilidades de colaboração mútua e de aprendizado.

Para isso, o *Programa Novo Mais Educação* contempla também atividades complementares nos campos das Artes, Cultura, Esporte e Lazer, oferecendo oficinas de artesanato, dança, informática e esportes, com a colaboração de mediadores (as) contratados (as) pelas secretarias.

As escolas que aderiram ao plano de 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico. As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, além de outras 3 (três) atividades de escolha da escola. (BRASIL, 2017, p.9)

O Monitoramento do Programa é feito nas unidades escolares com a elaboração de um relatório periódico, e o monitoramento global é de responsabilidade da SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica) e do FNDE (Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação).

### ***2.5.2 Novo Mais Educação para o Ensino Médio: Uma proposta de inovação***

O *Programa Novo Mais Educação*, cujo público alvo eram, prioritariamente, os (as) estudantes do Ensino Fundamental, agora está sendo ampliado para os alunos e alunas do Ensino Médio das Redes Estaduais de Educação. Segundo o Ministério da Educação, o governo pretende investir cerca de R\$ 400 milhões no *Programa Novo Mais Educação*, com o intuito de atender entre 15 mil e 40 mil escolas com 140 alunos, em média, o que pode totalizar de 2,1 milhões a 5,6 milhões de alunos, dependendo do número de adesões para os modelos de cinco horas ou 15 horas semanais, além do período normal de aulas. (BRASIL, 2016c).

De acordo com as diretrizes do programa, a ampliação da jornada para 15 horas semanais contará com oito horas de acompanhamento pedagógico, sendo quatro horas de língua portuguesa e quatro horas de matemática. As demais sete horas serão distribuídas entre atividades de livre escolha da escola a partir de um conjunto de opções. Essas 15 horas poderão ser distribuídas em diferentes períodos de duração ao longo da semana. (BRASIL, 2016a)

As escolas que não contam com uma infraestrutura necessária para oferecer o Tempo Integral poderão participar do programa com a ampliação de cinco horas semanais para atividades de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática.

De acordo com a Portaria 1.145 de 2017, que institui o Programa, o intuito da proposta é ampliar as ações pedagógicas das escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Isso, devido a necessidade de se promover ações compartilhadas com os estados e o Distrito Federal para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de uma universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nessa etapa da educação básica atendendo assim a meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei no 13.005, de 2014, que visa: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.”

Um dos meios que o governo considera como primordial para o alcance da meta é manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como: aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial; de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar compatível com sua idade. (BRASIL, 2010, p. 26)

De certo, os dois programas trazem perspectivas diferentes acerca de como o tempo extra na escola deve ser trabalhado. Diante disso, foi organizado um quadro comparativo entre os dois programas com a intenção de explicitar as principais diferenças e alterações realizadas na proposta do *Mais Educação* para os (as) estudantes das Escolas Públicas brasileiras.

Esse quadro foi elaborado por meio das contribuições de Mendonça e Mutuoka (2017) em suas pesquisas.

### Quadro 1: Comparação entre o Programa mais Educação e o Programa Novo Mais Educação

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (2007-2016)	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (A PARTIR DE 2017)
<b>Objetivo:</b> Colaborar para a melhoria da aprendizagem por meio da oferta de tempo integral, com jornada igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno escolar.	<b>Objetivo:</b> Favorecer a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação da jornada com carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

**Características:** A escola tinha o encargo de contemplar, obrigatoriamente, pelo menos uma atividade de acompanhamento pedagógico (focada em qualquer disciplina) com duração de seis horas semanais e outras três atividades nas áreas de Educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação econômica.

**Características:** Existem duas opções de carga horária: cinco ou quinze horas. As escolas que optarem por 5 horas, deverão realizar duas atividades de acompanhamento pedagógico (uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática), dividindo o tempo igualmente entre elas. Já as que optarem pelas 15 horas, terão de contemplar as duas disciplinas com quatro horas dedicadas a cada uma e oferecer outras três atividades, divididas nas sete horas restantes. Essas últimas devem ser de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer e estar inseridas no Sistema Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

**Adesão:** As próprias escolas tinham que preencher o Plano de Atendimento, por meio do PDDE Interativo, já com a indicação das atividades a serem desenvolvidas.

**Adesão:** As secretarias municipais e estaduais de Educação devem indicar as escolas para participar do programa pelo módulo do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). A carga horária pode ser indicada pela secretaria ou definida pelas escolas no PDDE Interativo.

**Critério de Participação:** Para as escolas urbanas, os critérios eram já terem sido contempladas pelo programa Mais Educação e PDE Escolar, ter nota inferior a 4,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,9 nos finais no Ideb ou 50% ou mais dos estudantes inseridos no Bolsa Família. As rurais precisariam estar localizadas em municípios com pelo menos 15% da população analfabeta, 25% em situação de pobreza ou 30% morando no campo. Também poderiam ser contempladas as instituições localizadas em assentamentos de 100 ou mais famílias, áreas quilombolas ou indígenas.

**Critério de Participação:** Privilegia as escolas que já receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016, com baixo nível socioeconômico e baixo desempenho no Ideb.

**Monitoria:** Monitores (as) que eram preferencialmente estudantes universitários (as) ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas (como mestre de capoeira e contador (a) de histórias, por exemplo). Estudantes do Ensino Médio ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também podiam desempenhar a função de acordo com suas competências, saberes e habilidades. As atividades não eram remuneradas, sendo ressarcidas apenas as despesas com transporte e alimentação dos voluntários.

**Monitoria:** O trabalho é realizado de forma voluntária pelo (a) articulador (a) da escola, o (a) mediador (a) de aprendizagem e o(a) facilitador(a). O primeiro é responsável pela coordenação e organização das atividades, devendo ser professor (a), coordenador (a) pedagógico (a) ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 horas, em efetivo exercício, de preferência na própria instituição. O (a) mediador (a) é quem realiza as atividades de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e atua em parceria com os (as) professores (as) da escola. Já o (a) facilitador (a) realiza as outras atividades relacionadas à cultura, lazer, esporte, dentre outras.

Fonte: Baseado em Mendonça e Mutuoka (2017).

Como detalhado no quadro acima, o *Programa Novo Mais Educação* é uma iniciativa do Governo Federal em melhorar o desempenho dos índices de alfabetização e letramento no país. Enquanto que o *Mais Educação* traz como prioridade atividades voltadas para a cultura,

lazer, esportes e artes, dialogando com o projeto de formação integral defendido por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro em suas experiências educacionais.

Diante dessas diferenças estruturais do Programa tem surgido, entre pesquisadores da área, profundas indagações acerca do princípio norteador do projeto de educação integral e suas contribuições para a Educação brasileira.

A proposta apresentada pelo Governo Federal em 2016 está legitimada pelos resultados obtidos por meio da avaliação de impacto publicada pela Fundação Itaú Social<sup>22</sup> em novembro de 2015. As avaliações feitas por esta Fundação apontaram que o Programa Mais Educação, desde sua implantação, não colaborou muito para o aumento qualitativo dos índices de alfabetização para a Educação Básica. A pesquisa apontou que as escolas que participaram do *Programa Mais Educação* entre 2008 e 2011 apresentaram redução no desempenho de matemática, além de não ter gerado nenhuma melhoria nas taxas de abandono escolar e no desempenho em língua portuguesa. Esses resultados foram encontrados tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2016c)

O equívoco na avaliação da Fundação Itaú Social é que esta não considerou que as propostas fundamentais do Programa Mais Educação estavam voltadas para a formação social e cultural dos estudantes, ou seja, embora fosse uma das propostas pedagógicas a melhoria dos resultados escolares, o principal foco do PME era de possibilitar o acesso aos bens culturais da sociedade e conseguinte sua melhor formação.

Diante dessas mudanças estruturais percebe-se que a concepção de ensino na qual a valorização de conteúdos e a busca de metas quantitativas apresentam fortes raízes pedagógicas e políticas fundamentadas em resultados e metas, e não em experiências educativas, como propunha o Programa Mais Educação de 2014. Essencialmente, o novo Programa visa oferecer mais resultados do que a educação propriamente dita.

Para Mendonça (2017b), o principal objetivo do *Programa Novo Mais Educação* não é mais ampliar conhecimentos, mas sim estender a jornada para aprender mais do mesmo, demonstrando uma visão muito escolarizada do conhecimento e que reduz drasticamente a função da instituição escolar.

A Política educacional baseada no mérito opera em uma lógica que reforça e confirma a condição de desiguais, uma vez que a desigualdade é vista como uma

---

<sup>22</sup> O Programa de avaliação promovido pela Fundação Itaú social tem como objetivo auxiliar gestores e técnicos de secretarias de educação no uso pedagógico dos resultados de avaliações externas, como a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Foi por meio da avaliação deste programa em 2015 que o Governo Federal propôs as alterações do Programa Mais Educação, que passou a ser chamada de Novo Mais Educação. Para mais informações, acessar: < <https://itausocial.org.br/pt/programas/avaliacao-e-aprendizagem>>

impossibilidade de ser igual aos outros, ou seja, uma impossibilidade de se despir de suas origens, cor, formas de conhecer e estar no mundo. (MENDONÇA, 2017a, p.32)

Pode se dizer que a proposta do antigo programa se fundamentava na ampliação de oportunidades e aprendizagem, e com isso, na sua democratização, demonstrando que a escola não é o único lugar de aprender e que é possível aprender com outras linguagens e em diversos espaços, ampliando, além do tempo, territórios de saberes. (MENDONÇA, 2017b)

No presente contexto político-social do país, no qual a educação está inserida, é possível perceber que a escola tem passado por profundas transformações referentes à educação básica e sua função social, principalmente aquela relacionada com as exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Não se pode esquecer que essa relação trabalho-escola é tão pertinente que as mudanças educativas que o *Programa Mais Educação* sofreu correspondem ao intuito de formação profissional, conferindo à escola funções essencialmente instrumentais que possibilitam a competitividade e intensificam a concorrência adaptando os trabalhadores às mudanças técnicas que minimizam os efeitos do desemprego. (SEGNINI, 2000, p. 75)

Segundo Segnini (2000), essa relação entre escola e mercado de trabalho mescla-se com problemas sociais nunca resolvidos, como é o caso da desigualdade de distribuição da renda, do analfabetismo e dos baixos índices de escolaridade que atingem grande parte da população.

Essa realidade social da qual a educação é a principal responsável, parece justificar o interesse do governo em aumentar os índices de alfabetização e letramento das séries iniciais do Ensino Fundamental e Médio, possibilitando maiores índices de aprovações em exames técnicos e de nível superior, como o ENEM, por exemplo, fortalecendo a ideia de que a escola é o lugar, por excelência, de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

O conceito de que as escolas são os locais de formação do indivíduo para o mercado de trabalho e a tendência dos últimos 30 anos de as escolas focarem mais nos resultados de seus (suas) estudantes nos exames e avaliações externos, levanta o questionamento sobre a real função escolar e qual pedagogia a escola busca trabalhar. Este paradoxo: formação humana integral versus resultados quantitativos, aprovações e melhoria da nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), acabam por atingir e afligir os conceitos de educação brasileira.

O lugar no qual a escola ocupa na sociedade tem sido constantemente questionado pelos defensores da Educação Integral. Acredita-se que uma sociedade de direito e

democrática não diz respeito somente à qualificação técnica do sujeito, mas sim em possibilitar que o mesmo sujeito seja capaz de oferecer habilidades sociais e éticas que colaborem com a construção de uma sociedade mais justa e equânime. E isso só será possível se a escola se dispôr a oferecer *Mais Educação* em suas práticas educativas.

Nesse sentido, a universalização das políticas públicas de educação em tempo integral deve estar articulada com a diversidade presente no interior da escola, promovendo por meio de atividades diferenciadas, possibilidades de acesso aos meios culturais, sociais, esportivos e artísticos, sem, contudo, se abster de oferecer uma formação sólida e de qualidade nas áreas de conhecimento sistematizados, todas estas possibilidades somadas devem estar presentes no projeto de educação integral brasileira.

A expressão “Mais Educação” confrontava-se com uma escola que não educa, que apenas ensina. O termo “Mais Educação” é para se contrapor à ideia de uma escola só para ler e escrever na idade certa e está bom. Não, as crianças populares têm direito à educação plena, a “mais”. Tem que ser “mais”. (ARROYO, 2015, s/p)

Salvo as mudanças de concepção educativa, os programas *Mais Educação* e *Novo Mais Educação* são considerados conquistas educacionais de grande impacto social, dado o seu papel de proteção integral das crianças e adolescentes e a sua institucionalização como política pública, o que torna sua função uma estratégia indutora de política social.

Com a finalidade de melhor demonstrar o percurso legal no qual o programa se consolidou como política pública no Brasil, foi organizado um quadro demonstrativo de leis e diretrizes referentes aos Programas e sua trajetória educacional.

### **Quadro 2: Demonstrativo das principais Leis e Diretrizes que estabelecem o direito à Educação em Tempo Integral no Brasil**

<b>ANO</b>	<b>LEGISLAÇÃO</b>
<b>1988</b> <b>Constituição Federal</b> <b>(C.F)</b>	<b>Art. 205.</b> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
<b>1990</b> <b>Estatuto da Criança e do</b> <b>Adolescente</b> <b>(ECA)</b>	Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho
<b>1996</b> <b>Lei 9.394</b> <b>Leis de Diretrizes e Bases da</b> <b>Educação Brasileira</b>	<b>Art. 34.</b> A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo

(LDB)	integral, a critério dos sistemas de ensino.
2007 <b>Portaria Interministerial nº17/2007</b>	Institui o Programa Mais Educação, com o intuito de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
2007 <b>Decreto nº 6.253 (FUNDEB)</b>	<b>Decreto:</b> <b>Art. 1º</b> A manutenção e o desenvolvimento da educação básica serão realizados pela instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, na forma do disposto no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
2007 <b>Decreto Nº6.094 Todos pela Educação</b>	<b>Art. 1º</b> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.
2007 <b>Planos de Metas Todos pela Educação</b>	<b>XXIV</b> - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola. <b>XXVI</b> - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar. <b>XXVII</b> - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas.
2010 <b>Decreto nº 7.083 Dispõe sobre o Programa Mais Educação (PME)</b>	<b>Art. 1º</b> 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.
2014 <b>Lei 13.005 Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)</b>	<b>Meta 6:</b> prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. <b>Meta 7:</b> diz respeito à melhoria da qualidade da educação básica, enfocando, particularmente, a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes de modo a atingir, até 2021, as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental (EF); 5,5 para os anos finais do ensino fundamental; e 5,2 para o ensino médio (EM).
2016 <b>Portaria nº 1.144 Programa Novo Mais Educação (PNME)</b>	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.
2016 <b>Resolução nº 5 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)</b>	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. <b>Art. 1º</b> Ficam destinados recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental regular conforme o censo escolar do ano anterior ao da adesão ao Programa, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias - UEx, a fim de contribuir para que as referidas escolas realizem atividades complementares com foco no acompanhamento pedagógico por 5 (cinco) horas ou 15 (quinze) horas semanais por período de 8 (oito) meses do ano letivo.

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2017)

### CAPÍTULO 3

## O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA NA ESCOLA MUNICIPAL UNIÃO COMUNITÁRIA (EMUC)

A escolha da Escola Municipal União Comunitária como campo para a realização da observação não foi feita de modo aleatório. Para realizar a pesquisa era necessário que a escola fosse, preferencialmente, Municipal e que se localizasse na região do Barreiro, em Belo Horizonte. Primeiramente porque as escolas municipais atendem prioritariamente os três primeiros ciclos da educação básica e esses ciclos são os que apresentam maior demanda de Tempo Integral devido à idade dos (as) alunos (as) e suas especificidades formativas. O segundo ponto é que o Barreiro apresenta, no Município de Belo Horizonte, uma regional de grande crescimento demográfico e possui um polo de educação integrada que atende alunos (as) das escolas municipais do entorno, além de oferecer um espaço cuidadosamente pensado para disponibilizar oficinas culturais, esportivas, pedagógicas e artísticas, sendo um ponto de apoio para as escolas que apresentam pouco espaço para a realização das atividades.

Após determinar a região e a instância administrativa escolar, era preciso escolher uma escola que se enquadrasse nesse perfil. Depois de algumas pesquisas locais e uma indicação, a escola que me chamou muito a atenção foi a Escola Municipal União Comunitária, devido à sua história, sua localidade e sua organização.

Em Julho de 2017 entrei em contato com a direção que, acolhendo a proposta, abriu as portas da escola para que eu pudesse fazer as visitas necessárias sob a supervisão da coordenadora do *Programa Escola Integrada*. Na intenção de cumprir com o cronograma da pesquisa, iniciei a observação das práticas educativas do *Programa Escola Integrada* e os estudos dos documentos institucionais no mês de agosto de 2017 e lá permaneci até dezembro deste mesmo ano.

Para iniciar a coleta de dados por meio dos documentos institucionais, foi solicitado junto à secretaria o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE). Porém, devido à mudança de gestão que ocorreu ao final do ano de 2017, o Projeto Político Pedagógico estava sendo reconstruído, portanto, utilizei como fonte documental o Regulamento Escolar, as Diretrizes do Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte e os relatos da Direção, da Coordenação e da Monitoria da Escola Integrada para descrever a estruturação e a organização das atividades e práticas pedagógicas do *Programa Escola Integrada*.

De acordo com o material recolhido e a observação, será realizada a seguir a descrição do contexto histórico da escola, suas concepções educativas e, por fim, será apresentado o *Programa Escola Integrada* e suas práticas na Escola Municipal União Comunitária, com a intenção de compreender como as práticas pedagógicas e os documentos institucionais dialogam com as concepções de *Educação Integral* defendidas pelos programas federais e municipais de educação em Tempo Integral.

### **3.1 História da Escola Municipal União Comunitária (EMUC)**

A Escola Municipal União Comunitária foi fundada no ano de 1997 completando então, neste ano de 2017, 20 anos de existência. A escola teve início, primeiramente, nas dependências da Escola Municipal Ana Alves Teixeira, e em setembro de 1997, mudou-se para o prédio recém construído onde permanece atualmente. A história da Escola Municipal União Comunitária (EMUC) teve início por meio da luta popular organizada por uma associação comunitária e foi construída com a ajuda do orçamento participativo da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH).

