

Patrícia Pinheiro de Souza

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: SIGNIFICAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA  
INTEGRADA PARA SUJEITOS DA ESCOLA MUNICIPAL ADAUTO  
LÚCIO CARDOSO**



Belo Horizonte

2015

Patrícia Pinheiro de Souza

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: SIGNIFICAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA  
INTEGRADA PARA SUJEITOS DA ESCOLA MUNICIPAL ADAUTO  
LÚCIO CARDOSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa 1:** Sociedade, Educação e Formação Humana

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra Karla Cunha Pádua

Belo Horizonte

2015

**Universidade do Estado de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana**

Dissertação intitulada “*Escola Integral: significação do Programa Escola Integrada para sujeitos da Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso*”, de autoria da mestranda Patrícia Pinheiro de Souza, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Karla Cunha Pádua – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite – FAE/UFMG

---

Prof. Dr. José Peixoto Pereira – FAE/UEMG

---

Margarita Victoria Gomez - UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Prof<sup>a</sup>. Dra. Santuza Amorim Silva – FAE/UEMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lana Mara de Castro Siman  
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana

Belo Horizonte, 26 de agosto de 2015

Dedico esse trabalho  
às minhas filhas, Mariana e Fernanda, razão de minha vida sempre,  
aos meus netos, Felipe e Isabela, alegria de viver.

## Agradecimentos

No fim tu hás de ver que as coisas mais leves são as únicas  
que o vento não conseguiu levar:  
um estribilho antigo  
um carinho no momento preciso  
o folhear de um livro de poemas  
o cheiro que tinha um dia o próprio vento...  
(Mário Quintana, 1989)

A alegria de findar vem com a certeza de que não o faria sozinha.

Meus sinceros agradecimentos a todos que caminharam comigo e que me fazem sentir sempre o cheiro do vento e a perceber o que vale da vida.

Aos meus pais, que me ensinaram o valor do trabalho constante, a ética de viver e o apoio que sempre me deram.

Aos meus irmãos, irmã, cunhadas e cunhado, que estão comigo em tempo e modo incondicional. Obrigada, sempre.

Ao meu genro, a quem admiro pela tenacidade e valores de vida. Obrigada por estar em nossa família.

À minha sobrinha e afilhada Virgínia, tão jovem e já doutora. A quem devo o incentivo para tentar o mestrado e quem admiro muito.

À Alessandra, amiga de filha que ficou amiga da família, pela ajuda nas horas de aperto.

À minha orientadora Karla, pessoa no mais profundo sentido da palavra. Sua sabedoria, compreensão, ajuda e força ilimitadas foram fundamentais para que eu pudesse chegar ao fim dessa caminhada. Você é uma mestra jequitibá ao modo de Rubem Alves. Esse trabalho também é seu.

Aos meus colegas da Escola de Design que pelo apoio e amizade, transformam o trabalho em lugar de encontro. Marilza e Marly, companheiras de NIPP, obrigada pelo apoio e conversas.

À Mônica Caran, que me abriu as portas da Escola de Design e à Gisele Safar, pelas oportunidades de crescimento profissional.

Aos meus colegas de Mestrado, pelo compartilhamento de ideias, ideais, experiências e expectativas.

Às amigas do UAIBRASIL, pelos momentos passados juntas, pela amizade profunda que construímos e pelo suporte emocional durante os anos de estudo no Mestrado.

À Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e ao Programa de Pós-Graduação da FAE/UEMG, pela oportunidade de usufruir dos saberes de seus mestres.

Aos professores da banca pela boa vontade e interesse em ler esse trabalho e dele fazerem parte.

E um agradecimento muito especial aos sujeitos da pesquisa:

Ao Fábio, coordenador do PEI, que desde o primeiro momento se interessou pelo tema, colaborando de forma incondicional para que a pesquisa pudesse ser realizada; a todos os monitores que me receberam de portas e corações abertos, partilhando seus pontos de vista, suas vivências no programa, sempre com receptividade e sorriso nos lábios; aos meninos e meninas do PEI, pelas conversas gostosas e espontâneas durante tantos meses e que me ajudaram a construir esse trabalho. Obrigada a todos vocês pelo muito que me ensinaram.

## RESUMO

A educação integral vem sendo tema de políticas públicas, no Brasil, a partir do final do século XX e nos tempos atuais, tendo várias concepções e formatos que se desdobram em diferentes experiências educativas, pelo país. Nesse contexto se insere o Programa Escola Integrada, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, desde 2006, que vem ampliando a jornada escolar para nove horas diárias em todas as escolas que compõem a Rede, no compromisso de promover um projeto amplo de educação que considera os indivíduos em sua integralidade, pelo desenvolvimento de suas competências individuais, sociais, cognitivas e produtivas, que se refletirão em sucesso escolar e pessoal e no fortalecimento de valores e práticas democráticas e cidadãs. Esse programa, baseando-se na concepção das Cidades Educadoras e no compromisso de transformar Belo Horizonte em uma sala de aula, se vale da educação formal, informal e não formal para alcançar seus objetivos e, nesse sentido oferece oficinas e aulas-passeio aos estudantes. É nessa perspectiva que a presente dissertação teve a pretensão de analisar as significações que esse programa tem tido na vida de sujeitos nele envolvidos. Para tanto, tomou-se uma escola da rede municipal, localizada em bairro periférico de Belo Horizonte e com pouco tempo de adesão ao programa, na busca em compreender como essa política pública tem se efetivado e tem sido compreendida por esses sujeitos. Isso foi possível pela observação das oficinas e aula-passeio, pelas conversas com alunos e monitores da escola escolhida, além da consulta a documentos que amparam o programa. Como resultado das análises feitas, foi possível identificar que, mesmo tendo dificuldades e desencontros com o turno regular, o PEI vem se constituindo em experiências significativas para os sujeitos que têm participado das atividades oferecidas e interpretam essas vivências como um diferencial em suas vidas, o que concorre para a sua formação pessoal e cultural.

**Palavras-chave:** educação integral – Programa Escola Integrada; história; significações; sujeitos.

## ABSTRACT

From the end of the twentieth century and in modern days, the integral education has been the subject of public politics in Brazil, having many conceptions and shapes that unfold in different educational experiences throughout the country. In this context inserts the Integrated School Program, developed by the Belo Horizonte municipality since 2006, which has been expanding the school day to nine hours a day in every school in the program, with a commitment to promote a broad education project that considers individuals in its entirety by the development of their individual, social, cognitive and productive skills, which will be reflected in academic and personal success and strengthening their democratic and citizen values. This program, based on the design of Educating Cities and the commitment to transform Belo Horizonte in a classroom, whether it's formal, informal and non-formal education to achieve their goals and offers extracurricular classes and school excursions. It is in this perspective this dissertation has the intention of analyzing the meanings that this program has had in the lives of these individuals. Therefore, it took place in a municipal school, located in the suburbs of Belo Horizonte and with little time membership to the program, seeking to understand how this public politics has been effected and has been taken by these individuals. This was possible by observing the extracurricular classes and school excursions, having conversations with students and instructors from the school, and consulting the documents that support the program. As a result of the analysis, was observed that, even though difficulties and disagreements with the regular term, the Integrated School Program (PEI) are becoming an important experiences for the individuals who have participated in the activities offered and interpreted these experiences as a difference in their lives, that contributes to the personal and cultural background of these individuals.

**Key words:** integral education - Integrated School Program - history - significance – individuals.

Lista de siglas e abreviaturas	
AMAS	Associação Municipal de Assistência Social
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
CEDEPAR	Centro de Demografia e Planejamento Regional de Minas Gerais
CAICs	Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIACs	Centros de Atenção Integrada à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMALC	Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso
FaE	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEDC	Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituição Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PBHC	Programa BH para Crianças
PC	Professor Coordenador
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Programa Especial de Educação
PEI	Programa Educação Integrada
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PMBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PME	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
TEIA	Territórios, Educação Integral, Cidadania
TPE	Todos Pela Educação
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

<b>Lista de ilustrações</b>	
1- Mapa das Regiões Administrativas de Belo Horizonte	81
2- PEI – vista da entrada	82
3- PEI – quadro de horário e organização das oficinas	98
4- PEI – vista do pátio onde funciona oficina de violão	100
5- PEI – vista do pátio onde funciona oficina de taekwondo	102
6- PEI – vista entrada oficina de Meio Ambiente	106
7- PEI – vista parcial da horta – oficina de Meio Ambiente	106
8- PEI – visita à Escola de Música - UFMG	109
9- PEI – vista do pátio – monitor e aluno	123
10- PEI - vista do pátio – oficina de jogos pedagógicos	131
11- PEI – Reportagem sobre oficina de reciclagem	136

<b>Quadros</b>	
1- Resultados e Metas – IDEB – EMALC	82
2- Quadro dos monitores – PEI – EMALC	88

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Percurso metodológico.....	20
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UM INTENSO DEBATE.....	25
2.1 Educação integral, Educação de tempo integral: do que estamos falando?.....	30
2.1.1 Educação integral.....	31
2.1.2 Educação de tempo integral.....	35
2.2 Movimentos que contribuíram para as configurações de educação integral no Brasil contemporâneo.....	37
2.2.1 A proposta do movimento anarquista.....	38
2.2.2 Anísio Teixeira e os aportes para a construção da educação integral no escolanovismo.....	46
2.2.3 A educação integral nos Centros Integrados de Educação (CIEPs).....	50
3 DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA.....	55
3.1 O Programa Mais Educação: uma política atual ou mais do mesmo?.....	60
3.2 O Programa Escola integrada: da proposta à realização.....	67
4 O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA NA ESCOLA MUNICIPAL ADAUTO LÚCIO CARDOSO.....	79
4.1 O encontro entre a EMALC e o PEI.....	86
4.1.1 A organização do PEI na EMAL.....	88
4.2 O currículo desenvolvido no PEI.....	91
4.2.1 As oficinas.....	97

4.2.2 As aulas-passeio.....	107
5 O PEI NA VISÃO DE SEUS SUJEITOS.....	112
5.1 Os alunos e a significação do PEI para eles.....	113
5.2 Outras aprendizagens.....	115
5.3 As relações entre o PEI e o turno regular: tensões e desafios.....	137
6 CONCLUSÃO.....	132
7 REFERÊNCIAS.....	137
8 ANEXOS.....	150

## 1. INTRODUÇÃO: A TRILHA PERCORRIDA PARA A PESQUISA

Vim pelo caminho difícil,  
a linha que nunca termina,  
a linha bate na pedra,  
a palavra quebra uma esquina,  
mínima linha vazia,  
a linha, uma vida inteira,  
palavra, palavra minha  
(LEMINSK, 2013. p. 17).

A educação sempre esteve em minha vida. Desde a infância. Fui criada num ambiente que respirava educação. Minha avó foi professora, minhas tias e minha mãe também o foram. Falar em almoços de domingo com minha avó cozinhando, não posso. Meu avô cozinhava e minha avó, assentada na sala, me introduzia nas letras contidas em coleções que tinha em sua casa, como O Mundo da Criança, contando histórias e me ensinando a recitar as quadrinhas e poemas que lá estavam. O mesmo acontecia em casa de meus pais, todos dois leitores ardentes. Uma curiosidade: minha mãe formou-se em dois cursos superiores – Educação Física e Pedagogia, meu pai em Direito, mas sempre foi policial militar. Os dois viam na educação o futuro de seus cinco filhos, daquele lar de pai militar e mãe professora. Todos nós somos graduados e pós-graduados. Uma vitória para eles.

Assim, meu caminho foi sendo trilhado e, desde os meus dezoito anos, sou professora. Iniciei dando aulas no curso noturno de grupo escolar estadual, para adultos mais velhos que eu, ensinando as primeiras letras e cálculos. Depois fui trabalhar na educação infantil e continuei “passando de ano” – como nós, professoras, dizemos, brincando quando vamos dar aulas para as séries subsequentes – até chegar à antiga quarta série do ensino fundamental, atualmente, 6º ano. E lá fiquei até aposentar-me. Ou seja, atuei em sala de aula por vinte e cinco anos. Também fui coordenadora em uma escola estadual em Belo Horizonte, no ano de 2004, situada em zona de vulnerabilidade social. Nessa escola, pude desenvolver um projeto junto a um professor de Geografia em uma das classes do atual 6º ano e com alunos de idade entre 14 e 16 anos que apresentavam severas dificuldades em leitura e escrita. Esse projeto abordou assunto referente à escassez de água e canalização do esgoto no entorno da escola e das casas desses alunos. Diante de assunto de interesses, houve grande motivação para o estudo que culminou em apresentações de poemas que se transformaram em rap, pelos alunos. Isso suscitou grande surpresa por parte dos outros professores, pois consideravam aqueles alunos incapazes de produzirem algo tão interessante, com fundamentação e entusiasmo. Essa

experiência só reforçou o que sempre entendi como educação, isto é, educação como processo que liberta as pessoas, as transformam.

Nesse sentido, sempre busquei teóricos como Arroyo (1999; 2000), Freire (1993), Gadotti (1993), Saviani (2003), Bourdieu e Passeron (2011); Durkheim (2011), Vigotsky (1994) entre outros, que pudessem contribuir para meu entendimento da importância social que a escola tem como mediadora no processo de socialização e construção do conhecimento.

Ao mesmo tempo, fui fazendo cursos e, entre eles, a pós-graduação em Docência do Ensino Superior, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, quando aventurei candidatar-me ao processo seletivo para trabalhar como docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, esta mesma instituição em que hoje faço o mestrado. Fui aprovada e, desde 2002 estou nesta Universidade, hoje lotada da Escola de Design, dando aulas no curso de Artes Visuais - Licenciatura, também orientando alunos em seus trabalhos de conclusão de curso e participando de projetos de extensão.

Toda uma vida na educação, sempre preocupada em desempenhar um papel de educadora consciente do meu papel social, buscando ultrapassar a mera transmissão dos conteúdos das diversas disciplinas em que já atuei. Desde há muito desejava ampliar minha capacitação e o mestrado era um projeto a ser trilhado. Para isso, iniciei cursando algumas disciplinas isoladas na Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Estando no ambiente acadêmico desta faculdade, tive oportunidade de fazer parte, como tutora, do Grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania), para o Curso de Formação – *Escola Integral e de Tempo Integral* que aconteceu na cidade de Governador Valadares – MG, em 2013. Esse núcleo de pesquisa, ensino e extensão, da FaE-UFMG, criado em 2008, se volta para o campo da educação integral e cidadania, como lugar de reflexão e intervenção, no sentido de atuar para uma educação democrática e inclusiva, como direito individual e coletivo.

Esse tempo em que estive no Grupo TEIA foi suficiente para instigar-me a compreender o papel que a ampliação da jornada escolar poderia representar na vida dos alunos de classes populares.

Nessa atuação tutorial, na qual acompanhei os/as professores/as da Rede Municipal de Educação de Governador Valadares, foi possível conhecer algumas das inúmeras representações sociais sobre o que é a escola de tempo integral e quem são os sujeitos que a frequentam. Nos debates realizados nos fóruns de discussão<sup>1</sup> do curso acima citado, foi possível, também, observar as práticas pedagógicas dos/as professores/as que ministravam as atividades nos turnos e contraturnos, como significavam o seu trabalho e se relacionavam com esta política pública. Esse curso, oferecido pela UFMG, teve como intuito contribuir para que estas professoras e as suas escolas se mobilizassem empírica e teoricamente para trabalhar com a configuração da escola de tempo integral, objeto desta pesquisa.

As experiências vividas durante a tutoria, presencial e virtual, me levaram a compreender que *não basta o poder público determinar a implantação da escola integral, sendo necessário observar as práticas e significações das professoras que objetivam o trabalho com o aluno no contraturno. Pensamos que a configuração da escola integral no cotidiano escolar pode revelar tensões e que, para compreendê-las, é preciso ouvir e observar a atuação dos diferentes sujeitos nela implicados, especialmente os alunos, os professores, monitores e coordenador, pessoas que estão inseridas no universo que a ampliação do tempo traz.*

Para compreender esta nova realidade que se configura hoje nas escolas, corroboramos com os seguintes questionamentos de Coelho (2010):

Quando pensamos em educação integral é possível realizá-la com uma jornada regular, ou essa jornada precisa ser ampliada? Se concluirmos que é necessário ampliá-la, como trabalhar esse tempo a mais, de forma a tornar a educação *integral*? Quais atividades poderão/deverão ser adicionadas às que, comumente, já fazem parte do estatuto formal de ensino? Com quais propósitos essas atividades poderão/deverão ser incluídas? Em quais espaços as atividades acontecerão, e por quê? Que sujeitos estarão aptos a trabalhá-la? (COELHO, 2010, p.4).

---

<sup>1</sup>Fórum aqui entendido como espaço de debates em torno de tema(s) proposto(s) por professores e tutores, através de *hiperlinks* e por mensagens iniciais, provocadoras de discussão, afim de possibilitar um ciclo potencialmente ilimitados de participações e interações entre os membros do grupo, tendo como objetivo, aprofundamentos sobre o(s) assunto(s) em pauta. Ver mais em Vani Moreira Kenski, 2008. Disponível em <http://www.prrg.usp.br/pt/pdf/formularios/CadernosEPP/Caderno7.pdf>.

Verifica-se, desse modo, a existência de várias matrizes conceituais e diferentes formados que a educação integral pode tomar e que estão em curso no nosso país. Essa diversidade pode ser constatada no desenvolvimento de atividades educativas de naturezas semelhantes, porém fundamentadas em “princípios político-ideológicos diversos” (BRASIL, 2009, p.16), conforme veremos, mais detalhadamente, no capítulo referente ao histórico da educação integral, no Brasil. Essa afirmação também foi possível ser percebida pelas postagens dos/as professores/as nos fóruns de discussão do curso já citado, quando expressavam sobre diversas formas de significar a educação integral e a escola de tempo integral, revelando as representações sociais historicamente construídas a respeito dos sujeitos que nela estudam, representações essas, ligadas às condições culturais, de valores, geográficas, de estratificação social, entre outras.

Ainda na experiência de tutoria, pude perceber duas grandes dimensões que influenciavam a modalidade de participação dos professores nas instituições escolares daquela cidade: a estrutural e a sua própria prática docente. Na parte estrutural, os professores mencionavam sobre a estrutura física das escolas, sobre aspectos financeiros, econômicos e administrativos, como salário e falta de condições para darem aula como até então vinham ministrando. Em relação à dimensão docente, os professores manifestavam dificuldades em entender o processo que estavam enfrentando, como mesclar aulas ditas “normais” com as oficinas que passaram a ser oferecidas aos alunos e em atender os alunos inclusive durante o almoço. Muitas vezes, as manifestações passavam pela angústia em relação ao desafio de se implementar a extensão da jornada escolar. Mas o que se via também, era o interesse em entender a nova configuração que se estava estabelecendo nas escolas daquela cidade e um desejo muito grande em contribuir para mudanças na vida dos alunos, pelos estudos, discussões e encontros promovidos pelo referido curso.

Foi por esse caminho que muitas questões começaram a suscitar em mim, a curiosidade em saber como a ampliação do tempo escolar era percebido, tanto pelos professores, quanto pelos alunos que fazem parte desta nova, mas não desconhecida forma de estar na escola.

Em Governador Valadares, as atividades que eram propostas para além das disciplinas constituintes do currículo regular, aconteciam intercaladas a estas e os alunos e professores permaneciam todo o tempo na escola. Assim, esses professores não viam possibilidades em

compreender que a educação poderia acontecer tanto com mais tempo, mas principalmente, em outros espaços. Durante o curso oferecido pela UFMG, o entendimento de que outros espaços também constituíam territórios educativos, verdadeiramente transformou a concepção de educação integral e de escola de tempo integral para os participantes e para mim, também. Estar com pessoas que tratavam a escola e o estar nela de modo diferenciado, no sentido de torná-la local agradável de convivência e aprendizado, só reforçou o que eu sempre pensei e procurei fazer na docência, tanto no ensino fundamental, quanto no universitário. A escola precisa ser local de conhecimento, mas de prazer por se estar adquirindo esse conhecimento.

Com tantas coisas novas trazidas pela tutoria, veio a vontade de voltar a estudar e, junto às condições pessoais que havia adquirido, investi na preparação para concorrer ao mestrado, que foi iniciado em 2013 e que se finda com este trabalho.

Ao ingressar no Mestrado da UEMG, fui convidada pela Prof. Dra. Karla Cunha Pádua a fazer parte, como voluntária, do Projeto “Educar pela Cidade: Memória e Patrimônio Cultural e Ambiental”, financiado pelo Edital da FAPEMIG 13-2012 – Pesquisa em Educação Básica, proposto por pesquisadores do Grupo *Polis e Mnemosine*, da Universidade do Estado de Minas Gerais. A proposta desse projeto é identificar, conservar e preservar bens materiais e imateriais do patrimônio cultural e ambiental da regional Venda Nova e produzir artefatos culturais e pedagógicos capazes de fornecer ferramentas estratégicas para docentes das redes que atendem a Educação Básica da regional e, dessa forma, contribuir para fortalecer vínculos entre pesquisadores da universidade, escolas da educação básica e espaços culturais e de memória da regional.

Na intenção de dialogar e convergir forças de atuação entre pesquisadores, agora em parceria à Professora Karla que se tornou minha orientadora, nos voltamos para fazer a pesquisa numa das escolas situadas nessa região. Assim, contatamos a Coordenação da Regional Venda Nova que nos indicou duas escolas. Das duas, optamos pela Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso (EMALC), por ser uma das principais parceiras do Projeto Educar pela Cidade. Além disso, a EMALC nos interessou por estar inserida do Programa Escola Integrada (PEI), oferecido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PMBH) relativamente há pouco tempo, o que poderia nos ajudar a compreender como as mudanças se operam nas escolas,

como havia acontecido em Governador Valadares e que efeitos essas mudanças podem gerar nos sujeitos que fazem parte do processo.

Dessa forma, entramos em contato com a EMALC através do Professor Coordenador (PC), que além de nos receber abrindo as portas para realizarmos a pesquisa, fez a mediação entre nós, a direção e a coordenação da Escola, que nos deu o aval para a realização do trabalho.

Nas palavras do PC, *“esta seria uma grande oportunidade para que todos da EMALC entrassem em contato com uma pessoa ligada ao mundo acadêmico, além de permitir-lhes conhecer a própria prática pelos olhos de outro alguém”* (Diário de Campo).

A partir do mês de abril de 2014, depois do encontro com a Direção da EMALC a fim de apresentar as intenções da pesquisa, começamos a frequentar o espaço destinado ao PEI desta escola, conforme será exposto em capítulo acerca deste tema.

Em aquiescência à pesquisa de campo, vimos buscando contribuições teóricas para compreender a educação na configuração de ampliação do tempo escolar, proposta por políticas governamentais e seus efeitos de transformação ou de reprodução na vida daqueles que têm participado da escola integrada, em sua maioria, oriundos das classes populares. Para isso, todavia, temos analisado todo o cenário em que se insere essa configuração escolar, que embora não sendo tão nova assim nas esferas educacionais e políticas, precisa ser entendida dentro do contexto mais amplo da sociedade brasileira atual. Nessa perspectiva, é preciso considerar que

No atual contexto brasileiro, de amplo acesso das crianças e adolescentes à escola pública, avaliações nacionais têm apontado para o não alcance da aprendizagem nos patamares desejáveis. Tal informação indica aos gestores públicos o grau de complexidade que constitui o direito à educação, considerando que as correlações entre o acesso à escola e as condições de aprendizagem ofertadas nela e em outros espaços ainda não são inteiramente conhecidas (BRASIL, 2009a, p.18).

Nesse sentido, pareceu-nos instigante compreender a educação integral e a escola de tempo integral como uma prática social legitimada por um momento inédito na história, no que se refere a políticas públicas e pressão da sociedade por uma educação que atenda suas necessidades atuais. Entretanto, para compreender o seu papel no sentido de possibilitar o acesso a uma educação mais qualificada para todos os brasileiros, pensamos ser necessário

analisar as práticas e significações dos diferentes atores sociais envolvidos na sua implementação.

Quando se pensa em educação integral torna-se necessário entender as várias concepções, conceituações e práticas que ela traz, de acordo com Setubal e Carvalho (2012). Nessa mesma direção, para Maurício (2009, p.26), a

concepção de educação integral [...] que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto” [...]. Por isso, as atividades a que (a criança) é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.

Segundo o Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), “Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens” (BRASIL, 2013, p.4). É suposto assim que a escola se vê inserida no processo da educação integral, assim como a família e a comunidade, na qual a escola se estabelece.

Tendo como pano de fundo o debate acerca da educação integral nas variadas conformações que têm acontecido em nosso país, estabelecemos como problema os possíveis efeitos que essa educação, especialmente a explicitada no Programa de Educação Integrada para o município de Belo Horizonte, podem ter na vida de alunos de classes populares matriculados na Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso. Esse problema gerou outras questões: Que concepção o PEI traz sobre educação integral e currículo?; Como monitores e agentes culturais compreendem a concepção que o PEI traz acerca de educação integral? Os profissionais das escolas que aderiram ao PEI e que estão envolvidos diretamente na sua implementação conhecem essas concepções?; Como os alunos percebem e recebem as oficinas que são ministradas?

Tentando dar conta desses questionamentos, a presente pesquisa tem como objetivo compreender as significações da Educação Integral para os sujeitos envolvidos no Programa Escola Integral (PEI), da Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso. Na busca de maior verticalização da temática, temos como objetivos específicos: descrever o histórico da educação integral, no Brasil e a organização do PEI, em Belo Horizonte e na EMALC;

identificar os sujeitos envolvidos no PEI da EMALC e analisar as significações atribuídas às oficinas do PEI, por esses sujeitos.

### **1.1. Percurso metodológico**

Desde o primeiro momento em que foi pensado o projeto para concorrer ao Mestrado, estabelecemos que a pesquisa deveria ter o viés qualitativo, pois a proposta era a de nos aproximarmos à realidade dos sujeitos envolvidos no PEI e entender o que esse Programa significava para eles, enquanto atores sociais, numa sociedade que não privilegia de modo igual, os bens culturais.

Diante do desafio, posto a nós mesmas, era preciso lembrar sempre que os significados dados são fruto de processos dinâmicos, produtos das relações sociais que se estabelecem historicamente, produzidas por sujeitos concretos e em constante movimento. Nesse sentido, a ida ao campo tornou-se condição primordial para fornecer dados e elementos que trouxessem as respostas que procurávamos. E aqui, abraçamos as palavras de Becker (2007), para nortear nossas escolhas metodológicas quando escreve que

Nós, cientistas sociais, sempre atribuímos, implícita ou explicitamente, um ponto de vista, uma perspectiva e motivos às pessoas cujas ações analisamos. [...] Podemos, e muitos cientistas sociais o fazem, colher dados sobre os significados que as pessoas dão às coisas. Descobrimos - não com perfeita exatidão, mas melhor que zero - o que as pessoas pensam estar fazendo, como interpretam os objetos, eventos e pessoas em suas vidas e experiências. Fazemos isso, conversando com elas, em entrevistas formais ou informais, em rápidos diálogos enquanto participamos de suas atividades comuns e as observamos, e prestamos atenção a elas, ouvindo-as quando se desincumbem de seus afazeres; podemos fazer isso até aplicando-lhes questionários que lhes permitam dizer quais são seus significados ou escolher entre significados que lhes oferecemos como possibilidades. Quanto mais perto chegarmos de apreender as condições em que elas realmente atribuem significados aos objetos e eventos, mais precisa será nossa descrição desses significados (BECKER, 2007, p. 33).