A trajetória da Escola começou com a insatisfação da comunidade do bairro Brasil Industrial com a distância e as dificuldades de acesso às escolas do entorno. Diante dessa realidade, após uma minuciosa pesquisa entre os próprios moradores do bairro, a prefeitura constatou a real necessidade de se ter uma escola naquelas proximidades. Depois de variadas reuniões com a participação dos líderes comunitários foi realizada uma mobilização para a desapropriação do terreno escolhido para a construção da escola.

A necessidade de uma escola nos arredores daquele bairro forçou a prefeitura, antes mesmo da inauguração da EMUC, a fornecer o espaço da Escola Municipal Ana Alves Teixeira, a mais próxima na região até então, até que a construção do prédio da EMUC fosse concluída. Finalizada a sua construção, era necessário eleger a primeira equipe diretiva da escola e posteriormente fazer a contratação de professores (as). A eleição da equipe diretiva da escola se deu por meio de assembleia comunitária, e teve quatro candidatos (as) disputando a vaga de direção. Após a eleição do (a) diretor (a) era necessário escolher um nome para a escola, foi escolhido então, por meio da assembleia comunitária, o nome “União Comunitária”, com o intuito de homenagear o movimento responsável por sua concretização.

A constituição da primeira equipe docente da EMUC ocorreu por meio de convites a professores e professoras que tinham uma prática afinada com a proposta do *Programa*

*Escola Plural* do Município, pois a intenção formativa da escola era trabalhar de forma inclusiva respeitando todas as diferenças e os ritmos de aprendizagem.

Eu era de outra escola, mas eu sei a história porque eu estava no Ana Alves (Escola Municipal), e eles ocuparam o Ana Alves por seis meses, foi aí que eu conheci as pessoas, gostei das pessoas, fiz um trabalho voluntário de bandinha rítmica e aí a primeira diretora me convidou para vim, trazer a lotação para cá. Foi uma luta de associação de bairro da época, que hoje eles estão sem, se reuniu, porque eles queriam que fizessem uma escola aqui. Aí a prefeitura desapropriou os moradores que eram donos deste espaço, e construiu. Mas foi luta no orçamento participativo da comunidade. Quem deu o nome para a escola foi a comunidade, quem elegeu a primeira direção foi a comunidade tudo era decidido por assembleia e reuniões registradas em atas, tem tudo arquivado na escola. E aí a escola ganhou essa cara de uma escola que nasceu de luta popular e ela ficou com este estigma bom, né? Ela tem isso na história dela. (Cristina, Diretora da EMUC - 2017)

Essa peculiaridade que a Escola Municipal União Comunitária apresenta em sua história é uma característica que a destaca em meio a outras escolas e acaba por oferecer uma proposta formativa interligada ao ideal de formação humana que valoriza os princípios de uma escola inclusiva, democrática e de qualidade.

Segundo o regulamento interno da EMUC, a sua proposta formativa está relacionada à busca de uma educação de direito e universal que aborde as múltiplas dimensões formadoras da condição humana, na qual as vivências são valorizadas e respeitadas e estão em sintonia com a diversidade de experiências e culturas múltiplas do *Programa Escola Plural* de Belo Horizonte, resgatando o espaço de socialização, de vivências e de formação humana.

Nós nascemos plural e nós carregamos esse programa de Escola Plural por mais de dez anos, depois o grupo foi mudando e a própria política educacional também foi sofrendo algumas alterações e aí hoje não existe mais uma Escola Plural, mas existe princípios dela, que não se perderam, e que agora com a chegada dessa nova secretária, que veio da FAE da UFMG, e que participou do início de tudo, a tendência dela é manter esses princípios, falar que a escola plural vai voltar, não, né? Nos moldes que foi feita, não tem como, mas alguns princípios permanecem, é isso. (Cristina, Diretora da EMUC - 2017)

A busca pela democratização escolar tem sido um dos principais pontos debatidos na história da educação brasileira desde o século XX e perpassa a realidade apresentada na contemporaneidade, reforçando a ideia de que a universalização da educação brasileira ainda tem um longo percurso pela frente.

A proposta apresentada inicialmente pelo *Programa Escola Plural*, e posteriormente pelas políticas públicas municipais, tem reforçado a ideia de uma educação comprometida com a formação integral do sujeito, nos moldes da Educação Integral, considerando os aspectos sociais, culturais, cognitivos e psicológicos dos (as) estudantes e comprometida com

a sociedade na qual participa. Por essa razão que a Escola Municipal União Comunitária tem realizado atividades e projetos que possibilitam a interação e a participação da comunidade do entorno.

Para melhor compreender as relações entre a escola e a comunidade, é preciso descrever minuciosamente os seus aspectos sociais e econômicos, sendo necessário apresentar os aspectos históricos da EMUC em relação à Vila Corumbiara e a comunidade do entorno.

### **3.2 A Escola Municipal União Comunitária e a Comunidade do Entorno**

Como descrito acima, o processo de construção da Escola Municipal União Comunitária foi feito por meio de luta e participação da comunidade, porém, diante das realidades sociais que foram se apresentando ao longo dos anos, o perfil dos (as) estudantes da escola foi mudando. De acordo com relatos da direção, após três anos da inauguração da Escola na comunidade, uma nova realidade se apresentou: era preciso compartilhar o espaço escolar com as crianças da Vila Corumbiara<sup>23</sup>.

A Vila Corumbiara em Belo Horizonte completou 21 anos em 2017. Sua trajetória foi marcada pela resistência e pela luta pelo direito à moradia. Dezenas de famílias advindas de vários lugares, sem lugar para morar, tomaram as terras que antes estavam desabitadas na região do Barreiro. Esse processo de disputa durou anos até que os moradores adquiriram o direito à terra e com ela um dos direitos básicos de um a) cidadão (ã) brasileiro (a): A educação.

Nos três primeiros anos, se for muito, a comunidade ocupou a escola, mas, houve esse assentamento, com todas as características de qualquer assentamento de vinte anos atrás, com polícia entrando, eles punham o fio da Cemig ai a polícia vinha e desligava, ligava a água, a polícia desligava, porque ali tinha dono, não sei quem, mas tinha dono, mas estava desabitado, estava improdutivo, vou nem entrar no mérito da luta do sem terra não, porque isso é meio complexo, mas o fato, é que eles entraram e ficaram. Eles insistiram, ficaram e conseguiram ficar. (Cristina, Diretora da EMUC-2017)

[...] o público que a gente atendia era um público vulnerável, que era da Vila Corumbiara, por exemplo, Solar dos Rubis, aquilo ali é área invadida, sabe essas áreas de invasão, de...[ tipo assentamento] assentamento, então o nosso público era

<sup>23</sup> O Nome da Vila é uma homenagem ao massacre ocorrido na cidade de Corumbiara, em Rondônia, no ano de 1995. Devido à disputa de terra na Fazenda de Santa Elina, policiais e pistoleiros invadiram o assentamento, caracterizando uma das maiores atrocidades ocorridas no país, esse episódio vitimou doze pessoas sendo nove sem-terras, dois policiais e um homem desconhecido. Disponível em <<https://www.revistaforum.com.br/semanal/corumbiara-um-massacre-que-diz-muito-sobre-o-brasil/>> Acesso em: 20/12/2017.

um público, eu não falo carente não, porque todos nós somos carentes, mas era um público realmente com muita... Marcada mesmo com exclusão social, você está entendendo? Então, essa escola tinha um grande número de meninos atendidos pelo Bolsa Família, e quando o programa foi implementado na rede quando a câmara Municipal aprovou mesmo, que tornou um programa mesmo da Secretaria Municipal de Educação, tinha uns critérios de atendimentos dos meninos e o primeiro critério é ser da Bolsa Família, e um número grande de meninos, ai meu Deus, não posso nem ficar lembrando disso que eu fico emocionada porque assim, uma coisa é você falar de uma coisa que o outro falou, e a outra é falar de uma coisa que você viveu, é verdade, real, então assim, esses meninos, eles precisavam, a comunidade necessitava[...] (Naílda, Vice-Diretora da EMUC- 2017)

Diante daquela realidade social, a Prefeitura de Belo Horizonte se viu na necessidade de garantir àquelas pessoas e aos seus filhos acesso à educação, porém, construir uma escola em um ambiente de disputa era algo impraticável naquela época, portanto, a saída encontrada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) foi abrir vagas para aquelas crianças na escola mais próxima, sendo esta, a Escola Municipal União Comunitária.

[...] a prefeitura fez o papel dela, eu não sei quanto tempo durou essa briga de um lado e do outro, mas eu sei que em pouco tempo eles tinham que oferecer a esta comunidade direitos mínimos, como escola, saúde e naquele momento construir escola em um ambiente aparentemente ilegal não dava, então o que a prefeitura fez, ela olhou qual escola estava mais próxima, mas em condições de receber, e esta escola foi a nossa. E nós recebemos quase cem por cento daquele público, me lembro muito bem, eles foram chegando de ônibus, e foram anos assim, muito bons em alguns aspectos, mas muito difíceis em outros porque eles vieram com as lutas deles, eles vieram com o sofrimento, eles vieram com a fome, eles vieram com o desemprego, eles vieram com a violência, eles vieram com o crime, com o tráfico de drogas, eles vieram com tudo que eles tinham, e aí? Por exemplo, eles nunca picharam a escola, eles nunca destruíram nada na escola, a escola começou a ter problema de pichação e de destruição foi o público que não era de lá. Começaram a chegar dos entorno, eles não pichavam, eles não quebravam, era uma luta acalma-los para ficar em sala e aprender, por causa da vida social que eles tinham, mas eles jamais desrespeitaram esta escola. (Cristina, Diretora da EMUC- 2017)

Essa nova realidade que se apresentou para a comunidade local não foi recebida com bons olhos pela maioria dos moradores da região, o que ocasionou no afastamento desse público da escola e acabou por evidenciar as dificuldades existentes na sociedade em acolher o diferente, o pobre, o excluído.

[...] A comunidade, ela se afastou da escola, porque ela não deu conta de conviver com essa camada social mais carente e mais necessitada, então a maioria foi tirando os filhos e levando pro Ana Alves, pro Dulce Maria Homem, sabe, pra outras escolas... Preferiram descer a avenida inteira, e pagar até transporte particular, mas não quiseram conviver com essa situação, não quiseram e, na verdade, isso foi uma pena, porque esse público iria embora um dia, eles lutaram até conseguir a escola, hoje eles tem UMEI e Escola pra eles e essa comunidade não deu conta disso, não quis fazer nenhum juízo de valor, mas o fato é que ela não deu conta de conviver. Então, na verdade, essa escola aqui, ela nunca teve uma identidade comunitária, ela nasceu de uma luta comunitária, mas ela não teve identidade porque a própria

comunidade que lutou por ela, não quis depois conviver com a mistura social que é natural, não é escola pública? Não é dinheiro público? Não é pra todo mundo? Mas isso são dificuldades humanas, que a gente não tem controle. (Cristina, Diretora da EMUC- 2017)

Atualmente a Vila Corumbiara possui uma Escola de Ensino Fundamental e uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil). Ambas receberam o nome de Solar Rubi e desde 2014 acolhem as crianças da Vila Corumbiara e comunidades do entorno, sendo as primeiras escolas de Belo Horizonte a serem construídas em uma parceria Público-Privado.

Apesar do deslocamento das crianças da Vila Corumbiara para as escolas construídas para elas, ainda hoje, após três anos, a Escola Municipal União Comunitária tem tido dificuldade em trazer a comunidade de volta devido ao estigma histórico de ser uma escola “fraca” por atender crianças da Vila. Para isso, a escola participa dos Programas *Escola Aberta* e *Escola nas Férias* com o intuito de possibilitar uma convivência harmônica entre a comunidade escolar e a comunidade local.

Apesar das dificuldades encontradas pela escola em conquistar a confiança da comunidade, a aposta agora está nas matrículas de Educação Infantil, pois, a partir de 2018, a Escola Municipal União Comunitária acolherá também a educação Infantil em suas dependências por causa da alta demanda por vagas na região. Devido a essa nova configuração, além de a escola oferecer os três primeiros ciclos da educação básica, acolherá também a Educação Infantil e continuará com o Programa Escola Integrada.

Vai encher, vai, a escola aqui esvaziou desde 2015, porque quase 50% dos meninos aqui eram da Vila, aí quando a Solar Rubi foi inaugurada todos foram embora, foram quase 300 meninos foram embora daqui e a escola esvaziou. Então para recuperar 300 meninos vão dar o quê? Mais de 10 turmas, [então a escola vai encher de novo?] Vai sim, se Deus quiser. (Naílda, Vice-Diretora da EMUC- 2017).

[...] agora vai entrar a educação infantil de volta, nós vamos ter turma de três, quatro, cinco anos, a gente espera que isso oxigene a escola, que isso traga nova vida, traga novas comunidades, né? Que a escola possa lotar de novo, como sempre foi...(Cristina, Diretora da EMUC- 2017)

A Secretaria Municipal de Educação, para atender às dez mil vagas prometidas para a Educação Infantil em 2018, contará com o apoio de escolas municipais que têm pouca demanda de matrículas, como é o caso da Escola Municipal União Comunitária. Essas escolas estão sendo adaptadas para acolher crianças de três a cinco anos de idade. Como intuito de aumentar as vagas para a Educação Infantil e possibilitar a convivência entre distintas faixas etárias no interior das escolas.

Com essa realidade que se impõe às escolas Municipais de Belo Horizonte, se faz necessário repensar não só a infraestrutura da escola, mas principalmente no tempo e no espaço escolar que será compartilhado. Uma escola que atenda a educação Infantil e os três primeiros ciclos da educação básica e, além disso, oferece a educação em tempo integral, precisa considerar as especificidades de cada ciclo e suas necessidades, além de possibilitar meios de convivência harmônica entre as distintas faixas etárias.

Nesse contexto se faz necessário descrever, com riquezas de detalhes, o espaço no qual a Escola Municipal União Comunitária está estruturada e como a Escola Integrada e a Escola Regular se organizam no espaço oferecido pela escola, atualmente. É importante destacar que a observação do espaço escolar perpassa pela percepção da estrutura e da organização escolar, verificando também a gestão, o corpo docente, a quantidade de alunos (as), funcionários (as) e demais componentes que fazem parte do contexto escolar.

### **3.3 Estrutura e Concepção educativa da Escola Municipal União Comunitária**

A Escola Municipal União Comunitária em 2017, ano da realização da pesquisa, contava com 417 alunos (as), sendo que 174 frequentavam o turno regular da manhã entre o 5º e 9º ano do segundo e terceiros ciclos, e 243 no turno regular da tarde, que corresponde ao 1º ao 4º ano do primeiro e segundo ciclos. Na escola Integrada estão matriculados 96 alunos (as) no período da manhã e 80 alunos (as) no período da tarde. Correspondendo ao total de 176 alunos (as) que permaneciam na escola no turno e contraturno.

Para garantir uma boa organização do espaço e atividades escolares, a escola conta com o apoio da Diretora, Vice-Diretora, uma professora coordenadora da Escola Integrada, uma secretária, duas auxiliares de secretaria, seis auxiliares de inclusão, um agente de saúde, uma bibliotecária, treze agentes de limpeza que se organizavam entre cantina, limpeza, portaria e artífice.

O corpo docente é composto por dezoito professores (as) no turno da manhã e quinze no turno da tarde, além de quatro mediadores promovidos pelo Programa Novo Mais Educação (dois de língua portuguesa e dois de matemática), para atuarem no reforço dos alunos (as) da escola integrada.

A enturmação das classes é feita de forma heterogênea e com agrupamentos flexíveis, a fim de atender demandas específicas, tais como níveis de aprendizagem, idades aproximadas e áreas de interesses. Cada turma apresenta o número entre 25 e 30 alunos (as) e atividades diferenciadas e adaptadas para as crianças de inclusão.

Quanto a sua estrutura, a escola oferece dez turmas no turno regular da manhã e nove turmas no turno regular da tarde, duas salas de informática, um laboratório, uma biblioteca, uma sala de vídeo, duas quadras, sendo uma coberta e a outra não, uma cantina, um auditório, estacionamento interno, pátio com mesas de jogos, uma sala para professores (as) e dois banheiros, um feminino e um masculino. O espaço escolar é usufruído pelos (as) alunos (as) do turno regular e pelos (as) alunos (as) do Programa Escola Integrada, sendo que a partir de 2018 também acolherá as crianças da Educação Infantil Municipal.

### **3.3.1 A Escola Municipal União Comunitária e sua Concepção Educativa**

De acordo com o Regimento Escolar, a Escola Municipal União Comunitária iniciou suas atividades no ano de 1997, com o corpo docente contratado pela prefeitura de Belo Horizonte e a direção eleita por meio da assembleia comunitária. Inicialmente, a proposta educativa da escola esteve sustentada sob a luz do *Programa Escola Plural*, cuja perspectiva educativa estava voltada para a democratização escolar e a centralidade do sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

[...] essa escola abraçou a escola plural como poucas em Belo Horizonte, nós nascemos plural e nós carregamos esse Programa de Escola Plural mais de dez anos, depois o grupo foi mudando e a própria política educacional também foi sofrendo algumas alterações e aí hoje não existe mais uma Escola Plural, mas existe princípios dela, que não se perderam[...] (Cristina, Diretora da EMUC- 2017)

Apesar do fim do *Programa Escola Plural*, a Escola Municipal União Comunitária apresenta em seu Regimento Escolar uma concepção educativa pautada na inclusão e na democratização de suas práticas. Como parte de sua história, a escola acolhe estudantes de distintos contextos sociais e, em grande maioria, de grande risco social devido à realidade em que vivem. Por causa dessa realidade, a escola propõe, como meios de formação, atividades de acolhimento juntamente com momentos de diálogos que valorizem as manifestações e o protagonismo dos (as) estudantes, que viabilizem a conservação e a valorização do ambiente escolar e que desenvolvam o respeito à diversidade cultural, intelectual, étnica, sexual e religiosa de seus (suas) estudantes.