Alves Mazzoti e Gewandsznajder (2002) também traz contribuições a esse tipo de pesquisa quando diz que pesquisas qualitativas “não admitem regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto”

(ALVES MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER. 2002, p. 147). Dessa maneira, nossa imersão no cenário em estudo nos deu subsídios para a construção das respostas que procurávamos e de outros aspectos que foram sendo descobertos, na direção de documentar o não documentado, desvelando questões ocultadas pelo contexto escolar cotidiano.

Em concordância com nossas escolhas e intenções, os sujeitos de pesquisa moram, em sua maioria, na região de Venda Nova (MG), como explicitado anteriormente, em zona de vulnerabilidade social<sup>2</sup>, o que implica afirmar que as análises dos dados coletados levarão em conta esse contexto concreto onde os indivíduos se inserem.

A pesquisa se propôs a uma abordagem etnográfica para o trabalho de campo, na qual, como apregoa Fonseca (1999, p.10) “o ponto de partida desse método é a interação entre pesquisadores e seus objetos de estudo, nativos de carne e osso”. Tomamos, também, Magnani (2009, p. 135) quando ressalta que “a etnografia é uma forma de operar”, em que o pesquisador, ao adentrar o universo dos sujeitos pesquisados, pretende se valer das relações estabelecidas com eles para “tentar sair com um novo modelo de entendimento ou, ao menos, com uma pista, não prevista anteriormente” (Ibid), para nossa estada no seio do Programa Escola Integrada que funciona na EMALC.

Heath (1982), referindo-se à apropriação da etnografia pela educação, menciona duas expressões bem distintas: a etnografia da educação e a etnografia na educação. Segundo ela, a primeira envolve o estudo de antropólogos e sociólogos, que têm a escola como objeto de investigação e que usam o campo da educação como um lugar para onde são levadas teorias, ferramentas, disciplinas e concepções próprias das áreas da antropologia e da sociologia. A etnografia da educação recusa um trabalho de natureza experimental, porque busca estudar os sujeitos em seus ambientes naturais, de forma a compreender os complexos diálogos intersubjetivos decorrentes dos atores que povoam os contextos onde atuam, no caso, o meio escolar. Em atendimento a expressão, fomos construindo o diário de campo, com o objetivo de perceber as entrelinhas que poderia haver nos diálogos trocados para compreender as dinâmicas e significações que o PEI tinha para cada um dos sujeitos com quem interagimos.

---

<sup>2</sup> Vulnerabilidade social aqui “traduz a situação em que o conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade, de forma a ascender a maiores níveis de bem estar ou diminuir probabilidades de deterioração das condições de vida de determinados atores sociais” (VIGNOLI, 2001, p.18) Tradução nossa.

Já a segunda, de acordo com a autora, refere-se a estudos derivados do próprio campo da educação, tendo-se como pano de fundo a antropologia e a etnografia. Nesse caso, as questões colocadas para a etnografia são próprias do campo educacional, baseiam-se nos conhecimentos gerados *na* Educação, mas também nos conhecimentos gerados pela etnografia antropológica e sociológica *da* educação. Como podemos perceber, essas duas expressões não se fecham em si mesmas, mas apresentam uma relação de interdependência, articulando-se no presente trabalho.

Por intermédio da observação participante pretendemos, conforme Bogdan e Taylor (1975) recomendam colher dados de maneira sistemática por meio de intensas interações sociais com os sujeitos pesquisados e da imersão na vida deles, tanto escolar, quanto particular (quando nos davam abertura para esse diálogo), partilhando suas experiências, no caso dessa pesquisa, no espaço onde são desenvolvidas as oficinas/atividades do tempo a mais que acontece no Programa Escola Integrada da EMALC. Todavia, é importante atentarmos para alguns aspectos levantados por Fonseca (1998), apesar de se referir ao trabalho mais específico do educador.

Ao colocar a ênfase no *método* (e não em algum receituário teórico), o método etnográfico serve como uma maneira interessante para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia-a-dia. Ele provavelmente não poderá cumprir o método etnográfico ao pé da letra. Não terá a disponibilidade para passar horas a fio fazendo observação participante. (Muitas vezes, seu contato com o “nativo” é confinado à sala de aula ou consultório.) Não terá o luxo de passar “incógnito” entre seus nativos. Entretanto, poderá tomar de empréstimo alguns dos elementos descritos aqui — o estranhamento, a esquematização, a desconstrução de estereótipos e a comparação sistemática entre casos para chegar a novas maneiras de compreender seus “clientes” e interagir de forma criativa com eles (FONSECA, 1998, p.77).

Nesse sentido atribuído por Fonseca (1998), procuramos fazer as observações em campo, tendo um olhar de estranhamento ao que estava sendo visto, esquematizando as observações no diário de campo, conversando com os sujeitos em ocasiões diversas, a fim de entender o que era o PEI e o que era estar nesse programa.

Antes de tudo, fazer etnografia exige atenção aguçada para notar os menores detalhes e um trabalho que requer paciência, para que os fragmentos possam fazer sentido, produzindo ordenamento que nos leva a ver o não visto, sob um novo olhar, um novo entender, como recomenda Magnani (2002).

[...] o que se propõe é um olhar *de perto e de dentro*, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, [...]. Esta estratégia supõe um investimento em ambos os pólos da relação: de um lado, sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve, entendida não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise (MAGNANI, 2002, p. 18).

Desse modo, lançamos mão da observação participante, como forma de testemunhar o dia a dia dos sujeitos do PEI da EMALC, as interações estabelecidas entre alunos, oficinairos/monitores e agentes culturais, ouvindo o que tinham a dizer a respeito das significações que as atividades representavam para cada um, no sentido de compreender os mecanismos do processo social que envolvem os atores imbricados em ambiente de interlocução, como o do campo dessa pesquisa. Nesse sentido, ao escolhermos o Programa da Escola Integrada da Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso, mergulhamos no estudo de caso, uma das estratégias permitidas pelas pesquisas qualitativas, embasando-nos nas premissas apontadas por Andre (1995), quando revela que

[...] podemos dizer que o estudo de caso etnográfico deve ser usado: (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ANDRE, 1995, p. 51).

Assim, na perspectiva aqui delineada, demos início ao trabalho de campo, com intenção de mergulhar na experiência do PEI, desenvolvida na escola escolhida.

No começo do mês de abril de 2014, após nosso contato com o Professor Comunitário da EMALC, começamos a frequentar o espaço destinado ao PEI, que não é o mesmo prédio onde se localiza o turno regular da EMALC, três vezes por semana. Nas primeiras vezes, fomos, tanto no turno da manhã, cuja frequência é de alunos com idades entre 12 e 17 anos, quanto no turno da tarde, que acolhe alunos de idade entre 6 e 11 anos.

Transcorridas duas semanas de incursão no campo, fizemos opção em continuar a pesquisa apenas no turno da tarde, por entender que a frequência de alunos é maior e mais constante, já que os alunos mais velhos faltam muito e são em número bastante reduzido, como veremos

em capítulo específico que descreverá as características do PEI. Assim, até o mês de março do presente ano, com intervalo entre os meses de julho e dezembro de 2014 e janeiro de 2015, por serem períodos de férias escolares, estivemos presentes nas atividades/oficinas oferecidas pelo Programa, no turno da tarde, que corresponde ao horário de treze (13) horas, às dezesseis (16) horas, quando todos voltam para o prédio onde funciona o turno regular, para jantar.

Desde o início, sempre fomos muito bem recebidas por todos que estão inseridos no PEI: professor comunitário, hoje professor coordenador, agentes comunitários, universitários bolsistas eicineiros – hoje chamados monitores, com os quais tivemos inúmeras conversas, mas principalmente, pelas crianças, muito curiosas com nossa presença, que sempre perguntavam se seríamos mais uma professora deles. Essa foi uma característica que nos chamou a atenção, qual seja, a receptividade com que os sujeitos acolhem quem chega ao espaço ocupado por eles. Parecem estar acostumados com presenças de pessoas que entram e saem de suas vidas, mostrando-se sensíveis ao processo humano de ir e vir.

Com o passar dos meses, nossa presença foi sendo incorporada ao cotidiano do Programa. Nossas anotações, no nosso diário de campo, foram sendo entendidas e nossas conversas, apesar de nunca passarmos incólumes, foram sendo entendidas como parte da minha estada na Escola e até procuradas por quem não tinha tido oportunidade de estar perto de nós, o que nos proporcionou um rico contato com todos os participantes. Com o intuito de obter maiores dados e elementos que nos possibilitassem melhor compreensão, análise e interpretação das significações atribuídas às oficinas, também realizamos uma entrevista narrativa com o Professor Comunitário, a partir da seguinte questão geradora:

Gostaria que você relatasse sobre sua trajetória profissional até sua chegada à coordenação da Escola Integrada, partindo de suas convicções a respeito do que seja educação e educação integral no PEI (Programa de Educação Integrada) e no PME (Programa Mais Educação), passando pelas oficinas e atividades que a Integrada EMALC (Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso) oferece e suas potencialidades pedagógicas, ressaltando o que esta configuração de tempo a mais na escola pode trazer para os alunos que frequentam tanto as oficinas quanto as atividades oferecidas.

Além dessa entrevista, realizamos uma conversa informal com o Diretor da EMALC, sempre com o propósito de desvelar os sentidos e significados da Educação Integral no contexto dessa escola por parte de seus diferentes atores.

Para compreender a educação integral foi preciso também realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema pesquisado. Iniciamos por um estudo histórico de como propostas semelhantes foram aparecendo em outros momentos da sociedade brasileira e que questões suscitavam no debate político e epistemológico. Posteriormente, buscamos várias pesquisas e trabalhos sobre a educação integral, no Brasil, como também em relação ao Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, foco deste trabalho. Entre esses estudos, destacamos: a pesquisa Educação Integral/ **Educação Integral e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira – **Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo**, (2009/2010), **desenvolvida por um conjunto de Universidades públicas federais a partir de solicitação da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação**, que fez um estudo qualitativo acerca das experiências de ampliação da jornada escolar, em curso àquela época; as dissertações de mestrado de Ramalho (2014), Carvalho (2014), Silva (2013) e Coelho (2011) que, pelos temas estudados, muito contribuíram para a compreensão do nosso próprio tema.

## 2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UM INTENSO DEBATE

Uma característica central de nós, seres humanos, é que  
nossa existência biológica não nos basta;  
é preciso que a transformemos para dar origem a modos  
de viver segundo esta ou aquela sociedade,  
nesta ou naquela época  
(ERNICA, 2006, p.13).

Como é sabido, a educação formal, realizada através da instituição escolar, tem sido tema de debate em torno de seu papel na formação de cidadãos, principalmente no que tange à igualdade de oportunidades por mobilizar “princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática” (DUBET, 2008, p. 49). É nesse contexto que se enquadra a educação integral, proposta pelas instituições escolares, que resulta de programas e ordenações governamentais.

De acordo com a Portaria Normativa Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, e à convivência familiar e comunitária como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática (BRASIL, 2007, p. 7).

No contexto contemporâneo, como no moderno, é pela educação que os povos creditam seu desenvolvimento. Porém, como salienta Sacristán (1999, p. 57) somos obrigados a reconhecer que “a educação construída no guarda-chuva da modernidade está longe de ser libertadora, como nas teses que a formularam”, pois o projeto de modernidade não assegurou ao Estado a defesa permanente do direito a todos e da participação democrática de pais e alunos. No entanto, este autor ressalta que a escola não pode ser substituída, pois algumas características garantem a singularidade da educação escolar, como a de “manter e estimular, a partir das primeiras experiências de aprendizagem a liberdade, o valor da expressão de cada um, e da autonomia dos sujeitos [...]” (SACRISTÁN, 1999, p. 51).

A universalização do acesso ao ensino fundamental é fato indiscutível em nosso país, mas a abertura do acesso à educação, através da escola, para os setores populares da sociedade, não conseguiu alcançar os objetivos de credenciamento à cultura, aos valores legitimados e ao mercado de trabalho, numa perspectiva de qualidade em educação **para todos**. Conforme ressaltou GADOTTI (2009, p. 51): “Ampliamos o acesso à educação básica, mas sem a correspondente qualidade”. Ao contrário, produziu efeitos como exclusão, marginalidade e violência física e moral na realidade de crianças, adolescentes e jovens de uma parcela significativa da sociedade brasileira.

Ampliamos o acesso à educação básica, mas sem a correspondente qualidade. [...] Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral (GADOTTI, 2009, p. 55).

O atual cenário brasileiro e mundial vem corroborando para o debate acerca de políticas públicas que incrementem a instauração definitiva de uma educação que propicie aos alunos – crianças e adolescentes – múltiplas oportunidades de aprendizagem, como forma de garantia de direitos e inclusão social para as camadas populares. Nesse contexto, a proposta de educação integral, presente ao longo da história do nosso país, se renova, incorporando novos paradigmas e estratégias numa direção de trazer além da universalização, uma educação de qualidade para, principalmente alunos oriundos de classes populares.

O que se almeja é o desenvolvimento de um homem empreendedor e solidário. Quer-se para as novas gerações uma educação preta de sabedoria; por isso mesmo, a educação não deve cultivar apenas conhecimentos, mas também o exercício de valores, a afetividade e a subjetividade humana necessários para negociar sentidos, além de estimular os alunos a relacionarem-se consigo e com os outros e a moverem-se no mundo atual com maior autonomia e pró-atividade. Uma educação que persiga a destreza física, a expressão corporal e a fluência comunicativa. Em síntese, a qualidade da educação pretendida tem a ver com a oferta educativa que contemple a totalidade das dimensões humanas, não mais estritas ao desenvolvimento cognitivo e intelectual. Quer-se humanizar o ensino e tornar a formação integral um bem pessoal e coletivo (SETUBAL e CARVALHO, 2012, p.115).

Comenius (1592-1670) já mencionava, em sua *Ditactica Magna* (1621-1657), que a escola deveria ser o espaço fundamental para o homem, através de sua máxima “Ensinar tudo a todos”. Ou seja, todos os cidadãos deveriam ter direito ao ensino que também deveria ser pautado pelo diálogo e pela experiência, em ambiente adequado, no sentido de formar cidadãos capazes e atuantes, no mundo. Nesta direção, Cavaliere (2010, s.p) “apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo”, ressaltando as dimensões da divulgação do conhecimento acumulado por gerações, da cultura e dos processos socializadores que são praticados nas sociedades através de seus atores.

No Brasil, a educação escolarizada, idealizada para o povo nos princípios de igualdade não se concretizou e sua função política e a universalização da cultura só atingiu as camadas mais favorecidas da sociedade, observada, notadamente, nos conteúdos escolares e no tempo de permanências dos alunos, nas escolas (OLIVEIRA, 2007). Em relação à universalização da educação, nas últimas décadas, o país alcançou significativo progresso, através da ampliação das oportunidades de acesso para a população, mesmo que isso signifique que ainda existam crianças fora dos bancos escolares, pois sabemos que as desigualdades regionais que temos em nosso país se refletem na diversidade de condições das redes públicas de ensino.

Apesar da quase universalização do acesso, o sistema escolar brasileiro ainda encontra muitos desafios para a superação dessas desigualdades, não apenas regionais. Como afirma Fernandes (2007), o aumento de vagas nas escolas não garantiu a qualidade da educação.

No Brasil, a questão do acesso está praticamente resolvida, uma vez que a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Nosso problema ainda reside nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados (FERNANDES, 2007, p.7).

Nesse sentido, melhorar qualidade da educação pressupõe um conjunto de ações políticas mais amplas que superem os muitos problemas sociais e desigualdades profundas (MAINARDES e MARCONDES, 2009). Conforme estudos de Neri (2009), 2,5% das crianças brasileiras de 7 a 14 anos ainda estão fora das escolas, ao que nos remete ao tema do tempo de permanência dos alunos, na escola, objeto desse estudo. “Cada criança brasileira

nesta faixa etária, que é recordista nacional de matrícula, fica em média 4,7 horas diárias na escola, o que é, convenhamos, muito pouco”, conforme nos apontou Neri (2009, p. 5).

Corroborando as afirmações de Fernandes (2007), o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2014)<sup>3</sup> traz que 93,8% da população brasileira de crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos estão frequentando o Ensino Fundamental, mas que, apesar desse índice, grandes desafios ainda se apresentam, principalmente em relação ao binômio universalização/qualidade. A universalização do ingresso de crianças e adolescentes não garante a inclusão, pois os dados mostram que o Brasil ainda tem altas taxas relacionadas ao fracasso escolar, baixos índices de rendimento de aprendizagem e altos índices de repetência e fracasso escolar, demonstrando que estamos longe de garantir uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros.

Esse Anuário (2014) ainda revela outros dados que precisam ser vistos com bastante atenção: a exclusão tem cor, endereço, classe social e condição física e cognitiva (p.39) de acordo com análise feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizada com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2011 e aponta que “educação de qualidade deve ser integral, inclusiva e contextualizada” (2014, p.38).

É nessa perspectiva que se inclui a proposta de educação integral, com aumento da jornada escolar, preferencialmente para alunos de regiões de baixa renda, nas grandes cidades, conforme o Manual da Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/ Integral (2012, p.7), para o Programa Mais Educação (PME) que estabelece como critérios para adesão a esse Programa:

- escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011;
- escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais;
- escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria;

---

<sup>3</sup> Disponível em <  
<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A824614522A01462512381317E1>>

- escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família;
- escolas que participam do Programa Escola Aberta; e
- escolas do campo.

Desse modo, faz-se necessário que compreendamos o que seja educação integral e educação de tempo integral que, muitas vezes, são utilizados como termos sinônimos, mas diferem em concepções e ações. É o que faremos a seguir.

## **2.1. Educação integral, Educação de tempo Integral: do que estamos falando?**

Os termos educação integral e educação de tempo integral têm permeado as discussões acerca das questões educacionais, no nosso país, muitas vezes usados com o mesmo significado. No entanto, são expressões que carregam conotações diversas, implicando, também, em estratégias políticas diferentes. Nem sempre uma educação integral necessita de um programa educacional que promova a ampliação do tempo dos alunos na escola ou programas educacionais que promovam a ampliação da jornada escolar podem não garantir uma educação integral.

Segundo Giolo (2012), a classe dominante sempre foi contemplada com mais formação do que a escola, como instituição formal de ensino e aprendizagem, ofereceu. Isto quer dizer que essa classe sempre teve “escola de tempo integral” (p. 94), por terem oportunidade de frequentar outras atividades no contraturno, como aulas de línguas, de reforço, fazer esportes, balé, informática, entre outras, que colaboram para que esses sujeitos adquiram maior capital cultural<sup>4</sup>. Para afirmar tal coisa, o autor argumenta que desde o ensino jesuítico, na Colônia, passando pelos colégios e liceus imperiais e as grandes escolas da República, a escola foi de tempo integral. Já no período de intensa industrialização e urbanização, ocorrido a partir dos

---

<sup>4</sup> O conceito de capital cultural foi desenvolvido por Bourdieu (2003) e se refere à herança cultural, desigual entre famílias de classes sociais diferentes, responsável pelas desigualdades escolares. Conhecimentos de artes, teatro, cinema, literatura e domínio da linguagem, por exemplo, transmitidos de maneira indireta pelas famílias, dão desvantagens para as classes populares, que não podem transmitir aos seus filhos a cultura que tem valor e prestígio social.

anos 50, a escola passou a funcionar em turnos, a fim de atender o crescente número de alunos, tanto os advindos da elite, quanto os filhos de trabalhadores. No entanto, aqueles continuaram a ter educação de tempo integral, pois estenderam horas de educação ao freqüentarem outras atividades no contraturno, como já exposto anteriormente. Essa extensão, segundo esse autor, continua inclusive no nível superior, já que “cursos de formação das elites profissionais são de longa duração, geralmente prevendo dedicação integral” (GIOLO, 2012, p. 94).

Além disso, Giolo (2012) comenta que a elite sempre teve na escola uma via de consolidação entre sua cultura e a cultura escolar, e que, aos outros, os advindos dos segmentos populares, sempre foi oferecido muito pouco ou quase nada, em termos educacionais. Esse pensamento corrobora mais uma vez à teoria de Pierre Bourdieu (1930-2002), quando esta reforça que o conjunto de bens materiais e/ou culturais de uma família pode ser herdado por seus filhos pelo convívio, pois a família planeja ações e estratégias de reconversão de capitais, no intuito de obter resultados positivos ante o destino social de seus filhos e que esse destino esteja em acordo às relações e posições sociais ocupadas por esse grupo familiar. (BOURDIEU, 2007)

Gadotti (2009) também expôs suas impressões acerca da educação integral para o aluno da escola privada, pois, segundo esse autor, esse aluno “dispõe de um 'contraturno', com aulas complementares de esporte, lazer, reforço em línguas estrangeiras, balé, judô, etc. (p.32), o que fortalece uma tomada de consciência de que ainda vivemos num país com diferenças grandes de acesso ao conhecimento e às oportunidades outras de vivência, principalmente para os sujeitos advindos de classes baixas, foco de nossa pesquisa.

Nesse sentido, concepções sobre educação integral e de tempo integral, assim como programas que visam fornecer educação integral aliada à ampliação do tempo escolar, como o PEI, em Belo Horizonte, requerem discussões tanto pelo lado político que trazem, como pelas significações que podem carregar, além de suscitarem perguntas acerca da importância que a educação tem na sociedade contemporânea e de quais funções cabem à escola nesse contexto. Do que estamos falando, então?

### 2.1.1. Educação Integral

O tema *educação integral* é vasto. Muitas vertentes poderiam ser trilhadas na exploração do mesmo

(CAVALIERE, 2002, p. 250).

O conceito, mais antigo, de educação integral pensa o sujeito para além da sua dimensão cognitiva, pois pensa num sujeito multidimensional, que tem um corpo, tem afetos, relaciona-se socialmente, um ser que deve ser considerado numa dimensão bio-psicossocial (GONÇALVES, 2006).

A educação integral, a partir de políticas educacionais que aconteceram no Brasil nos anos 80 e 90 (CAVALIERE, 2010) vem carregada da ideia de que seria pela escola que se forneceriam amplas e diversas ações refletidas de maneira crítica a educação escolar (COELHO, 1997). Nessa perspectiva incluímos, principalmente, as escolas públicas, equipamentos governamentais responsáveis pela educação da população brasileira como um todo.

Pela Portaria Interministerial que cria o Programa Mais Educação, o conceito de educação integral visa “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007, p.3). Desse modo, podemos inferir que educação integral reporta-se não só às horas que uma jornada escolar pode durar, mas alude-se a uma concepção educacional que não necessariamente corresponde ao aumento de horas que a escola passa a oferecer aos seus alunos. Melhor esclarecendo, supõe uma educação humanística, num programa de ensino que cogita um sujeito como ser multidimensional, que leva em conta o desenvolvimento nas inúmeras facetas que compõem esse sujeito “em suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica” (GUARÁ, 2006, p.16).

Nessa perspectiva, a educação integral não se restringe à extensão pura e simples da quantidade de horas da jornada escolar, embora Neri (2009, p. 44) considere que mais tempo na escola possibilita uma quantidade maior de oportunidades de aprendizagem, sugerindo “que as notas são positivamente correlacionadas com o tempo de permanência na escola. Mas

que esta relação se dá muito mais por influência da extensão da jornada escolar do que pelos índices de matrícula e de presenças escolares”, colocando uma dimensão qualitativa na formação social do humano e uma concepção de interrelação entre saberes e sociedade. Cavaliere (2007, p.1017), reportando a Bourdieu, também afirma que nos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas em dada sociedade, o tempo é também um elemento imprescindível à incorporação do capital cultural.

Em um contexto como o brasileiro, de profundas desigualdades de acesso, permanência e aprendizagem, para crianças oriundas de famílias destituídas do capital cultural **exigido pela educação dominante**, esse tempo a mais, na escola, realizando atividades didático-pedagógicas voltadas para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, ético, social, lúdico, entre outras dimensões, tornam-se, pois, fundamentais.

Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas (BRASIL, 2009b, p.11).

Giolo (2012) menciona que o maior desafio das escolas públicas, nos dias atuais, é vencer a barreira “sólida e elevada” que existe entre o “*habitat* da cultura prática e oral das classes populares e o universo intelectual e letrado da cultura elaborada” (p. 96), numa clara alusão às desigualdades sociais que permeiam nossa sociedade. Esse autor ainda denuncia que nossas escolas sempre foram “organizadas pobre e deficientemente para alfabetizar e entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho” (p.95), o que nos mostra a importância de debates acerca dos programas sobre a educação integral, que visem dar chances iguais a todos os sujeitos da aprendizagem, “que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo *ethos* escolar” (CAVALIERE, 2002, p.247). Ou por outra, a educação integral pode ser “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (GOUVEIA, 2006, p. 84).

Assim, pensar em educação integral abarca pensar educar a pessoa humana na sua integralidade, em que aspectos como a sociabilidade, a cognição, a formação moral, o corpo físico, entre outros se convergiriam para a formação do homem global, um homem concebido para além daquele que apenas carrega informações (GUARÁ, 2006).

Ainda segundo essa autora, a ideia de uma educação integral vem associada a uma formação integral que perpassa a educação para a paz, para os valores, para os direitos humanos, “fundamentados em princípios éticos e humanistas” (p.16). Desse modo, a educação integral se dá pela vida toda, com a aprendizagem do universo cultural, que acontece todo o tempo do desenvolvimento humano, concorrendo para suas ações, conquistas e desafios. Nessa perspectiva, a escola e a comunidade também estão inseridas nesse processo e, junto ao grupo familiar contribuem para a formação do sujeito social que será constituído pela integração de conhecimentos vários e saberes sociais que formam o currículo essencial para se viver em sociedade.

Toro e Werneck (1996, p.62) elucidam que o saber social é “o conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades, ritos, mitos e valores que permitem que uma sociedade possa sobreviver, conviver, produzir e dar sentido à vida”. O que nos leva a inferir que a educação, para ser integral, deve ter em conta todas essas características, a fim de garantir a sobrevivência, os relacionamentos pessoais e sociais, além de trabalho produtivo e sentido de vida, a todas as pessoas (GUARÁ, 2006).

Nesse sentido, a escola, como instituição formal de ensino e expressão da sociedade, não pode afastar-se de tais considerações, pois além de ser sua responsabilidade garantir que os conhecimentos sistematizados e organizados pelo currículo escolar sejam de qualidade, deve contribuir para as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que formam o alicerce da vida em sociedade, ou por outra, educação na perspectiva da integralidade do ser humano.

Outro universo que se liga fundamentalmente à ideia de educação integral, no contexto brasileiro é o que se refere ao espaço em que ela ocorre. A priori, nossas escolas públicas, com raras exceções, não foram construídas para atender a ampliação das horas de permanência dos alunos em seus ambientes. E o espaço, ou a falta dele, é uma das principais ponderações de professores e gestores, quando lhes é dada a palavra. É nesse contexto que aparece a ideia de comunidades de aprendizagem.

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003, p.83).

Uma proposta de educação integral na perspectiva descrita acima, implica pensar um novo modelo de educação, que incorpore outros espaços, assim como ampliação de tempos, numa lógica coletiva de envolver diferentes atores sociais na construção e desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para uma formação integral de suas crianças, jovens e adolescentes. Assim, “a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista porque sua ação é necessária e insubstituível. Porém, não é suficiente para dar conta da tarefa da educação integral” (BRASIL 2009b, p. 32)<sup>5</sup>.

### **2.1.2. Educação de tempo integral**

A humanidade, desde seu início, teve sua vida marcada pela contagem do tempo, mesmo quando não o fazia precisamente. Chronos, o deus do tempo cronológico, sequencial e Kairós, o deus do tempo subjetivo, da experiência do momento oportuno, da qualidade regulavam, na Grécia Antiga, a noção de tempo, que foi sendo substituída por novos modos trazidos pelo desenvolvimento das ciências. Desse modo, podemos dizer que o tempo é uma das construções históricas e sociais de organização da própria sociedade e, entre todos os outros elementos da cultura que permeiam essa organização do tempo social, inclui-se o tempo escolar (TORALES, 2012).

Na vertente que estamos abordando – educação de tempo integral – o tempo escolar ocupa espaço significativo na vida dos estudantes, das famílias e da própria escola. Além de interferir na estrutura organizacional das pessoas e lugares, materializa as intenções político-pedagógicas da conformação, principalmente, educativa-escolar, que pretende melhorar os resultados de aprendizagem, ou por outra, melhorar a qualidade da formação dos sujeitos aprendentes.

---

<sup>5</sup> Na reforma do MEC, ocorrida em 2011, os programas da educação inclusiva foram incorporados à Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Anteriormente a seção, criada em 2004, se chamava Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e não abarcava a inclusão. Ver: <<http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/199>>

Então, falar em educação de tempo integral requer pensar na ampliação da jornada escolar – pensar no aumento do tempo que os alunos permanecerão no espaço escolar, ou noutro espaço, que é extensão desse espaço. Assim, pensar em ampliar essa jornada, a reflexão acerca do tipo de educação que será oferecida, nesse tempo a mais, é inerente.

Cavaliere (2007) explana que a ampliação do tempo na escola pode ser entendida de três maneiras diferentes, sendo que uma não exclui outra.

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALEIRE, 2007, p.1016).

Essa mesma autora adverte, porém que o aumento de horas de permanência dos alunos na escola “não determina por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes” (CAVALIERE, 2007, p.1017), mas afirma que a mudança na concepção do papel que a educação tem na vida e formação dos indivíduos torna-se absolutamente necessária para se determinar que tipo de educação vai ser concebida, saindo do papel assistencialista que teve em nossa história educacional, para alcançar patamares de qualidade na formação dos cidadãos. Nessa concepção, o tempo escolar adquire um peso cultural, não podendo ser abordado de modo burocrático ou administrativo, simplesmente (Ibidem), pois se relaciona à própria constituição social.

Pensar na ampliação do tempo dos alunos, na escola, na concepção de educação integral, requer a reestruturação das propostas didático-metodológicas educacionais do turno regular e estruturar novas possibilidades de aprendizagem no contraturno. Dessa forma, evitaria “oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação” (ARROYO, 2012, p. 33), aproveitando a oportunidade de mudar o sistema escolar em nosso país.

Em concordância ao exposto por Arroyo (2012), podemos inferir que só faz sentido a oferta do tempo a mais, na escola, se esse horário expandido estiver acompanhado da expansão de oportunidades e situações que favoreçam aprendizagens significativas e emancipadoras. E, nessa direção, torna-se necessário repensar uma proposta pedagógica, explicitada nos Projetos

Políticos Pedagógicos das escolas que seja capaz de harmonizar diferentes linguagens, em diferentes espaços, numa perspectiva integradora, com vistas ao aprofundamento dos saberes acadêmicos e sociais, além das competências necessárias à vida dos estudantes.

Na ideia de também incorporar os espaços, como “referência aos territórios em que cada escola está situada” (BRASIL, 2009a, p.18), insere-se o conceito de cidade educadora, concebida na Carta de Barcelona (1990) que compreende a cidade e seu entorno como espaço riquíssimo em possibilidades de convivência cidadã e aprendizado, como destaca Moll (2004).

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

O entendimento de que os espaços da cidade podem ser potencialmente espaços de aprendizagem por um novo olhar e um novo jeito de pensar esses espaços, possibilita compreender práticas e rotinas escolares contextualizadas às realidades em que os alunos estão inseridos, levando à articulação de linguagens variadas e experiências e à apropriação desses lugares, de forma que diluam a distância entre educação formal e informal.

## **2.2. Movimentos que contribuíram para as configurações de escola integral no Brasil contemporâneo**

Falar em educação integral nos faz voltar ao século XIX, para recuperar os movimentos acontecidos no mundo e no Brasil que lançaram os alicerces, com diferentes concepções sobre esse modelo de educação e da conseqüente pluralidade de sentidos e entendimentos que cercam esse assunto.

Em nosso país, a educação integral tem sido tema recorrente, mas não permanente, de debates, práticas e políticas públicas e percebe-se que a proposta de educação integral vem acompanhando a educação brasileira, em diferentes momentos históricos e com diferentes matrizes ideológicas, assim como correntes filosóficas, religiosas, sociológicas e políticas que

determinaram experiências diversas de educação integral, mas que de alguma maneira trouxeram influências para o entendimento desse tipo de educação, nos dias atuais, no país.

Desse modo, faremos um exercício de, ao perpassar pelos principais movimentos históricos: o movimento anarquista; o movimento integralista; os ideais de Anísio Teixeira e o manifesto dos pioneiros da escola nova; a educação popular de Paulo Freire; as ideias e experiências propostas por Darcy Ribeiro que traziam a educação integral como foco de interesse, compreender as bases ideológicas que os fundavam e as contribuições que deixaram para o campo em estudo nesse trabalho.

### **2.2.1. A proposta do Movimento Anarquista no Brasil**

A ideologia anarquista propunha uma nova ordem social baseada na liberdade, “na qual a produção, o consumo e a educação devem satisfazer às necessidades de cada um e de todos” de forma que o homem pudesse desenvolver todas as suas potencialidades e capacidades (RODRIGUES, 1987, p.12). De acordo com Moriyón (2008), o caráter global e integral desse projeto de transformação social pretendia modificar não apenas a sociedade, mas também as pessoas. A materialização desse projeto dependia de muitos elementos, mas a educação e a formação da grande massa operária destacavam-se por serem o veículo pelo qual se chegaria à essa liberdade plena, ou a transformação do sistema vigente. Os anarquistas

no sólo elaboraron una teoría pedagógica emparentada con todos los movimientos de renovación que se desarrollaban en la época, sino que además se esforzaron también en practicarla, tanto a través de ateneos libertarios como a través de redes de escuelas que intentaban competir con la escuela oficial o clerical, además de suplir lagunas educativas muy graves en el siglo XIX (MORIYÓN,2008, p.85).

Os seguidores do anarquismo, junto à ideologia socialista em suas diversas tendências, pregavam a racionalidade, ou a razão humana, como forma imperiosa para a libertação do homem, frente às crenças e dogmas – o homem consciente seria guiado pela sua razão e, assim, capaz de operar mudanças consideráveis na sociedade e apto em substituir o estado autoritário por outro, em que houvesse cooperação entre indivíduos livres, solidários e que não aceitavam a exploração (RODRIGUES, 1987)

Desse modo, a via educacional consolidou-se como importante estratégia para que os objetivos do movimento anarquista pudessem ser alcançados. Ao questionarem a pedagogia tradicional, vigente à época, por esta subjugar as pessoas reproduzindo a opressão e à obediência aos dogmas, os anarquistas propunham uma pedagogia que permitisse a formação integral de um homem livre e uma sociedade transformada radicalmente.

Pero integralidad también significa la vinculación del trabajo manual y del trabajo intelectual, tanto porque así lo exige un desarrollo armónico del ser humano, como porque es una manera eficaz de suprimir uno de los pilares de la división en clases, o en opresores y oprimidos (MORIYÓN, 1989, p. 95).

Nesse intuito, a educação não se daria apenas nas escolas, apesar desta ter papel preponderante como maneira de educar as gerações futuras. O projeto educacional para crianças e jovens passava por práticas educativas, culturais e de lazer. Para os adultos trabalhadores, em sua grande maioria, analfabetos, eram oferecidos cursos, palestras, ciclos de conferências, seminários, além de revistas, jornais e panfletos, que eram lidos para esses trabalhadores e também, teatro e manifestações, todas com cunho popular (GALLO, 2012).

Essa corrente de pensamento trouxe importantes contribuições, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, para o conceito de educação integral, na perspectiva da pedagogia libertária, contidas nas produções teóricas de pensadores anarquistas como Proudhon, Bakunin e Robin que, apesar de conterem diferenças consideráveis, trazem um ponto convergente: a educação é o meio pelo qual se superará a alienação e a exploração de seu trabalho.

Para os anarquistas em geral, a educação tem centralidade no processo de conscientização do operariado, por ser a via de transferência da “carga cultural da humanidade”, pois sem educação “não há transmissão da cultura” (GALLO, 2012, p.175).

Desse modo, em oposição à educação fornecida pela sociedade dividida em classes sociais, hierarquizada, que educava a classe dominante de maneira a continuar dominando os meios de produção, circulação e consumo a manter-se como proprietária, os anarquistas propunham uma educação voltada para a superação dessa dominação.

Proudhon<sup>6</sup> propunha um novo modelo parte da aprendizagem “*politécnica*”, em que são ensinadas “diversas técnicas de produção manual, aliada à formação cultural que privilegie o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança que consistem na base da educação integral” (GALLO, 2012, p. 176). Ou seja, uma instrução que aliava teoria à prática dos indivíduos que pertenciam à classe operária, assim formando o homem completo. Sua proposta de educação, ao apontar para uma formação tanto humana, quanta crítica, trouxe fortes contribuições para a seara da educação integral, na medida em que propunha uma estreita relação entre o aprendizado técnico e polivalente na direção da emancipação das classes trabalhadoras (CODELLO, 2007). Era nas fábricas-escolas onde deveriam acontecer as instruções para esses trabalhadores.

Segundo Gallo (2012), foi, no entanto, Bakunin<sup>7</sup> quem modernizou a proposta de educação integral, em sintonia com a nova era industrial de meados do século XIX. Ao considerar o homem como um produto social, Bakunin “assumiu uma perspectiva dialética, na qual aquilo que é o humano comporta tanto características *a priori* quanto características resultantes de escolhas e atos *a posteriori*, levando a um conceito de educação integral muito mais complexo e completo” (p.176-177).

Para Coelho (2009), é Bakunin, a partir de uma concepção crítico-emancipadora, quem advoga por uma educação integral, que fosse igual para todos os sujeitos e não só para os burgueses. Para ele, os burgueses já possuíam uma educação integral, pois a classe dominante já detinha o monopólio do saber científico que estava se desenvolvendo fortemente na Europa. Desse modo, Bakunin defendeu a educação integral como o meio pelo qual os trabalhadores acessariam esse conhecimento científico, pois esse conhecimento deveria ser para todos.

---

<sup>6</sup> Pierre Joseph Proudhon foi a primeira pessoa a aceitar o “título” de anarquista. Nasceu na França, em 1809 e morreu em 1865, portanto, vivendo num período de grandes movimentos ideológicos: término do feudalismo, forte industrialização, início do capitalismo, a sociedade europeia dividida entre donos de fábrica e operários, gerando forte tensão social.

<sup>7</sup> Mikhail Aleksandrovitch Bakunin nasceu na Rússia, em 1810 e participou de quase todas as revoltas populares, ocorridas na Europa do século XIX. Morreu na capital suíça em 1876 (TOELA, s/d).

Bakunin reconhece na educação a função de formar as pessoas de acordo com as necessidades sociais, o que hoje chamamos de dimensão ideológica do ensino. E é isso que ele ataca na educação trabalhado pelo sistema capitalista, cujo objetivo é perpetuar a sociedade de exploração. Ela ensina os burgueses a explorar, dominando todos os conhecimentos disponíveis e não vendo outro modo de vida; e ensina às massa proletárias a permanecerem dóceis à exploração, não se rebelando contra o sistema social injusto. A escola passa então por uma instituição perversa, um aparelho de tortura que mutila alguns membros para moldar o homem segundo seus injustos propósitos (GALLO, 2007, p.22).

Nesse sentido, a educação integral seria um dos caminhos para a conquista da igualdade entre os homens, num novo tipo de sociedade, onde nenhuma classe social sobrepusesse outra em relação ao conhecimento. A proposta de Bakunin para a educação reivindicava que todos os trabalhadores desenvolvessem, ao mesmo tempo, o trabalho manual e o intelectual – assim, a educação integral compreenderia o estudo do industrial ou prático e o estudo científico ou teórico. O ensino industrial ou prático seria composto por duas partes: a parte geral, para adquirir a ideia de conjunto, a totalidade e a segunda, mais dirigida às crianças, que entrariam em contato com os diferentes ramos da ciência, substituindo tanto a metafísica, quanto a teologia que eram ministradas (MORIYÓN, 1989). Com essa proposta, a educação integral associaria ensino industrial e científico, ou seja, teoria e prática, caminhando juntas.

Complementando sua proposta de educação, Bakunin apregoava que o processo de formação integral do homem necessitava de três fatos: um nascimento saudável e higiênico; uma educação racional e integral, pautada no respeito e liberdade e um meio social livre e igualitário (MORIYÓN, 1989). Como podemos perceber, suas idéias sobre a concepção de ser humano como produto social – pensamento inovador para a época - e de seu ideal de que uma instrução integral tiraria esse homem da alienação, trouxeram significativas contribuições para outros pensadores anarquistas, o que explicitaremos a seguir, e para concepções contemporâneas.

A partir do debate teórico proposto por Proudhon e Bakunin, o filósofo Paul Robin (1837-1912) materializa as idéias libertárias para a educação, com a construção das primeiras experiências educacionais e, por esse motivo, é considerado o primeiro pedagogo libertário. Foi como coordenador do Orfanato Prévost, em Cempius, na França, entre 1880 e 1894, que Robin pôde exercitar suas concepções acerca da educação integral, que deveria desenvolver o homem em suas capacidades física, intelectual e moral. Outra inovação que Robin trouxe para

esse orfanato foi colocar meninos e meninas no mesmo espaço pedagógico, o que causou bastante estranheza.

Conforme Moriyón (1989, p. 21) apresenta, a concepção de educação integral para esse filósofo anarquista

[...] nada tem a ver com uma espécie de acumulação ingente de conhecimentos sobre um amontoado de coisas; refere-se antes à concepção de um desenvolvimento harmônico de todas as faculdades da criança, de sua inteligência, mas também de sua saúde, de seu vigor físico, de sua bondade.

Desse modo, a educação para alcançar os objetivos trazidos pelos ideais libertários, deveria possibilitar um desenvolvimento completo, que atingisse todos os aspectos do ser humano, além de propor uma harmonia entre o repouso e a ação, isto é, uma divisão equilibrada entre horas de atividades físicas, intelectuais e de descanso.

Outra contribuição de Robin, inclusive no que refere-se ao conceito de educação integral e territorialidade, presente nos dias de hoje, é sua proposta de que as aulas deveriam ser realizadas não apenas em espaços fechados, mas junto à natureza, em passeios pelo campo, permitindo um conhecimento completo, progressivo e sintético, desde a infância, ou seja, buscava outras dimensões educativas que não constavam da educação da época. Com isso, Robin tentava quebrar com a tradição de uma educação apenas livresca e verbalista (MORIYÓN, 1989).

**Um outro** aspecto a ser destacado em relação a essa proposta é que, como **em** Bakunin, a educação da moralidade precisava ser contemplada na educação integral e, que para isso acontecesse, seria necessário que o meio social onde a criança vivesse não fosse permeado de ideias e julgamentos falsos, mas um ambiente fraternal. De acordo com Gallo (2012, p. 178)

A educação moral no contexto da educação integral anarquista organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social. [...] Para dizer de forma justa, a intenção com a educação moral era a de criar, na prática das relações cotidianas, uma nova moralidade, que privilegiasse o exercício da liberdade e da solidariedade, além do respeito e da igualdade.

Robin preocupava-se com a infância, por isso a educação racional deveria começar por elas. Para isso usava os jogos e outros instrumentos para ampliar a percepção e a curiosidade natural e espontaneidade que elas carregavam.

Segundo Gallo (1995, p. 112),

[...] múltiplas atividades artísticas, como música, dança, escultura, pintura, literatura, não apenas para desenvolver o gosto pela produção e pela apreciação da arte mas para – além do desenvolvimento do prazer estético – exercitar percepções sensitivas e habilidades manuais e corporais.

Por **essa afirmação** fica evidenciada a preocupação de Robin em oferecer diversas formas de linguagem e manifestações artísticas como experiência educativa e fruição estética aos alunos, o que também vemos nas propostas de educação integral dos dias atuais. É o que podemos ver abaixo, no texto referência do Programa Mais Educação, que propõe a formação do homem completo.

[...] uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem às crianças, aos adolescentes e aos jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática (BRASIL, 2009b, p.27-28).

Robin, como um intelectual e ativista de seu tempo, carregava quatro características bem marcantes em suas práticas: a crença num racionalismo científico; a esperança na regeneração da espécie humana; a visão internacionalista e a existência de uma sociedade sem desigualdades (MORIYÓN, 1989). Para ele, uma via importante para que esses preceitos fossem alcançados era a educação desde a mais tenra idade até a adolescência e de todas as faixas etárias, pois os homens constroem sua visão de mundo a partir do que aprenderam.

Outro anarquista que influenciou a educação libertária no Brasil (**MARTINS, 2007, p.7**), foi Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909), pedagogo e ativista político espanhol, fundador da Escola Moderna e quem introduziu, na Espanha, o racionalismo pedagógico (BIOGRAFÍAS Y VIDAS, s/d). Influenciado pelas ideias de Bakunin e Robin, esse anarquista desaprovava a educação que era fornecida pela família e pela escola, por ser cheia de preconceitos, tradições e dogmatismos. Assim, criou a Escola Moderna, em Barcelona, **em 1901, fechada pelo governo espanhol em 1905**, com o intuito de levar, aos alunos, uma pedagogia que formasse cidadãos autônomos, críticos e solidários, fundamentando o currículo escolar no ensino crítico e racional.

Como os outros anarquistas, buscava uma educação que quebrasse a hegemonia e a divisão do trabalho e, associando a teoria defendida por eles e a prática para se alcançar esse objetivo

[...] fez desaparecer de suas escolas as notas e qualificações, os prêmios e os castigos, quer dizer, tudo aquilo que pudesse reproduzir a divisão entre alunos envaidecidos de graus máximo e outros tristes e humilhados por não terem obtido mais do que um 'aprovado' (MORIYÓN, 1989, p.27).

Para ele, a criança nasce sem ideias preconcebidas e, educá-la desde o início com noções positivas e verdadeiras, com base em experiências e racionalidade, preparava-a para qualquer estudo. Desse modo, propõe no programa da Escola Moderna um ensino baseado nas ciências naturais, com o objetivo de formar pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres, em que cada uma se transformasse em um membro útil à sociedade.

Sua pedagogia utilizava, como Robin, os jogos como recurso pedagógico, que pela imaginação e sentido moral, proporcionavam a construção de valores como: tolerância, solidariedade e aceitação do outro. Acreditava que o conhecimento científico era patrimônio de todos, por capacitar as pessoas a fim de verdadeiramente conhecerem os objetos. Desse modo, as ciências naturais precisariam ser ministradas para o desenvolvimento do espírito dedutivo e observador, através de experiências e demonstrações que buscassem a razão (MARTINS, 2006).

Também propôs uma educação em que meninos e meninas convivessem juntos, por defender a ideia de que homens e mulheres se completam e que tanto a natureza, quanto a filosofia e a história não distinguiam os sexos. Nesse sentido, ambos, meninos e meninas deveriam ter educação idêntica cuja formação fizesse crescer a inteligência, purificasse os corações e temperasse as vontades (MARTINS, 2006).

Outro aspecto relevante desse anarquista foi a proposição da coeducação, que consistia numa educação tanto para ricos, quanto para pobres, sem distinção, assim como a coexistência entre meninos e meninas. Para ele, diferentes educações para diferentes classes não alcançariam a igualdade defendida pela concepção libertária e, por isso, defendia uma escola que desenvolvesse a diferença e a heterogeneidade. Recomendava que a escola ficasse aberta aos domingos para aulas de história geral, ciências e artes e discutir sobre as lutas pelo progresso, que podiam ser assistidas pelas famílias e pessoas da comunidade (MARTINS, 2006), muito

próxima da escola aberta que consta das políticas públicas do município belorizontino nos dias atuais.

Ferrer i Guardia influenciou bastante as ideias educacionais em nosso país, **como já afirmado anteriormente**, que viveu, na primeira república o auge do anarquismo. Impelido pela corrente imigratória de italianos, espanhóis e portugueses e com a adesão de intelectuais brasileiros, o movimento anarquista tomou fôlego no Brasil através de uma sistemática propaganda, junto ao movimento anarco-sindical (COELHO, 2009). Como já citado anteriormente, a educação era a via para se atingir a transformação social e econômica e construir uma sociedade sem diferenças, mais fraterna e, assim, foram publicados jornais, ministradas palestras e seminários e criadas algumas escolas para a difusão do ideário anarquista (MARTINS, 2006).

Desse modo, no Brasil, foram abertas Escolas Modernas nos moldes da que propunha Ferrer i Guardia, sem a tutela do Estado burguês, por se acreditar que a influência do estado era perniciosa, pois este defendia os interesses da classe dominante nos diversos âmbitos. A primeira Escola Moderna brasileira a ser construída foi fundada em maio de 1912, em São Paulo, pelo professor João Penteadó, seguidor desse pedagogo, tornando-se referência da educação libertária por aqui. Essa escola e outras que foram criadas em território brasileiro<sup>8</sup> seguiam os fundamentos da educação libertária de propor um ensino pautado na solidariedade, na liberdade, na individualidade, no fortalecimento da criatividade das crianças, na estimulação das habilidades naturais dos indivíduos e no desenvolvimento de suas potencialidades, com vistas à transformação social. Nas escolas modernas brasileiras também era praticado o princípio da coeducação, pois atendia meninos e meninas, contrariando as instituições educacionais existentes, que ministravam uma educação que separava os sexos e atendia apenas aos filhos da elite.

Além das escolas, a propaganda feita em jornais era uma vereda importante para a difusão e conseqüente adesão ao movimento e à educação apregoada pela ideologia anarquista. Quando eram lidas as notícias, nos sindicatos, para os numerosos adultos analfabetos, essas depois eram discutidas como estratégia de luta para a construção de mentes livres e racionais, possibilitando, assim, a conscientização dos trabalhadores (MARTINS, 2007).

---

<sup>8</sup> Segundo pesquisa de Martins (2007) eram nove ao todo e mais outras nove que usavam métodos similares ao da Escola Moderna.

Os pressupostos da educação integral, na visão dos anarquistas, deu possibilidades aos integrantes da sociedade da primeira metade do século vinte, de discutirem acerca do modelo de educação que prevalecia em nosso país e das condições dos trabalhadores e se constituiu em importância estratégia de luta, num Brasil fundado numa sociedade bastante estratificada.

No Brasil da década de 30, várias tendências ideológicas e políticas se manifestaram em relação ao regime e à educação e esta, particularmente, toma um caráter, segundo Coelho (2005, p. 85) de “esperança e de salvadorismo”, tornando-se um campo de idéias tanto convergentes, quanto antagônicas, pois passou a ser um ponto diferencial entre os projetos político-ideológicos das várias correntes. Entre elas, destacamos o integralismo.

### 2.2.2 As ideias integralistas

Segundo Nagle (2001), o integralismo tem sido pouco estudado pelos brasileiros, pois esse movimento tem sido associado muito mais ao fascismo do que à vertente democrática: “A história do integralismo está ligada ao amplo movimento de feições antiliberais e antidemocráticas que se difundiu pelo mundo todo, principalmente depois da Primeira Grande Guerra” (p.118).

No entanto, o mote da democracia era palpável e vinha “travestido nas mais diferentes vestes e presente em todos os cenários que se construíram em seu nome” (COELHO, 2004, p.8), fazendo-se presente nas palavras de Plínio Salgado (1955), seu representante mais destacado no Brasil

Há palavras de que se tem abusado e que havendo perdido toda a significação em face de evidências históricas de nossos dias, servem apenas de máscara inexpressiva à efígie de um terrível futuro. Está nesse número a palavra democracia (...) O que os inimigos da democracia tem feito dela contra ela própria é uma das maiores evidências históricas de nossos tempos. Os dois regimens atualmente conhecidos como antidemocráticos<sup>i</sup> ou totalitários, utilizaram-se da democracia para se implantarem (ps.371-376)

Sendo a democracia a forma mais sensata do govêrno dos povos, não só pelas garantias que oferece internamente a cada pessoa contra arbitrariedades doutrem ou do próprio Estado, mas também pelas garantias que oferece às

nacionalidades de não serem absorvidas por outras mais poderosas cumpre corrigir nela o que existe de contrário à sua permanência e vitalidade (p.380).

Em relação ao escopo educacional, o Integralismo tinha como “propósito a formação de um grande movimento nacional” (GONÇALVES, 2012, p.1). Assim, em 1932, nasce oficialmente a Ação Integralista Brasileira (AIB), na cidade de São Paulo, como movimento político que teve crescimento rápido e intenso, até a decretação do Estado Novo brasileiro, em fins de 1937.

A ideologia do Integralismo baseava-se na tríade: Deus, - Pátria – Família que sustentava, de certa forma, a visão do homem e da sociedade ideal, além da visão do movimento em relação à educação (Coelho, 2004).

Desse modo, o integralismo, apoiando-se em forte discurso de base cristã, congrega para sua ação política, os medos e apreensões dos setores médios da sociedade brasileira da época, transformando-os em instrumentos integralizadores do processo político que defendiam.

De acordo com Gonçalves, (2012), Plínio Salgado foi um “líder do grupo que se apresentava como um movimento para despertar a nação” (p.1) e destaca que sua participação literária teve significativa importância, pois foi pelos manifestos do grupo e pelo seu livro “) Estrangeiro”, publicado em 1926, que as idéias do nacionalismo, do ufanismo e do conservadorismo radical, no sentido de reinvenção do sentimento do Brasil, se consolidaram.