Atualmente, a intenção educativa proposta pela escola está fundamentada pelo *Plano de Convivência Escolar*<sup>24</sup>. A proposta desse Plano está relacionada à intensa necessidade de

---

<sup>24</sup> O Plano de Convivência Escolar é um programa realizado nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte – RME/BH e é pautado na orientação para a boa convivência com os diversos segmentos da comunidade escolar,

acolher e trabalhar com o público provido de um histórico de violência e vulnerabilidade social. O plano apresenta propostas elaboradas pela comunidade escolar com a intenção de trabalhar ações que respeitem o multiculturalismo, sustentadas pela proposta de tolerância, respeito e civilidade. (BELO HORIZONTE, 2017)

As propostas apresentadas pelo *Plano de Convivência Escolar* da Escola Municipal União Comunitária estão relacionadas às orientações do “Programa Rede pela Paz”<sup>25</sup>, que visa prevenir a violência no espaço escolar por meio de atividades pedagógicas que promovam a educação de valores e cultura de paz nas escolas que apresentam maior vulnerabilidade social.

O objetivo do *Plano de Convivência Escolar* está fundamentado na busca pela melhora na convivência no espaço escolar por meio do desenvolvimento das habilidades de diálogo, promovendo a aprendizagem e a formação humana de todos os (as) estudantes e educadores (as).

Para isso, a Escola, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), promove a formação do corpo docente da escola, aprimorando as práticas relacionadas a situações de conflitos e discriminações; propõe ações de reconhecimento e cumprimento das normas e rotinas da escola; estimula a participação dos (das) estudantes e da comunidade nas ações escolares e eventos coletivos, dentre outras medidas.

De acordo com esse plano educativo, é necessário destacar a importância de uma organização escolar que possibilite a inclusão e a convivência harmoniosa dos discentes, além de promover meios de trocas de experiências e experimentações que corroborem com a formação humana dos sujeitos.

Como parte integrante do Programa Mais Educação de 2014, a Escola Municipal União Comunitária aderiu de forma imediata aos Programas: Escola Aberta e Escola nas Férias, com a intenção de trazer a comunidade para dentro da escola e desconstruir a imagem negativa construída a ela ao longo dos anos. O intuito dos programas é proporcionar aos (às) estudantes, e à comunidade, acesso a atividades de lazer, esporte e cultura ofertadas por monitores da própria comunidade ou voluntários que se disponibilizam a oferecer atividades gratuitas à população.

A escola tem que chegar na família de alguma forma, uma delas é abrir a escola...[...] a gente conhece os pais aqui por nome, então assim, tem um bom

---

de modo que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que resultem na melhoria do clima escolar, assegurando que tenham condições de implementar a cultura da mediação de conflitos. Para mais informações acesse <<https://prefeitura.pbh.gov.br/projetosestrategicos/melhoriaambienteescolar>>

<sup>25</sup> A Rede Permanente Pela Paz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, qualificada pelo Ministério da Justiça e sem fins lucrativos. É independente e sem qualquer vinculação político-partidária, filosófica ou religiosa. Fundamenta-se na **Cultura de Paz** e, como tal, é reconhecida pela UNESCO para atuar em projetos e programas pela Paz. Disponível em: <http://redepelapaz.org/index.php/quem-somos>

relacionamento, mas precisa atrair, esse espaço aqui num fim de semana pode ser um espaço para as famílias estarem aqui com os filhos, por que não? E tem uma atividade para eles aqui, tem menino que vem que fica a semana inteira na integrada, chega fim de semana está aqui antes do portão abrir, sábado e domingo, passa o dia inteiro, então o menino está aqui, mas a família não, nem no fim de semana esse menino está convivendo muito pouco com essa família. Mas é interessante porque aqui ele se sente bem, ele vem porque ele gosta. Durante a semana ele não tem opção, mas no fim de semana ele vem porque ele gosta, ele se sente protegido, se sente acolhido, é um ambiente que ele já conhece. Então assim, tem que potencializar as escolas né? Porque na verdade, se tem um problema de saúde vem parar aqui, se tem problema afetivo vem parar aqui, o problema familiar vem parar aqui, a escola não podia estar sozinha para resolver, para dar conta, mas ela é o lugar que centraliza isso, então é um lugar estratégico, né? Problema nutricional é resolvido aqui. (Ianá, Coordenadora da E.I- 2017).

Os Programas Escola Aberta e Escola nas Férias, juntamente com o Programa Escola Integrada, formam o tripé de formação integral defendida pelos ideais do Programa Mais Educação do Governo Federal instituído em 2014. A proposta dos três programas é oferecer possibilidades de acesso aos bens culturais, esporte e lazer, com a intenção de aumentar o sentimento de pertencimento e identificação com o ambiente escolar pelos (as) alunos (as) e comunidade do seu entorno.

A proposta da ampliação da jornada escolar para a Escola Municipal União Comunitária tem como objetivo principal alargar o tempo e espaços escolares como condições necessárias de desenvolvimento dos sujeitos, de suas competências individuais, sociais, cognitivas e psicológicas, com a intenção de oferecer meios eficazes de educação e formação humana para os (as) alunos (as) da escola.

[...]independente de legenda partidária o Programa Escola Integrada é uma política de pertencimento, sabe? Eu acho que ajuda na sobrevivência, ajuda na fixação das crianças na escola, é...Quanto à aprendizagem, não há a menor dúvida de que ela auxilia mesmo, né? Então, quando nós ganhamos os prêmios, e nos últimos anos nós temos ganhado várias premiações é...primeiro lugar em PROALFA no Barreiro, primeiro lugar em jornada literária pelo terceiro ciclo, saímos bem na gincana da matemática, não tem um ano que não ganhamos menção honrosa na olimpíada brasileira de matemática, então, quanto tudo isso acontece, eu não consigo imaginar que é uma pessoa, duas, três, responsáveis, eu consigo imaginar toda a equipe da escola, inclusive e principalmente o Programa Escola Integrada, dando um suporte nisso. Porque aqui ele se alimenta bem, aqui ele descansa, ele se diverte, aqui ele tem possibilidade de fazer uma diversidade de atividades que trabalha com o emotivo, com o psicológico do adolescente, da criança né? Eles fazem passeios maravilhosos, eles se sentem pertencentes à cidade onde vivem, eles têm acesso aos equipamentos culturais da cidade, então, como uma pessoa dessa não aprende, não é? Desde as questões mais primitivas da pessoa que é comer, não é? Tomar banho, se vestir e dormir, até ter acesso a um museu, até ter acesso a um Inhotin, a visitar parques, assistir a telas de cinema, filmes interessantes, ir em museus interessantes, como uma pessoa dessa não aprende? (Cristina, Diretora da EMUC- 2017)

Eu sempre vejo a escola integrada como direito, direito mesmo, constitucional, previsto na LDB, coisa legal, uma questão de luta mesmo, porque o direito, você sabe que é uma luta né? Quando a escola integrada foi acontecer, todo mundo falava que a escola integrada não tinha espaço, mas o direito está garantido na lei, mas até estar garantido na realidade é uma luta de muita gente, não é verdade? É um das coisas mais importantes que tem que ser garantido na educação, principalmente para os meninos que não tem pai e mãe dentro de casa, você está entendendo, portanto, olhe bem, você sabe quando começou a escola integrada aqui em 2009, tinha meninos aqui que não eram acostumados almoçar, eles não tinham o hábito de comer, almoçar assim, 11:30, 11h, porque muita das vezes era o maiorzinho, eles passavam a chips, biscoito, então uma das coisas, se a gente pensar na escola integrada, é um direito de proteção, você está entendendo? A criança está aqui protegida, ela está tendo alimentação garantida, ela está tendo a saúde garantida, primeiro, antes da aprendizagem, você está entendendo o que significa isso? A aprendizagem ela vai ser só uma consequência, porque ela está segura, está alimentando na hora certa, está escovando os dentes, o André descobre se tem problema de vista, a aprendizagem é depois, então eu tenho uma maneira de pensar, se o menino ficar na integrada e não desenvolver nenhuma atividade naquele dia pedagógica, mas se tiver com a barriguinha cheia, dentinho escovado. Se ele tiver isso garantido para estudar a tarde tranquilo, para mim já valeu a pena, então a escola integrada é um direito da criança. Então aí não precisa falar mais nada né? É uma garantia de direito, direito a que? À ampliação do tempo? Não. Alimentação, proteção. Tem casos gravíssimos de menino abusado porque a mãe deixou sozinho em casa, você já pensou? E o tanto que o tráfico alicia? Porque tem um de maior prestando atenção.... Não é para isso não, escola integrada não é creche não, né? É garantia de ampliação de tempo, mas você está vendo que tanto de coisa que está atrelada? Olha para você vê! Se tiver as oficinas pedagógicas bem preparadas mesmo, aí, ótimo, mas você já pensou, o menino aprender a sentar para comer, comer na hora certa, aprender a comer todos os legumes, você está entendendo? O que me encanta na escola integrada é isso também, porque até a hora do almoço é educativo, não tem aula, o menino tem oficina, porque oficina é fazer, não é? É muito mais criativo você fazer do que ficar só ali, porque as aulas acabam resumindo mais no expositivo, então assim, na oficina tem muito mais linguagem, o menino tem muito mais interação, né? (Naílda, Vice-Diretora da EMUC- 2017)

A realidade historicamente construída ao longo dos anos da Escola Municipal União Comunitária justifica a necessidade de uma formação humana e da proteção social de seus (as) estudantes, todavia, segundo o regulamento interno da escola, o intuito maior do Programa Escola Integrada é oferecer aos (às) estudantes meios conscientes e críticos de observar e questionar a realidade em que estão inseridos, possibilitando, para isso, o acesso aos capitais culturais, discussões e estudos aprofundados sobre questões latentes como discriminação, racismo, violência, gênero, dentre outros.

Nesse intuito, o Programa Escola Integrada tem sido um importante projeto de formação humana para os (as) estudantes da EMUC. Por meio de atividades diferenciadas, estudos, assembleias participativas e aulas-passeio, a escola tem possibilitado aos sujeitos acesso a lugares e a saberes diversificados como meio de acesso ao capital cultural e à formação humana. Por isso, esse programa tem grande influência nas práticas pedagógicas e nas concepções de formação da Escola Municipal União Comunitária.

### **3.4 Práticas Pedagógicas e Organização do Programa Escola Integrada na Escola Municipal União Comunitária**

Primeiramente, para a realização da pesquisa, um recorte importante que precisou ser feito foi a escolha do turno que seria observado. Nesse caso, a escolha foi feita pelo turno da tarde que atendia aos (às) alunos (as) do turno regular da manhã, pertencentes ao segundo e terceiros ciclos, o motivo da escolha foi justamente a faixa etária atendida e a comodidade do horário para as visitas periódicas.

Após esse recorte, comumente acordado com a coordenação e a direção da escola, foram iniciadas as observações das práticas desenvolvidas na escola. O primeiro passo foi averiguar quantos alunos estavam matriculados no Programa, quantos professores (as) e monitores (as) foram designados (as) para trabalharem com os (as) alunos (as) da Escola Integrada, como era organizada a rotina dos alunos e os espaços de convivência na Escola.

Após esse levantamento, foi constatado que na Escola Municipal União Comunitária, durante o ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação abriu 200 vagas para os estudantes da Escola Integrada, oferecendo seis monitores (as), dentre esses, um monitor foi convidado a auxiliar a coordenação em suas demandas, e uma professora coordenadora foi designada para atuar no programa. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a enturmação do I e II ciclos tem a quantidade máxima de 25 alunos e a do III ciclo de 30, o que, de acordo com a coordenação, é um número muito grande de alunos (as) para se atender em uma oficina, sendo que muitas oficinas exigem atenção individual, como é o caso das oficinas de arte e letramento.

Atualmente, com o I e o II ciclo, o agrupamento é feito por idade, devido às atividades oferecidas para esse grupo, mas de forma flexível, podendo um (a) aluno (a) ser agrupado (a) em outra turma de acordo com a necessidade de adaptação. Já com o III ciclo, o agrupamento é feito por interesse, devido a natureza das oficinas, podendo ocorrer trocas de acordo com a necessidade, seja ela disciplinar ou de adaptação.

As oficinas ofertadas pelo programa Escola Integrada no primeiro semestre da EMUC foram: Luta, Dança, Jogos e Brincadeiras, Letramento, Informática e Meio Ambiente, porém, devido a mudanças no quadro de monitores (as) específicos (as), a partir do segundo semestre foram oferecidas outras oficinas, sendo que permaneceram a oficina de Informática e Luta e foram acrescentadas a de Esporte e Intervenção Urbana e Cidadania. O nome dos grupos anteriores foi mantido para facilitar a identificação dos (as) estudantes.

Outra alteração realizada no segundo semestre foi que, no início, os grupos foram organizados de acordo com o interesse dos (as) estudantes, sendo que cada grupo trabalharia em uma oficina específica, após as mudanças na monitoria e nos espaços destinados para as atividades, foi realizada uma reorganização, sendo que, a partir de agosto, todos os grupos trabalhariam em todas as oficinas em dias determinados, favorecendo a interação e uma maior rotatividade entre as oficinas.

Com a possibilidade de explorar uma oficina por dia, os (as) monitores (as) são instruídos (as) a separar um horário para que os alunos (as) possam fazer as atividades de casa e pesquisas, pois segundo os (as) próprios(as) monitores (as), as crianças não costumam fazer nas suas próprias casas, o que é considerado um desafio encontrado por eles (as), pois, apesar de ofertarem esse tempo específico para as atividades de casa, muitos (as) alunos (as) se recusam a fazer devido a falta de interesse pelas tarefas.

O cronograma de atividades organizado pela EMUC possibilita que semanalmente cada monitor (a) tenha um dia específico para planejamento de suas atividades juntamente com a coordenação da Escola Integrada. Esse dia dedicado ao planejamento acaba por auxiliar na Formação dos (as) Monitores (as) em sua atuação e nas necessidades específicas de suas atividades.

A organização de tempos e dos espaços para as atividades escolares realizadas pela Escola Municipal União Comunitária faz parte da proposta formativa defendida pela escola diante das realidades sociais a que esteve atrelada, em seu contexto histórico. Para garantir o acesso e a permanência de estudantes advindos de um risco social presente nas disputas por terra, fez com que a Escola Municipal União Comunitária, entre os anos de 2003 e 2009 alterasse sua rotina e aumentasse sua carga horária para sete horas diárias, oferecendo, antes mesmo das políticas educacionais de Tempo Integral, a extensão da jornada escolar.

Essa necessidade social que se apresentava na escola fez com que muitos professores (as) se mobilizassem para oferecer aos (às) alunos (as) oficinas de acordo com a habilidade e disponibilidade dos (as) próprios (as) professores (as). O intuito da iniciativa era acolher as crianças e oferecer proteção para elas.

Nós já tivemos escola de tempo integral sem a política da prefeitura, essa escola aqui fez 20 anos, ela já teve, nós já experimentamos a escola de sete horas, nós já fizemos a escola de tempo integral, por quê? Antes da política surgir! Porque os meninos não tinham onde ficar, eles ficavam na rua e nós atendíamos quase toda a totalidade da Vila Corumbiara, eles estavam morando debaixo de lona, em assentamento, e a escola mais próxima era a nossa, então a prefeitura trouxe esse público pra cá então quando eles chegaram aqui, tínhamos que atendê-los, eles viam de chinelo de dedo, isso quando tinham um chinelo de dedo, eles viam descalços,

então a gente ficava criando várias possibilidades, a prefeitura apoiava em tudo, tinha dinheiro, mas como não era uma política oficial né? Como não era uma política oficial, o dinheiro vinha quando sobrava, quando dava, agora, quando a política foi criada, aí não, aí venho dinheiro de verdade. [...], mas essa escola aqui tem uma história que antecede a política municipal né? Que estava aqui poderia ficar cego e fingir que não via então cada hora a gente inventava uma coisa, como eu estou aqui há 20anos, eu posso falar, né? [...] E não tinha dinheiro para contratar empresa igual tem hoje não, para dar oficinas não, nós é que dávamos então cada um pensava numa oficina de uma habilidade que possuía né? [...]. Eles precisavam do conteúdo, mas eles precisavam viver outras coisas, então, essa escola não é uma escola que ficou esperando vir uma política para acontecer não, essa escola sempre correu atrás de alternativas, quando a escola integrada foi inaugurada, foi quase que um presente para a escola, era tudo que a escola queria, porque o público precisava, você entende a diferença? Das escolas que tiveram de aderir porque é diretriz do município e aí aderiram, para nós que já estávamos atrás de alternativas para ajudar os meninos, veio assim: “Oba, era tudo o que nós queríamos”! Aí veio com dinheiro, com logística, veio com tudo, era tudo que nós queríamos. (Cristina, Diretora da EMUC- 2017)

A EMUC ela tem que ser escola integrada, então, de uma certa forma, a outra direção foi obrigada a virar escola integrada, e aí a dificuldade foi achar gente para assumir, porque o grupo não assumia, eu era de outra escola na época, então fui convidada e aceitei mesmo, ela foi obrigada por causa do público, tendo em vista o público vulnerável mesmo, mesmo, mesmo, com muita dificuldade, não é o que você vê aqui hoje não, era muita dificuldade mesmo. (Naílda, Vice-Diretora da EMUC- 2017)

A necessidade de acolher as crianças durante um percurso maior de tempo na escola fez com que a Escola Municipal União Comunitária se organizasse com a intenção de oferecer possibilidades diferenciadas de acesso ao conhecimento, por meio de práticas educativas pautadas na inclusão e na democratização escolar.

A proposta educativa fundamentada sob o ideal de Formação Integral do sujeito, possibilitou que a escola aderisse ao *Plano de Convivência Escolar* permitindo aos (às) estudantes uma formação íntegra e democrática, como ocorre nas assembleias semanais.