Nessa direção, a escola é tida como extensão do lar e este como um dos alicerces da trilogia integralista e indicativa de uma educação integral, como Coelho (2005, p.85) nos apresenta

Sintetizando, podemos afirmar que havia, no movimento integralista, um cuidado especial com a educação, vista como possibilidade de transformação de mentes e corpos. E esse cuidado traduzia-se em uma concepção integral, expressão que se funda o próprio movimento e que constitui-se também como natureza das práticas que o consolidam.

Nessa premissa, podemos entender que o movimento integralista preocupava-se em formar um sujeito em seu conjunto físico, intelectual, cívico e espiritual e a educação seria o veículo de propaganda de seus ideais, por abarcar as “dimensões que compõem um todo orgânico, formador do ser humano em suas potencialidades” (COELHO, 2005. p.25).

A educação integral então, se voltava para a formação para a vida social, alicerçada em ideais espirituais, centrados em Deus e na fé católica incondicionalmente; em sentimentos cívicos, orientados pelo amor à Pátria; e aos valores morais, assentados no seio familiar, que entrecruzados, fundamentavam uma educação sã, que no entender de Coelho (2004, p.5), traziam “um forte componente moralista, em que as *verdades fundamentais* do movimento são sempre trazidas à tona, consolidando *visão altamente reprodutora* na relação educação-ensino” (Grifos da autora).

Fazendo uso de técnicas pedagógicas, o integralismo combatia as forças de esquerda e o proletariado, indicando conteúdos adequados a que a educação fosse a via de luta para que as gerações jovens ficassem protegidas das influências que pudessem corromper os ideais do movimento.

Como forma de disseminar sua ideologia, a AIB dedicou-se a fundar escolas integralistas por todo o país, proporcionando todos os níveis de educação, desde a alfabetização às escolas preparatórias, profissionalizantes, de ofícios e de nível médio, como também a formular manuais pedagógicos que fossem capazes de formar os docentes do quadro educacional. Porém, o movimento também se aproveitava de vários espaços para que a educação se efetivasse, como Coelho (2004, p.12) nos apresenta: “a singularidade do projeto de Educação Integral dos integralistas encontra-se no fato de estes prescindirem de um espaço formal para a realização de sua *missão sócio-educativa*”(Grifo da autora).

Os ideais integralistas permaneceram até a instalação do Estado Novo de Getúlio Vargas, que banuiu o movimento, centralizando as decisões e organização da educação sob a égide de um Estado forte e dominador.

Diante do exposto até o momento, podemos perceber que a concepção de educação integral diverge de acordo com as correntes ideológicas e, nesse sentido, pode granjear interesses e objetivos particulares e contraditórios. Como veremos a seguir, as correntes liberais representadas por diferentes movimentos de renovação da escola, também se fizeram presentes neste debate acerca da educação integral.

### **2.2.3 Anísio Teixeira e os aportes para a construção da educação integral no escolanovismo**

Como vimos até o momento, a educação esteve muito presente nas discussões dos seguidores de movimentos políticos diversos, no Brasil e no mundo, entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Anísio Teixeira foi um dos seus representantes dos movimentos liberais de renovação da escola, desse período. Nascido em Caetité na Bahia em 12 de julho de 1900, Anísio Spínola Teixeira estudou Ciências Políticas no Rio de Janeiro. Após se tornar bacharel, foi convidado pelo Governador Francisco Marques de Góes Calmo para assumir, em 1924, o cargo de inspetor-geral do ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, na Bahia, cargo que exerceu de 19 de abril de 1924 a 1929 (RBEP/CIBEC, 2001). Iniciava, assim, um caminho rumo à paixão que seguiu até sua morte: a educação, em uma época que, em nosso país, a “educação gozava de muito pouco reconhecimento social” (SAVIANI, 2007, p. 218).

Nesse contexto social e educacional, Anísio Teixeira propõe “as bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania”, conforme nos apresenta Cavaliere (2010, p. 250). Suas idéias acerca da educação foram calcadas, principalmente, nas concepções de John Dewey, filósofo americano, que preconizava uma educação progressiva, em que um dos princípios era educar a criança como um todo, em seu crescimento físico, emocional e intelectual. Propunha também um ensino que estimulasse a relação teoria e prática e com as experiências cotidianas dos educandos (CUNHA, 2001).

Contudo, embora nas propostas de Anísio Teixeira constasse a necessidade da ampliação da jornada escolar para todos os níveis de ensino como fator fundamental para que a educação que pretendia fosse alcançada, não fez uso da expressão “educação integral”. Só mais tarde, depois de rever seus conceitos e ideias, coisa que constantemente fazia, incorporou essa expressão.

[...] talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral (Cavaliere, 2010, p. 250).

Sempre em sintonia com o momento político brasileiro e mundial, Anísio Teixeira justificou o porquê de se ter uma nova escola, pois a nova ordem social precisava de um homem mais preparado; a ciência da época exigia novos processos de ensino e materiais de instrução e porque a escola deveria ser lugar de viver, não de preparar para a vida (CAVALIERE, 2012).

Nesse sentido, uma das grandes contribuições desse brasileiro foi sua defesa pela de um sistema público de ensino abrangente e de boa qualidade, através de uma jornada escolar de tempo integral, consubstanciada em uma formação completa, para o País. Em várias de suas obras, é possível verificar sua proposição de educação, cuja escola oferecesse às crianças:

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Continuando sua explanação sobre sua visão acerca da instituição escolar, nessa mesma obra propõe

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

A partir desses trechos, podemos inferir que esse educador propunha uma educação completa, cunhada em atividades que iam desde as artísticas, passando pelas físicas, de saúde, profissionais, às de cunho ético-filosófico. Nesse sentido, a formação completa da criança, pela via da educação, teria como objetivo a construção do adulto civilizado, apto a participar do desenvolvimento científico e tecnológico do País. Sua concepção de educação foi posta em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado na cidade de Salvador, Bahia, no ano de 1953, que oferecia ao aluno, durante o ano letivo regular, atividades durante todo o dia, divididas em dois períodos: um nas Escolas-Classes, que seria o de instrução, seguindo um currículo regular e outro, nas Escolas-Parque, período destinado aos trabalhos manuais, educação física e atividades sociais e artísticas, como aulas de música, educação sanitária, leitura em bibliotecas infantis e juvenis e assistência alimentar (TEIXEIRA, 1997). Dessa maneira era oferecida uma educação integral, tanto na perspectiva de ensino de qualidade, quanto de espaço escolar diversificado, o que vemos hoje, de certa forma, posto no Programa Escola Integrada da cidade de Belo Horizonte, ao conceber todo o seu território, uma possibilidade educativa.

A concretização desse Centro só foi possível a partir da atuação de Anísio, quando reorganizou a

Direção Geral da Instrução Pública do DF, que, pelo decreto nº 3763 de 1º de fevereiro de 1932, criou 13 Inspeções Especializadas, entre elas, obras sociais

escolares, periescolares e pós-escolares; educação de saúde e higiene escolar; educação física; música e canto orfeônicos. Criou ainda a Biblioteca Central de Educação, a Fílmoteca e o Museu Central de Educação (CAVALIERE, 2012, p. 254).

Esse decreto permitiu que se promovesse a educação escolar com o objetivo de implantar ações para a formação dos sujeitos, sobretudo no sentido de romper o paradigma que se tinha de a educação ser apenas utilitária, tradicional. Nessa perspectiva, os ensinamentos de música, arte, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos são propostos, para formar o sujeito completo, tanto para o trabalho, quanto para a sociedade. No projeto educacional de Anísio Teixeira, apenas o acesso à escola não era o bastante, sendo necessário o tempo integral na escola, como via de ser alcançada uma formação integral (CAVALIERE, 2010). Para alcançar tais objetivos, a escola precisaria estar em constante reformulação e renovação, acompanhando a transformação social para não incorrer na perpetuação dos costumes, hábitos e ideias da sociedade dividida em classes sociais.

Mesmo acreditando nas possibilidades da educação escolar, ressaltava que deveria haver complementaridade entre a família e a escola, pois esta, já naquela época assumia outras responsabilidades, devido à reconstrução social trazida pela modernidade. Nos dias atuais, as transformações na instituição familiar se intensificaram e a ausência dos pais na vida dos alunos vem trazendo novas questões para a escola e novos desafios em sua função socializadora.

Sem dúvida, Anísio Teixeira deixou profundas marcas para a compreensão atual da educação integral pela sua defesa por uma escola que desse mais do que uma simples instrução, mas que possibilitasse oportunidades completas de vida, com atividades de estudo de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação (CAVALIERE, 2010). Sua convicção de que esses aspectos só seriam atingidos se os professores também estivessem em constante formação o levou a propor a reestruturação das Escolas Normais, como também a reforma da universidade brasileira. Em sua visão, era preciso também métodos renovados e formação especializada em educação (GOUVEIA; MENDONÇA, 2006).

Desde a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932 e como um dos mais ativos colaboradores, defendia uma educação pública, obrigatória e laica, que estivesse adaptada às características regionais e aos interesses dos alunos e que fizesse conexão entre a educação e a vida comunitária. Não nos esqueçamos o momento histórico pelo qual passava o

país, àquela época, em que a educação só atendia os alunos provenientes das camadas mais abastadas da sociedade, conforme Cavaliere (2002) nos adverte que

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002, p. 251).

Os preceitos de Anísio Teixeira por uma educação que desse conta da formação integral dos alunos são frutos não só da observação direta, através de anos na gestão dos mais importantes postos do ensino no país como também de comparações realizadas nos mais diferentes países do mundo. Estão presentes em suas obras escritas, em suas atuações como homem político e como gestor, quando pôs em prática tudo em que acreditava no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado em Salvador, Bahia, em 1953, que oferecia ao aluno, durante o ano letivo regular, atividades durante todo o dia, divididas em dois períodos: um nas Escolas-Classes, que seria o de instrução, seguindo um currículo regular e outro, nas Escolas-Parque, período destinado aos trabalhos manuais, educação física e atividades sociais e artísticas.

Assim também vemos esses preceitos presentes nos dias atuais, nas várias experiências bem sucedidas de programas educacionais propostos pelas esferas governamentais para uma educação integral, em nosso país, como o Programa Mais Educação (PME). Em umas de suas prerrogativas, este programa defende que a “educação de crianças, adolescentes e jovens aconteça por meio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL/ 2007), uma bandeira para a educação defendida por Anísio Spínola Teixeira.

#### **2.2.4 A educação integral nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS)**

Até os anos 60 do século passado, no Brasil efervesceram vários movimentos e mobilizações em prol da educação da população, com investidas, inclusive na educação popular, da qual Paulo Freire foi grande representante. Com o golpe militar acontecido em 1964, quase todos esses movimentos não tiveram continuidade, pela ditadura que emudeceu a intelectualidade e

inibiu qualquer tipo de participação popular, pelo autoritarismo e repressão que se instalou no país (PEREIRA e PEREIRA, 2010).

Somente a partir dos anos 80, ressurgem movimentos pela redemocratização política, trazendo em seu bojo, a educação. Segundo Saviani (1995, p. 52) “[...] a década de 80 se inicia com a construção de entidades destinadas a congregar educadores e de associações de caráter sindical que vão se aglutinando em âmbito nacional”, tendo como mote a preocupação com o significado político, social e econômico-corporativo da educação (PEREIRA e PEREIRA, 2010).

É nesse contexto que Darcy Ribeiro, antropólogo, escritor e político, **cuja ideias educacionais, conhecidas há cinquenta anos pelos melhores educadores brasileiros, estavam voltadas para o desenvolvimento** de processos educativos para as classes populares, idealiza os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que se constituíram numa das mais polêmicas concepções de educação por, entre outros motivos, propor a experiência de educação integral para os alunos.

Essas escolas foram concebidas por **ele** quando foi **vice-governador** do **Estado** Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Em texto escrito por ele e publicado no Livro dos CIEPs, Ribeiro (1986) expõe a situação da educação no Brasil àquela época e denuncia que o problema da educação não estava no número de escolas, que já atendia à matrícula da população escolar.

Um fator importante do nosso baixo rendimento escolar reside na exigüidade do tempo de atendimento que damos à criança. [...] A criança das classes abonadas que têm em casa quem estude com ela, algumas horas extras, enfrenta esse regime escolar em que quase não se dá aulas. Ele só penaliza, de fato, a criança oriunda de meios atrasados, porque ela só conta com a escola para aprender alguma coisa. Aqui está o fulcro da questão: nossa escola fracassa por seu caráter elitista (RIBEIRO, 1986, p.13).

Com estas palavras, o então Vice-Governador do Estado do Rio de Janeiro, justifica a elaboração do Programa Especial de Educação, com contou com a participação de 52 mil professores que elegeram mil representantes para discutir e apresentar propostas para a educação daquele Estado. Dentre as ideias tiradas a partir desses debates, estava a criação progressiva de “uma nova escola de dia completo – os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs”, que seriam implantados em áreas de maior desenvolvimento populacional e

de “maior pobreza”, no sentido de “buscar uma escola pública honesta por que adaptada às condições e às necessidades do alunado popular” (RIBEIRO, 1986, p.17).

Várias metas foram delineadas para o Programa Especial de Educação – PEE, no sentido de “consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido – e com a correção necessária”. Entre elas estavam “acabar com o terceiro turno, de modo a garantir a cada criança um mínimo de cinco horas diárias de permanência na escola” e a “construção dos CIEPs em áreas de baixa renda e alta densidade demográfica” (RIBEIRO, 1986, p. 35).

Assim, com aproximadamente 500 prédios escolares, concebidos pelo arquiteto Oscar Niemeyer, os CIEPs foram construídos e tinham como proposta pedagógica, uma educação integral de tempo integral.

Os CIEP's, tal como projetados por Darcy Ribeiro, são unidades escolares onde os alunos permanecem das 8 da manhã às 5 da tarde. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente (pode ser utilizada também para apresentações teatrais, shows, etc.). No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEP's contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleducação e animadores culturais (CAVALIERE, 2001, p.5).

Essa concepção de educação integral apresenta pontos convergentes e divergentes à concepção de Anísio Teixeira. Convergentes quando propunha atividades diversas das tradicionalmente concebidas como formais; na preocupação em estabelecer relações entre escola, família e comunidade e na compreensão da cultura como aspecto indissociável da educação escolar, assim como a concepção do próprio prédio que abrigaria as atividades. Divergente, na tentativa de entender todas as atividades, e não só as formais, como componentes curriculares inerentes à formação do aluno e que deveriam acontecer no mesmo espaço-escola.

A proposta dos CIEPs indicava que todas as suas unidades tivessem um único projeto pedagógico e uma padronização na organização escolar, evitando-se com isso, diferenças na qualidade oferecida pelas escolas. Além disso, contavam com um centro médico que oferecia “serviços clínicos de rotina, atendimento odontológico, oftalmológico, assistência profissional

em nutrição e atividades de educação para a saúde” (RIBEIRO, 1995, p.115), essa última também direcionada à comunidade, como está posto no Livro dos CIEPs.

Partindo de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada CIEP trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola se integra à comunidade, contribuindo para a educação coletiva (RIBEIRO, 1986, p. 49).

Outro aspecto relevante na concepção de Darcy Ribeiro é a ampliação da jornada escolar, que vem como questão fundante. Com ela seria possível oferecer atividades educativas as mais variadas, como esportes, recreação, leitura em bibliotecas projetada para esse fim, além da oferta de estudos dirigidos, outro aspecto relevante nessa proposta. Tudo isso objetivando oferecer uma educação de qualidade, de tempo integral e totalmente pública e, assim promover a redução das diferenças e desigualdades sociais.

Essa proposta de educação ensejada no governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, segundo Maurício (2001), não teve continuidade, sendo interrompida abruptamente após a gestão desse governador, pois outros que o seguiram, não a levaram adiante. Cavaliere (2007), porém, acrescenta que algumas poucas escolas sobreviveram com grandes modificações, principalmente em relação ao projeto pedagógico, mas com a prevalência da ampliação da jornada escolar.

De qualquer forma, essa concepção de educação integral trouxe inúmeras contribuições para a atualidade. Algumas delas são: a recuperação do pensamento educacional, inspirado na concepção de educação defendida por Anísio Teixeira, a proposta de colocar a questão da educação como fator estratégico para a nação e a “inadequação do modelo de escola vigente para absorver as grandes massas da população brasileira que chegavam às escolas públicas urbanas”, conforme destaca Cavaliere (2001, p. 2). Além disso, o caráter popular dos CIEPs provoca reflexões sobre a educação e a educação integral, que se destaca nessa proposta por consolidar a ampliação do tempo escolar, como oportunidade de outras vivências para além dos conteúdos curriculares tidos como cânones.

Outra contribuição dessa experiência foi a influência que exerceu em outras experiências por todo o país, principalmente em nível municipal, como os CIACs – Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, em 1990, no governo do Presidente Fernando Collor de

Melo, como parte das políticas sociais do governo federal. Tinham como objetivo desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, cuidados básicos, convivência comunitária e desportiva para crianças e adolescentes, em creches, pré-escolas e ensino de 1º grau (FONSECA, 2010).

Em 1993, esse programa passou a se chamar Programa Nacional de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – e buscava, através de articulações entre órgãos federais, estaduais e municipais e organizações não governamentais e organismos internacionais, a promoção de ações que visavam à atenção integral à criança e ao adolescente. Mais tarde, no governo de Itamar Franco, os CIACs passaram a se chamar CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança, em consequência à mudança de concepção enfatizada pelo MEC, qual seja, educação de atenção integral, que independia do espaço físico a ser utilizado. Sobre os CIACs, Fonseca (2010, p.14) assim esclarece que

de acordo com os estudos realizados por Ferretti (1992), esta proposta havia se originado na Legião Brasileira de Assistência- LBA, através do Projeto Minha Gente. O projeto foi justificado para atender a situação de penúria, abandono, ignorância a que se encontrava uma parcela significativa das crianças e adolescentes do país. Assim relembrou os esforços das experiências da Escola Parque, nos anos 1950, das escolas polivalentes na década de 1960-1970 e dos CIEPs, na década de 1980. Ainda de acordo com Ferretti (1992), a justificativa para implantação dos Centros Integrados de Atenção à Criança – CIACs se apoiava nas intenções expressas na legislação: Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente-Lei nº 8069/1990, e no que se chamou de posicionamento sobre a situação da criança no mundo, em conformidade com as propostas apresentadas na Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento das Crianças nos anos 1990 que foi realizado nas Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 30 de setembro de 1990 (FONSECA, 2010, p. 14).

Conforme Giolo (2012, p. 94) “essas experiências, de fato, foram truncadas ou descaracterizadas, via de regra, sob a alegação de que eram muito onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas públicas gerais da educação brasileira”, não tendo tido continuidade, nem representatividade, mas corrobora com a afirmação de que a educação integral, o tempo ampliado da jornada escolar sempre permeou os debates sobre educação, ao longo da história brasileira, com intervalos e com mais ou menos ênfase.

As anotações feitas até o momento nos servem para refletir sobre os caminhos diversos que a educação em nosso país trilhou e compreender as repercussões que podem ser trazidas para a atualidade. Com efeito, desde os anarquistas, passando pelas ideias integralistas, o ideal

educativo de Anísio Teixeira, o pensamento de Darcy Ribeiro, e outras que não abordamos, como a concepção de Paulo Freire, vemos um viés de preocupação em fornecer uma educação de qualidade, diversificada, que incluísse a cultura, que fosse integral e em tempo integral e que estivesse ao alcance de todos os brasileiros, não só os pertencentes às elites. Porém, sabemos que os projetos não se sustentaram por motivos vários, mas que em muito influenciaram as concepções que estão em pauta hoje em dia, nas várias experiências que acontecem em nosso país.

No próximo capítulo, abordaremos o programa federal para a educação integral e o programa que acontece em Belo Horizonte, foco principal do nosso estudo.

### 3. DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO AO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

[...] Esta fonte é para uso de todos os sedentos.  
Toma a tua parte.  
Vem a estas páginas  
e não entres seu uso  
aos que têm sede.

(Cora Coralina, 2011, p.243).

O Programa Mais Educação (PME) é um programa **do governo** federal **brasileiro** e, como política pública, propõe uma nova abordagem para a educação integral em todo o território brasileiro. Este programa, contudo, não nasceu do dia para a noite, mas resultou de uma construção histórica que, como vimos, trilhou um longo caminho, com concepções e interesses diferentes e até divergentes acerca da educação integral. Para compreender se, de fato, o PME vem atendendo a demanda social por uma educação de qualidade para todos, começaremos pelos marcos legais que contribuíram para a sua concepção e construção.

A partir da redemocratização brasileira, depois de **mais de vinte** anos de ditadura, um pensamento crescente foi o de a educação ser de suma importância e que deveria estar ao alcance de todos os cidadãos do país, principalmente para as crianças. Nesse caminho, quando da promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, considerada como uma constituição cidadã, a educação é posta como direito de todos.

Embora a expressão educação integral não esteja citada, a Constituição Brasileira, no Artigo 6º, coloca a educação como o primeiro dos dez direitos sociais. E, no Artigo 205, **afirma** que é pela educação, dada pelo Estado em parceria com a sociedade, que se dará o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Desse modo, tanto a construção da cidadania, quanto a garantia de direitos tomam assento na Constituição Federal de 88.

Em continuação às políticas públicas para a construção da democracia, em 13 de julho de 1990, outro marco importante é instituído ao ser **promulgado** o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei 8.069, que assegura, no Capítulo IV, direitos de “pleno desenvolvimento da pessoa”, às crianças e aos adolescentes, pela educação. Mesmo não explicitando sobre educação integral, fica claro que o pleno desenvolvimento será tanto pelas

atividades propriamente desenvolvidas nas escolas, quanto por outras destinadas à cultura, ao esporte e ao lazer (ECA, 1990).

O direito à educação vem junto ao direito à vida, à saúde e à alimentação. Nesse sentido, “a responsabilidade da construção da rede de proteção à criança e ao adolescente é tarefa de todos e responsabilidade de cada um” de acordo com os preceitos postos pelo ECA (1990) e a educação integral, proposta em acordo com a ampliação da jornada escolar, é uma política que pode efetivar esses preceitos, principalmente pela articulação sociedade e governo, pois também pretende assegurar “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, como traz o Artigo 4º do ECA (1990).

Também são mencionados nesse Estatuto, direitos à proteção e a um currículo que proponha trânsito entre as escolas, pelos estudantes, assim como uma educação em espaços educativos da cidade, pelo direito à liberdade, o que nos remete à proposta sobre territorialidade, posta tanto no PME, quanto no PEI, para Belo Horizonte.

Caminhando mais um pouco nas políticas públicas para a educação no Brasil, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN 94/96), importante marco que determinou, em seu Artigo 34 que

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 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 integral a critério dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 1996).

Nesse artigo vemos, claramente, a disposição para que a jornada de quatro (4) horas deva ser ampliada, mesmo que progressivamente e, ainda fica evidenciado, que o processo educativo tem sua centralidade na escola, embora a própria LDBN conceba que a educação também possa acontecer em outros lugares, ou espaços. No Artigo 87, parágrafo 5º, também fica evidenciada a importância que a educação integral adquire, quando descreve que: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (LDBN 94/96).

Também está previsto na LDBN (94/96) que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes, **no sentido de fornecer uma educação integral para todas as crianças brasileiras.**

Podemos inferir que, tanto o ECA, quanto a LDBN (94/96) são políticas adicionais de grande relevância no que tange ao desenvolvimento integral dos sujeitos. Corroborando à nossa afirmação, citamos Coelho (2010) quando coloca que

na esteira da Constituição Federal e da LDBEN/96 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência à escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, sistema do qual a escola faz parte (COELHO, 2011.p.94).

Em relação à questão de financiamento, a política para a educação básica que se seguiu à promulgação da LDBN, foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Implantado nacionalmente em 1º de Janeiro de 1998, esse fundo em nada antecipava recursos em favor da educação de tempo integral, pelo contrário, ao fixar um valor único para qualquer tipo de aluno, estimulava as políticas dos sistemas estaduais e municipais a permanecerem com suas estruturas educacionais de oferta de apenas um turno nas escolas. Por não atender as expectativas que permitissem a materialidade para uma educação integral, o FUNDEF vigorou só de 1998 a 2006.

Em sequência e substituindo o FUNDEF, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, iniciando, a partir desta data, segundo Giolo (2012, p. 96) “um processo real e amplo (de dimensões nacionais) de implementação da escola de tempo integral”.

Através da fixação de valores diferenciados para a educação de tempo parcial e integral, esse fundo traz uma nova perspectiva para a educação, no Brasil, pois instaura, mais que uma

política de governo, um projeto de Estado, ao destinar recursos específicos para a escola básica, da creche ao ensino médio, de todo o território nacional, que pretende ampliar o tempo de seus alunos. Dada a diversidade de experiências de ampliação do tempo na escola que estão presentes no território brasileiro, quando da instauração do FUNDEB, foi necessário regulamentar o que seria escola de tempo integral, sendo, assim, estabelecido que essa escola é a que tem “duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Decreto nº 6.253/2007).

A vigência do FUNDEB foi estabelecida para o período de 2007 a 2020 e conta com recursos advindos dos impostos e transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios que compõem a União, além de uma parcela de recursos federais.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), republicado em 2010. Este sim, abordando o tema da educação em tempo integral para as crianças originárias das camadas sociais mais necessitadas, tanto para o ensino fundamental, quanto para a educação infantil. Apesar de ter se constituído num avanço, pois já previa a possibilidade de estender a formação dos sujeitos e o estabelecimento da oferta de, no mínimo sete horas diárias para escolas de tempo integral e prever a ampliação da jornada escolar para a educação infantil, um avanço em relação à LDBN, de acordo com Giolo (2012, p. 96), o PNE foi, “[...] incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas”, nem de definir metas e responsabilidades para sua implementação.

Republicado em 2010, sancionado em 2014, com previsão até 2024, o PNE traz algumas diretrizes para o campo da educação integral ao estabelecer como sua 6ª meta “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (MEC/SASE, 2014, p.28).

Outra política que também vem ao encontro da educação integral é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), que traz bases para o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, esse apontando como objetivo certificar a qualidade na educação básica, pela conjugação de esforços feitos pelas três instâncias governamentais, mais o Distrito Federal, famílias e

comunidades. Em seu Artigo 2º, inciso VI, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (TPE) propõe diretrizes para a ampliação do tempo escolar na intenção de combater a repetência pela possibilidade de serem dadas aulas de reforço no contraturno, além de estudos de recuperação e progressão parcial (BRASIL, 2009).

Destacamos, também, que o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação apresenta como uma das cinco atitudes a serem perseguidas é a de “ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens e contribuir para a ampliação da sua formação cidadã”, alegando que

Em grande medida, o impacto negativo do baixo nível socioeconômico na aprendizagem das crianças é decorrente da falta de exposição a situações culturais e de formação de repertório que ajudem na compreensão do mundo e do que é ensinado na escola. (BRASIL/PORTAL/TPE, 2015).

Outros pontos abordados por esse Plano, pela relevância para a educação integral, são: o tempo a mais de permanência do aluno é responsabilidade da escola (Art. 2º, VII) que tem a intencionalidade de qualificar tanto os processos educativos, quanto a participação desse aluno em projetos socioculturais e ações educativas (Art.2º, XXVII), assim como tomar consciência das muitas dimensões sociais que estão presentes no território e nas cidades.

Todas as políticas, mencionada nesse trabalho, concorreram para que diversas incursões, com diferentes formatos fossem possíveis em território nacional, para a implantação de educação integral, ou de educação integral em tempo integral. Citamos, como exemplo, algumas que estão relatadas na pesquisa sobre mapeamento das experiências educação integral, de tempo integral e de jornada escolar ampliada (BRASIL, 2010), feita por universidades brasileiras, como nas cidades de Santarém, no Pará; Recife, em Pernambuco; Colatina, no Espírito Santo; Apucarana, no Paraná; Olímpia, em São Paulo; Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro e na própria Belo Horizonte, para citar apenas algumas.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Para ver a pesquisa completa consultar: 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. Disponível em <[https://www.google.com.br/search?q=mapeamento+das+experi%C3%A2ncias+de+jornada+escolar+ampliada+no+brasil&oq=Mapeamento+das+experi%C3%A2ncias+de+jornada+escolar+ampliada&aqs=chrome.1.69i57j0.4021j0j4&sourceid=chrome&es\\_sm=93&ie=UTF-8](https://www.google.com.br/search?q=mapeamento+das+experi%C3%A2ncias+de+jornada+escolar+ampliada+no+brasil&oq=Mapeamento+das+experi%C3%A2ncias+de+jornada+escolar+ampliada&aqs=chrome.1.69i57j0.4021j0j4&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8)> Acesso em: 10/06/2014.

Em 2007, o governo brasileiro instituiu o Programa Mais Educação como outra política pública a fim de operacionalizar a educação integral em todo o território nacional, como intuito essencial de dar sustentação para que os sistemas educacionais dos Estados, Municípios e Distrito Federal ampliassem a jornada escolar, habilitando-se, assim, a receber os recursos provenientes do FUNDEB.

Um dado interessante é que dada a diversidade de experiências de ampliação do tempo na escola que estão presentes no Brasil, como já citado anteriormente, quando da instauração do FUNDEB, foi necessário regulamentar o que seria uma escola de tempo integral. Sendo assim, foi estabelecido que essa escola é a que tem “duração igual ou superior a sete (7) horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL/DECRETO nº 6.253/2007).

Pelo exposto até aqui, é notória a força que a educação integral tem tomado na legislação brasileira. Educação essa, voltada para o desenvolvimento do sujeito/ator em todas as suas potencialidades, tendo, também como destaque, o processo ensino-aprendizagem, a proteção social, a dimensão cultural e os suportes legais que concorrem para a materialidade, através de financiamentos para a ampliação da jornada escolar, embora nem sempre explicitamente citados para esse fim.

No entanto, a contemporaneidade tem trazido novos desafios tanto para as famílias, quanto para as escolas em relação à educação das crianças e dos jovens no tempo que passam nas instituições de ensino, a fim de se apropriarem dos conteúdos regulares e de outras dimensões culturais, sociais, esportivas, entre outras possibilidades. É nessa perspectiva que apresentaremos o Programa Mais Educação, na próxima seção.

### **3.1. O Programa Mais Educação: uma política atual ou mais do mesmo?**

O Programa Mais Educação surge no cenário brasileiro como a concretização e a ampliação para o plano nacional de experiências “desenvolvidas em municípios brasileiros tais Belo Horizonte/MG [...]” (BRASIL, 2009b, p.18):

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. Com essas premissas, foi instituído o Programa Mais Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2009b, p.5).

Assim, o Programa Mais Educação (PME) está entre as mais de quarenta propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Foi instituído pelas Portarias Interministeriais nº 17, de 24 de abril de 2007 – atualmente Decreto nº 7.083, de 24 de Janeiro de 2010, sendo um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR), concebido por estados e municípios no sentido de receberem, tanto assistência técnica do MEC, quanto recursos financeiros, cujo fim é o de impulsionar educação integral com ampliação de tempo nas escolas para crianças, adolescentes e jovens.

Corroborando à intencionalidade dessa Portaria, é apresentado como objetivo fundante, explicitado no Artigo 1º, que o PME visa a

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

Iniciado em 2008, tem como primazia, uma política de Estado que garanta a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, através da ampliação de tempos e espaços educativos, a partir da articulação entre o projeto pedagógico da escola e diferentes ações, projetos e programas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a ela relacionados. Nesse sentido, o PME apregoa que a educação integral se constitui em ação estratégica do Governo Federal no sentido de promover a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na compreensão da educação integral.

No contexto legal fica evidenciada a necessidade de articulações e convivências entre programas e serviços públicos. O PME se enquadra nessa perspectiva, pois apresenta como eixos para sua consolidação, a intersetorialidade da gestão pública, a articulação entre escola e sociedade civil, o diálogo entre saberes escolares e populares. Além disso, defende que espaços outros e agentes comunitários, novos atores incluídos nas escola, devam ser

reconhecidos como parceiros da instituição, na ideia de que a educação é responsabilidade de todos os atores da sociedade.

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar se torna meta a ser atingida, como expressa a Portaria nº Interministerial nº 17/2007, no Capítulo 1, em seu Parágrafo Único no que se refere à formação integral do ser humano:

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

Nessa perspectiva, o PME traz, em seu cerne, a proposta de assegurar a proteção social e o direito de aprender a todos as crianças, adolescentes e jovens do território nacional e, para que isso ocorra, propõe que a escola e a comunidade trabalhem em sintonia, em torno do processo educativo, no entendimento de que para que isso ocorra, é necessário contemplar a ampliação tanto dos tempos, quanto dos espaços e das oportunidades de se aprender, orientada pela noção de formação integral e emancipadora, “buscando uma educação cidadã com a contribuição de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2009b, p.25).

Dessa forma, a educação integral, pretendida neste programa, requer uma atuação conexa entre os diversos atores sociais e os programas oferecidos pelos governos, no sentido de oferecer uma diversidade de situações de aprendizagem que garantam o desenvolvimento integral dos sujeitos a quem são dirigidos.

Para a concretização de seus propósitos, o PME traz a intersetorialidade como concepção, onde diferentes setores, como: os ministérios da Educação; da Cultura; do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; do Esporte, da Ciência e Tecnologia; do Meio Ambiente e da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República convergem esforços no sentido de efetivar a educação integral. Nesse sentido, cada setor tem contribuído para a articulação de vinte e cinco (25) programas federais formulados por seis Ministérios, que estão unidos

pelos sete macrocampos definidos pelo MEC, quais sejam: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital e comunicação; saúde, alimentação e prevenção, assim expresso no caderno que orienta a intersectorialidade do programa:

A intersectorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009a, p.25).

Como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) contando com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PME tem as ferramentas intersectoriais que fornecem aos Estados, Municípios, Distrito Federal e às escolas, autonomia de gestão dos recursos financeiros que assim se encontram descentralizados, a partir do plano elaborado pela própria escola. Desse modo, a escola recebe os recursos para aplicar diretamente em suas ações. O PME é operacionalizado pela Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC) e com as secretarias estaduais e municipais e do Distrito Federal da educação, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As escolas prioritárias, como consta no Portal do MEC, são “as escolas com percentual igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família, conforme ações de acesso aos serviços públicos do Programa Brasil Sem Miséria” (Portal PDDE Interativo)

Em seu planejamento, o PME baseou-se, grandemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para referenciar a escolha das escolas participantes e conseqüente destinação dos recursos federais aos Estados, Municípios e Distrito Federal, cujos critérios para o recebimento e prestação de contas estão normatizados na Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008, alterada pela Resolução nº 43 de 14 de outubro de 2008 (BRASIL, 2008), através do PDDE. Com vistas ao fortalecimento de sua estrutura, o Programa Mais Educação conta, ainda com

Comitês Metropolitanos, que agregam representantes das escolas, das secretarias de educação, da comunidade, como espaço de articulação das ações e experiências da região e constroem Planos de Ação Coletivos. Esses comitês se relacionam tanto com a Coordenação Nacional do Programa quanto com as escolas e unidades executoras de cada território (BRASIL, 2009a, p.27).

A unidade escolar, ao formular ações para a educação integral, deve se orientar pelas seguintes diretrizes expostas no Caderno Gestão Intersetorial no Território:

- compromisso com a busca e criação de oportunidades diversificadas de aprendizagem para as crianças e adolescentes;
- participação ativa das famílias, crianças e profissionais;
- articulação e cooperação entre diversos espaços educativos;
- transparência e publicização dos resultados alcançados (BRASIL, 2009a, p. 50).

Os profissionais diretamente responsáveis, na escola, pela elaboração e implementação do Programa Mais Educação são: o diretor, o presidente da unidade executora e o professor comunitário. O diretor escolar é a pessoa legalmente responsável pela escola e por acompanhar e apoiar a gestão do Programa junto à equipe composta para este fim. A entidade executora é uma entidade representativa do estabelecimento de ensino público, composta por membros tanto da comunidade escolar, quanto da local, como a Caixa Escolar, a Associação de Pais e Mestres ou o Conselho Escolar. Deve estar registrada na Receita Federal, com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, com o objetivo de auxiliar a administração escolar, sendo responsável pela execução financeira dos recursos destinados às ações da educação integral, pela assinatura do termo de compromisso, pela gestão compartilhada dos recursos e pela prestação de contas.

O professor comunitário deve ser um professor efetivo da própria escola, que será escolhido pela Entidade Executora, sendo o responsável pelo planejamento das atividades que integram o PME com a escola regular. A ele cabem várias atribuições, como as seguintes, constantes no Caderno Gestão Intersetorial no Território (2009a, p.53):

- divulgar o Programa com ações de mobilização dos alunos, familiares e pessoas da escola e da comunidade;
- participar de reuniões, formações e eventos realizados pelas secretarias e entidades de apoio;

- participar das reuniões do comitê local;
- contribuir no mapeamento da comunidade e na identificação de parceiros locais para o desenvolvimento das ações em conjunto com os demais participantes do Comitê Local;
- elaborar e executar o planejamento das atividades no âmbito da escola, apoiado no referencial apresentado no Caderno Redes de Saberes Mais Educação;
- planejar e realizar com a equipe ações que proporcionem a criação de vínculos da escola com a comunidade e, em especial, com o jovem, tais como feiras, concurso culturais, festivais, gincanas, dentre outros;
- orientar e auxiliar os oficinairos no preenchimento dos formulários e na elaboração do plano de trabalho.

Como vimos, o PME defende a intersetorialidade da gestão pública integrada, articulando educação/assistência social/cultura e esporte, entre outras esferas, como sustentáculo de suas diretrizes, para garantir a “proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente e, também para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios vulneráveis” (BRASIL, 2009b, p. 25). Apregoa o diálogo entre saberes escolarizados e saberes populares, a articulação entre escola e sociedade civil, sem deixar de ser, a escola, a protagonista da função educadora. Nessa perspectiva, a escola reconhece que sua ação é necessária e insubstituível, mas não suficiente para dar conta da educação integral.

Para cumprir essa tarefa, ou seja, o desenvolvimento integral dos seus alunos, a educação precisa ser considerada como responsabilidade também das comunidades e, nesse sentido, a instituição escolar é desafiada a reconhecer outros saberes que os acadêmicos, isto é, devem fazer parte do seu currículo, os saberes da comunidade para uma profícua transformação tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social dos alunos.

A proposta da educação integral no PME vem ao encontro da ampliação da jornada escolar, numa lógica para além da simples divisão das atividades e aulas, em turnos; para além da simples diferenciação entre tempo de escola formal e tempo de atividades fora da aula como simples ocupação. A lógica que o PME propõe é a flexibilização a “partir do projeto político pedagógico, construído coletivamente” (BRASIL, 2009b, p.36), ressignificando as práticas escolares, baseando-as em princípios legais e valores sociais, referenciados nas comunidades em que a escola se insere.

Corroborando essa proposta, o Caderno 3, Rede de Saberes (BRASIL, 2009c) do PME, na página 13, traz que “para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, é importante reconhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora da escola”. E, para que isso se efetive, as práticas escolares, ocorridas na escola precisam estar em sintonia com o currículo e os desafios acadêmicos, superando termos como atividades complementares, atividades do turno ou contraturno, saberes escolares e saberes comunitários para o conceito real de integralidade.

O PME, como estratégia para se concretizar, dispõe de programas de governo que são mediadores de saberes, isto é, apresentam diferentes vocações e habilidades dos aspectos da vida comunitária e escolar para a concretização da educação integral e escolar. Conforme já mencionado, os sete macrocampos (direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; educomunicação; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica) interagem diretamente com os programas de governo e, através de cada um deles, é que são apresentados recursos e materiais para as escolas.

Esse programa, em suas várias diretrizes, também coloca como seu desafio que a sua estruturalização se dê em uma base que permita que os diferentes projetos de educação integral possam ser territorializados e que nasçam em resposta a cada realidade em que se instalem. Preconiza que a educação integral não se limita ao espaço físico da escola, nem aos saberes construídos nela e, muito menos, ao tempo diário de quatro horas diárias, para que realmente aconteça e promova a qualidade na educação. Nesse contexto esse Programa traz que

A intersetorialidade, como meio de gestão do PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, implica que cada município poderá participar da definição de seus critérios de implementação, de acordo com a relevância que eles têm em cada realidade municipal, isto é, quais as articulações setoriais mais relevantes e adequadas a cada contexto local. E, sobretudo, respeitando as conquistas sociais em instâncias de participação e deliberação, como os conselhos de políticas públicas e as respectivas conferências. Portanto, em nível municipal é fundamental que sejam consideradas as deliberações de conferências municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, da Educação e da Assistência Social (BRASIL, 2009a, p.32).

Dessa maneira, podemos inferir que o PME, como política federal, objetiva incentivar Estados e municípios brasileiros a implantarem a educação integral pela ampliação da jornada escolar

e a ocupação de outros espaços além do da própria escola, como posto no Art. 1º do Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), como sua finalidade a de “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”.

Tendo o PME sido exposto em suas intencionalidades e diretrizes, passaremos, a seguir, para a abordagem do Programa Escola Integrada, proposto pela Prefeitura de Belo Horizonte, principal foco do nosso trabalho.

### **3.2. Programa Escola Integrada: da proposta à realização**

Como já expomos em capítulo anterior, a universalização da educação pública é processo recente, em nosso país. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o atendimento à população compreendida entre os 7 e 14 anos, em meados de 1990, era de 80%, porém, os índices de reprovação e evasão eram tão altos que impactavam nos índices de conclusão da educação básica.

Assim, na década de 90, políticas públicas foram implantadas, tendo como objetivos a correção das distorções idade/série, redução da repetência e manutenção dos alunos nas escolas. Nesse mesmo período, a democratização da escola foi tema presente tendo como intuito oportunizar outras vivências para além do currículo escolar, na direção de uma formação voltada para a cidadania.

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

Nessa perspectiva, evidencia-se que só a ampliação do número de vagas na escola não basta, necessitando de uma nova configuração da escola, voltada para a inclusão e a cidadania, como nos aponta Castro (2000).

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

Nessa direção, o Programa Escola Plural, implantado em Belo Horizonte, pela Secretaria Municipal de Educação, apresentou um novo modelo de educação, trazendo a ideia de uma escola de qualidade, que privilegiasse, principalmente, os tradicionalmente excluídos e marginalizados. Esse programa buscava articular a escola com a pluralidade de dimensões presentes no processo de formação dos sujeitos, tornando-a um espaço de convivência, vivência e expressão da cultura, permitindo a construção de identidade desses sujeitos.

Para que isso ocorresse, o programa redimensionou tanto o tempo, quanto as práticas escolares, nas escolas e, pela metodologia de projetos, estimulou a participação das comunidades e a incorporação de diferentes atividades com vistas à valorização da cultura e dos saberes locais, possibilitando a inserção de linguagens diversas que compõem o ser humano.

O ineditismo das proposições da Escola Plural provocou não só muitas críticas, como ansiedade na população e mostrou, àquela época, um despreparo, por parte dos integrantes das escolas, em suplantar o desafio de acolher os que se apresentavam diversos em termos culturais e socioculturais, deixando claro que a escola, sozinha, não é capaz de alcançar seu principal objetivo de proporcionar uma escolarização de qualidade para todos. Seria preciso desenvolver ações que integrassem diferentes setores públicos, como secretarias de saúde, esportes, assistência social, entre outros.

De acordo com Silva (2013, p.15), o Programa Escola Integrada (PEI) “nasceu na esteira da experiência adquirida com o Programa Escola Plural”. Foi implantado pela Prefeitura de Belo Horizonte (PMBH), pela Lei Municipal n° 8.432, de 31 de outubro de 2002, cujo projeto foi autoria do vereador Arnaldo Godoy. Essa lei obedeceu ao disposto no parágrafo 2° do artigo 34 da Lei Federal n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu a jornada de tempo

integral, em que o aluno matriculado na instituição municipal permaneça, nela, por pelo menos 9 (nove) horas, na perspectiva de melhorar a aprendizagem e promover uma relação bastante estreita dos alunos matriculados na rede municipal de ensino, através da utilização de diferentes espaços urbanos. Esse Programa pressupõe o redimensionamento da proposta curricular da escola e, para que isso aconteça, requer que o tempo escolar seja ampliado, no sentido da concretização da formação integral dos alunos. Iniciado no segundo semestre do ano de 2006, experiência Piloto, atingindo sete escolas, ofereceu ensino fundamental em tempo integral a aproximadamente dois mil alunos, o que oportunizou que o programa fosse avaliado nas diversas dimensões que constituem a relação entre escola, instituição de ensino superior e comunidade local.

Ancorando-se em princípios de justiça social, a ideia central do PEI é a de garantir o direito à educação para todos, através de políticas públicas que aprofundam a inclusão por meio do acesso, da permanência e da aprendizagem. Pelo acesso, são garantidos prédios, transporte, acessibilidade de vagas; pela permanência, são assegurados a merenda, cuidados com a saúde, segurança, material escolar, políticas de bolsas, como bolsa-família e bolsa-escola, “criando uma rede de corresponsáveis pelo processo educativo das crianças e adolescentes na perspectiva de cidade educadora; possibilitando a construção de uma escola cidadã; e ajudando a construir referências para uma escolarização mais exitosa” (RESENDE, 2013, p. 47).

Nesse sentido, o município de Belo Horizonte construiu o programa com a intencionalidade de promover a ampliação do ensino em tempo integral pela oferta de oficinas e aulas-passeio como estratégias que pudessem garantir, aos estudantes, atividades que abarcassem as mais diversas áreas do conhecimento em diferentes territórios em que são usados equipamentos públicos e privados, alugados ou em parceria.

No intuito de alcançar os objetivos traçados, o PEI se ampara em políticas públicas que reconhecem o direito ao convívio social, o acesso à cultura, à saúde, às artes e ao lazer como inerentes à formação humana, pela articulação de ações entre a União, o governo estadual e todos os órgãos municipais de Belo Horizonte; entre as Escolas do Município e parcerias que são estabelecidas com as Instituições de Ensino Superior (IES), do Terceiro Setor, empresas privadas, museus, igrejas, clubes recreativos, entre outras.

Nessa perspectiva, o Programa também carrega como concepção que o direito à educação é mais do que a simples escolarização e, nesse entendimento, propõe que a educação não fique restrita ao espaço físico da escola, embora reconheça que este é um espaço obrigatório e indispensável à formação dos alunos, porém alarga esse entendimento ao reconhecer a cidade como território educativo, ou seja, enxerga a educação para além do espaço escolar, numa ótica que articula diferentes atores e instituições locais. Assim, a educação integral se funda, a priori, no princípio da inclusão e no reconhecimento de que todo ambiente social oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem e, portanto, deve ser inserida pelos sujeitos que dela participam, oportunizando envolvimento das pessoas que vivem no entorno da escola, que se sentem convidados a participarem da educação e formação de seus filhos, netos, entre outros.

Objetivando proporcionar uma formação cidadã sólida, o PEI propõe vivências de cidadania nas diversas facetas da formação humana, tanto dentro do ensino regular, quanto das atividades/oficinas e aulas-passeio, como educação não formal e informal, desenvolvidas no Programa, que pretendem permitir não só uma escolarização plena, mas de qualidade para todas as crianças, jovens e adolescentes.

A fim de alcançar os objetivos a que se propõe, o PEI está assim estruturado: as atividades pedagógicas que são oferecidas em oficinas e que abrangem as áreas pedagógicas, culturais, esportivas, artísticas, de lazer e de formação cidadã são planejadas pela SMED, através da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC) e com o Mapa Mensal das Atividades do PEI. Os alunos inscritos no Programa, de cada escola, são divididos em grupos de 25 estudantes, com carga horária de até trinta (30) horas semanais, que completam as 22 horas e 30 minutos do plano curricular do turno regular, resultando num total de 52 horas e 30 minutos, garantindo o atendimento aos alunos de até 10 horas e 30 minutos diárias, aí incluídas horas destinadas à alimentação, mobilidade e atividades de formação humana e cidadã (SMED/GEDC, 2014). Às escolas, cabe o planejamento do PEI, tendo como prerrogativas as demandas da comunidade escolar, podendo optar entre duas possibilidades de horário de funcionamento:

**A. Primeira opção:**

-Manhã: início às 7h e término às 13h;

-Tarde: início às 11h 30m e término às 17h 30m.

**B. Segunda opção:**

-Manhã: início às 8h e término às 13h;

Apesar da concepção do Programa Escola Integrada de que a educação deve ultrapassar as fronteiras da escola, suas diretrizes sempre enfatizam a centralidade e referência da instituição escolar. Ela é o local de chegada, de partida, de apoio ao Programa, mesmo quando as oficinas do PEI se realizem em espaços outros, que devem ser escolhidos pela instituição, tendo como prerrogativa atender as propostas do Programa, o planejamento das oficinas e as demandas do Programa.

As ações planejadas, que ocorrem nesses espaços são desenvolvidas pelos monitores e por estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, sob a coordenação e orientação de equipe multidisciplinar composta por professores da Rede Municipal e das instituições de ensino superior. Junto aos monitores e alunos bolsistas, existe o trabalho do Professor Coordenador, figura primordial para o andamento do Programa, por estar à frente de todo o processo.

A esse professor coordenador cabem muitas atribuições e, de acordo com prospecto entregue no Encontro Centralizado dos Professores Coordenadores do Programa Escola Integrada realizado em fevereiro de 2015, são vinte, entre atribuições pedagógicas e administrativas, mas a principal é a de estar à frente de todo o Programa, não eximindo, com isso, coparticipação de toda a equipe gestora da escola regular, nos sentido de que o trabalho coletivo e integrado seja prerrogativa para a melhoria da educação.

No plano pedagógico, ainda destacamos as seguintes atribuições do Professore Coordenador: o desenvolvimento de atividades integradas com o ensino regular; a orientação, o acompanhamento e a avaliação de todas as atividades e aulas-passeio desenvolvidas pelos monitores e bolsistas. No campo administrativo, é responsável, junto à direção da escola regular, pela contratação e demissão dos monitores e bolsistas; pelos horários, frequência, pontualidade; solicitação de materiais; fornecimento de informações para os diversos órgãos da PBH; organização e distribuição de atividades e uso dos espaços e de todos os documentos necessários ao funcionamento do PEI.

Questões como pagamento dos monitores, aluguel do prédio onde são dadas as oficinas, ficam por conta de contratos de comodato feitos pela Caixa Escolar da escola e pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS). Recursos materiais como material pedagógico, artísticos, esportivo que possibilitem a realização das oficinas são adquiridos com recursos municipais e federais, esses últimos recursos advindos do Programa Dinheiro Direto nas Escolas/PDDE Educação Integral – Programa Mais Educação, como exposto na entrevista feita ao Professor Coordenador da escola em que estamos pesquisando:

*Aí [...] em 2012, em setembro chegou o Mais Educação com algumas apostilas, diretrizes e conceitos muito bacanas. Tinha uma verba da integrada municipal mandada pela SMED e nos ajudou bastante na materialidade, muito, muito bacana mesmo que nos deu uma alavancada legal em termos de materialidade, inclusive também não só [...] na parte de bebedouros, na parte de uniformes, o que cabe também na estrutura da integrada. Essa verba do Mais Educação ficou [...] para também construir muita coisa de material permanente que fala que usa mais de dois anos e material de custeio que dura até dois anos, então um microfone que a gente comprou, um som que a gente comprou, um tatame que a gente comprou é material permanente, já uma tinta, um spray que a gente comprou é material de custeio [...] (Transcrição de entrevista).*

Para que o Programa aconteça, a Coordenação do PEI explicita a importância da convergência de ações políticas e, conforme já mencionado, a articulação de vários órgãos e esferas responsáveis pelas políticas sociais, na perspectiva de intersectorialidade, conforme o Ofício nº 093/2014, expedido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pela Secretaria Municipal de Educação. Cita como exemplos, a contratação de monitores e a mobilidade dos alunos no próprio bairro, da escola regular ao local em que as oficinas acontecem, além da necessária integração com associações comunitárias, clubes, institutos de pesquisa, entre outros.

Na proposta do Programa, a organização das oficinas está em acordo com as orientações do Programa Mais Educação e seguem os macrocampos já mencionados: 1) Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); 2) Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; 3) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; 4) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa, Educação Econômica; 5) Educação em Direitos Humanos; 6) Esporte e Lazer; 7) Promoção da Saúde. Também seguem orientações postas pelo Mapa

Mensal de Atividades da SMED e pelo Plano de Atendimento Anual da Escola com o intuito de atenderem as demandas das escolas e aos objetivos e princípios do Programa. Cada macrocampo apresenta uma diversidade de opções de oficinas, porém, o acompanhamento pedagógico é obrigatório e, assim, oficinas que privilegiem atividades que contemplem esse primeiro macrocampo são fundamentais. Para a definição das oficinas são considerados alguns critérios e intencionalidades como o do aprender fazendo; da valorização dos saberes que os estudantes já possuem e de fazer ligações entre os vários conhecimentos, os valores, a ludicidade e o desenvolvimento de habilidades.

A atuação dos monitores e bolsistas tem significativa relevância na efetivação das premissas colocadas pelo PEI, pois são eles quem estão diretamente ligados aos estudantes. Pela multiplicidade de formação, como monitores que têm graduação e pós-graduação, outros em formação universitária, outros tendo o ensino médio, outros trazendo a sua prática, permite um entrelaçamento de saberes e conhecimentos, que propiciam diversidades e contribuições para todos. Geralmente advindos das comunidades em que as escolas estão, carregam um conhecimento popular muito próximo do conhecimento e da vida dos alunos, constituindo uma “comunidade de aprendizagem”.

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003, p. 83).

Nesse sentido, os monitores, tal como os alunos, possuem especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças, ou seja, um capital cultural<sup>10</sup> próprio que, pelo Programa, passa a ser legitimado, na direção de promover o diálogo com outras culturas e com a própria cultura escolar, o que propicia a ampliação do repertório de todos os envolvidos, pela troca que acontece nas relações.