A primeira questão é a formação da pessoa como cidadão mesmo, né, como ele todo, e a questão também do protagonismo. A gente quer a participação dos alunos né? Para ver o que tá acontecendo com eles, se o tema tá de acordo com a vida dele, né? Eu acho que traz muito isso a Assembleia.  
(Wilson, Auxiliar de Coordenação da E.I- 2017)

A gente sabe o que acontece quando a criança fica atoa na sociedade. Então, assim, a gente trás pra escola e a gente tem que trabalhar com essas questões. Igual, por exemplo, boa convivência, respeito com o próximo. Igual, a gente trabalha nas assembleias sempre questão de respeitar o outro, a (coordenadora) sempre trás temas desse tipo. A gente discute, conversa, racismo, preconceito, homofobia, cuidado com o corpo. A questão de pensar, se colocar no lugar do outro. Então toda sexta-feira a gente trás um tema desse tipo na assembleia. E, a gente durante a semana tenta ir reforçando. Igual, por exemplo: “Ah, o aluno me chamou de macaco”, vamos conversando: “Por que você se referiu a ele como macaco? Qual que é o problema? O que está acontecendo”? Então, a gente intermedia dessa forma. Porque assim, o que eu acredito que o que a criança aprende na escola é o que vai impactar ela o resto da vida. Então, o que marcar ela aqui agora, é o que ela vai precisar lá na

frente. Então, eu acredito que contribui sim, e eu acho que a escola está no caminho certo, claro, que tem muita coisa pra evoluir, mas eu acho que com o pouco que tem a escola está conseguindo dar seus passos. Eu acredito que seja dessa forma a contribuição. (Rogéria, Monitora da oficina de Intervenção Urbana e Cidadania na E.I- 2017)

[...] Na quarta-feira passada, nós fizemos um passeio com eles na Serra do Curral, só que tipo assim aí, você chega lá: “Ah, a aula passeio é na Serra do Curral nós vamos caminhar”. O Wilson, como ele é da Geografia assim, aí ele foi e já deu uma explicação, falou da mata que tinha lá, falou a respeito dos pontos onde que a gente iria ver, o que a gente iria conseguir ver, de como é formado. Aí começamos a subir, subimos mais um pouco e conseguimos ver né, Belo Horizonte inteira, aí ele perguntou: “Onde que está tal lugar? ”, foi falando. Aí falou da concepção de como tá a favela né, construída. Aí falou porque, não sei se era o aglomerado da Serra, mas tipo assim, ele no centro e um monte de prédio cercado. Falou da outra favela onde que né, já estava lá no meio da mata praticamente. Então ela ajuda os meninos nessas questões também. E a questão da saúde também né? Igual, tem que lavar a mão pra almoçar e escovar os dentes após a refeição. Então é uma rotina que muitas vezes os meninos talvez não tenham em casa e leva isso pra eles. Então você chega lá com um menino que não tem a rotina de lavar a mão, de escovar os dentes, ele chega em casa aí, ele vai lá lavar a mão, depois a mãe vai e fala: “Uai, que isso?” “Estou aprendendo na integrada”. Então muitas vezes eu já cansei de ouvir os meninos falarem “Nossa, essas perguntas aqui eu vou fazer para minha mãe, vou ver se ela sabe responder[...] A escola integrada eu acho que ela está fazendo esse papel querendo ou não melhor do que a regular. Porque a regular, ela ensina, ela tipo “Vou ensinar o menino matemática? Vou ensinar o menino matemática.” Mas a formação do Cidadão a Escola Integrada eu acho que ela vai um pouquinho além, eu acho que ela vai mais. (Douglas, Monitor da oficina de Esportes na E.I- 2017)

Eu penso assim, se o menino vier para cá só fazer uma coisa, aprender ali uma pintura, se você pode dar algo mais nessa formação, ética, eu acho que é muito mais interessante, eu vejo meio como perda de tempo as vezes, o menino vir aqui só pra colorir, só pra pintar, só pra fazer sem essa reflexão ainda mais assim, pensando no público que a gente atende, né, um público de baixa renda. Algumas famílias com situação de risco mesmo, e no país que a gente vive, né? Nós já somos prejudicados aí por várias questões relacionadas a desigualdade, o menino chega na escola e ele tem que aprender aqui essa questão ética, política, ambiental, não vai ter outro espaço, e as vezes o currículo da regular é muito amarrado, então na integrada a gente pode estar trazendo esses temas, digamos, transversais, mas que são fundamentais, pensando nessa questão da formação integral, então a gente pensa nisso, as vezes a gente não dá muito conta não, claro que a gente gostaria que fosse melhor. Mas a ideia da assembleia, você trazer um tema, igual a gente ficou esse semestre todo discutindo a questão étnico-racial, como nosso público majoritariamente negro, e eles não vão ter essa discussão em outros espaços, a família não vai discutir, as vezes a família reproduz né? E um menino que não se identifica como negro, acha que ser negro é ruim, tem autoestima baixa por causa disso, com certeza isso interfere no aprendizado dele. A ideia é até contribuir com o aprendizado curricular nesse sentido, vamos trabalhar a questão da autoestima, ou então da convivência melhor. Diminuiu muito as brigas na escola, muitas vezes as brigas começavam com esse tipo de brincadeira racista, o bullying tinha esse fundo racista, então, acho que isso diminuiu, né? Você vê que o menino mudou, ele andava cabisbaixo, agora ele está se enxergando diferente, isso com certeza impacta no aprendizado dele, né? Porque eles têm que aprender também, assim, a matemática, português, enfim. A escola tem que dar conta disso também, que é outro problema que agente tem também, que as vezes a gente resolve um lado, o afetivo e tal, mas as vezes na questão do conteúdo, o menino ainda está com dificuldade, aí não adianta também não, a escola também não faz o papel dela né. (Ianá, Coordenadora da E.I- 2017)

Para alcançar o objetivo de formação integral, são oferecidos aos (às) alunos (as) da Escola Integrada: aulas-passeio, assembleias participativas, aulas temáticas, filmes e atividades pedagógicas que levantam a discussão acerca da realidade vivenciada pelos próprios sujeitos, sem, contudo, se abster da metodologia de aprendizagem tão importante para o melhor desenvolvimento dos (as) estudantes.

Um exemplo disso são as atividades realizadas nas quintas-feiras. São atividades diferenciadas, pois separam os grupos de meninos e meninas com a finalidade de discutir temas relacionados às questões de gênero, sexualidade, afetividade, higiene pessoal, dentre outros. Essa foi uma iniciativa dos próprios monitores (as) devido à recorrente necessidade de se trabalhar essa temática com a faixa etária que faz parte do III ciclo, que são os (as) alunos (as) entre 11 e 15 anos de idade.

Uma atividade bastante interessante que pude participar durante a observação foram as assembleias. Durante as segundas-feiras ela é feita com os alunos (as) da Integrada no Turno da Manhã e às sextas-feiras no Turno da Tarde. Esse tempo, denominado assembleia, é um espaço onde se discute algum tema importante, como comportamento, disciplina, desperdício de alimentação, avisos importantes, organização de grupos, dentre outros. Além desse momento de organização, as assembleias também oferecem uma oportunidade formativa por meio de temas relevantes acerca da realidade social em que os alunos (as) vivem, tais como: Violência, Racismo, Discriminação, Bullying dentre outros. Os temas trabalhados nas assembleias são retomados durante as atividades da semana seguinte e atendem a um projeto da escola denominado “Projeto Ética”, cujo cunho principal é reforçar as propostas apresentadas pelo Plano de Convivência Escolar e as realidades da escola.

[...] a EMUC tem uma prática de assembleia na história dela, de ouvir os meninos, você está entendendo? Porque a maioria das escolas, principalmente as muito tradicionais, eu não fiquei porque eu não dei muito conta. Acha que o estudante não entende as coisas para falar não, você está entendendo? Acha que o menino não tem capacidade de reflexão própria não, acham que a cognição dele é limitada né? Aqui não tem disso não, a prática de assembleia é desde que esta escola foi constituída, de falar mesmo, de ter assembleia, não só para discutir determinados temas e ouvir, e aprender determinadas coisas que o professor comunitário faz questão de, dele mesmo fortalecer, né? Focar né? Mas para ouvir mesmo os meninos, para os meninos avaliarem as atividades, as oficinas, se auto avaliar, então assim, essa prática é uma prática da escola mesmo, precisa ver. (Naílda, Vice-diretora da EMUC- 2017)

Mesmo sendo um programa com múltiplas atividades e tendo um ritmo e uma jornada diferenciada do regular, ele tem que ter padrão, organização, regras, então não tem jeito, é assembleia com os meninos, é conversar, chamar a família né? Tem uma mãe que outro dia, a gente ficou incentivando ela pôr o menino na integrada, ele é muito sozinho de manhã, ele se perde na rotina dele em casa e prejudica muito ele aqui. (Cristina, Diretora da EMUC- 2017)

Tem Assembleia que é muito importante toda sexta-feira que a gente tá sempre trabalhando com eles. Então é esse coletivo aí atingir um ponto que é o objetivo da integrada né? No mais é isso, integrada é bom demais, eu gosto. [...] integrada ensina também. Tanto é que quando eu vim pra conversar a Ianá, ela comentou comigo, falou assim: “Oh, é oficina e tal, mas a gente quer também essa formação do cidadão”, então ela pediu pra tipo assim, todas as oficinas tentar trabalhar com eles questão de respeito, trabalho em grupo, enfim essas questões do dia-a-dia. Por exemplo, mesmo em questões de brigas, em questão do bullying. Então toda vez que tem uma situação dessa a gente trabalha da seguinte maneira: conversa, explica, fala o que é e o que não é, porque é aquela questão né, o pessoal vê como se tipo assim: “Ah, integrada é para os meninos ficar brincando, ficar se divertindo”, mas não é. De certa forma também é formar eles para conviverem em sociedade né? Então a gente trabalha muito essas questões com eles né? Não é só o jogar, não é só o fazer. (Douglas, Monitor da Oficina de Esporte na E.I- 2017)

Mas a ideia da assembleia é você trazer um tema, igual a gente ficou esse semestre todo discutindo a questão étnico-racial, como nosso público majoritariamente negro, e eles não vão ter essa discussão em outros espaços, a família não vai discutir, as vezes a família reproduz né? (Ianá, Coordenadora da E.I- 2017)

Bom, eu acho que é importante porque é o único momento da integrada e o único dia em que se reúnem todos os alunos juntos. Porque até então a gente tem os pontos de encontro, então dá o horário e cada um vai pro seu ponto de encontro, o monitor já chega e já pega e já começa a oficina. Então acho muito importante ter, até porque é um momento de socialização entre eles. É um momento de discutir assuntos que são importantes também na formação e eu acho que essa interação é boa também porque ela é uma interação no todo, não tem essa questão da panelinha. “Ah, eu não gosto de fulano”, “Eu não converso com fulano”. Isso também ajuda a quebrar um pouco disso. Ajudam eles a respeitar o outro do jeito que é, então acho isso muito importante. (Vanessa, Monitora de Informática da E.I- 2017)

A gente tem até as assembleias que é o projeto ético que perpassa o ano inteiro né? E foi uma luta nossa assim de falar: “Não. Vamos prosseguir com o projeto”. Porque às vezes o que a gente tá ensinando, passando para eles aqui, porque eles não têm tempo de aprender em casa, né? Às vezes os pais não tem tempo, não dá importância para essa questão. Eu acho que a gente traz isso, a Escola Integrada. [...] É um momento que reúne todos de uma vez. Eu acho que a Assembleia também favorece muito essa interação dos alunos, né? Como eles são separados em turmas é um momento também talvez dele se encontrarem. (Wilson, Auxiliar de Coordenação da E.I- 2017)

O Programa Escola Integrada, faz parte da proposta formativa apresentada pelo Programa Mais Educação de 2014 e Novo Mais Educação de 2016, dentro dessa proposta está a possibilidade de oferecer uma formação mais completa possível para seus estudantes, isso diz respeito inclusive sobre a realidade na qual esse (a) aluno (a) está inserido na sociedade, portanto, em meio às atividades programadas, as discussões realizadas nas assembleias, e nos grupos individualizados nas quintas-feiras, possibilitam aos (às) alunos (as) uma maior possibilidade de acesso à formação e ao autoconhecimento, além de também auxiliar no seu aprendizado por meio da mediação em Língua Portuguesa e Matemática.

De certo, todos esses campos de formação inseridos na rotina dos (as) estudantes são importantes meios de oferecer maior capital cultural e acesso aos bens sociais antes

destinados às camadas mais elitizadas. A importância do programa Escola Integrada perpassa pelo projeto de democratização e universalização escolar, sendo um importante atributo para as políticas de educação interessadas em reparar os danos sofridos na história da educação brasileira.

### 3.5 A Estrutura e a Rotina do Programa Escola Integrada na EMUC

Para que as atividades do Programa Escola Integrada fossem bem-sucedidas, a escola precisou organizar uma rotina adequada que pudesse atender aos (às) alunos (as) do turno da manhã e da tarde de forma adequada sem, contudo, prejudicar as atividades do turno regular.

No primeiro semestre de 2017, devido à demanda, as oficinas eram ofertadas na EMUC, no POEINT<sup>26</sup> e em uma casa alugada nas proximidades da escola na qual os monitores se revezam para utilizar. Apesar de o POEINT estar nas proximidades da escola, para a segurança dos (as) estudantes, a escola alugava um ônibus que transportava os (as) alunos (as) do turno da manhã e da tarde duas vezes por semana. Porém, devido a escassez de recursos, a escola suspendeu o aluguel do ônibus, o que impossibilitou o acesso das crianças ao POEINT, ficando destinados para as oficinas somente os espaços escolares e a casa alugada.

**Quadro 3: Horário da Escola Integrada no segundo semestre do ano de 2017**

Grupos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Dança	Informática	Esporte	Taekwondo	Intervenção Urbana e Cidadania	Livre Escolha
Luta	Taekwondo	Intervenção Urbana e Cidadania	Informática	Esporte	Livre Escolha

<sup>26</sup> POEINT (Polo de Educação Integrada) conhecido como "POEINT Barreiro", é uma parceria do Governo de Minas com a Prefeitura de Belo Horizonte, voltado para a formação profissional e atividades de esportes, lazer e cultura de crianças e jovens. O complexo funciona no local que abrigou a extinta Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), no Barreiro. O POEINT acolhe as crianças do Programa Escola Integrada de diversas escolas municipais da região e oferece atividades coletivas e diferenciadas em um espaço amplo e acolhedor. O Espaço abriga também a Escola Municipal Polo de Educação Integrada em suas dependências.

Intervenção Artística	Intervenção Urbana e Cidadania	Taekwondo	Esporte	Informática	Livre Escolha
Planejamento e Apoio	Esporte	Informática	Intervenção Urbana e Cidadania	Taekwondo	X

Fonte: Da autora.

Em sua rotina, os (as) monitores (as) assumem suas atividades às 7 horas da manhã e se reúnem com a coordenação até às 8 horas, horário de entrada dos (as) alunos (as) do I e II ciclos da Escola Integrada. Nesse primeiro momento é oferecido um café da manhã para os (as) alunos (as), em seguida eles (as) são encaminhados (as) para o auditório, onde são dados os recados importantes, após esse momento é realizada uma oração e em seguida eles (as) são direcionados para as oficinas, em torno das 8h e 40 minutos.

Após as atividades programadas para aquele determinado dia, é servido um almoço às 11 horas para os (as) alunos (as) do primeiro turno, às 11 horas e 20 minutos é servido para o segundo turno. Enquanto aguardam o turno regular, as crianças do I e II ciclos aguardam o horário em espaços reservados, como o laboratório de informática e a sala de vídeo, enquanto as crianças do turno da tarde almoçam e se organizam em diferentes espaços da escola.

O Turno da Tarde inicia suas atividades na Escola Integrada às 13 horas, os (as) estudantes se organizam em grupos e cada grupo tem um ponto de encontro no qual eles se reúnem com os monitores e são direcionados para as oficinas. Após as atividades desenvolvidas, os (as) alunos (as) são liberados (as) para o refeitório, onde é servida a última refeição do dia, em torno das 15 horas e 45 minutos, e em seguida são dispensados (as).

É importante destacar que o almoço faz parte do Projeto “Almoço para Todos” e pode ser oferecido também para as crianças do turno regular que fizeram uma inscrição prévia na secretaria da escola. O projeto alimentar da Prefeitura de Belo Horizonte oferece como parte das ações de educação nutricional, o apoio de uma nutricionista responsável em organizar e monitorar o cardápio das escolas da rede, oferecendo a quantidade e os nutrientes adequados para as faixas etárias dos (as) estudantes das escolas Municipais. Portanto, a importância da Escola Integrada diz respeito também à oportunidade de oferecer uma alimentação de qualidade e formação nutricional para os (as) alunos (as) da Escola. Após o almoço, os (as) estudantes fazem a higiene bucal com escovas e creme dental oferecidos pela escola.

### ***3.5.1 Estrutura Humana do Programa Escola Integrada na EMUC***

#### **a) Coordenação**

A Escola Municipal União Comunitária conta com o apoio de uma Coordenadora e um Auxiliar de Coordenação para o Programa, ambos presentes no Programa desde o ano de 2013. O critério utilizado para assumir o cargo de Coordenação é que o candidato seja um (a) professor (a) lotado (a) na própria escola, com dois cargos ou cargo e dobra, indicado (a) pela direção da escola. Para assumir o cargo de Auxiliar de Coordenação é preciso ser contratado (a) pela escola como monitor (a) e estar disponível para auxiliar a coordenação nas atividades escolares.

A principal função dos Coordenadores (as) do Programa Escola Integrada é dar suporte administrativo aos (às) profissionais da Gerência de Educação Integral, Direitos humanos e Cidadania (GEDC) referente ao atendimento ao público, orientações de recursos humanos, documentação, contratação de monitores (as) da caixa Escolar, redigir pareceres e relatórios para a avaliação periódica da GEDC, acompanhar processos administrativos e auxiliar na organização das atividades exercidas na escola.

#### **b) Monitores (as) ou facilitadores (as) do Programa Escola Integrada**

A Escola Municipal União Comunitária conta com o apoio de 5 monitores (as) para a realização das atividades, sendo que a quantidade de monitores (as) oferecidos à escola é pré-determinada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de acordo com as atividades recomendadas, a contratação dos (as) monitores (as) é feita pela escola e conta com o financiamento do Caixa Escolar, sendo que os salários variam para aqueles (as) que trabalham 30 horas semanais e aqueles (as) que trabalham 40 horas semanais.

De acordo com as Diretrizes do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, a contratação dos (as) monitores (as) pode ser feita de duas maneiras: Por meio das Instituições de Ensino Superior ou por meio de uma seleção realizada pela própria escola com os interessados.

Os (as) Monitores (as) universitários (as) (bolsistas das instituições de ensino superior - IES) são contratados (as) pelas Caixas Escolares, por meio de convênio com as IES das escolas para uma jornada de 20h semanais. Os (as) monitores (as) trabalham durante quatro

dias por semana, sendo que um dia é destinado à encontros, avaliações e planejamentos com os orientadores das suas respectivas Instituições de Ensino, e ao menos uma hora por dia para reunião e avaliação com a coordenação da Escola Integrada. A seleção dos (as) monitores (as) é realizada pelas Instituições de Ensino Superior a qual pertencem que, posteriormente, os (as) encaminham com a documentação exigida para as escolas municipais que apresentam vagas abertas.

Os (as) Monitores (as) de Oficinas que não estão vinculados às Universidades são contratados (as) por meio de convênio das Caixas Escolares das escolas para uma carga horária de 20h a 40h semanais. A seleção é feita pela equipe diretiva e coordenadores (as) do Programa de acordo com as oficinas a serem ofertadas. A carga horária de 20h é distribuída da seguinte maneira: 12h (4 dias, sendo 3 horas diárias) para o desenvolvimento de ações diretas com os estudantes das escolas municipais; 5h (1 hora por dia) destinadas ao apoio à Coordenação (almoço, mobilidade, atividades de relaxamento, entre outras); 3h (1 x por semana) destinadas a ações de planejamento e avaliação de suas atividades. É fundamental que os (as) Monitores (as) de oficinas tenham reconhecida competência nas ações que se propõem a desenvolver.

Para se candidatar para a monitoria das oficinas, o (a) candidato (a) deve possuir: Ensino Fundamental 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 visa o trabalho e/ou discussão de temas relacionados à criança e ao adolescente.

Durante o segundo semestre de 2017, na Escola Municipal União Comunitária, faziam parte do grupo de monitoria: Uma bolsista universitária que cursava Psicologia e três monitores (as) que eram contratados (as) diretamente pela escola: o monitor de Esportes, ex-aluno do curso de Educação Física; um mestre em Taekwondo e uma instrutora de informática com magistério concluído. A equipe conta com o apoio do auxiliar de coordenação que cursa licenciatura em Geografia.

A prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação, oferece formação para os monitores ao longo do ano, porém, essa formação é feita por moderadores de oficinas específicas que muitas vezes não atendem às oficinas ofertadas na EMUC. Uma das queixas que verifiquei ao longo das entrevistas com os educadores da Escola Integrada na EMUC foi a falta de uma formação mais completa para os monitores da Escola Integrada. Na escola, quem faz esta formação primária é a própria coordenadora, é ela

quem explica as diretrizes do Programa, como ele acontece na escola e quais são seus objetivos.

A SMED tem investido muito, eu achei assim, nos últimos anos, as formações um pouco fracas, porque a secretaria municipal de educação infelizmente assim como qualquer outro governo, muda o governo, muda os parceiros, muda até nome de programa, né? Inventa, quer vestir o velho para aparecer que é novo, aí fica uma bobagem, uma bobeira que atrasa a educação, né? Mas a SMED já teve parceiros de peso mesmo e uma das Universidades que acompanhava a formação dos monitores, na época eram os agentes comunitários, era a UFMG, então assim, esse povo já teve formação boa mesmo, os agentes culturais que viraram monitores, porque o governo também muda o nome né? Dos profissionais né? É tão engraçado, quando era a UFMG, Cefet, essas universidades de peso que cuidava disso, o então as outras universidades parceiras, eu considero que era mais arrojado, esse povo já teve formação arrojada mesmo, ultimamente eu tenho achado um pouco fracas, as formações assim, muito assim, as formações têm seus altos e baixos, assim como qualquer política, né? Qualquer programa né? Vamos ver o que vai dar agora, a Angela, a nova secretária é muito positiva, ela aposta muito nessa questão da formação, eu acho que vai ter muita coisa boa, eu acho...vai sim. (Naílda, Vice-Diretora da EMUC- 2017)

[...] quando eu entrei a gente não tinha uma preparação, nem um curso para você poder entrar não. Aí, a gente entrava, a professora comunitária conversava com a gente, explicava como que é, dava as coordenadas e se a gente tivesse alguma dúvida de como é que seria a gente recorria a ela. Mas assim, durante o ano de trabalho sempre tinha algumas formações que a SMED oferecia para a gente. É... não é assim pra todas as áreas, mas assim, algumas áreas específicas tinham formação e outras não. [...] (Vanessa, Monitora da Oficina de Informática- 2017)

[...]antigamente a gente tinha, às vezes era uma semana direta [de formação]. Hoje, às vezes, a gente tem um a cada dois meses dependendo da área. Tem área que tem uma formação por mês ou uma formação no ano, depende. (Vanessa, Monitora da Oficina de Informática- 2017)

Não, treinamento não. Durante o processo, é que eu estou em formação, né? Aí, toda quarta-feira eu vou pra Universidade, que eu tenho uma supervisora, que, ela passa a saber o que eu estou fazendo durante a semana, o que eu estou planejando pra próxima semana. Se eu preciso de alguma ajuda. Aí lá na faculdade tem uma sala assim, de, é, pedagógica com jogos, com tudo. Aí, ela pergunta: “Você está precisando de alguma coisa? O que você está pretendendo trabalhar? Você pretende trabalhar com qual parte essa semana?” Então assim, o meu treinamento é esse por causa do meu projeto da Universidade, mas aqui na Escola Integrada não. Treinamento não. Tem uns treinamentos que eles dão no POEINT, né? Que de vez em quando a coordenadora até passa nos e-mails, que tem umas oficinas lá, mas agora não está tendo mais. Eu fui convidada para ir em uma que era de Educação do Patrimônio, mas acabou não dando pra eu ir por causa dos horários. Mas, essa foi assim, a única que eu tive a oportunidade de ir. (Rogéria, Monitora da Oficina de Intervenção Urbana e Cidadania- 2017)

A oficina de informática, assim, ela... O pessoal acompanha a gente de verdade, o pessoal da Secretaria... Esse ano ainda teve pouca formação, mas da formação, acompanhamento pedagógico, assim a questão também dos equipamentos da escola, né? Então, a gente tinha que ficar de olho nos equipamentos da escola e na oficina.[...]. Mas tinha um acompanhamento totalmente diferente. Eu acho que se as outras oficinas tivessem esse acompanhamento, eu acho talvez que a escola integrada teria uma formação assim, extracurricular melhor. (Wilson, Auxiliar de Coordenação- 2017)

[...] igual, eu e outro monitor estamos fazendo formação de dança, essa formação trabalha a questão do gênero né? Então de certa forma é bom porque a gente traz para os meninos, a questão de menino e menina. Na formação estavam falando do tango porque o homem conduz, mas tem aquela questão porque quando começou era homem que dançava com homem, mulher com mulher, então achei uma discussão muito bacana. E que aos poucos eu estou trazendo para as crianças também, principalmente para os meninos porque eles têm mais essa resistência né? E acho que tudo para eles é “viado”, homem com homem aquela coisa toda, mas é essa formação que eu estou fazendo, é a única também. (Douglas, Monitor de Esporte da E.I- 2017)

Tem o “Sinforme”, que aí eles mandam direto, “Vai ter formação tal”, aí encaminha para a gente. Aí cabe a você né, fazer ou não. Eu, toda vez que aparece pra mim eu vou. Então apareceu essa a gente já foi unir duas e tem mais dois dias ainda. Tem uma agora, não, é uma agora em novembro e a outra em dezembro. Então eu estou participando, mas direto eles mandam algumas formações, mas é isso. (Douglas, Monitor de Esporte da E.I- 2017)

### c) Mediadores de Aprendizagem

As mudanças propostas na Resolução FNDE/CD nº 5, de 25/10/2016 para o Programa Novo Mais Educação (PNME) incluem a contratação de mediadores (as) de aprendizagem responsáveis pelas atividades de acompanhamento pedagógico em Matemática e Língua Portuguesa, promovendo, ao mesmo tempo, a melhoria do desempenho escolar e a redução das taxas de evasão, reprovação e distorção idade/ano. Essa necessidade se deu devido aos baixos índices de alfabetização e letramento apresentados pelas escolas públicas nas avaliações externas, demarcando com isso a necessidade de uma intervenção mais efetiva e pontual nessas duas disciplinas.

A proposta do PNME é fazer com que os (as) mediadores (as) trabalhem de forma articulada com os (as) professores (as) da escola para promover a aprendizagem dos (as) estudantes nos componentes de Matemática e de Língua Portuguesa, utilizando, como parte do planejamento, as metodologias e intervenções complementares já empregadas pelos(as) professores (as) em suas turmas.

De acordo com as orientações do Programa Novo Mais Educação de 2016, para atuar nos acompanhamentos pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais, devem ser preferencialmente: I. Professores com pós-graduação em educação; II. Professores licenciados em Pedagogia; III. Professores com ensino médio na modalidade normal; IV. Estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia; e, V. Educadores populares que concluíram o ensino médio e que demonstrem experiência com educação integral na área de alfabetização.

Na Escola Municipal União Comunitária, a mediação pedagógica teve seu início no ano letivo de 2017 com o apoio de uma estudante do curso de pedagogia e um estudante do curso de matemática, que atendiam às crianças matriculadas no Programa Escola Integrada e eventualmente no turno regular.

(Os mediadores) são pessoas que não são professores, estão começando a licenciatura, né? Não tem a menor obrigação de dar conta, são esforçados, para eles será uma grande aprendizagem, mas...e são pessoas que também, podem não ficar, que são pessoas que estão entrando nas experiências, elas podem decidir não permanecer, já houve duas trocas esse ano. Então, nós gostávamos do projeto de intervenção pedagógica que havia na rede, chamado PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica) que funcionava na integrada e no regular, que eram professores que davam, professores. Se da tarde, alfabetizadores, se de manhã professores de disciplina de língua portuguesa, de matemática, então, por mais problemas que houvesse, as vezes tinham mais procura do que oferta, né? As vezes eram dois professores para um tanto de meninos que precisava, mas tinha muita qualidade, não é que o mediador não tem qualidade, mas ele não é professor. Mas aí são as estratégias que as vezes o poder executivo é obrigado a fazer por causa das questões dos custos, do orçamento, a gente entende, né? Quando o orçamento não dá, né? Não pode faltar o necessário, como eu dizia lá atrás, merenda, e outras coisas básicas, mas eu acho que a integrada ela pode e deve ter, uma ou outra oficina que dá acessória mais próxima, sempre teve, mas sempre precisou sim, mas sempre com dificuldade, porque as vezes o mediador tem interesse, mas não dá conta, né? [...]

(Cristina, Diretora da EMUC-2017)

Apesar de ser uma importante e necessária iniciativa, na Escola Municipal União Comunitária essa experiência no ano de 2017 foi marcada pela rotatividade de mediadores (as), sendo que os (as) mediadores (as) que iniciaram o atendimento no segundo semestre não eram os (as) mesmos (as) do primeiro semestre, o que ocasionou uma interrupção da sequência didática iniciada por eles (as), embora os (as) mediadores (as) que assumiram as atividades após o mês de setembro tivessem mais experiência em alfabetização e letramento do que os anteriores. Segundo a coordenadora da Escola Integrada na EMUC, a mediação no ano de 2017 não alcançou efetivamente seu objetivo, primeiramente pelo despreparo de ambos mediadores (as) que iniciaram o projeto e em segundo lugar pela troca de mediadores (as) que ocasionou a interrupção das atividades organizadas pelo Programa.

O negócio foi muito em cima da hora, até a gente conseguir organizar a rotina, mudou gente no meio do caminho, então assim, eu acho que não atendeu ao que a gente precisava, mas eu acho que pode ser uma...antigamente tinha o PIP(Projeto de intervenção pedagógica) de português e matemática que era um professor da escola, que já conhecia os meninos, que já conhecia a rotina da escola, estava mais motivado, né, essa coisa do mediador, é meio complicado e a gente questionou isso, a pessoa que às vezes não tem nada a ver e não tem experiência isso, deveria ser um professor mesmo, mas assim, as pessoas que chegaram aqui na escola é, com algumas exceções, foram pessoas que conseguiram se integrar na rotina, se deram bem com os meninos, conseguiram criar vínculos com os meninos, mas ai quando a

coisa começa engrenar, chega o fim do ano, assim, eu acho que o formato tem que ser repensado. (Ianá, Coordenadora da E.I- 2017)

Eles fizeram muitas coisas, as crianças renderam, teve muito coisa positiva, é lógico que toda ação tem as coisas negativas, mas, esse último mediador, ele é professor mesmo de matemática, que não tinha designação no estado, então, todo profissional que vem para escola para contribuir vale a pena, tudo a mais de recursos humanos dentro da escola, se for bem assim, conduzido, vale a pena. (Naílda, Vice-Diretora da EMUC- 2017)

Certamente, como visto, o Programa Escola Integrada não está isento de possuir alguns desafios a serem enfrentados, apesar das dificuldades apresentadas pela coordenação quanto à mediação, não exclui a necessidade de um projeto de intervenção pedagógica realmente efetiva nas escolas públicas, principalmente aquelas que estão inseridas em ambientes mais vulneráveis, tanto socialmente como pedagogicamente. Elencada como uma dificuldade a se vencer, a medição pedagógica não é o único desafio enfrentado pelo Programa Escola Integrada na EMUC. Segundo os (as) monitores (as) e a coordenação da Escola Integrada, outros fatores têm se tornado empecilho para o pleno desenvolvimento do Programa. Vejamos a seguir quais os principais desafios enfrentados pelo Programa Escola Integrada na EMUC e como esses desafios dificultam o desenvolvimento do projeto nessa escola.

### **3.6 Principais Desafios da Escola Integrada na EMUC**

Ao implantar um Programa como o Novo Mais Educação em suas atividades pedagógicas, as escolas tiveram que adaptar seus tempos e espaços às novas rotinas propostas pelo Programa, o que, em muitos casos, foram mudanças marcadas por desafios e disputas, quer por espaços e tempos, quer por prioridade, quer por necessidades. Com a Escola Municipal União Comunitária essa realidade esteve presente na implantação e na organização das atividades destinadas à Escola Integrada. Como principais desafios a equipe da Escola Integrada destacou: I. O Financiamento; II. A Disputa pelo Espaço e Tempo escolar; III. A Distinção entre estudantes da Escola Integrada e da Escola Regular; IV. A rotatividade de monitores ao longo do ano letivo; V. A Postura dos (as) estudantes na Escola Integrada e a família.

#### **I. Financiamento:**

Um dos principais desafios elencados pelos (as) entrevistados (as) foi a escassez de recursos para a Escola Integrada no ano de 2017. Esse fato se deu referente ao processo de recessão econômica que o país estava enfrentando durante o período, o que levou o Governo Federal a criar a resolução nº 9, de 18 de julho de 2017, que diz respeito à necessidade de adequação dos recursos financeiros do Programa Novo Mais Educação por meio do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), ficando decidido que:

Art. 1º Ficam alterados os arts. 6º e 11 da Resolução CD/FNDE nº 5, de 25 de outubro de 2016, que passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º O monitoramento do Programa nas UEx será realizado em sistema de monitoramento e acompanhamento específico, acessado por meio do PDDE Interativo, no qual as UEx deverão registrar as informações referentes aos mediadores, facilitadores, estudantes, turmas, enturmação e plano de atendimento. (NR)

Art. 11.

§ 1º Os valores previstos no caput deste artigo, a serem transferidos às UEx representativas das escolas beneficiárias, serão divididos em 2 (duas) parcelas, sendo a primeira na proporção de 60% (sessenta por cento) e a segunda, de 40% (quarenta por cento).

§ 2º O pagamento da segunda parcela está condicionado ao preenchimento das informações, de que trata o art. 6º, no sistema de monitoramento e acompanhamento disponível no Sistema PDDE Interativo até o dia 31 de julho de 2017.

§ 3º As UEx que cadastrarem no sistema de monitoramento e acompanhamento, até a data referida no parágrafo anterior, a redução de 20 (vinte) ou mais estudantes em relação ao quantitativo previsto no ato da adesão e/ou a redução da carga horária complementar de 15 (quinze) horas para 5 (cinco) horas semanais terão seus valores recalculados, e a diferença será deduzida da segunda parcela. (NR)

Mediante a essas alterações, de acordo com a equipe da Escola Integrada na EMUC, o financiamento das atividades e da materialidade no ano de 2017 foi inferior aos anos anteriores, o que culminou, no segundo semestre, por exemplo, na interrupção do contrato de aluguel do ônibus que levavam as crianças para as atividades no POEINT, na diminuição das aulas-passeio, na suspensão dos lanches antes oferecidos durante as aulas-passeio e a escacez de materiais importantes para as oficinas.

Parece, pelo o que o pessoal fala, a verba maior é federal. Aí, como a gente viu que teve, é, não está chegando mais essa verba que é a maior parte. Igual aula passeio, aí, tem que ter ônibus, aí, a gente não tem. Aí você acaba perdendo. Igual a gente está perdendo: A Serra do Rola Moça agora a gente ia participar, dia sete de dezembro. Não tem verba pra ir. (Wilson, Auxiliar de Coordenação da E.I- 2017)

Outro fator importante a se destacar é que, com as alterações realizadas no Programa Federal, o governo passou a destinar parte dos recursos do Programa Novo Mais Educação para a contratação de mediadores (as) de aprendizagem, o que acabou necessitando de um

remanejamento das atividades dentro do orçamento, prevendo com isso a contratação dos (as) mediadores (as).