Aos monitores também cabem atribuições, como orientar e estimular os alunos a participarem das oficinas, ensinando técnicas e discutindo conceitos e ideias; ser responsável, pelos alunos, durante as oficinas que ministram, nas aulas-passeio e nos percursos feitos; além de se responsabilizarem pelo planejamento de oficinas que levem em conta o perfil da comunidade

---

<sup>10</sup> Ver nota nº2 no 2º Capítulo.

escolar. Também realizam tarefas administrativas, como elaboração de relatórios de monitoramento e avaliação; participação em reuniões e cursos de formação que contribuem para a melhoria de seu trabalho, entre outras.

Assim como os monitores, os bolsistas-extensionistas adquirem destaque pela importância que o PEI dá para a parceria entre o Programa e as Instituições de Ensino Superior (IESs). Esses bolsistas são orientados por professores da IES em que estuda e supervisionados pelo Professor Coordenador e a troca de experiências entre sua formação e a atuação nas oficinas contribuem tanto para o aprimoramento da própria instituição universitária, quanto para a escola em que está e sua própria formação. Para ter acesso a esses monitores bolsistas, o PEI mantém uma relação das IES conveniadas disponível aos professores coordenadores, que fazem a solicitação dos bolsistas através da GEDC, de acordo com a demanda por oficinas.

As oficinas e as aulas-passeio são idealizadas e planejadas de modo a ressaltar o significado das atividades para os alunos pelas experiências vividas em todos os momentos e lugares. Isso nos leva a inferir que têm em vista um acréscimo ao capital cultural dos alunos, mesmo que o termo não seja usado explicitamente. De acordo com SMED/GEDC (2014, p. 8), as aulas-passeio têm “profunda intencionalidade pedagógica” por objetivarem garantir a inserção dos alunos nos diversos lugares da cidade, do Estado e do país, pelos circuitos educativos. Pretendem proporcionar aprendizagens em diferentes espaços e territórios, ampliando os saberes que os estudantes já têm. Para que essa intencionalidade logre êxito precisam ser bem planejadas, eficientes executadas e posteriormente avaliadas, no sentido de “retroalimentar o planejamento da equipe do PEI na escola” (SMED/GEDC, 2014, p. 8).

Vemos, assim, que existe a preocupação em avançar no conceito de escola de tempo integral, para um redimensionamento desta concepção, na direção de uma educação integral como direito de todos, abrangendo todas as dimensões que formam o sujeito, sendo o espaço físico escolar e o tempo diário de quatro horas que o aluno permanece na escola, insuficientes para um efetivo trabalho de qualidade dos processos educativos, na perspectiva da formação integral.

Nessa direção, Arroyo (2012) alerta que o aumento do tempo do trabalho escolar não pode ser de apenas mais tempo do mesmo tipo de escola, com atividades extracurriculares de cunho apenas assistencialista e/ou prazerosas, com vistas a retirar da rua meninos e meninas de

classes sociais menos favorecidas. Deve ser compreendido como condição primeira da organização de um currículo possível de integrar as multifacetadas dimensões que compõem o ser humano e tendo, como prerrogativa, a superação de dualismos históricos e hierarquizações de saberes.

Compreendendo que os processos formadores dos sujeitos envolvem múltiplas dimensões da constituição da cidadania, são considerados relevantes todos os espaços públicos e privados em todas as nove Regionais de Belo Horizonte e em cidades do Estado. De acordo com esse documento, “são eles (os espaços) que possibilitam que BH seja uma sala de aula” (SMED/GEDC, 2014, p. 7). Tais concepções baseiam-se na Carta das Cidades Educadoras, elaborada em Barcelona no ano de 1990. Essa Carta, reeditada em 1994, no III Congresso Internacional de Bologna, teve os quesitos propostos, inspirados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). Em 2004, o conteúdo da Carta das Cidades foi revisado em Congresso acontecido na cidade de Gênova, Itália a fim de acompanhar as demandas postas pelo contexto educacional mundial.

No entendimento que a Carta traz, a cidade torna-se detentora de um saber social, investida de uma função pedagógica, pois nela são traçados valores e modelos de conduta, derivados de experiências da urbanidade, como afirma Arroyo (1997, p.25) “[...] o processo educativo não acontece apenas e nem principalmente nos bancos de nossas escolas. A dinâmica urbana como um todo é educativa [...]”. Nessa direção, Cabezado (2004, p. 12) argumenta:

A cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada ao país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É também, uma cidade que não está fechada em si mesma, mas sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens. Intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes.

Segundo Machado (2004, p. 83), tornar-se uma cidade educadora passa

pela ação interventora na cidade [...] e comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e

que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal.

Nesse sentido, a centralidade do município está na responsabilidade de imprimir políticas públicas que transformem seus locais em projetos educativos globais, organizando, promovendo e ofertando tanto programas, quanto a prestação de serviços sociais, culturais e educativos para todos os seus habitantes.

Outro entendimento do conceito de cidades educadoras pode ser encontrado Gadotti (2006, p.134), quando explana que todas as cidades trazem em si, um potencial educacional permanente e espontâneo pelos “fatos vividos nelas por mulheres e homens que por passam”. Porém, as cidades podem ser educadoras intencionalmente, quando se colocam não só pelos aspectos tradicionais, como econômicos, sociais, políticos, mas se responsabilizam também pela formação para a cidadania, esta vista na perspectiva da conscientização de que todos, sem exceção, são partícipes de uma sociedade democrática, têm direitos e deveres, têm as mesmas oportunidades tanto de formação, quanto de desenvolvimento pessoal e dos lazeres que ela proporciona.

Assim, a experiência da urbe passa a fazer sentido na formação educacional e uma conquista para as crianças, os adolescentes e os jovens que nela moram, principalmente no que tange à cultura, aos modos de vida, aos valores sociais, tradições e expectativas.

Belo Horizonte é uma das cidades brasileiras integrantes da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e é nessa perspectiva que o PEI propõe, em suas diretrizes, um diálogo entre o Programa e a cidade, a partir de uma política que promove ações intersetoriais, coletivas e corresponsáveis socialmente (LEITE, 2012), entre os governos municipal, estadual e a União, em conjunto com a sociedade civil, representada pelo setor privado, instituições confessionais, filantrópicas, organizações não governamentais (ONGs), entre outras, na compreensão da cidade como território educativo e educador.

Assim, na compreensão de território educativo e educador, a educação associa as situações de aprendizagem escolar às situações sociais (CANÁRIO, 2004). Nesse sentido, o PEI traz como uma de suas propostas a ocupação da cidade, do entorno da escola e de outros equipamentos públicos e privados que possibilitem vivências e experimentações, aos estudantes, para além

dos muros da escola, no entendimento de que crianças, adolescentes e jovens são seres de direito e com deveres à cidade em que residem.

Pelo que trouxemos sobre o PEI, podemos entender que esse Programa traz uma proposta de educação que pretende proporcionar uma relação entre a escola e espaços sociais e culturais em que os atores que nesse Programa se inserem, participem ativamente, objetivando construir novos olhares, novos saberes e conhecimentos, novas formas de encarar a educação e a formação dos sujeitos que promovam novas experiências e significações aos conteúdos clássicos da educação escolar.

Em 2014, 173 Escolas Municipais faziam parte do PEI com cerca de 66.000 alunos participantes e 2093 monitores, com meta de chegar a 90.000 alunos atendidos em julho de 2016, segundo o Portal da PBH. Em abril de 2014 o PEI estava presente em todas as 173 escolas da Rede Municipal, de acordo com o Ofício nº 093/2014 da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC). Como política de continuidade, o PEI amplia as condições para que os alunos matriculados no programa desenvolvam seu “potencial, suas competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas” (PBH-SMED/GEDC, 2014, p. 2).

Em 2008, aparecem as primeiras pesquisas que têm o PEI como objeto de estudo. Uma delas foi realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), através do Centro de Demografia e Planejamento Regional de Minas Gerais (CEDEPLAR/Minas Gerais) em parceria com a Fundação Itaú Social, em duas etapas. Na primeira, acontecida em 2008, teve como meta a verificação de condições favoráveis à aprendizagem, criadas pelo PEI, aos estudantes que faziam parte do programa, em uma amostra de trinta escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Teve como resultado dois grupos comparativos: um grupo que se referia aos sujeitos que participavam da experiência do PEI e outro – de comparação – composto por dois subgrupos: 1) sujeitos não participantes do programa que estudavam na escola pesquisada; e 2) sujeitos que não se inseriam no programa e que estudavam em escolas que também não tinham o programa.

Os resultados apontaram mudanças positivas para os sujeitos que participavam do PEI, no que tange ao maior número de horas de uso do computador, frequência em atividades esportivas e culturais, transformação nos hábitos alimentares e higiênicos, redução do tempo da criança

em afazeres domésticos, assim como progressos quanto a interações sociais. Houve também o que foi chamado de “efeito de transbordamento”, ou seja, a presença do programa também afetou os sujeitos que não participavam das atividades oferecidas pelo programa, mas cujas escolas faziam parte dele.

A segunda etapa da pesquisa, realizada em 2011, abrangeu alunos do 3º ao 9º ano de escolas municipais e voltou-se para analisar as informações, contidas na Avaliação do Conhecimento Apreendido (Avalia- BH), de todos os alunos matriculados em 170 escolas municipais. As variáveis tomadas foram relativas ao tempo de adesão (duração) da escola ao PEI e “à proporção de participantes” (cobertura), em relação ao número total de alunos das escolas.

Segundo o Relatório Anual 2011, alguns resultados observados foram:

1. Aumento das médias de Matemática em seis pontos percentuais das escolas participantes do programa em relação às não participantes. Melhora de 15%.
2. Efeito positivo também nas médias de Língua Portuguesa entre as escolas que participam do programa desde 2007.
3. Para ambas as disciplinas, quanto mais longa a duração do programa na escola, maior o impacto positivo (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 55).

Em síntese, a pesquisa mostrou que a presença do PEI, na escola, tem efeitos positivos no que toca aos aspectos acadêmicos (melhorias no rendimento escolar); ao efeito transbordamento por atingir beneficentemente alunos que não participam do programa, mas que estudam em escolas participantes e ao aspecto igualitário do programa, pois este se ocupa em atender, preferencialmente, sujeitos em situação de vulnerabilidade social, quando contribui para que tenham melhores desempenhos escolares.

Segundo Dubet (2008, p. 383), “*a priori*, toda criança que entra na escola deve dispor das mesmas oportunidades de ter êxito escolar, independentemente de seu nascimento e de sua fortuna”. Será que o PEI, em sua realização cotidiana, para além do que está proposto em suas diretrizes, consegue suplantar as desigualdades sociais e culturais dos alunos? Para responder essa questão, apresentaremos nos próximos capítulos como se estrutura o Programa Escola Integrada na escola escolhida para o estudo de caso e o que dizem os principais atores nele envolvidos.

#### 4. O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA NA ESCOLA MUNICIPAL ADAUTO LÚCIO CARDOSO

De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos  
antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!  
(SABINO, 2006).

Levando-se em consideração nosso problema de estudo e como já relatado anteriormente, optamos pelo estudo de caso com vistas a ter um entendimento mais aprofundado das questões que propusemos. A escolha do campo empírico obedeceu alguns critérios que pudessem nos fornecer respostas ao nosso problema de pesquisa. A Escola Municipal Aduauto Lúcio Cardoso (EMALC), parceira do projeto “Educar pela Cidade: Memória e Patrimônio Cultural e Ambiental” no qual atuou como voluntária, foi escolhida, sob o critério de que professores e profissionais que acompanham a escola integral na regional de Venda Nova, são membros da equipe da referida escola. Esse contexto influenciou a opção de convergir esforços de pesquisa nesta localidade.

Outras escolas da região que já se inseriam no PEI/PME foram contatadas, no entanto, a escolhida foi a EMALC, localizada à rua Ernesto Gazzoli, S/N, no bairro Céu Azul, na região de Venda Nova 4 (quatro), conforme a distribuição das regiões posto no Portal da Prefeitura de Belo Horizonte. Os critérios dessa escolha foram: a existência de oficinas e aulas-passeio no contraturno; a escola estar em zona de vulnerabilidade social, conforme indicação do próprio PME para ser implementado; a escola já ter alguma experiência no Projeto Escola Integrada; a disponibilidade da equipe da Escola Integrada em acolher a pesquisadora e a participação ativa dessa escola em vários projetos interinstitucionais, como o Programa Mais Educação e o Programa Escola Aberta, que levam em consideração a inclusão social e o desenvolvimento da região.

Em relação à região onde se situa a EMALC, Venda Nova é um distrito e uma região administrativa - regional de Belo Horizonte. O distrito de Venda Nova é contemporâneo de Curral Del Rey e, segundo a tradição oral, fez 300 anos em 2011. Seu nome vem do bairro

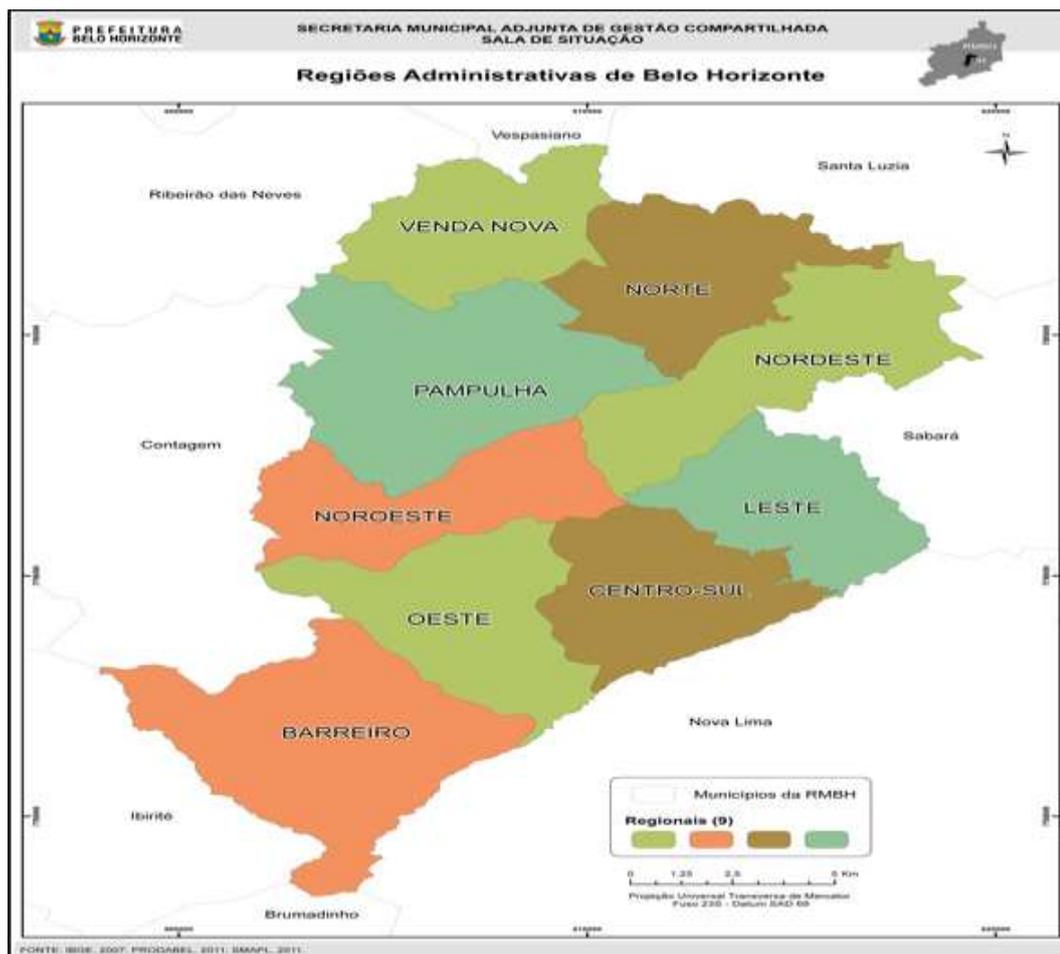
central homônimo, que também, pela tradição oral surgiu “para identificar uma venda que era mais nova em relação às outras” (SCALDAFERRI, 2014, s/p) e que foi muito procurada por oferecer produtos raros à época.

Seu surgimento se deu a partir de um ponto de encontro de caixeiros viajantes e tropeiros que percorriam os caminhos de norte a sul do Estado de Minas Gerais. Em 1948 foi definitivamente anexada ao município de Belo Horizonte, com intencionalidade de abrigar a população de baixa renda que migrava para a metrópole belorizontina (OLIVEIRA; ANDRADE, 2013).

Hoje, Venda Nova é muito grande, contendo 43 bairros e vilas, todos subordinados à Regional Venda Nova, fazendo divisa com as Regionais Pampulha e Norte, com uma população total estimada em 260 mil habitantes, pelo censo de 2010, conforme consta no Portal da Prefeitura de Belo Horizonte. Há shoppings, muito comércio, igrejas, escolas e duas faculdades, além de sediar o Poder Executivo de Minas Gerais, na Sede Administrativa.

Seus moradores carregam uma tradicionalidade e uma identidade cultural de celebrações religiosas, festas, comércio e movimentos políticos representativos, porém a região ainda necessita de muitas obras e investimentos, pois grande parte da população é de baixa renda, constituindo em periferia da cidade de Belo Horizonte (OLIVEIRA; ANDRADE, 2013).

A seguir, o mapa que consta do Portal sobre as regionais de Belo Horizonte, localizando Venda Nova, contexto no qual se situa a Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso e o seu Programa Escola Integrada, foco de nossa pesquisa.



A EMALC, chamada pela população como Adauto, foi fundada em 1977. Seu quadro administrativo é composto por um diretor e uma vice-diretora, um gestor, uma secretária e dois auxiliares de secretaria, além de cantineiras, porteiros e serviços gerais. O quadro docente é composto por 50 professores que atendem a aproximadamente mil (1000) alunos em três turnos: manhã: 17 salas, mais uma para o Programa Saúde na Escola (PSE) com 399 alunos no total; tarde: 17 salas, mais uma de PSE, com 510 alunos no total; noite: 4 salas com 112 alunos, em idades que vão dos seis aos catorze anos, nos turnos diurnos.

A EMALC está assentada em uma estrutura de dois grandes blocos: um para as salas de aula e banheiros e pequeno adro com bebedouros e outro onde ficam salas de diretoria, de professores com 3 computadores, sala de reunião, cantina com cozinha e banheiros. Entre os dois blocos existe um bom espaço cimentado que se transforma em estacionamento para os carros dos professores. Num dos lados desse espaço, fica uma pequena arquibancada. A escola tem uma quadra poliesportiva, cercada com grade, usada em aulas de educação física e

no recreio, um laboratório de informática, usado pelos alunos do turno regular e do PEI e uma horta, cujas hortaliças são aproveitadas nas refeições servidas aos alunos.

Atrás do bloco destinado ao complexo administrativo fica uma outra estrutura com pequenas salas para o armazenamento de materiais diversos e é onde se localiza a sala destinada ao PEI. É nessa sala que ficam, sob a responsabilidade de uma pessoa que tem o cargo de apoio administrativo, os documentos dos alunos, os materiais para serem distribuídos, como uniformes para os alunos e onde acontecem as reuniões semanais entre monitores e coordenador. A EMALC, como um todo, é uma escola bem organizada, muito limpa e cuidada, como pudemos observar.

A EMALC recebe alunos que residem em seu entorno, prioritariamente, pois apenas cerca de 5% dos alunos vêm de outros bairros: “*por esta escola ser considerada boa pelos meus pais*”, conforme palavras de uma aluna (Diário de campo). Por situar-se em uma região cuja economia gira em torno da atividade comercial e de prestação de serviços, com média salarial de aproximadamente 3 (três) salários mínimos<sup>11</sup>, a maioria de seus alunos convive com situações de precariedade de oferta de vários serviços e equipamentos públicos e em vulnerabilidade social. No entanto, em **informação** sobre o IDEB da EMALC, verificamos que seu índice vem num crescente, superando, inclusive, os índices projetados pelo Plano Nacional de Educação, o que significa que a escola, pelos atores que nela atuam, têm se empenhado em melhorar a educação fornecida aos alunos, como podemos verificar nos quadros abaixo.

	<b>IDEB observado</b>				
<b>Escola</b>	2005	2007	2009	2011	2013
<b>EMALC</b>	4,1	4,6	5,3	5,5	5,5

---

<sup>11</sup>Ver Portal PBH. Disponível em:

<[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionalvendanova&tax=10042&lang=pt\\_BR&pg=5486&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionalvendanova&tax=10042&lang=pt_BR&pg=5486&taxp=0&)> Acesso em 20/06/14.

	Metas projetadas							
Escola	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EMALC	4,6	4,5	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	6,3

Fonte: MEC/ Resultados e Metas – Observatório PNE – Atualizado em 3/06/2015

Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1773280>>

A partir desses dados, podemos inferir que a Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso, apesar de estar inserida em bairro com poucas oportunidades, principalmente em relação aos equipamentos públicos, como locais de lazer e tendo em seu entorno locais onde a vulnerabilidade social se faz presente, tem se esforçado em suplantar dificuldades que comprometem a realização de uma educação de qualidade para todos os seus alunos e o PEI tem sido uma das vias tomadas nesse sentido, como veremos mais adiante.



Vista da entrada do prédio onde o PEI da EMALC está instalado

Antes de trazermos o PEI na EMALC, procuraremos entender um pouco melhor sobre vulnerabilidade social e camadas populares, conforme indicam o próprio Programa Escola Integrada e o Programa Mais Educação, com o fim de acrescentarmos mais subsídios às nossas análises sobre o referido Programa. O índice de vulnerabilidade social (IVS) é calculado a partir de indicadores que visam determinar o acesso da população a determinadas dimensões da cidadania e nos permite identificar as regiões da cidade onde vive a população mais suscetível à exclusão social, e em que aspectos esta população é mais vulnerável.

Para essa finalidade, tomaremos o sentido que Abramovay e Pinheiro (2003) dão à vulnerabilidade social como sendo “o resultado negativo entre a disponibilidade de recursos (materiais e simbólicos) dos atores e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade civil” (p. 1).

A respeito de pessoas que vivem nessa situação de vulnerabilidade social, Vignoli (2001) ressalta que vivem em desvantagens sociais e demográficas, com recursos insuficientes e difíceis para a estrutura de oportunidades socialmente reais. Relacionada à condição de vulnerabilidade social de certos estratos populacionais, aparece a violência, tanto física, quanto simbólica em nosso país, que atinge principalmente aqueles que “também se vêem sem acesso a determinados insumos como educação, trabalho, saúde, lazer e cultura” (ABRAMOVAY; PINHEIRO, 2002, p. 2), ou seja, sem o direito a um “justo e digno viver” (ARROYO, 2012, p. 33).

Como exposto no PME, a vulnerabilidade e risco social, embora não sejam determinantes, podem interferir na trajetória escolar dos sujeitos, contribuindo para o baixo rendimento dos alunos, na medida em que situações de pobreza estão associadas à distorção idade/série e evasão escolar (BRASIL, 2009). Para atuar diante dessa realidade, no Caderno Gestão Intersetorial no Território, Série Mais Educação (2009), o PME ressalta que sua implementação deve priorizar as escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2,9 e que a educação integral constitui uma ação estratégica para garantir a “proteção e desenvolvimento integral” às crianças, adolescentes e jovens da contemporaneidade.

Em consonância ao exposto no PME, o PEI, em seu início, era oferecido, principalmente, aos alunos pertencentes a famílias do Programa Bolsa Família e em vulnerabilidade social. Contudo, hoje alarga esse entendimento, se fazendo presente em todas as escolas do

município de Belo Horizonte. O aumento do tempo escolar não é posto como espaço de atividades assistencialistas, mas como a organização de um currículo que procura integrar as diversas dimensões formadoras dos sujeitos. Como vimos no capítulo anterior, o PEI ancora-se nos princípios democráticos de justiça social, visando a garantir uma educação para todos, com a criação de políticas públicas efetivas para que tal intento aconteça, garantindo a inclusão. Foca em três dimensões, segundo o documento histórico sobre esse programa, com vistas a uma formação cidadã sólida, que envolve processos fundamentais de vivências básicas de cidadania, quais sejam:

- 1) acesso: prédios, transporte, acessibilidade e vagas; 2) permanência: merenda, cuidados com a saúde, segurança, material escolar, políticas de bolsas como a bolsa família e a bolsa escola e, principalmente: 3) a aprendizagem: o quê aprender, como aprender, novas tecnologias, novas linguagens (PMBH/SMED, 2006/2009, p.1).

Diante dessas proposições, entendemos que o PEI e o PME pretendem oportunizar vivências de cultura, esporte, assistência social, saúde e lazer aos estudantes, considerando toda a bagagem de que são portadores, com vistas a ampliar o capital cultural dos sujeitos. Ou, dito de outra forma, romper com a escola produtora e reprodutora de padrões sociais, lingüísticos e comportamentais das classes dominantes e com a conseqüente violência simbólica advinda de aspectos culturais, econômicos e sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Considerando com Bourdieu (2007, p. 45), que o “privilégio social” está muito atrelado ao conhecimento cultural proveniente da frequência a ambientes que forneçam tal conhecimento, como idas a teatros, museus, concertos, as famílias das camadas desfavorecidas socialmente não dispõem de acesso a esses conhecimentos. **O PEI, ao promover atividades culturais como as aulas-passeio em visitas a universidades, museus, escolas de arte e música e atividades esportivas, como idas a clubes recreativos, aulas de taekwondo, entre outras, tenta atuar na direção de ampliação do capital cultural dos alunos oriundos das classes populares e médias, assim como a interiorização de novos valores. Rompe assim com a ideia de impossibilidade e impedimento em alçarem vãos, considerados pelas famílias pertencentes a essas classes, como impossíveis. O Peixoto disse que isso é análise e que contradiz a citação. Tira???**

Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, 'isso não é para nós', é dizer mais do que 'não temos meios para isso'. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois

exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição (BOURDIEU, In. NOGUEIRA; CATANI, 2007, p.47).<sup>12</sup>

O PEI vem como uma proposta de rompimento a esse quadro apresentado, quando parte do entendimento de que a formação cidadã está diretamente relacionada a uma escolarização de qualidade, em todos os níveis e nas diferentes esferas da formação humana. Desse modo, o programa procura oportunizar uma escolarização pautada na equidade – esta vista como “distribuição dos bens sociais e está relacionado aos termos equivalência e igualdade” (RESENDE, 2013, p. 42), na medida em que oferece o acesso a diferentes experiências e linguagens, pelas oficinas que acontecem nas escolas. Para que isso aconteça, o programa integra outros programas públicos e sociais, como o PME e diversas ações intersetoriais entre as Secretarias Municipais de Educação, Políticas Sociais, Esportes, Regulação Urbana, Saúde, a Fundação Municipal de Cultura, Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação. [Aqui Peixoto faz a mesma observação de que eu já conclui antes.](#)

A seguir, começaremos por apresentar o PEI e a sua organização na escola escolhida para esse trabalho.