Olha bem, o dinheiro do “Mais Educação”, quando a gente utilizava antes, até 2016, ele chegava para ser aplicado na escola de tempo integral, ele chamava PDDE da educação integral, então, ele só poderia ser usado para custear as coisas dos meninos que ficam aqui o dia inteiro, materialidade, pagamento de ônibus, aquisição de material bem específico para as oficinas, chegavam um bom recurso para comprar bens de capital, né? Televisão, esses equipamentos mais sofisticados, então ele vinha só pra isso. Com o “Novo Mais Educação”, já chegou determinado, olha bem, que parte desse dinheiro, e foi grande parte mesmo, para pagamento desses bolsistas para trabalhar...Eles não chamam de reforço escolar, eles falam mediadores na educação, mas que é foco no reforço escolar, e esses monitores não tem nem, é, não tem vínculo empregatício, então eles vem, prestar um serviço voluntário, ai recebe essa bolsa, ta entendendo? Então é muito diferente mesmo, e grande parte do dinheiro mesmo aqui da escola é assim, eu acho que mais de 60%, do dinheiro foi para isso, não que não valesse a pena, mas o Novo Mais Educação, ele tem um fundamento muito deferente mesmo, e um deles é esse, né? A manutenção desse pessoal, que trabalha o reforço né? Essas novas possibilidades de aprendizagem. Mas valeu a pena também, e é uma novidade, né? Esses mediadores de aprendizagem foi uma novidade, o que é de novidade foi isso, porque o restante do dinheiro foi aplicado mesmo no pagamento de ônibus para passeio, aulas passeios né? Ingressos, aquisição de materialidade, até as camisas do time que chegou aqui agora foi com esses recursos que foram adquiridos, então assim, diminuiu no dinheiro da materialidade, né? (Naílda, Vice-diretora da EMUC- 2017)

O que mudou (entre os dois Programas Federais) foi a questão da mediação e da diminuição do recurso né, que a gente teve que separar esse recurso pra pagar os mediadores. (Ianá, Coordenadora da E.I- 2017)

Apesar da crise econômica na qual o Brasil passou nos últimos dois anos ter gerado para as entidades públicas, de forma especial para a educação, uma maior escassez de recursos, um dos principais pontos destacados pelos (as) monitores (as) e gestores (as) da Escola Integrada na EMUC está na contratação dos (as) voluntários (as) para a mediação pedagógica nas escolas públicas brasileiras.

O projeto de monitoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática proposto pelo Programa Novo Mais Educação partiu de uma iniciativa do Governo Federal com o intuito de melhorar os índices de aproveitamento dos alunos (as) das escolas públicas brasileiras no que se refere ao aprendizado dessas duas disciplinas. Essa iniciativa, embora apresentasse uma proposta muito interessante e necessária, acabou, de certo modo, por desconfigurar o projeto do Programa anterior, no qual as atividades lúdicas e diferenciadas, por meio do acesso aos bens culturais e sociais da cidade, eram tidas como prioridades, já que no turno regular estas disciplinas já estariam sendo trabalhadas de forma sistemática por professores (as) devidamente graduados (as) na área.

Com a contratação dos (as) mediadores (as), parte dos recursos, antes destinados a essas atividades diferenciadas, passaram a ser destinados para o pagamento destes (as) voluntários (as). Considerando que a proposta do programa anterior era potencializar as atividades escolares por meio de atividades diferenciadas contribuindo para o acesso dos (as) estudantes ao capital cultural, como propõe o ideal de Educação Integral defendido por Anísio Teixeira, não foi isso o que ocorreu.

A escassez dessas atividades acabou por colocar em evidência o projeto de educação defendido pelo governo atual de Michel Temer e quais as prioridades educacionais deste governo, já que o intuito do programa Mais Educação de 2014 era o de oferecer “mais possibilidades de educação” para as camadas mais pobres da sociedade, por meio da permanência no contraturno escolar.

## II. A Disputa pelo Espaço e Tempo Escolar:

Um dos grandes desafios enfrentados pelo Programa Escola Integrada na EMUC está relacionado ao Tempo e aos Espaços escolares. Apesar de haver um cronograma e uma rotina bem definidos pela escola, segundo os(as) atores (as) da Escola Integrada, a disputa é recorrente. A grande questão está na hierarquização das atividades e conteúdos do currículo escolar que faz com que as atividades realizadas em turno regular tenham maior peso e importância do que as atividades lúdicas oferecidas pela Escola Integrada.

Na Escola Municipal União Comunitária, esse posicionamento hierárquico se destaca na disputa pelos espaços destinados às atividades coletivas, principalmente a quadra de esportes coberta, a sala de vídeo e a sala de informática. No entanto, segundo a coordenação e a direção da EMUC, essa disputa está sendo trabalhada entre os professores (as) e a equipe pedagógica que por meio do diálogo tem conseguido uma maior flexibilização dos espaços e a diminuição da incidência de disputa entre os (as) docentes.

[...] a escola integrada aqui, pela comunidade ela foi muito valorizada, um probleminha de disputa de espaço com a regular, ficava um negócio muito de regular, integrada, regular, mas isso, gradativamente é uma coisa que já está sendo superado. ( Naílda, Vice-Diretora da EMUC- 2017)

[...] claro que você vê ai uma ou outra pessoa, algum discurso que te remeta a isso, “Oh, fulano tá assim, né? Ele separa as coisas”, mas não é desse coletivo, mas tem escola que isso existe sim, aqui pode ser pontual, mas não é um coletivo, a escola não tem esse olhar, entendeu? Mas tem escola que tem. Tem, o pessoal comenta sabe? A coisa é bem separada, bem demarcada, sabe? ( Cristina, Diretora da EMUC- 2017)

Graças a Deus isso está acabando aqui. A gente tá melhorando muito essa questão. A integrada a gente tá tendo um trabalho de valorização porque está fazendo as práticas, [...] a gente fazia as atividades e não mostrava pra escola, agora a gente tá mostrando pra comunidade e pra escola. Porque eles viam a escola integrada só como: “Ah, vão olhar menino”. (Wilson, Auxiliar de Coordenação da E.I- 2017)

Então teve um ano que eu coloquei um cartazinho lá na sala dos professores com os passeios que a gente iria fazer, durante o ano, no semestre. Que o professor poderia dizer: “Ah não! Estou vendo que vai visitar aqui”, um professor de história por exemplo, vai visitar tal lugar, que tem a ver com meu conteúdo, então o professor já aproveitar aquela motivação que o menino fica né? Quando ele vai na aula passeio, para ele poder explorar na sala de aula, mas não, a gente não conseguiu. Conseguimos não. (Ianá, Coordenadora da E.I- 2017)

O interessante nesse processo de adaptação da rotina de tempo e de espaço escolar é que, apesar da importância do Programa de Educação em Tempo Integral ser comumente defendida pelos (as) educadores (as) e pela gestão escolar, ressaltada pelo ideal de formação humana e proteção social, não é incomum encontrar no seio dessa realidade um questionamento quase que hierárquico acerca de quem tem prioridade em usufruir dos espaços escolares específicos, tais como quadras de esportes e laboratórios. Essa disputa acaba resultando em certa distinção entre aqueles que são da Escola Integrada e aqueles que são da Escola Regular, como se fossem duas escolas distintas disputando o mesmo espaço.

Fato é que o espaço e o trabalho escolar passaram a ser compartilhados com voluntários (as), com trainees de empresas, com bolsistas, denunciando a vulnerabilidade da escola no que se refere à capacidade de formar indivíduos, de torná-los cidadãos. Com o intuito de atingir metas por meio de avaliações externas as escolas públicas têm se tornado cada vez mais privadas, a escola tornou-se uma questão de números, a categoria ‘tempo’ converteu-se em mercadoria, configurando a escola de Tempo Integral como a salvação das crianças oriundas de realidades socioeconômicas precárias, onde o tempo que passam na escola é o tempo que passariam na rua. (FARIA; SILVA, 2013).

Segundo Faria e Silva (2013), o conhecimento não pode ser fragmentado, precisa ter uma continuidade, ou do contrário, não teremos uma escola em tempo integral, mas sim um (a) aluno (a) que permanece na escola sem saber ao certo o que isso significa. É preciso que as atividades extracurriculares estejam integradas ao projeto político pedagógico da escola e em diálogo com o (a) professor (a) regente do turno regular.

Para que os Programas de extensão da jornada escolar sejam uma possibilidade efetiva de educação, o debate a respeito do papel dessa educação se torna necessidade urgente para a construção de um projeto de coexistência entre os (as) estudantes, visando a estruturação de uma educação mais completa possível para a rede pública.

### III. A Distinção entre estudantes da Escola Integrada e da Escola Regular

O terceiro ponto elencado pela equipe da Escola Integrada está diretamente associado ao item anterior e diz respeito à distinção entre os (as) alunos (as) da escola Integrada e da Escola regular.

O interessante desse desafio é que o motivo da distinção está relacionado à hierarquização dos conteúdos curriculares e faz com que a escola Integrada seja vista como uma outra escola, distinta da regular, o que é um equívoco, já que os estudantes da Escola Integrada são alunos também da Regular no contraturno. Quanto a isso, assim descrevem os (as) entrevistados (as):

É uma coisa assim que chama muita atenção. Se acontecer alguma coisa com aluno, o aluno é da escola, mas ele é separado entre escola integrada e escola regular. “Ah, o menino tá subindo na árvore ali, mas é o aluno da escola integrada”. Mas se a gente tá em um espaço educativo, né, que é um espaço de todos, né? Quem participa da escola, porque a escola não é só o professor que é educador, todo mundo que trabalha na escola é educador. Então, às vezes acontece da pessoa vir cá e me chamar pra falar para o menino “Ou, desse da árvore”, né? “Ah, não faz isso não, não briga não”, sendo que a pessoa passou do lado e ela poderia ter feito uma intervenção. (Wilson, Auxiliar de Coordenação da E.I- 2017)

Olha aquele ali é menino da integrada, é o aluno da integrada, não é aluno da escola. Eu acho que diminuiu um pouco, porque a gente ainda faz uns projetos que, a gente tenta aproximar do turno regular. Mas a iniciativa é sempre da integrada, entendeu? Se a integrada também não buscar essa aproximação, ela não acontece. Porque a regular também é, realmente vê aquele tempo ali como menos importante. Entendeu? Existe, mesmo uma hierarquia, o importante é o turno regular, a integrada é bacana, é legal, faz coisa legal, mas ela é menos importante hierarquicamente. Entendeu? Então assim, é...até a forma que os colegas me tratavam, que não me conheciam, era diferente, entendeu? Era como se eu não fosse professora também, entendeu? Então tinha isso, então, com o tempo eu acho que a gente foi se aproximando, isso foi mudando um pouco, mas ainda tem isso. Um pouco isso, primeiro, é a regular, a integrada pega o que sobrar, [entendi] né? Mas melhorou um pouco aqui na escola, melhorou. (Ianá, Coordenadora da E.I- 2017)

E o interessante também que, por exemplo, acontece alguma situação, às vezes o aluno não está no horário da integrada, já aconteceu no regular, por exemplo. Aí eles viram e falam assim: “Oh, mas é o fulano da integrada, tinha que ser o fulano da integrada”, não, o aluno não é da integrada, é o aluno da escola. Ele é um aluno regular e ele participa do programa, mas ele é um aluno da escola, não pode haver essa diferença. (Vanessa, Monitora de Informática da E.I- 2017)

Diante desses apontamentos que foram feitos pela coordenação da Escola Integrada na EMUC, questiona-se como as atividades da Escola Integrada interagem com as atividades do turno regular, pois, um dos objetivos do programa é possibilitar a interdisciplinaridade entre os turnos a fim de complementar a formação do sujeito, e não fragmentá-la. Nesse intuito,

perguntei como são organizadas as atividades e se elas são feitas em consonância com o turno regular. Assim destacaram:

No começo do ano, participei do projeto, ainda participo, ele tá finalizando, a gente vai até ganhar um selo de sustentabilidade, que é um selo, o projeto é com a escola. Aí, eu até sentei com dois professores da manhã pra gente fazer o projeto, só que eles falaram que era inviável pra eles pela questão do conteúdo que eles tinham programado e as outras diversas atividades que eles tinham né? Então o bom da escola integrada é isso, ao mesmo tempo, ela é aberta você vai construindo. (Wilson, Auxiliar de Coordenação da E.I- 2017)

Também da parte da integrada, tipo assim, procurar coordenação. “Oh gente, me dão nome dos meninos que não tão fazendo trabalho, ou então, passa pra nós os trabalhos que eles têm que fazer, o para casa”, mas sempre uma iniciativa da integrada, não do turno regular, entendeu? De passar pra gente, então assim, a gente tentou fazer um pouco, mas ficou meio capenga, entendeu? (Ianá, Coordenadora da E.I- 2017)

[...] na integrada a gente trabalha muito com projetos, a escola também tem um tanto de projeto, não faz sentido ser projetos diferentes, sendo a mesmo a escola, o mesmo público, poderia cada um, no seu contexto, está fazendo o mesmo, trabalhando o mesmo projeto, né? Então assim, a escola tem muito projeto, mas são projetos assim de um grupo de professores, ou do turno, mas não o projeto da escola. Entendeu? Então, acho assim, a proposta também é assim, os projetos estarem sendo trabalhados por todo mundo. Incluindo a integrada. Por exemplo, às vezes formação de professores, incluem os professores, mas não lembram dos monitores da escola integrada, que tem uma função pedagógica na escola. Entendeu? Então, eles não são assim, integrados no corpo pedagógico ou no planejamento pedagógico da escola, que poderia ser. Eu sei de experiências lá no (nome da escola), que o pessoal está incluindo os monitores no conselho de classe, porque eles têm um conhecimento a respeito dos alunos e que podem contribuir para a avaliação desse menino, né? Mas é uma coisa que mexe com esse lugar de certa forma de poder que o professor ainda quer resguardar né? (Ianá, Coordenadora da E.I- 2017)

O Programa Escola Integrada, com o intuito de possibilitar a interação e a articulação entre os (as) profissionais da escola, criou, para o ano de 2018, um cargo de professor (a) articulador (a) para a escola que atende alunos (as) no horário integral. Esse (a) Professor (a) Articulador (as) será o (a) profissional responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com o Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola.

O (a) Articulador (a) da Escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor (a), coordenador (a) pedagógico (a) ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola e com habilidades para coordenar e avaliar projetos e programa.

[...] eu acho que uma das intenções do novo governo de colocar o coordenador articulador na escola, que será quem vai articular esses projetos, eu acho que isso vai dar certo, porque geralmente, só professor, coordenador da escola integrada, pra cuidar assim, cuidar de formação de oficineiro, cuidar da organização de oficina, cuidar de frequência, cuidar de disciplina, você tá entendendo? Eu acho que agora com essa proposta de ter o coordenador articulador da aprendizagem da escola inteira, que vai fazer a articulação dos projetos, eu acredito que isso irá melhorar muito, mas que existe até hoje essa questão de disputa, essa questão de achar que tem mais direito, ainda tem, mas é pouco. [...] ( Naílida, Vice-Diretora da EMUC-2017)

[...] estão criando agora o coordenador pedagógico geral, a partir de 2018, vai ser um grande articulador da escola, dos projetos todos da escola, vai ficar o dia todo, ele vai ser este costurador, né?[...] ai a proposta da secretaria nova é que ele seja o grande articulador de todos os projetos pedagógicos da escola, cada turno vai ter seu coordenador pedagógico, mas ele vai ser a ponte, ele vai ser o mediador qualificado, dando continuidade ao que a gente estava conversando antes, ele vai ser esse mediador qualificado, porque ele vai realmente mediar, fazer a ponte, né? Entre os turnos, porque a proposta da secretária é que alguém assessore o diretor, que é o principal responsável pelo pedagógico da escola, auxilie o diretor a acompanhar isso melhor. [...] Então esse coordenador pedagógico geral vai ser essa grande ajuda para o pedagógico avançar. Ai melhorar os índices de aprendizagem, né? Melhorar a aprendizagem dos meninos, nisso ai eu aposto, olha que bacana, nisso eu aposto, isso é uma ideia muito boa. (Cristina, Diretora da EMUC- 2017)

O desafio de promover a escola como espaço educativo perpassa por processos específicos de apropriação e hierarquização das práticas, esse fato é um processo intensificado pelo fato de que o profissional que trabalha na escola Integrada é contratado e não precisa ser, necessariamente, um (a) professor (a). Essa distinção entre aqueles que trabalham na escola como professores (as) efetivados (as) por meio de concurso público e os contratados, reforça a ideia de prioridade sobre os espaços e sobre os tempos escolares. Sobre esse aspecto, discutiremos mais a seguir.

#### IV. A rotatividade de monitores (as) ao longo do ano letivo;

A rotatividade de monitores (as) e bolsistas no Programa Escola Integrada na EMUC é uma questão delicada que requer uma análise mais minuciosa a respeito da identidade e das condições de trabalho desses (as) educadores (as).

Um dos pontos a se destacar está na relação profissional entre monitores (as) e a instituição escolar. Diferentemente dos (as) Professores (as) da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que são servidores (as) efetivados(as) por meio de concurso público, o que confere a eles (as) uma estabilidade empregatícia, os (as) monitores (as) e bolsistas fazem parte de outra categoria, a de contratados, ou seja, além de não possuírem vínculo

empregatício assegurado por uma legislação trabalhista nacional, não possuem um piso salarial, nem participam das mesmas condições de férias e folgas que os (as) docentes efetivados (as).

Obviamente que essa distinção entre ambas as categorias traz alguns dilemas no meio educacional e dificulta a vinculação do (a) profissional à equipe educativa, trazendo como consequência a intensa rotatividade de monitores (as) e bolsistas ao programa.

Não se pode, contudo, deixar de elucidar a diferença semântica entre *Trabalho Docente e Trabalho Educativo* existente no contexto educacional no Brasil. É certo que as categorias: *Trabalho Docente e Trabalho Educativo* foram construídos ao longo da história educativa brasileira e trazem características distintas quanto a sua especificidade, justificando, com isso, a existência desse grupo profissional na escola.

A categoria “trabalho docente”, tal qual permanece ainda hoje, se estabeleceu enquanto profissão no momento em que os sistemas de ensino passaram a se organizar e a se expandir por meio de unidades escolares, cumprindo exigências legais de Estados nacionais que foram assumindo a responsabilidade pela educação de suas populações. Desde a segunda metade do século XIX, os países centrais passam a buscar a implantação da escola pública e gratuita. (CATINI, 2008, p.19)

Segundo Coelho e Hora (s/d), algumas experiências de educação em tempo integral implantadas no Brasil desde o século XX, trouxeram ao professor (a) o cargo de Trabalhador Docente, identificado como uma prática tradicional e atrelado aos conteúdos do currículo prescrito. Já aos sujeitos não docentes cabe o *trabalho educativo*, caracterizado como lúdico, participativo, compartilhado, associando a esses agentes as atividades complementares e diversificadas. O próprio estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 assim determina em seu artigo 68:

**Art. 68.** O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada. § 1º Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Apesar de essa categoria estar presente no artigo 68 do ECA, a sua profissionalização não foi regulamentada pelo Poder Executivo, gerando muitas incertezas quanto à sua correta

aplicação. Essa dificuldade implica diretamente na valorização do sujeito enquanto trabalhador não docente, pois de acordo com a política neoliberal encontrada nas concepções educativas no Brasil atualmente, cuja perspectiva de qualidade de educação se baseia em resultados obtidos por meio de avaliações externas de conteúdos pré-definidos, além de tornar o trabalho docente precário, enfatiza a desvalorização do trabalho educativo devido ao seu caráter lúdico e complementar e acaba por contribuir para a desvalorização dos profissionais que trabalham nesse segmento.

Então o saber que não é acadêmico, ele ainda é desvalorizado. Não é visto assim...”Ah, é um saber diferente”, não, para eles é um saber menor. E quantos, assim, a gente não tem a oficina de capoeira mais, mas já tivemos aqui um rapaz que hoje é mestre de capoeira, como eu posso dizer que ele é menor? É outro saber, mas é importante também, né? E o que eu acho bacana na integrada, essa coisa mesmo do... desse patrimônio cultural. Que a escola, às vezes, não dá conta de trabalhar, e na integrada, com as aulas passeio, com as visitas ao museu, que depois a gente vem para cá, conversa, então, os meninos terem acesso a esse patrimônio cultural. (Ianá, Coordenadora da E.I na EMUC- 2017)

[...]. Às vezes a pessoa não tem formação para aquele tipo de serviço, pra aquele tipo de área que ela está atuando e ela está ali pra poder ocupar uma vaga que, às vezes poderia estar uma outra pessoa que é qualificada. Eu acho que mais o erro é assim. A questão do salário também eu creio que sim, porque bolsista, geralmente, é difícil da escola integrada arrumar, justamente por causa do valor da bolsa. É muito baixo, então acaba que muita gente não quer. Mas eu creio que é mais por conta de perfil mesmo, que não está sendo adequado... É prejudicial pra equipe porque direto tem que ficar fazendo troca e aí entra uma pessoa que, por exemplo, não sabe da rotina, aí, até que a pessoa aprende aquela rotina pra poder passar e cobrar dos meninos. Acaba, é... Um pouco complicado. E para os alunos também fica uma situação chata porque troca de monitor, a pessoa tem outro jeito também de trabalhar e acaba que os alunos ficam prejudicados porque nessa troca nem sempre é uma troca rápida. Porque às vezes a prefeitura tem que autorizar a contratação. Então tudo isso impacta muito na nossa rotina, no nosso dia-a-dia. Tanto para os meninos, quanto pra gente. Porque a maioria dos meninos, por exemplo, eles já sabem o horário de cór. Aí, se dispensou um monitor, aí o menino fala assim: “Não, hoje é meu dia de informática”, “Não, mas não tem monitor de informática mais. Você vai ficar com outra pessoa fazendo outra atividade”. Então, isso acaba que os meninos ficam assim, chateados, às vezes ficam criando resistência pra fazer as atividades, mas é prejudicial para ambos os lados. Tanto para a equipe, quanto para os alunos. (Vanessa, Monitora de Informática da E.I- 2017)

Porque, assim, eu entrei em julho, né? Então já vai encerrar agora em dezembro. Então, assim, tem coisas que eu queria fazer que eu não vou conseguir. Inclusive, por causa também essa questão de feriado, paralização, então, a gente fica sem conseguir dar conta de dar continuidade no projeto. Então, se eu tivesse entrado no início do ano tinha mais coisas que eu queria trabalhar claro, né? Pra poder encerrar um ciclo até o final do ano. Então, eu acho que sinto falta disso também porque nossa, seis meses é um bom tempo, e passa muito rápido! (Rogéria, Monitora da Oficina de Intervenção Urbana e Cidadania- 2017)

A dicotomia entre trabalho docente e trabalho educativo está tão enraizada na construção histórica da educação brasileira que até os próprios (as) alunos (as), a medida que

vão se instruindo, acabam por considerar o saber sistematizado mais valioso que o saber não-sistematizado, o que ocasiona maior dificuldade de adesão dos alunos do 3º ciclo para as atividades propostas pela Escola Integrada.

De acordo com a coordenação, os (as) alunos (as) do terceiro ciclo são os (as) que apresentam maior resistência em permanecer na escola para as oficinas da Escola Integrada devido a sua maior autonomia em ficar sozinhos em casa, além do desinteresse pelas atividades desenvolvidas pelo Programa.

Para lidar com os meninos do 3º ciclo, que são meninos críticos, você não pode ficar falando qualquer coisa para meninos de 3º ciclo não, que ele não te engole não, se você der bobeira acabou, você vira fantoche nas mãos deles, é o mínimo de formação que se precisa ter para trabalhar com o 3º ciclo, não é qualquer um que dá conta de menino de 3º ciclo não, a vivência dele de mundo é muito grande, principalmente agora que ele tem acesso a tudo, as vezes eles fazem pergunta só para testar a pessoa, se a pessoa sabe, quando a pessoa abre a boca, ele sabe, "Ih esse aí tá com nada não", então, "Oh, esse aí já sabe"...Você entendeu? Porque existe uma situação psicológica né? Não sei, é o currículo oculto né? Você sabe que é uma disputa de poder invisível, e assim, a convivência ela é isso, ela é mediada por isso, o tempo inteiro. (Naílda, Vice-diretora da EMUC- 2017)

No primeiro e segundo (ciclos) a mãe ainda consegue obrigar, mas no terceiro ciclo o menino já tem autonomia, já sai sozinho[...] então, o investimento no esporte na escola integrada é uma coisa forte, mas pensar numa profissionalização, num investimento, sabe? Mais qualificado... não é só o lazer é transformar aquilo mesmo, se o menino tem talento para isso, né? A gente ter parcerias que esse menino pudesse continuar nessa carreira, seja esportiva, seja artística, mas enfim, eu acho que precisava, entendeu? Ou a música, ou as artes plásticas, por que senão eles fazem aqui no tempo que ele teve na integrada, mas depois que ele sai da integrada, acabou. ( Ianá, Coordenadora da E.I- 2017)

Devido a todos esses apontamentos destacados nos relatos dos sujeitos entrevistados, é possível perceber que, apesar de experiências distintas de educação integral, o Programa Escola Integrada apresenta algumas dificuldades no que diz respeito às condições de trabalho dos (as) monitores (as). Isso se dá devido a contratação temporária e a baixa remuneração, além de pouca capacitação e/ou formação para atenderem às novas exigências educativas. A inserção de novos sujeitos docentes como os (as) monitores (as) com saberes práticos, mas sem uma experiência docente, faz ressurgir a discussão acerca das ineficientes mudanças ocorridas no Programa Escola Integrada, referentes ao trabalho docente ao longo das últimas décadas, e a inserção dos novos sujeitos educadores na escola de tempo integral.

De modo geral, podemos considerar que o Programa Escola Integrada na Escola Municipal União Comunitária, apesar dos desafios enfrentados em seu cotidiano, tem uma relevante importância, no que diz respeito às necessidades sociais, educativas e econômicas, para os (as) estudantes dessa escola. A permanência dos (as) educandos (as) no interior da

escola no contraturno possibilita uma formação mais integral do sujeito e considera como parte desse processo o acesso a bens culturais, boa alimentação, cuidado e higiene, além de um ambiente que promova o diálogo e a discussão acerca das realidades enfrentadas pelas minorias no Brasil. Todas essas possibilidades fazem parte de um conceito de Educação Integral pautado no sujeito e em sua formação humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se compreender quais as concepções de educação que fundamentam um determinado Projeto ou Programa educativo deve se ater a várias possibilidades, sejam elas, as intenções implícitas e explícitas existentes nos documentos oficiais; e os discursos e práticas do corpo docente e da gestão escolar, muitas vezes moldados por meio de experiências cotidianas e pelo embasamento teórico na qual a proposta está sustentada.

Pensando em todas essas possibilidades, buscamos, neste estudo, compreender quais concepções de Educação Integral estão presentes no programa Escola Integrada do Município de Belo Horizonte e como essas concepções são trabalhadas na prática educativa das escolas municipais, para isso, optamos por fazer o trabalho de campo na Escola Municipal União Comunitária, na região do Barreiro.

Por meio das análises dos documentos oficiais e dos documentos escolares, ficou evidenciado que os pressupostos teóricos que fundamentam a proposta de Educação Integral no Brasil estão intrinsecamente associados à proposta de Formação Integral do sujeito e à ideia de extensão da jornada escolar de tempo integral, mesmo que uma proposta não necessariamente exija a existência da outra, como foi demonstrado no primeiro capítulo desta dissertação.

O intuito de se ofertar uma educação integral de qualidade tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela escola pública desde os seus primórdios. Por meio da proposta de educação integral explicitada no Manifesto pela Educação Nova de 1932 e concretizada por meio das Escolas-Parque de Anísio Teixeira e posteriormente pelos CIEPs de Darcy Ribeiro, a possibilidade de oferecer para a classe popular uma escola de dia inteiro que contribuísse para uma formação diferenciada e completa, foi sendo seriamente considerada em diferentes momentos da história da educação brasileira.

Nos dias de hoje, apesar de o termo Educação Integral ser entendido como um Programa de Extensão da Jornada Escolar, de acordo com a proposta de Anísio Teixeira e demais educadores, além de oferecer maior tempo para a realização de atividades diferenciadas, o intuito do Projeto de Educação Integral está interligado ao ideal de formação humana que considera o ser humano como um ser complexo e que depende de diferentes estímulos para ser formado. Por esse motivo, um dos papéis da escola na atualidade é oferecer meios para que o sujeito possa se desenvolver em todos os aspectos da vida humana, sejam eles: os cognitivos, os sociais, os culturais e os éticos.

No ano de 2007, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Governo Federal criou o *Programa Mais Educação* por meio da portaria interministerial n. 17/2007 e do Decreto n. 7.083/2010, como uma estratégia indutora para a melhoria da educação pública no Brasil. Em 2014, por meio da criação da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), o Governo Federal se propôs a ofertar, até o ano de 2024, educação em tempo integral para até 50% das Escolas Públicas brasileiras com o intuito de atender até 25% dos (as) alunos (as) da rede. Como estratégia indutora, o *Programa Mais Educação* passou a vigorar no país no ano de 2014 por meio da articulação de diferentes áreas da União, dos Estados, dos Municípios, e com o apoio das Universidades e ONGs, com o intuito de se construir bases sólidas para a oferta da Educação Integral nas escolas públicas.

Pode-se dizer que com a criação do *Programa Mais Educação*, a concepção de Educação Integral como política pública passou a ser vista como um importante suporte para as famílias no que diz respeito à proteção social dos (as) alunos (as). Com a oferta da educação em tempo integral, foi possível assegurar, de certa forma, a permanência e o cuidado com os (as) alunos(as) da rede pública, de forma especial, as crianças dos primeiros ciclos da educação básica pertencentes às áreas de risco social. Essa necessidade de se promover um programa de ampliação do tempo escolar está associada a programas de políticas públicas de combate às diferenças sociais e à pobreza, aspectos políticos fortemente marcados por medidas implantadas no país por meio do Governo de Lula (2003-2010) e, posteriormente, de Dilma Rousseff (até o ano de 2015).

Com a proposta de permanência na escola no contraturno foi assegurada aos estudantes uma educação de qualidade por meio de atividades recreativas e culturais, além de uma alimentação equilibrada e abrigo, como propunha o ideal de Educação Integral. Foi por meio da atribuição de “Proteção Social” dada ao programa é que nasceu o interesse de se investigar como a proposta de educação em tempo integral do município de Belo Horizonte, programa denominado *Escola Integrada*, é executada no interior das escolas e como as práticas realizadas nesse contexto dialogam com os princípios da Educação Integral defendidos por Anísio Teixeira.

Devido ao recorte histórico realizado para esta pesquisa, foi possível perceber que a proposta do *Programa Escola Integrada* da Prefeitura de Belo Horizonte foi fortemente estruturada nos critérios de formação desenvolvidos nas escolas do município durante a década de 90 e início dos anos 2000, por meio do *Programa Escola Plural*, que teve como objetivo principal a oferta de uma educação de qualidade por meio do acesso aos bens

culturais oferecidos pela própria cidade e, com isso, a possibilidade de uma maior democratização dos espaços não escolares de aprendizado.

Como parte estratégica para o desenvolvimento do Programa Escola Integrada, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) forneceu, como medidas para o pleno desenvolvimento e cuidado com os(as) estudantes: I - um agente de saúde escolar, responsável pela nutrição e higiene dos(as) alunos(as), cuja responsabilidade é dar suporte às questões referentes à saúde dos(as) alunos(as), acompanhá-los (as) durante as refeições e auxiliá-los (as) durante a escovação, além de elaborar, periodicamente, atividades de conscientização da saúde e bem estar em interação com o Posto de Saúde da região onde a escola está localizada; II - a implantação do “Programa Família e Escola” com o intuito de promover maior diálogo entre a família e a escola, oferecendo apoio em questões sociais por meio da colaboração do Conselho Tutelar Regional. E, por fim, III - para as questões referentes ao pedagógico, contratou mediadores voluntários para auxiliar nas atividades de reforço escolar, como propõe o Programa Novo Mais Educação de 2016. Todas estas ações conjuntas fazem parte da proposta de Educação Integral defendida pelo Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte.

Ao propor como campo de pesquisa a Escola Municipal União Comunitária, a ideia principal era saber como as concepções defendidas pelos documentos oficiais e escolares eram trabalhadas na prática educativa. Durante as visitas de observação e estudo dos documentos, um dos aspectos que evidenciou a presença de concepção de formação humana nas práticas era a proposta de se ofertar atividades no contraturno voltadas para a reflexão e discussão das realidades que os (as) alunos (as) vivenciavam. Essa atividade era denominada “Assembleia” e ocorria durante as sextas-feiras antes das atividades programadas para o segundo turno.

Outro aspecto que evidenciou os princípios educativos de Educação Integral foi constatado por meio das entrevistas realizadas com os (as) monitores (as) da Escola Integrada e a equipe diretiva. Por meio dos discursos dos envolvidos foi possível perceber pressupostos de formação humana e de cidadania que evidenciaram a preocupação dos responsáveis com a formação integral do sujeito, com sua consciência crítica diante da realidade social em que vivem, com a centralidade formativa pautada na pessoa e com a escola como espaço democrático de vivências. Além disso, os discursos dos profissionais da Escola Integrada também traziam a preocupação de se formar os (as) alunos (as) para a cidadania, reforçando a importância da convivência e da participação da família nas atividades escolares como fator imprescindível para a formação do sujeito.

Ao analisar os documentos da Escola estudada, do Município e do Governo Federal, foi possível observar a existência de alguns aspectos relacionados à concepção assistencialista de educação integral. Essa concepção considera como função da escola a necessidade de suprir as deficiências gerais de formação do sujeito, enfatizando a “socialização” como aspecto primordial a ser desenvolvido nas práticas educativas. Esse aspecto foi destacado pelo discurso de alguns (mas) profissionais entrevistados(as) ; outros aspectos presentes no contexto escolar de educação integral estão nas características referentes aos aspectos “autoritários” de educação, atribuindo à escola a função de proteção social, onde o intuito principal é resguardar as crianças e os adolescentes dos perigos da rua.

Mas, durante a observação das práticas, dentre os aspectos que pareceram mais latentes e fortemente defendidos nas falas dos profissionais da Escola Integrada, estava o aspecto de educação “democrática”, onde a preocupação com a emancipação do sujeito por meio do acesso aos bens culturais e sociais da cidade estava presente em todos os discursos e fazia parte do planejamento das atividades cotidianas.

De certo modo, todos esses aspectos se correlacionaram de maneira muito fluida, caracterizando a escola como um ambiente no qual as suas necessidades primárias de alimentação e higiene, assim como sua proteção, formação cultural e consciência crítica, fazem parte de uma só proposta educativa. Diante dessa constatação, foi possível perceber que no Programa Escola Integrada da Escola Municipal União Comunitária do Município de Belo Horizonte, todos esses aspectos são contemplados de modo a oferecer, de acordo com as possibilidades, projetos educativos que colaboram com a formação integral do sujeito.

Outros fatores observados na Escola Municipal União Comunitária durante as visitas, foram as atividades e práticas educativas realizadas pelos (as) monitores (as) em suas oficinas. Foi constatada a presença de todos os aspectos acima destacados como princípios educativos importantes para a formação completa do sujeito. De acordo com a fala da Coordenadora, todos (as) monitores(as) são chamados(as) a trabalharem os aspectos discutidos durante a assembleia com suas turmas, buscando oferecer, dentro de suas possibilidades, uma formação completa e eficaz para os sujeitos, sem, contudo, se abster da importância da instrução em alfabetização e letramento.

Um dos pontos a se destacar nesta pesquisa é a necessidade de uma adequação financeira que promova, além de materialidade adequada para as atividades, a formação dos agentes participantes desse processo, como os (as) monitores (as) e voluntários (as) do programa. Apesar de ser um importante projeto para a inserção no mercado profissional e um meio de se adquirir experiência, é importante que haja um trabalho formativo periódico a fim

de se assegurar meios de potencializar suas contribuições de forma sistemática e mais comprometida, e um plano de carreira que viabilize a permanência desses profissionais na escola. Nesse ponto, se faz necessário destacar ainda a importância de se considerar a escola como um lugar de vivências e não de passagens.

Outro aspecto importante a se evidenciar está na divisão da escola em “turno Regular” e “Contraturno” como meio de distinção entre as duas propostas educativas. Essa divisão está visivelmente presente no cotidiano da escola e foi confirmada por meio dos discursos dos (as) profissionais entrevistados (as). Diante desse desafio, uma das possibilidades de se trabalhar essa dissociação está em oferecer meios de adequação e aproximação entre as duas “escolas”, o que poderá ser feito mediante a presença do (a) professor (a) articulador (a) nos dois turnos. Esse (a) profissional será encarregado de interligar os saberes socioculturais aos escolares, contribuindo para que a Escola Regular e a Escola Integrada trabalhem de forma integral na formação do sujeito, como defende Anísio Teixeira.

Ainda convém lembrar que um dos importantes apontamentos acerca das concepções educativas do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, são as mudanças ocorridas no Programa Mais Educação, que acabou por ocasionar grande parte dos desafios enfrentados pelas escolas em relação à questão financeira e prioridades educativas.

Por meio das alterações realizadas no Programa Mais Educação pelo Governo Temer em 2016, o Novo Mais Educação apresenta como prioridade formativa o aumento dos indicadores de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática e promove, por meio de acompanhamentos pedagógicos, a busca por melhorias no desempenho escolar dos (as) estudantes do Ensino Fundamental das Redes Públicas.