#### **4.1. O encontro entre a EMALC e o PEI**

A Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso não esteve incluída no Projeto Piloto para a implementação do Programa Educação Integrada, em 2007. Desse modo, o PEI só foi iniciado em março do ano de 2012, por determinação da Prefeitura de Belo Horizonte, conforme palavras do Professor Coordenador, Fábio “*Em 2012, todas as escolas municipais tiveram que aderir ao PEI*”. Assim, o PEI teve seu começo na EMALC contando com a ajuda de dois coordenadores e dois acompanhantes da SMED, que deram apoio administrativo, pedagógico e organizacional para que o programa fosse implantado.

---

<sup>12</sup> Ao fim do curso colegial, os alunos das camadas populares dão continuidade à sua escolaridade num liceu de ensino geral e tecnológico ou num liceu profissionalizante. Este último permite obter um diploma profissional para prosseguir os estudos ou inserir-se na vida ativa. Disponível em < <http://www.france.fr/pt/estudar-na-franca/o-sistema-escolar-frances-do-maternal-ao-liceu.html>> Acesso em 21/04/2015.

A estrutura inicial contou com 4 monitores contratados pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e uma bolsista; 100 alunos, sendo 50 no turno da manhã e 50 no turno da tarde, distribuídos em turmas de 25 alunos. Quatro oficinas foram implementadas: “Para Casa”, Informática, Violão e Teatro e as atividades eram realizadas no espaço da própria Escola Aduino Lúcio Cardoso.

Em setembro de 2012, já com 200 alunos, o PEI usou, para as oficinas, um anexo da igreja católica do bairro que tinha 4 salas, com a seguinte estrutura de pessoal: o próprio professor comunitário/coordenador Fábio, uma pessoa de apoio para as oficinas de recreação e as oficinas de violão, taekwondo, além das que já existiam.

De acordo com o professor coordenador, o programa começou como um desafio porque *“ninguém sabia quando começava, quando terminava [...], as informações eram truncadas, como muitas delas, né?”*. Porém, os pais pediam que seus filhos fossem incluídos no Programa, mas por falta de espaço físico muitos não foram contemplados.

Por conseguinte, a demanda se mostrou grande e o PEI da EMALC passou a atender, a partir de agosto desse ano, 250 alunos, aumentando o número de oficinas e monitores de 5 para 12, assim denominadas: artes marciais; violão na iniciação musical; teatro e contação de história; desenho e pintura; artesanato; comunicação e línguas; educação ambiental, *“que a gente chama de meio-ambiente”* (Coordenador Fábio, transcrição entrevista), grafite e as que já aconteciam anteriormente.

Em julho de 2013, foi alugado o espaço situado na Praça São José, a aproximadamente 300 metros de distância do prédio da escola regular, para onde as oficinas se mudaram em agosto desse ano e funcionam até a presente data. Esse espaço fica numa espécie de sobrado, com três lojas funcionando embaixo. Contém um pátio aberto de mais ou menos 50 metros quadrados; quatro cômodos que foram transformados em salas, um outro espaço (usado originalmente como lugar de fazer churrasco, pelos equipamentos que tem), hoje utilizado para as aulas de violão. Em parte do pátio foi colocado um toldo para que, algumas oficinas, como a de taekwondo e reforço escolar, pudessem acontecer (porém em dias de chuva elas não são dadas); tem dois banheiros, uma sala para os monitores com geladeira, mesinha e algumas cadeiras de plástico e banheiro exclusivo, além de dois bebedouros para uso de todos.

#### 4.1.1. A organização do PEI na EMALC

O PEI na EMALC tem na figura do professor coordenador a sua centralidade. Este era professor da escola regular e foi escolhido para esta função pelo diretor da escola regular, que também é diretor da “Integrada” (assim chamada por todos e de agora em diante por nós também, como forma de aproximação entre a pesquisa e os pesquisados). Conta com onze monitores e uma bolsista. Os monitores são responsáveis pelas oficinas de: taekwondo, recreação, informática, meio-ambiente, desenho e pintura, contação de histórias e teatro, grafite, violão, mídias e artesanato e execução do “para casa” e reforço escolar e de jovens inventores. Outros dois monitores servem de apoio aos outros, substituindo-os em caso de falta, verificando a disciplina entre um horário e outro e durante o trajeto feito nas ruas, e também como apoio administrativo.

A maioria é paga pela AMAS/PBH e tem carga horária de 40 horas semanais. Apenas uma, como bolsista-extensionista da UFMG, tem remuneração específica e como tal, cumpre 30 horas semanais, além de ter orientação pedagógica dada por uma professora da Universidade, mas ela completa sua carga horária para 40 horas semanais sendo contratada pela Caixa Escolar da EMALC. Esse diferencial, em relação à remuneração causa certo desconforto entre os monitores, que gostariam que todos tivessem o mesmo parâmetro, como comentado por eles e pelo Professor Coordenador: “Essa diferença gera conflito e eu não posso fazer nada” (Diário de Campo), o que de certa maneira precariza as relações trabalhistas entre os atores.

A seguir, demonstrativo do quadro de monitores do PEI da EMALC:

Monitor	Oficina	Formação	Período em que está no PEI/EMALC	Proventos	Local de moradia
Aline	Recreação	Ensino Médio	2 anos e 11 meses	AMAS	Jardim Leblon

Ana Paula	Apoio disciplinar	Superior em formação (Pedagogia)	2 anos e 11 meses	AMAS	Lagoa
Claudiene	Reforço escolar	Superior em formação (Letras)	3 anos como bolsista- 6 meses como monitora	Bolsista Caixa escolar	Céu Azul
Fabiano	Grafite	Cursando ensino médio	2 anos e 11 meses	AMAS	Piratinga
Ingrid	Desenho e Pintura	Superior completo - Artes	2 anos e 11 meses	AMAS	Lagoa
Ivone	Reciclagem	Ensino Médio completo	3 meses	AMAS	Céu Azul
Marlene	Apoio administrativo	Superior completo	2 anos e 11 meses	AMAS	Céu Azul
Rafaela	Meio-ambiente	Superior completo (Ciências Biológicas)	2 anos e 11 meses	AMAS	Céu Azul
Regner Daniel	Taekwondo	Fundamental completo	2 anos e 11 meses	AMAS	Jardim Leblon
Tatiana	Agente de informática	Superior em formação (Administração)	3 anos e 11 meses	AMAS	Piratinga
Verônica	Teatro	Superior em formação (Teologia)	2 anos e 11 meses	AMAS	Piratinga

Walisson	Violão -Jovens inventores- Informática	Superior formação (Artes Visuais)	em 2 anos e 11 meses	AMAS	Maria Helena
----------	--	-----------------------------------	----------------------	------	--------------

O professor coordenador, Fábio, é formado em Educação Física-Licenciatura. Seu tempo de magistério é de 15 anos, sendo 12 desses na própria EMALC e os outros três anos no PEI dessa escola. Hoje ocupa dois cargos na escola, tendo a função de coordenar o programa e possibilitar seu funcionamento dentro e fora da escola. Antes disso, trabalhava no serviço privado. Foi indicado para o cargo de Coordenador da Integrada por ter uma boa relação com a comunidade escolar e ser aberto a novos desafios. Como os monitores, Fábio também mora em bairro de Venda Nova, o São João Batista. Esse dado está em conformidade com orientações do próprio PEI e do PME, o que, para esses programas, ter moradia no entorno da escola traz contribuições importantes.

Conforme exposto no Texto Referência para o Debate Nacional-Educação Integral (2009b, p. 31), sobre a “disponibilidade para o diálogo” e como para Freire (1996, p. 153), a “abertura respeitosa aos outros” potencializa todos os agentes educativos como formadores. Assim, os saberes, conhecimentos e vivências trazidos por esses novos atores propicia o contato dos alunos com realidades multidisciplinares e culturas muito próximas as deles, com isso dando possibilidades de que esses estudantes aumentem seu repertório de vida e evoquem as diferentes dimensões – física, cognitiva, funcional, relacional – do ser humano em formação.

Atualmente, fazem parte da Integrada/EMALC, aproximadamente 260 alunos, sendo 80 no turno da manhã, divididos em 4 turmas, com faixa etária entre 11 e 15 anos e 180 no turno da tarde, divididos em 7 turmas, com idades entre 6 e 11 anos. As turmas da Integrada não acompanham as mesmas turmas do turno regular, o que faz com que os alunos de diferentes turmas se encontrem no horário em que frequentam as oficinas da Integrada. Quanto a esse pormenor, vimos uma troca, uma convivência maior entre os alunos proporcionando uma ampliação nas relações interpessoais.

Uma vez por semana, o coordenador tem encontro com os monitores para planejar as atividades que serão desenvolvidas junto aos alunos, seguindo os horários pré-estabelecidos e

as diretrizes da SMED, conforme já colocado anteriormente. Nessas reuniões também são programadas as saídas para as aulas-passeio que os alunos fazem, por exemplo, indo a museus, parques, entre outras. Outra atribuição do coordenador são as reuniões com o diretor da escola regular, que no caso da EMALC, normalmente são feitas em tom informal, como seu próprio depoimento, para acertar, comunicação das oficinas que estão sendo desenvolvidas e para conversar sobre comportamento dos alunos. Além disso, ele é responsável em, ao organizar a matriz curricular, levar em consideração o Projeto Político Pedagógico da escola regular, tomar conhecimento dos espaços disponíveis na comunidade e promover a relação entre a escola e as entidades parceiras. Nesse sentido, as funções desse profissional são de suma importância, pois é ele o responsável pelo desenvolvimento do Programa e da articulação deste com os professores e funcionários da escola regular e, para isso, precisa fomentar o debate acerca da concepção e do desenho da Integrada, na instituição. De acordo com o professor coordenador (PC) Fábio,

*para os professores e demais integrantes da escola, temos além do nosso site facebook, um jornal semestral que contém as atividades do PEI EMALC. Para os monitores divulgo os ofícios, experiências de outras escolas, documentos da GEDC com intencionalidade da Escola Integrada e funções dos monitores, cursos de formação.*<sup>13</sup>

Ainda de acordo com Fábio, existe um esforço para que haja uma integração entre o currículo trabalhado na escola regular e o que desenvolvido na Integrada:

*Em suma, trabalhamos três pilares: cultura, esporte e ludicidade. Vejo que o currículo do PEI pode ser trabalhado integrado ao currículo do ensino regular fazendo algumas abordagens interessantes, tanto no âmbito do conhecimento geral, como no específico”. (Diário de campo).*

Para compreender como isso se efetiva no cotidiano da “Integrada”, veremos a seguir como se organiza o currículo no contra turno escolar.

## **4.2. O currículo desenvolvido no PEI**

---

<sup>13</sup> Nas citações advindas do trabalho de campo (entrevistas, diálogos informais, anotações do diário de campo), optamos por utilizar grafia diferente das citações retiradas das referências bibliográficas.

A palavra currículo carrega distintas concepções, traduzindo diferentes modos de conceber a educação, assim como as várias influências teóricas hegemônicas, de determinados tempos históricos, podendo ser, segundo Moreira e Candau (2007, p. 19) “como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Nesse sentido, o currículo contém as intenções pedagógicas presentes na escola pelas atividades que esta organiza, para que sejam alcançadas aquelas intenções. Para além do que seja organizado, também se inserem no currículo, as atitudes e valores transmitidos nas relações entre os atores sociais e as rotinas estabelecidas no cotidiano da escola e que se expressam nos rituais, nas relações hierárquicas, nos horários e regras, que hoje são nomeados como o currículo oculto.

Na acepção de Moreira e Candau (2007, p. 19), “o currículo é o coração da escola o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”.

Sacristán e Gómez (1998, p.126) trazem que “o conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas [...]”. Além disso, afirmam também que “quanto mais ambiciosas forem as pretensões que se tenham para que a instituição escolar cumpra com os alunos/as, tanto mais complexo e, mais uma vez, ambíguo é o currículo”.

Tendo esses dois sentidos apresentados como referência, podemos inferir que o currículo proposto para o PEI é desafiador, na medida em que representa uma política pública com pretensões de intervir na organização escolar e no currículo, de forma a qualificar a educação, principalmente para os sujeitos advindos das camadas populares, com baixo capital cultural (BOURDIEU, 2007).

No intuito de alcançar seus objetivos, o PEI se organiza na oferta e na disposição de oficinas e aulas-passeio como forma de garantir atividades em diversas áreas de conhecimento, aos estudantes que participam do programa. Para isso, a Prefeitura de Belo Horizonte vem construindo parcerias, fazendo da articulação entre diferentes programas e um conjunto de atores sociais, a base para oportunizar o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e

jovens. Como vimos anteriormente, a construção de políticas públicas intersetoriais foi mobilizada na direção de **congruar diversos** setores políticos, provocando um novo modelo de gestão para a educação do município. Para garantir a ampliação da jornada escolar, o PEI articula ações entre as três esferas governamentais – federal, estadual, municipal – e órgãos da Prefeitura Municipal, além de outras instituições.

As oficinas oferecidas no PEI devem se articular com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada instituição educativa, além de se inserirem nos macrocampos explicitados no PME, desde 2010, no entendimento de que os novos tempos exigem formações diferenciadas, diversificadas, como o uso de diferentes linguagens e diferentes formatos metodológicos. Baseando-se nessas premissas, o PEI desde sua criação teve na concepção de Cidade Educadora, como já mencionado, sua inspiração para conceber a educação dentro e para além dos muros da escola, com atividades desenvolvidas tanto dentro do espaço escolar, quanto em diferentes lugares da comunidade e da cidade, como praças, parques, teatros, museus, cinemas, entre outros (PBH-SMED, 2006-2009).

Como vimos, essa concepção está calcada na perspectiva no movimento das Cidades Educadoras que teve no primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, Espanha, em 1990. Na Carta de Barcelona, a cidade se torna locus educativo, oferecendo ricos locais que possibilitam a convivência e a formação cidadã.

Las ciudades educadoras, con sus instituciones educativas formales y sus intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales ni planificadas) colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias. Con espíritu de cooperación, apoyarán mutuamente los proyectos de estudio e inversión, bien en forma de cooperación directa, bien colaborando con organismos internacionales. (Carta de Barcelona, 1992, Preâmbulo).

Este documento estabelece 18 (dezoito) princípios que visam a construção de uma rede social educadora para a promoção da igualdade entre os moradores, a justiça social e o equilíbrio territorial. Nesse sentido, os governos das cidades assumem a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento das potencialidades educativas contidas nos vários espaços municipais, contando com o auxílio de setores públicos e privados. Nesse âmbito, a escola integrada precisa construir parcerias com clubes, centros culturais e de saúde, igrejas, universidades, entre outros, que contribuam para a “ampliação de repertórios relacionais, culturais,

científicos, artísticos, todos importantes para a criação de significados, compreensão da realidade e fortalecimento da capacidade de intervenção positiva” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2010, p.7).

Em conformidade ao que a Carta de Barcelona orienta, o PEI traz a ideia de Belo Horizonte como uma sala de aula. Nessa concepção, considera-se que a cidade educa e que se educa pela presença dos sujeitos que transformam as ruas e avenidas, os museus, os parques e outros espaços, fundando novas formas de pertencimento comunitário. Nessa perspectiva, através das oportunidades oferecidas no contraturno, o aluno pode utilizar os equipamentos disponíveis na comunidade, aumentando seu arcabouço de vivências. Procura-se interligar os conhecimentos adquiridos na própria comunidade aos conteúdos das disciplinas curriculares, para a melhoria tanto da qualidade do ensino, quanto das habilidades físicas, motoras, sensoriais e intelectuais do sujeito (PBH-SMED, 2006-2009), assim como “os condicionantes sociais externos e a subjetividade dos indivíduos” (SETTON, 2002, p. 61).

Nessa nova maneira de olhar, a educação se insere na ampliação do espaço escolar para que este atinja o status de território educativo (MEC, 2010, p.16), ou seja, todo espaço e/ou ambiente em que os alunos circulam é convertido em viabilidades intencionais e planejadas, de aprendizagem, reaproximando “os tempos da vida dos tempos da escola, entendendo-os em seu *continuum*” (MOLL, 2008, p. 15).

Gadotti (2009) acrescenta que tanto cidades, quanto bairros têm uma profusão de oportunidades educativas e, por isso “não se pode falar em cidade educadora, sem falar em educação integral [...] sem a integração de diversas 'educações' da cidade” (2009, p. 43). Esse autor também argumenta que o aprender a cidade envolve a leitura de mundo e, desse modo, é necessário que haja uma 'pedagogia da cidade', que ensine a “olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela” (2009, p. 45).

Nessa perspectiva, os caminhos percorridos pelos alunos entre o prédio da escola regular até o local onde funcionam as oficinas são espaços de apropriação e aprendizagem, assim como as aulas-passeio proporcionadas à Integrada. “Esses tempos de mobilidade, assim como os de alimentação e atividades de relaxamento, ganham contornos de aprendizagem, são momentos de formação” (MEC/SALTO PARA O FUTURO, 2008, p. 22), assim como as aulas-passeio feitas a diversos lugares culturais e/ou recreativos. No PEI da EMALC, vimos várias

situações e momentos em que a aprendizagem se faz presente, como veremos mais adiante na descrição das oficinas e das aulas-passeio.

O PEI também procura proporcionar a apropriação dos espaços internos, quando os alunos podem circular por todas as dependências da Integrada e externos, quando os alunos vão a espaços e equipamentos públicos e privados, da cidade de Belo Horizonte.

Partindo do conceito de cidade educadora, o programa propõe a utilização dos espaços da cidade, como clubes, igrejas, cinemas, parques, museus e outros, no contraturno da escola regular, para trabalhar as diversas linguagens e conhecimentos, por meio de oficinairos, agentes sociais e comunitários, monitores de instituição de ensino superior e professores da escola. Isso possibilita que os estudantes ampliem o universo de experiência e saberes e encontrem sentido para a busca de conhecimentos e para a consolidação da aprendizagem escolar (RESENDE, 2013. P. 45)..

Assim, o PEI tem o entendimento de criar uma nova cultura sobre o educar e o formar, tendo na escola “seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade” (MEC/SALTO PARA O FUTURO, 2008, p. 20).

A inserção de territórios educativos é uma das premissas do PEI na EMALC, que tenta romper com a violência simbólica que valoriza determinados conhecimentos em detrimento de outros, calando as vozes, notadamente dos indivíduos e grupos pertencentes às camadas populares, que enxergam seus conhecimentos e culturas como menores. (BOURDIEU, 2007).

A proposta do PEI é romper com essa lógica, valorizando a presença de outros atores sociais, como os monitores, representantes de culturas diferentes, cujas relações com os alunos os ajudam a reelaborar seu *ethos* e seu capital social. Segundo Bourdieu (2007, p. 50), esses dois conceitos, ao se combinarem, “concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, se constituindo no princípio de eliminação do diferencial das crianças e adolescentes das diferentes classes sociais”.

É nessa direção que as oficinas oferecidas no PEI da EMALC são pensadas. Buscam associar a teoria à prática, levando em consideração os saberes e práticas dos monitores que advêm dos mesmos ambientes e culturas dos alunos. “As oficinas visam atender às demandas do universo infantil e juvenil na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a realidade de cada educando” (MEC/SALTO PARA O FUTURO, 2008, p.24).

Diferentemente do turno regular, o ambiente em que as oficinas acontecem não tem carteiras e cadeiras; as crianças podem se assentar ou deitar pelo chão para desenharem, assistirem a filmes ou mexerem na terra enquanto estão na horta; os lugares são abertos, permitindo o trânsito para outros lugares, como o laboratório de informática ou a espaços de cultura, para usufruir de peças de teatro ou concertos artísticos. Tudo isso lhes permite viver outros mundos, outras experiências e lhes dão novas formas de estarem nesse mesmo mundo. Ilustrando essa nova concepção de ver e fazer o currículo, o coordenador Fábio expõe:

*O currículo desenvolvido na Integrada visa ao desenvolvimento do aluno para a vida e não para os conteúdos ditos “regulares”. O objetivo da Integrada é educar como um todo, para a vida mesmo, para eles se colocarem no mundo de outra forma (Diário de campo).*

O coordenador Fábio também compara, em sua reflexão, o currículo da Integrada com o do turno regular, apontando o potencial das experiências oferecidas pelo PEI na construção de novos perfis de sujeitos e de uma formação cidadã.

*Enquanto sala de aula, é do professor da regular mesmo, ele tá atingindo a sua disciplina, então história trabalha com história, geografia com geografia, são poucos que conseguem trabalhar com geografia e ao mesmo tempo com história, com ciências, com português, com matemática né? Eu achava até engraçado quando eu entrava para escola e tinha alguns professores que falavam assim alfabetização português, alfabetização matemática, mas gente, alfabetização matemática? Hoje a gente vê numa questão mais ampla dá pra trabalhar, história, geografia, matemática sem fugir, sem fugir do seu contexto né? Sem fugir do seu conteúdo a vencer, não vou ser utópico nem alienado de dizer, ah! agora mudou não, não, eu creio que a integrada tem essa chance aí, a integrada é diferente da regular que tem uma sala de aula fechada, conteúdos a vencer, o professor tem essa boa vontade mesmo, quem sou eu para falar que não tem essa perspectiva da formação enquanto ser total, enquanto cidadão mesmo, entende dos seus direitos, é crítico. A integrada tem essa vantagem de sair da sala de aula, ir pra comunidade, trabalhar outros conteúdos, fazer outras costuras, amarrar diversas questões culturais, culturais, de sociedade, de esporte, de lazer, que a regular talvez não tenha. (Diário de campo).*

Nesse sentido, Larrosa-Bondía (2011, p. 6) ao expor acerca da importância do princípio da alteridade na construção da experiência, ilustra o que a Integrada da EMALC tem feito, em

relação ao currículo: “Se lhe chamo de 'princípio de alteridade' é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro”.

Vejamos, a seguir, como essas experiências acontecem nas atividades do PEI-EMALC.

#### **4.2.1. As oficinas**

Com vistas a garantir que os objetivos e princípios do PEI, como uma política educacional do município de Belo Horizonte, a SMED, através da GEDC, estabeleceu algumas definições para as oficinas, conforme está no Ofício N° 093/2014

- Atividades dirigidas nas quais se aprende e se ensina, baseando-se no princípio do aprender fazendo, valorizando os saberes das crianças e adolescentes.
- As atividades propostas aliam aprendizagens de conhecimento, ludicidade, habilidades e valores, podendo ser desenvolvidas em diferentes espaços.
- As oficinas estão organizadas em grupos que se relacionam entre si: Arte e Cultura; Esportes, Jogos e Brincadeiras; Leitura e Escrita; Saúde e Meio-Ambiente; Circulação pela Cidade; Tecnologias Educacionais, dentre outras.
- As oficinas são definidas pelos Macrocampos (MEC/SMED), pelo Mapa Mensal de Atividades (SMED) e pelo Plano de Atendimento Anual da Escola. (p.7)

Em acordo com essas diretrizes, o PEI da EMALC possui oficinas variadas, que procuram contemplar os macrocampos descritos no PME, que foi incorporado ao PEI em 2010 e das outras orientações postas acima.

O horário das oficinas, para o turno da tarde, organiza-se assim: cada dia tem duas oficinas com duração de 1(uma) hora e 30 (trinta) minutos cada, com intervalo de dez (10) minutos entre elas, começando às 12 (doze) horas e 40(quarenta) minutos, terminando às 15 (quinze) horas e 20 (vinte) minutos . No PEI da EMALC são oferecidas 10 (dez) oficinas: informática/ educação ambiental/ taekwondo/ recreação/ teatro/ desenho e pintura/ grafite/ reciclagem/ violão/ jogos pedagógicos/ convivência, distribuídas de modo a que cada uma das 7 (sete) turmas as tenha uma vez por semana. Há apenas uma diferença entre as turmas A e B das outras, porque essas turmas têm oficina de convivência e são formadas por meninos e meninas

de idade entre 6 (seis) e 7 (sete) anos. As outras cinco turmas têm oficina de violão e são constituídas por alunos com idade entre 8(oito) e 11(onze) anos.

De todas as oficinas, 8 (oito) delas são ministradas no prédio onde está instalado o PEI, que também é chamado de Anexo. As oficinas de Informática e Educação Ambiental acontecem no prédio do turno regular, em ambientes próprios.

Às 15 (quinze) horas e 20 (vinte) minutos, quando termina o horário da segunda oficina do dia, no Anexo, todos se organizam e dirigem-se para o prédio do turno regular onde jantam para irem para suas casas.

No quadro a seguir, podemos ver a organização das oficinas para o mês de maio de 2015, em conformidade com coordenador e monitores.

\* Todos os professores devem estar uniformizados e no regime devem usar calças.

**HORÁRIO TARDE – MENORES – MAIO** (a partir de 01/05)

	TURMA A	TURMA B	TURMA C	TURMA D	TURMA E	TURMA F	TURMA G
<b>SEGUNDA</b>							
1 <sup>o</sup> 12h40min	INFORMÁTICA	EA	TEATRO	DES/PINT	JOGOS PED	VIOLÃO	RECREAÇÃO
2 <sup>o</sup> 14h10min	EA	INFORMÁTICA	DES/PINT	TEATRO	VIOLÃO	JOGOS PED	TAEKWONDO
<b>TERÇA</b>							
1 <sup>o</sup>	TAEKWONDO	RECREAÇÃO	INFORMÁTICA	EA	GRAFITE	RECICLAGEM	TEATRO
2 <sup>o</sup>	RECREAÇÃO	TAEKWONDO	EA	INFORMÁTICA	TEATRO/REC.	GRAFITE	JOGOS PED
<b>QUARTA</b>							
1 <sup>o</sup>	TEATRO	DES/PINT	TAEKWONDO	RECREAÇÃO	INFORMÁTICA	EA	GRAFITE
2 <sup>o</sup>	DES/PINT	TEATRO	RECREAÇÃO	TAEKWONDO	EA	INFORMÁTICA	RECICLAGEM
<b>QUINTA</b>							
1 <sup>o</sup>	GRAFITE	RECICLAGEM	DES/PINT	VIOLÃO	TAEKWONDO	RECREAÇÃO	EA
2 <sup>o</sup>	RECICLAGEM	GRAFITE	VIOLÃO	JOGOS PED	RECREAÇÃO	TAEKWONDO	INFORMÁTICA
<b>SEXTA</b>							
1 <sup>o</sup>	JOGOS PED (Carivibração)	MARLENE (Carivibração)	GRAFITE	RECICLAGEM	VIOLÃO	DES/PINT	TEATRO
2 <sup>o</sup>	MARLENE (Carivibração)	JOGOS PED	RECICLAGEM	GRAFITE	DES/PINT	TEATRO	VIOLÃO

\* Alunos que estão em negrito são matriculados no anexo

- \* Os monitores que estão de projeto devem acompanhar e auxiliar no trajeto. Também devem ajudar a organizar a entrada e saída do anexo.
- \* ESPAÇOS DO ANEXO: 1- RECREAÇÃO 2- TAEKWONDO 3- VIOLÃO 4- DES/PINT 5- TEATRO 6- SALAS MULTI-USO
- \* ESPAÇOS DA ESCOLA: 1- SALA INFORMÁTICA 2- QUADRA 3- HORTA
- \* HORÁRIO DO ANEXO: 1<sup>o</sup> Horário – 12h50min às 14h (10min – intervalo) 2<sup>o</sup> Horário – 14h10min às 15h20min
- \* HORÁRIO DA ESCOLA: 1<sup>o</sup> Horário – 12h40min às 14h10min (10min – intervalo) 2<sup>o</sup> Horário – 14h20min às 15h40min

Segundo o coordenador Fábio, não há muito espaço na organização da Integrada para o planejamento das oficinas, embora haja algum esforço nessa direção.