Essas alterações realizadas no Programa Federal acabaram evidenciando as prioridades formativas e os objetivos do Programa para a Escola Pública brasileira, o que acarretou em algumas alterações no repasse da verba, antes destinada às aulas-passeios e à materialidade. De acordo com o Novo Programa, parte da verba destinada às atividades deve ser repassada para a bolsa dos (as) mediadores(as) voluntários(as) para o reforço pedagógico.

Tendo em vista os aspectos acima descritos, o intuito do projeto é de grande valia para as escolas devido aos déficits de aprendizado evidenciados pelos índices avaliativos, porém, para que os projetos da Escola Integrada não sofressem alterações, seria necessário um repasse de uma verba específica para a contratação destes (as) mediadores (as), sem, contudo, deixar de ofertar atividades lúdicas e de lazer para as crianças presentes no Projeto de educação Integral.

No caso da Escola Municipal União Comunitária, essa inadequação da verba federal ocasionou na impossibilidade de acesso ao POEINT, devido a falta de ônibus para levar as crianças, a quantidade de aulas passeio acabaram diminuindo. Assim como a suspensão dos lanches destinados às crianças e ao s(às) monitores (as). Se houvesse uma verba específica destinada aos acompanhamentos pedagógicos, ambos os projetos poderiam ser mais bem sucedidos e alcançariam seu objetivo primordial de formação integral do sujeito.

De acordo com todas essas observações acerca das concepções de educação integral, presentes nos documentos oficiais e como essas concepções são trabalhadas na prática educativa da escola, este estudo acabou evidenciando dados muito importantes: o primeiro evidencia que na história da Educação Integral brasileira, defendida pelos ideais de Anísio Teixeira ainda na metade do século XX, não determinaram uma única forma de se conceber a Educação Integral no Brasil. As realidades sociais, políticas e econômicas do país fizeram com que as concepções de Educação Integral passassem por diferentes processos até se tornarem política pública nos dias de hoje. O segundo ponto de destaque está na importância social que o Programa de Educação Integral apresenta na realidade cotidiana das famílias, como uma solução para a necessidade de se ter um lugar no qual suas crianças possam permanecer e que lhes é assegurado o direito à proteção e cuidados diários; O terceiro aspecto de destaque está na possibilidade de formação humana que o Programa oferece no cotidiano escolar por meio das atividades lúdicas e pedagógicas, contribuindo para o acesso dos(as) alunos(as) da camada popular aos bens culturais como museus, cinemas, parques, clubes, cidades históricas entre outros.

Por fim, apesar de o tema sobre Educação Integral ser bastante rico, essa pesquisa não teve a intenção de esgotá-lo, pelo contrário, no decorrer da escrita, muitas possibilidades investigativas foram surgindo, mas devido ao tempo e ao recorte epistemológico, não foram possíveis maiores aprofundamentos. Nesse sentido, destaco algumas lacunas desta dissertação, como: a formação dos (as) profissionais atuantes no Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte; o acompanhamento do trabalho dos(as) mediadores(as) pedagógicos (as) e os resultados nas avaliações externas após a contratação desses(as) voluntários(as) na Escola Integral. Essas foram algumas possibilidades de pesquisa que não puderam ser aprofundadas durante o trabalho.

Ressalto ainda a importância da continuidade deste estudo para a melhoria e permanência do Programa de Educação Integral como política pública de educação, fazendo da escola um espaço de aproveitamento, de descobertas, de conhecimento e, sobretudo, de formação para a vida e para a sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Stela Borges. **A Escola Parque da Liberdade, Bahia**. In: MONARCHA, Carlos (org.). Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- ANDRÉ, Marli Elisa. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANDREOTTI, Azilde Lina. **A Administração Escolar na Era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930 - 1964)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf)>. Acesso em: 19 de jun. 2017.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens**. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel. **Educação Popular com dignidade**. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.7, n. 41, p.5-17, set-out. 2001. Entrevista.
- ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos espaços educativos**. Porto Alegre. Penso, 2012, pág33.
- ARROYO, Miguel G. **Entrevista concedida a João Marinho em Educação e Participação**. Brasil, 2015. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/miguel-arroyo-a-escola-tem-que-se-integrar-com-uma-pluralidade-de-forcas-para-dar-conta-da-educacao-integral/>>. Acesso em: 20/01/2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ed. 2005 – HUCITEC. Disponível em: <[http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/marxismo\\_e\\_filosofia\\_da\\_linguagem.pdf](http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/marxismo_e_filosofia_da_linguagem.pdf)>. Acesso em: 12/05/2017.
- BAKUNIN, Michel, et al. **Educação Libertária**. Organizado por F.G Moriyón. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.156p.
- BAPTISTA, Mônica Correia. **Tessituras**. Revista nº1. Fevereiro de 1998. Publicação do Centro de aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/SMED. Belo Horizonte, 44p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Ed. Porto, 2013, 336p.
- BRASIL. **Plano de Convivência Escolar**. Prefeitura de Belo Horizonte, 2017. Disponível em <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/escolas-municipais-dizem-nao-ao-bullying>> Acesso em 19 /12/2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Escola Plural: proposta político-pedagógica**. MEC/SEF. Brasília: SEF, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002220.pdf>> Acesso em: 08/08/2017.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Capítulo III. Da Educação, da cultura e do desporto. Seção I, da Educação 1988, p.1- 4. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf)>. Acesso em: 14/05/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 22/01/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral/ Educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Brasília, 2009, 148p. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa\\_Educacao.pdf](https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf)>. Acesso em: 25/12/17.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação: Caderno de Orientações Pedagógicas**. 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>>. Acesso em: 23/10/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 23/10/2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação e Ensino Médio Inovador**, 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39771-mec-investira-r-700-milhoes-nos-programas-mais-educacao-e-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 22/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Caderno de Orientações Pedagógicas, Versão I. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12/12/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 22/10/2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Art. 30, Título I, das Disposições Preliminares; Art.53, Capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 12/10/2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF. **Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso** (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010), Capítulo VII. Art.227.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF. Da Educação, da Cultura e do Desporto. Capítulo III. Seção I da Educação. Art.205.

BRASIL. PORTARIA No - 1.144, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1. N° 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016**, Brasília/DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>> Acesso em 22/12/ 2017.

BRASIL. PORTARIA No - 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016 Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1. N° 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016**, Brasília/DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>> Acesso em 22 /12/ 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **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**. Brasília, 2014. 256p.

CARVALHO, Guido Ivan. Prefácio. In: ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Faperj, 1983,236 p.

CATINI, Carolina de Roig. **Subsunção do Trabalho Docente ao Estado**. AMPED, VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)> Acesso em : 15/01/2018

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade**. 2013. Dissertação UFMG.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em: 20/10/2017.N

I

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. **Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 147-174, julho/ 2003. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>> Acesso em: 12/04/2018.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>> Acesso em: 22/08/2017.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>> Acesso em: 03/11/2017.

COELHO, Ligia Martha; HORA, Dayse Martins. **Políticas Públicas e Gestão para a Educação Integral:** formação de professores e condições de trabalho.(S/D) Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>> Acesso em: 22/05/2017.

CUNHA, M. V. **John Dewey, uma filosofia para educadores em sala de aula.** Petrópolis. Ed. Vozes. 2002, 89 p.

DALBEN, Ângela I. L. de F. et al. **Singular ou plural? Eis a escola em questão.** Belo Horizonte: GAME/FaE/UFGM, 2000. 124 p.

DALBEN, Ângela I. L. de F. **Avaliação escolar:** um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 1998. (Tese de Doutorado). 267 p.

EBOLI. Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Ed.Forense Ltda.3º edição.1983.pág.96.

FARIA, Lia; SILVA, Leonardo Nolasco. **Educação Integral e ampliação do tempo escolar diário na cidade do Rio de Janeiro:** aproximações e diferenças entre o projeto CIEP e o programa Escolas do Amanhã, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/EDUCACAO%20INTEGRAL%20E%20AMPLIACA%20DO%20TEMPO%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 19/05/2017

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional.** São Paulo. Ed.Cortez 1989.

FERRARI, Márcio. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 15/01/2018.

FERREIRA, Luiz A. Miguel; DÓI, Cristina Teranise. **Proteção Integral das Crianças e dos Adolescentes Vítimas.** Comentários ao art. 143 do ECA. Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-1222.html>>. Acesso em 20/01/2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro. Ed. Paz e terra. 30ª Edição.2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 17ª Edição.1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GIMENO Sacristán, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. nº2 de 2006. São Paulo: CENPEC, 2006.

HAMZE, Amélia. **Escola Nova e o Movimento de Renovação do Ensino**. Barretos, 2014. Disponível em: [brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm](http://brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm) > Acesso em: 10/07/2017.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. **Sobre Positivismo e Educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=654>>. Acesso em: 10/12/2017.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **O direito à Educação em Questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UFMG. Belo Horizonte, 2017. In MATUOKA, Ingrid. Porque o Novo Mais Educação não dialoga com a Educação Integral. 2017b. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/>>. Acesso em: 12/12/2017.

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **Mais Educação para que e para quem?** Algumas tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. In. LEITE, Lucia H. A (org) Educação Integral como Direito: Avanços e Desafios em experiências de Minas Gerais. 1 ed. Belo Horizonte, 2017a, p.15-36. Disponível em: <[https://issuu.com/finotracoeditora/docs/a\\_educacao\\_integral\\_como\\_direito\\_li](https://issuu.com/finotracoeditora/docs/a_educacao_integral_como_direito_li)>. Acesso em: 12/12/2017.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro-Posições | v. 25, n. 3 (75) | p. 45-62 | set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>>. Acesso em: 12/01/2018

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)**. Estud. v. vol.15 n.42. São Paulo May/Aug. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200005>>. Acesso em 22/06/2017.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? Em Aberto, Brasília, ano 8, n. 44, out. /dez. 1989.**

MIRANDA, Glaura Vasques de. **Escola Plural**. Estud. av. v.21 n.60. São Paulo maio/ago. 2007. Disponível em: <[Http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0103-40142007000200005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-40142007000200005&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 22/02/2018.

MOLL, Jaqueline. **A cidade educadora como possibilidade – apontamentos**. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs.). Cidade Educadora :a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras, America Latina, 2004. p. 39-46.

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

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública.** In: MOLL, Jaqueline.et al.Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

MONFREDINI, Isabel Maria. **Proteção integral e garantia de direitos da criança e do adolescente: desafios à intersetorialidade.** Tese de Doutorado, UNICAMP-SP, 2013.

Disponível em:

<[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250828/1/Monfredini\\_MariaIsabel\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250828/1/Monfredini_MariaIsabel_D.pdf)>  
>22/10/2017

MONTEIRO, Ana Maria. **CIEP – escola de formação de professores.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

MORAIS, Christianni Cardoso. **Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a08v1236>>. Acesso em: 22/02/2018.

PARO, Vitor H, et.al. **Escola em Tempo Integral: desafio para o ensino público.** São Paulo, Cortez. Autores Associados. 1988. 225p.

REZENDE, Tânia de Freitas. **Experiências brasileiras de ampliação do tempo do aluno na escola: concepções, formatos e efeitos.** In: APS: Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea, 2009, Lisboa. Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. Lisboa: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, 2009. v. 1. p. 113-122.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro. Ed .Bloch Editores s.a.1986. 152 p.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético,** Educação & Sociedade, ano XXII, n. 76, Outubro, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>> Acesso em: 05/12/2017

SANTOS, Irene.S.F; PRESTES, Reulcineia Isabel et al. **BRASIL, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre Escola Pública e Escola Privada.** Programa de Mestrado em Educação: UEPG-PR Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10\\_22.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf)>. Acesso em : 12/05/2017.

SEGNINI, Liliana R.P. **Educação e Trabalho: Uma relação tão necessária quanto insuficiente.** São Paulo Perspec. vol.14 n.2. São Paulo Abr./Jun. 2000.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200011)>. Acesso em 11/12/2017.

SILVA, Ana Paula. **O embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: Políticas e Práticas Educacionais na Escola Primária catarinense (1911-1945).** UFSC IX Anpedsul,

2012. Disponível em: <

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1259/13>>

Acesso em: 20/05/2017.

TEIXEIRA, Anísio; AZEVEDO, Fernando; ET AL. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago.

2006. Disponível em

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em:

24/04/2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, 1997. Ed. UFRJ. (Original publicado em 1936).

TEIXEIRA, Anísio. **A escola pública universal e gratuita**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out. /dez. 1956. p.3-27.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2 Ed, São Paulo, E. Nacional. Brasília, 1976. 384p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. Ed. Comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

THIESEN, Juares da Silva. **Tempos e espaços na Organização Curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares**. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a11.pdf>>. Acesso em: 20/05/2017

YIN, Robert k. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Trad.Daniel Grassi,3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAIDAN, Samira. **A Escola Plural, o monitoramento de aprendizagem e escola integrada: qual é o papel da escola?** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MONITORES DA ESCOLA INTEGRADA

Quanto à escolha e atuação na Escola Integrada:

- 1) Por que você escolheu trabalhar no Programa escola Integrada?
- 2) Quais foram suas motivações?
- 3) Para se tornar monitor, você passou por algum treinamento ou formação, antes ou depois, de ingressar como monitor na E.I?
- 4) Quais os principais desafios em trabalhar na E.I?
- 5) Como você se sente diante destes desafios?
- 6) A rotatividade de monitores é uma das características do Programa E.I. Como você percebe esta rotatividade? Tanto nos pontos positivos, quanto nos pontos negativos.

#### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

- 1) O que a E.I oferece ao aluno na questão pedagógica que favoreça a aprendizagem?
- 2) As atividades da oficina são articuladas com as atividades do turno regular?
- 3) A E.I está relacionada à ideia de formação integral do aluno, sua formação física, cognitiva, cultural e social, você percebe esta formação presente na perspectiva das práticas nas oficinas ofertadas pela escola?
- 4) O que a sua oficina, propriamente dita, colabora com a formação integral do aluno?

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO/GESTÃO**

- 1) Perguntar sobre a trajetória do sujeito na educação de forma especial na escola Integrada.
- 2) De acordo com o Programa Novo Mais Educação, algumas mudanças foram feitas em comparação com o Programa anterior. Na sua opinião, quais foram as alterações mais relevantes?
- 3) Um dos pontos de maior destaque no Programa Novo Mais Educação está na importância dada ao processo de alfabetização e letramento. Para atender esta demanda, foram contratados professores mediadores para atuar neste propósito.
  - A) As atividades propostas e trabalhadas em sala têm ajudado neste objetivo?
  - B) Existe uma comunicação entre os professores do turno regular e a coordenação os mediadores para a realização do planejamento?

- C) Estas atividades estão trazendo progresso para os alunos no quesito alfabetização e letramento?

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

- 4) Como são planejadas as atividades oferecidas na Escola Integrada?
- 5) Existe uma comunicação entre os professores do turno regular e a coordenação para a realização das atividades?
- 6) Os monitores recebem alguma formação para trabalharem nas oficinas?
- 7) Com relação aos monitores, quais desafios são mais recorrentes ou perceptível na Escola Integrada?
- 8) Você percebe alguma diferença de abordagem quando o monitor tem uma certa formação acadêmica e quando não tem?
- 9) A rotatividade de monitores na Escola Integrada é uma prática recorrente. Quais os pontos negativos e positivos desta rotatividade?
- 10) A concepção de Escola em Tempo Integral está vinculada à proposta de Educação Integral no que diz respeito à formação completa do sujeito.
  - A) As atividades oferecidas na Escola Integrada do EMUC apresentam este perfil em suas práticas?
  - B) As práticas oferecidas apresentam preocupação com a alfabetização dos alunos?
  - C) Qual o objetivo do espaço e do tempo destinados à assembleia?

## ANEXO A



Ofício nº 1/2018

Belo Horizonte, 12 de março de 2018.

Renata,  
p/ conhecimento e distribuição.  
Angelita 13.03.18

À Senhora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte

Assunto: Autorização para utilizar o nome da escola em pesquisa.

Senhora secretária,

0257-18

Sou professora do 1º e 2º ciclo da Rede Estadual de Educação de Belo Horizonte e estou desenvolvendo uma pesquisa para escrita de dissertação no Programa de Mestrado da Universidade do Estado de Minas Gerais. A pesquisa tem por objetivo compreender as concepções de Educação Integral nas práticas educativas do Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte.

Nesse sentido, venho, por meio deste, solicitar autorização para a utilização do nome da escola para a pesquisa, a utilização do nome é de grande importância devido à sua história única e peculiar. A escola em questão é a Escola Municipal União Comunitária na Região do Barreiro.

Respeitosamente,

Gleice Tatiana Marques

Contatos: gleice.jhs@gmail.com (31) 98696-9194

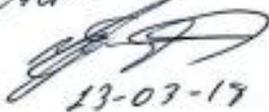
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
GABINETE DA SECRETÁRIA  
EXPEDIENTE RECEBIDO

EM 12/03/18

  
ASSINATURA

Do Jurídico para  
ordenação.

Att.

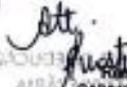


13-03-19

Marcos Evangelista Alves - BM 114.285-0  
Chefe de Gabinete  
Secretaria Municipal de Educação

Do Gabinete SMED,  
Não vislumbro dize à  
simples utilização do nome  
da escola para a pesquisa,  
porém cumpre frisar que caso  
seja utilizado algum dado de  
escola ou RME estes dados  
devem ser fidedignos.  
Tm relação às informações  
de cunho pedagógico/educacional  
dos alunos, devem estes ser  
globais, preservando-se a  
individualidade dos menores  
envolvidos.

Antes as considerações devendo  
ao Gabinete para, caso assim,  
entenda, proceda a autorização.  
Qualquer dúvida estou à  
disposição.

Att.  
  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 Renata Duarte Gomes  
 CADRG 104.102 - BM 91.971-7  
 Assessora Jurídica - SMED  
 EX-115  
 13/03/19  
 BM

Complementando a recomendação  
da Dra. Renata, considero  
que a utilização do nome e identificação  
da escola deve ser autorizada  
pela própria escola.  
16/03/2018 Angélica Dabben

Angélica Imaculada Lourenço de Freitas Dabben - BM 114.216-8  
Secretaria Municipal de Educação