*A formação a gente faz aqui mesmo, eu com os monitores. Normalmente a gente faz de 8 às 8:20, porque 8:20 começa a escola*

*integrada vamos dizer assim mesmo, ou quando tem paralisação a gente aproveita também e faz e quando tem esses recessos, eu venho no recesso, mesmo não precisando estar vindo devido isso, eu venho nos recessos. Eles estão aqui porque eles são CLT, não são concursados, estatutários como eu, então venho veio nos recessos e a gente conversa bastante e, uma vez por mês, eu pego o horário de planejamento, projeto, apoio do monitor e converso com ele em particular e pergunto porque ele tem esse projeto né? Porque a carga horária dele permite esses projetos. Nesse projeto então a gente conversa um pouco, então tem conversa em grupo e conversas individuais. É preciso sistematizar mais, mas tem uma ligação sim. Planejamento, planejamento, tem conversa franca, eu pergunto como ta a sua oficina, porque a gente tem alguns pilares que a gente usa aqui que são: disciplina, organização e planejamento. Esse é o DOP, né? O DOP: disciplina, organização e planejamento, a gente tem a partir desse ano, que a gente ta tocando muito que no ano passado ficou sem profissionalismo. Nesses quatro pilares, a gente tem levado a escola integrada aos monitores e aí a gente usa essa reunião para planejamento, formação e conversa franca: nessa oficina tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, comportamento, a sua postura porque não são professores, formação. Essa parte, a gente tem visto o feedback da maioria, da maioria, né?(Transcrição de entrevista).*

Quebrando com a tradição de salas com carteiras, na Integrada elas não existem. As salas não têm carteiras convencionais. Onde funciona a recreação, há três mesas brancas, de plástico e algumas cadeiras, também de plástico. Alguns alunos assentam-se nas cadeiras quando estão participando de jogos de tabuleiro, os outros ficam espalhados pelo chão, brincando ou desenhando. Há muitos jogos, para diferentes idades e sempre acessíveis aos alunos, mostrando que a materialidade está presente. A monitora Aline é muito querida, porque está sempre sorrindo para os alunos.

*Gosto muito da Aline. Ela é muito boazinha. Ela brinca de jogos com a gente (A. 7 anos. Diário de campo).*

*A Aline deixa a gente pegar o jogo que a gente quer (L. 8 anos. Diário de campo).*

No pátio também existe uma cama elástica, comprada no final de 2014, cercada por rede, que é um delírio para os alunos quando a usam, durante a oficina de recreação.

*Isso aqui é muito bom. Olha como eu estou suado. Também eu pulo muito, você viu? (dirigindo-se a mim), Quase saí por cima! (muitos risos) (J. 9 anos. Diário de campo).*

Onde funciona a aula de iniciação musical e violão, o espaço é totalmente aberto – onde funcionava um local para fazer churrasco – porém isso não impede a concentração dos alunos, porque eles gostam muito dessa oficina. Há mesas e cadeiras de plástico, segundo a necessidade do momento, um armário onde são guardados os materiais e os violões. No pequeno quadro-negro, o monitor escreve pautas, cifras e posições dos dedos para que músicas sejam dedilhadas e os alunos, assim vão aprendendo a tocar. Nesse local também acontecem outras oficinas, conforme a demanda.



Visão do pátio e onde funciona a oficina de violão

A sala onde funciona a oficina de teatro é muito interessante a adaptada para esse fim. Não há cadeiras nem mesas para o uso das crianças. O chão é todo recoberto com EVA<sup>14</sup>, onde os alunos, logo que chegam, ficam deitados, no escuro, para descansar. Alguns até dormem. Há uma televisão plana, presa na parede, com DVD que é utilizado para os filmes que serão

---

<sup>14</sup> EVA, em português, é a sigla de Espuma Vinílica Acetinada, escolhida para coincidir com a do nome técnico de sua matéria-prima, Ethylene Vinyl Acetate. É um material termoplástico, uma espuma sintética de custo acessível muito usada para produtos infantis e material escolar.

exibidos. Existe um biombo, próprio para apresentações de teatro de bonecos que são confeccionados pelos alunos sob orientação da monitora. Durante a exibição dos filmes, ou das peças de teatro, os alunos ficam deitados ou recostados nas almofadas que lá também tem.

Quando estão em atividades, também ficam espalhados pelo ambiente, aproveitando o que estão fazendo. Uma mesa de uso da monitora e um armário também fazem parte da sala. Numa apresentação que assisti, a peça tinha como fundo, o respeito aos outros e foi encenada com bonecos manipulados pela monitora e alunos, que faziam vozes diferentes, de acordo com o personagem que carregavam: uma idosa, uma menina, um lobo e um menino. Todos se divertiram e entenderam a moral que estava sendo trabalhada. A monitora Ana Paula assim se expressou sobre a monitora da oficina de teatro:

*A Verônica é ótima, muito respeitada. Ela só tem vinte anos e faz esse trabalho tão bacana como essa peça e os alunos gostam muito dela (Diário de campo).*

Em outra sala há uma grande televisão plana que é usada pelos alunos que gostam de jogos de videogame, principalmente os mais velhos. Os alunos ficam assentados em pufs espalhados pela sala, ou assentados em cadeiras do mesmo tipo que existem nos outros ambientes.

O pátio externo é bem grande, como já o dissemos. Parte dele tem uma cobertura comprada pela Integrada para que aconteçam as oficinas de taekwondo e de “para casa”. Na parte destinada ao taekwondo, não existem mesas e cadeiras. É todo aberto, sem paredes que o delimitem, mas as atividades ocorrem tranquilamente. O cimento é coberto com EVA, como um tatame. Para essa oficina, os alunos trocam o uniforme pelo quimono próprio para artes marciais, que também é disponibilizado pela Integrada, assim como os uniformes do dia a dia. Essa oficina é uma das preferidas pelos alunos.

*O que eu mais gosto é do taekwondo. Aqui a gente aprende a ter respeito. A gente aprende o que é luta. Que é luta de não brigar na rua. A gente ganha uniforme do taekwondo (A. 10 anos. Diário de campo).*

*Depois que 'tô' na Integrada aprendendo taekwondo, eu não brigo mais em casa (J. 10 anos. Diário de campo).*



Vista do pátio onde a oficina de taekwondo funciona

Os exercícios que o monitor executa com os alunos são bem dinâmicos e sincronizados. Um verdadeiro treinamento. Os alunos os executam com prazer, mesmo quando erram. Nesses momentos, o monitor vai a cada um e ensina o movimento individualmente, até o aluno executá-lo bem. É perceptível o respeito que esse monitor desperta em todos os alunos e nos companheiros, como já mencionado.

*Eu gosto de todos (monitores), mas o Regner é melhor, porque ele ensina o que eu gosto de fazer. Ele ensina bem (P. 11 anos. Diário de campo).*

Ainda no pátio, sob a mesma cobertura, funciona a oficina de “para casa”. Aí, também, as mesas usadas são do mesmo tipo que as da recreação. As crianças, ao chegarem, sentam-se em grupos de quatro em cada uma. Tiram os materiais, como cadernos e estojos de lápis que vão usar na atividade. Ficam misturadas, quanto às turmas em que estão matriculadas na escola regular e quanto aos ciclos. Toda a Integrada funciona desse modo. Essa é uma estratégia que atende bem ao quesito socialização

*Aqui é tudo misturado. Eu, ela e ele somos alunos da professora (...). Elas são da outra turma lá na regular. Essa coisa de misturar é muito bom, porque a gente faz mais amigos e também fica sabendo mais coisas diferentes (W. 11 anos. Diário de campo).*

*A gente aqui troca os materiais, é bom porque a gente conhece outros colegas e aprende a respeitar todo mundo (J. 10 anos. Diário de campo).*

Depois que os alunos se aprontam para fazer as tarefas de casa, cada um tenta fazer a sua sozinho ou conversam entre si para saber o quê e como fazer o que foi pedido. Os mais velhos ensinam os menores, assim como os que já sabem o que é para ser feito, ajudam os outros. Há uma troca de conhecimentos e informações entre o grupo que está reunido em uma mesma mesa. A monitora observa a todos, ajudando quando há dúvidas ou questões que eles não conseguem resolver. Quando vão terminando as tarefas de casa, a monitora distribui jogos de palavras, quebra-cabeças, ou jogos que envolvam situações matemáticas para os alunos. Estes vão novamente se reagrupando para participar dos jogos. Alguns ficam brincando de correr pelo pátio, com a permissão da monitora.

Uma questão colocada pela monitora dessa oficina é sobre a dificuldade que se apresenta quando os exercícios vindos nos “para casa” são de disciplinas ou conteúdos que a monitora não domina.

*Às vezes, tenho dificuldade em ajudar porque estou fazendo Letras, então quando é dever de outra matéria, como física, química, geografia, para os maiores, eu não sei a matéria, aí fica difícil. Mas para os menores eu sei que posso ajudar, então dou jogos de formação de palavras que eles gostam (Claudiene, monitora. Diário de campo).*

O coordenador Fábio, assim como a monitora Claudiene, também se manifestou acerca da dificuldade com a oficina de “para casa”:

*o para casa que continuou sendo o nosso dilema, é o para casa, é o reforço escolar, é acompanhamento pedagógico e letramento, é arredondar e fechar isso aí porque para casa já fala para casa e não tem um oficineiro, um voluntário ou agente cultural que consegue coordenar isso de manhã e à tarde e acompanhar os meninos do 1º ao 9º ano e dar conta dos diversos conteúdos né: geografia, história, ciências, matemática, português, não tem estrutura adequada, ambiente adequado e nem profissional ainda, talvez a gente criou e deu um pouquinho certo, a gente tem espaço pra isso dentro de cada oficina ou no começo ou no final para que cada aluno por si só crie autonomia para ta fazendo para casa, a gente sabe que ta longe do ideal, assim também acontece na casa dele, ele chega e já tem que fazer o para o casa por ele próprio né, mas o menino que fica nove horas na escola e chega e tem que fazer o para casa, também a gente sabe que a escola integrada tem arrumar um meio facilitador disso aí (Transcrição de entrevista).*

Outras duas salas são usadas para aulas de reforço escolar que são dadas pelo Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) que também é da PBH, porém quem ministra as aulas de reforço são professoras da EMALC, concursadas e que não têm relação com a Integrada. O trabalho de captação dos alunos que precisam de reforço escolar é feito durante as oficinas da Integrada, quando essa profissional vai, em cada uma, dizendo que ela está lá para dar aulas de reforço para quem está com média baixa na escola regular.

*Quem está ruim em nota em Matemática? É melhor fazer o reforço do que ficar em recuperação! (Professora da Escola do turno regular, Diário de campo).*

As aulas são dadas durante o contraturno, ou seja, no horário em que os alunos também estão nas oficinas da Integrada, o que não atrai muito a atenção deles, que preferem fazer as atividades propostas pelas oficinas.

A oficina de informática é também muito concorrida. Ela acontece no próprio prédio onde a EMALC funciona. Há computadores para os alunos, que geralmente sentam-se em duplas. A monitora, ou agente de informática, procura desenvolver com os alunos questões básicas de conhecimento da ferramenta. Os alunos escrevem pequenos textos, fazem pesquisa na internet, jogam alguns jogos.

*Os maiores gostam tanto do que aprendem durante as oficinas que procuram cursos profissionalizantes, porque querem seguir na área de informática e na Integrada já têm um começo (Tatiana, monitora. Diário de campo).*

Os menores também gostam dessa oficina, pelas oportunidades que trazem de manipularem os computadores, de jogarem através deles e de pesquisarem assuntos que são abordados nas aulas do turno regular.

*O que eu aprendo aqui eu uso nas pesquisas, porque sei informática (R. 11 anos. Diário de campo).*

A oficina de grafite é ministrada pelo monitor Fabiano, que também é muito querido pelos alunos. Essa oficina acontece no mesmo espaço que é destinado à recreação, quando esta não acontece. Fabiano ensina técnicas de desenho e tipos de letras que os meninos vão copiando e depois pintando. Alguns têm até um caderno à parte onde fazem seus ensaios e sentem orgulho em apresentá-lo aos visitantes. Nesse local, como já dito, os meninos e meninas ficam

assentados ou deitados pelo chão, o que gostam muito, fazendo as atividades que são propostas pelo monitor. Ele também mostra como usar as latas de spray que são usadas para as interferências que fazem, como as do muro interno e fachada da Integrada e da escola do turno regular. Fabiano tem um trânsito muito bom com os alunos. Trata-os como iguais. Usa a mesma linguagem que eles

*É isso aí, veio, quero que faça um desenho pra mim (Diário de campo).*

Durante seu trabalho, ri e mexe com uns e outros, o que estabelece uma ligação bastante forte entre eles. Também os conhece muito bem.

*Sabe aquele ali? Era muito danado, revoltado mesmo. Já ia por um caminho ruim. Aí dei uma ideia nele, disse que como ele deve ser na vida, que essa vida que ele tava levando não ia dar nada. Aí, agora ele tá bem bom, não tá revoltado, nem terrível como antes. Tá fazendo tudo nas oficinas (Fabiano, monitor. Diário de campo).*

A oficina de desenho e pintura, ministrada pela Ingrid também é muito interessante. Ela propõe atividades que despertam a criatividade. Os alunos fazem caixinhas para presente, para guardar o lixo das pontas de lápis. Fazem máscaras para os dias festivos, o que eles gostam muito. A materialidade para as atividades está presente em lápis de todas as cores, tintas de diversas tonalidades e espécies, papéis diversos, entre outros materiais, a qualquer tempo.

Há que se destacar que a horta que é plantada nos fundos do prédio da EMALC é toda cuidada pela oficina Meio-ambiente, de responsabilidade da monitora Rafaela e toda a produção é aproveitada pela cantina da escola nas refeições oferecidas a todos os alunos e pessoal da escola. A oficina de Meio-Ambiente, ou Educação Ambiental, é muito dinâmica e tem na figura da professora Roseli, da escola regular, uma grande parceira. Roseli faz parte do Projeto “Educar pela Cidade: Memória e Patrimônio Cultural e Ambiental”, do qual também fazemos parte e já descrito anteriormente. A parceria entre a oficina e esse projeto se deu em encontro entre os alunos e suas avós que trouxeram plantas e ervas, usadas por elas há muito tempo, em chás e unguentos, que dizem muito da tradição que essas avós carregam e que o referido projeto tem resgatado na comunidade de Venda Nova. Durante a exposição da utilidade das plantas, as avós interagiram com os alunos, netos ou não, que depois as levaram para a horta para, juntos, plantarem e apreciarem o que já havia lá. Esse momento permitiu uma troca de saberes e conhecimentos entre todos, alunos, avós, monitores, pesquisadora e

professora do turno regular, resultando na valorização dos saberes populares, das avós como conhecedoras de coisas novas para esses alunos, além da integração entre todos que foi proporcionada por essa atividade. Como a horta já faz parte da EMALC e está no próprio prédio, essa oficina de meio-ambiente é a que mais está integrada à escola regular, segundo Fábio:

*Hoje, a integração se dá muito no âmbito da educação ambiental (Diário de campo).*



Entrada da oficina de Meio Ambiente



Vista parcial da horta – oficina de Meio Ambiente

#### 4.2.2. As aulas-passeio

As aulas-passeios são a ação central do Núcleo de Relações Institucionais da Gerência de Educação Integral Direitos Humanos e Cidadania (GEDC) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PMBH). Têm a intencionalidade de promover o encontro, a apropriação e a exploração dos estudantes com as variadas formas e espaços de aprendizagem que a cidade oferece, pelo acesso a espaços culturais, esportivos, recreativos, áreas de preservação ambiental, instituições militares, entre outros. De acordo com o caderno distribuído aos coordenadores no Encontro Centralizado: professores coordenadores do PEI, acontecido em fevereiro deste ano, “ao promover a circulação dos estudantes pela urbe e a visitação de seus equipamentos, o projeto Aulas-passeio reforça o caráter educador da cidade e sua capacidade de gerar aprendizagens cognitivas, sociais e sensíveis” (p. 17).

As aulas- passeio, por terem “intencionalidade pedagógica”, devem ser “precedidas de cuidadoso planejamento”, terem “eficiente execução” e “séria avaliação”, para que possam “retroalimentar” novos planejamentos dos responsáveis por elas (PBH/SMED, 2014, p. 8).

O agendamento para essas atividades é feito, eletronicamente, em dois momentos, no 1º semestre e no 2º semestre, sendo que as opções ficam disponibilizadas para serem escolhidas, de acordo com o interesse e a intencionalidade das escolas em realizá-las.

A programação para o ano de 2015 assim ficou estabelecida: cada escola tem direito a três aulas-passeio, sendo:

- uma com entrada e/ou almoço pagos;
- uma com entrada gratuita e
- uma em um dos clubes conveniados com o Programa Esporte para Todos (Ibid. p.17).

Para qualquer uma das opções escolhida pelas escolas, o transporte é feito pelo Programa BH Para Crianças (PBHC), por frota própria ou com autorização da locação de transporte, também feito eletronicamente. O custeio é feito com verba da subvenção do PEI.

No PEI da EMALC, elas acontecem aproveitando-se todas as oportunidades que o Núcleo oferece e, assim, todos os alunos vão incorporando essas saídas da escola. Em nossa estada no campo, tivemos a oportunidade de acompanhar duas delas: uma visita à Escola de Música da UFMG e uma ao Mineirinho, na Pampulha, para assistir a uma partida de voleibol da Seleção Brasileira adulta, masculina.

É interessante notar que os alunos, nessas saídas, andam de modo muito organizado, sempre perto dos monitores, preocupam-se em procurar local para jogarem o lixo – uns cuidando dos outros que por acaso esquecem-se desse quesito – acatam as orientações, mas principalmente, brincam, cantam, conversam entre si e com os monitores. Deixam claro que aproveitam esses momentos, como ficou claro em uma ocasião: Estávamos num espaço aberto, todos lancharam e brincaram. No momento de irmos embora, Fábio chamou os meninos e meninas apenas uma vez e todos se dirigiram para o ônibus, na mesma hora.

Em todas as duas, o que vimos, foi bastante interessante. Tanto alunos, quanto monitores aproveitaram muito. Assistir a um jogo da seleção de vôlei foi uma oportunidade única, para todos. Nenhum deles já tinha ido ao Mineirinho e, quando chegamos, o espanto foi visível, pelo tamanho e dimensão que esse lugar tem. Durante o jogo, todos vibraram e perguntavam como fazer para praticar esse esporte, já que o futebol faz mais parte do cotidiano deles e o vôlei só é visto, raramente, pela televisão. O contato com o esporte também faz parte das diretrizes do PEI, pela oportunidade de aumento de repertório dos alunos.

A ida à Escola de Música foi outro acontecimento. Ao chegarmos, fomos recebidos por duas monitoras da própria escola que nos levaram ao auditório onde haveria a atividade. Todos os alunos e monitores, ao entrarem, assentaram-se muito organizadamente e escutaram com atenção o que as monitoras da UFMG explicavam sobre os instrumentos mostrados e escala musical que foi ensinada por elas. Mas, o que mais chamou a atenção foi o piano de cauda que estava no meio do palco e, no momento em que as monitoras chamaram os alunos para perto dele, foi emocionante. Os alunos foram, ordenadamente, apesar da euforia que estavam sentindo, em grupos de quatro para observar o piano por dentro e para depois tocarem nas teclas.

Para os monitores do PEI, esse também foi um momento especial. Nenhum havia visto nada igual, como posto pelo monitor Fabiano:

*Nossa, esse piano é demais!” (Diário de campo).*

Aline, monitora da oficina de recreação também comentou sobre as aulas-passeio, enquanto estávamos na Escola de Música:

*No meu tempo, quando eu estudava, eu não tinha nada disso. Esses passeios eu mesma nunca tinha ido. Só com a Integrada é que tenho oportunidade de conhecer outras coisas como essa e o teatro que fomos assistir outro dia. Os meninos daqui são privilegiados, porque eles têm oportunidade de ver muitas coisas (Diário de campo).*

Também o monitor Fabiano, da oficina de grafite, ficou extasiado quando viu um piano de cauda. Chamou-nos a atenção a sua vivacidade e alegria durante as aulas-passeio, pois ele as aproveita muito, divertindo-se com os alunos e tendo uma postura muito curiosa quando vê algo que não conhecia.



Aula-passeio: Visita à Escola de Música da UFMG

Nesse sentido, as aulas-passeio proporcionam vivências e conhecimentos distintos aos que delas participam, contribuindo para a ampliação do capital cultural de cada um, tanto para os monitores, quanto para os alunos desse programa. Como apontou Bourdieu (2007, p. 67), “o volume do capital social que um agente individualmente possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural e simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado”.

Guará (2006) ressalta que esse tipo de atividade, vindo agregada a políticas públicas, como Bolsa-família, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), entre outros, mesmo que não totalmente suficientes, contribuem para que as crianças e adolescentes permaneçam na escola. Nesse sentido, “o aumento do tempo de estudo deve vir acompanhado da ampliação do acesso das crianças e adolescentes aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes, para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas” (2006, p. 20). Ainda segundo essa mesma autora, as famílias esperam que o aumento da jornada escolar venha acompanhado de mais oportunidades de aprendizagem, o que é a intenção não só das oficinas, mas das aulas-passeio também.

Em depoimento do Coordenador Fábio, vemos que essas saídas do espaço da Integrada vêm agregando valores, não só para os alunos, como para todos os outros componentes que fazem parte do Programa, como citado, anteriormente, pela monitora Aline.

*Ele [o aluno] vivenciando, ele tem experimentado outros ambientes, ele sabe que ambiente educa, outras vivências culturais, lúdicas que eu falei anteriormente que são pilares da Escola Integrada e fazem parte da nossa oficina né? Fora isso, as excursões, também os passeios, eu creio que não só nós os monitores, mas acredito que os alunos têm crescido muito e fechando esse tempo a mais pode aumentar e, sendo redundante, potencializar, aumentar essa vivência pedagógica do aluno, eu não tenho dúvida disso (Transcrição de entrevista).*

Essas aulas também contribuem para que, de certa forma, se rompa com o *habitus*, conceito proposto por Bourdieu (1983), pelas oportunidades que oferecem de ampliação do repertório de vivências de monitores e alunos.

É a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob forma de *habitus*. Os indivíduos "vestem" os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjuntamente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para "guardar suas distâncias" ou para manipulá-las estrategicamente, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las (BOURDIEU, 1983, p. 75).

Nessa perspectiva, as aulas-passeio vêm acrescentando outras vivências, saberes e conhecimentos, quebrando, de certa forma, o que Arroyo (2012) afirma sobre as infâncias e

adolescências populares, que, por viverem em condições precárias, não têm assegurado o direito mais básico o de “desenvolver seu viver, seu corpo em espaços-tempos humanos” (p. 41).

Diante do exposto, podemos considerar que, apesar das dificuldades que existem em conceber um currículo integrado, há um movimento por parte dos atores do programa na EMALC em superá-las, na medida em que tentam oferecer aos alunos, diferentes saberes, conhecimentos e vivências, tanto nas oficinas, quanto nas aulas-passeio. Todo um esforço é feito para integrar as atividades e para promover atividades que tenham significação para esses estudantes, como expresso na fala do monitor Walisson:

*Nas reuniões que fazemos junto com o Fábio (coordenador) nós podemos dar ideias de fazer outras coisas nas oficinas e a maioria delas é aproveitada, por exemplo, eu sugeri a oficina “jovens inventores” para os adolescentes, que é para eles descobrirem maneiras e usos de materiais e dejetos para virarem novos combustíveis ou fontes de energia e a oficina ta acontecendo (Diário de campo).*

A seguir, focaremos nossa atenção aos sujeitos da Integrada, suas interações e suas significações acerca dessas experiências.

## 5. O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA NA VISÃO DOS SEUS SUJEITOS

Eu quero desaprender para aprender de novo.  
Raspar as tintas com que me pintaram.  
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos  
(ALVES, 2014, p. 10).

Para compreender o Programa Escola Integrada, é preciso olhar para além dos sentidos oficiais. Escolhemos observar os sujeitos envolvidos com o Programa na EMALC e ouvir deles suas significações acerca de sua realização cotidiana. Apresentaremos nessa parte do trabalho, os resultados de nossas incursões no campo, no sentido de seguir a metodologia escolhida e que já explicitamos em capítulo anterior.

Após apresentar a organização do PEI, é preciso agora nos deter na relação dos sujeitos que o fazem acontecer no cotidiano. Seguindo os objetivos propostos, em nossas idas ao campo, observamos, convivemos e conversamos com os alunos, monitores, coordenador do PEI da EMALC. Das análises realizadas das anotações do diário de campo, deteremos aqui nas significações do PEI, especialmente para os alunos.

A palavra significação vem do latim *significatio* que é a ação ou o efeito de significar, entendido no sentido de querer dizer, de conter uma revelação interessante, de saber algo (FERREIRA, 1986, p.1583). Esse saber algo passa pela experiência e será no entendimento de “experiência vivida” (VIEGAS, 2007, p.55) que discutiremos o sentido que o PEI tem para os meninos e meninas que frequentam as oficinas e aulas-passeio oferecidas pelo programa.

Também nos apoiaremos nas contribuições de Larrosa-Bondía (2002), que nos convida a pensar a experiência como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21), aquilo que tem a capacidade de nos formar e transformar. Para esse autor, “a experiência é o que nos acontece e, o saber dessa experiência, está intrinsecamente ligado com a elaboração de um sentido ou de um não sentido” (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 27), fazendo esse saber se tornar finito, particular e subjetivo, ou uma forma única do sujeito estar no mundo. É nessa perspectiva que procuramos compreender as interações dos sujeitos pesquisados com o PEI, mais especificamente, como os alunos pensam e significam sobre o Programa.

## 5.1. Os alunos e a significação do PEI para eles

Em relação ao público que frequenta o PEI na EMALC, a maioria mora no próprio bairro Céu Azul, onde está localizada a escola ou em bairros do entorno, de acordo com a monitora Ana Paula:

*10% dos alunos vivem em boas condições financeiras e afetivas e 90% das crianças não possuem condição nenhuma: sem família que ajude, sem alimentação adequada e até sem nenhuma alimentação, sem ninguém que olhe por elas. Alunos que precisariam até de acompanhamento psicológico para aguentar o que a vida dá para eles. Tem 8 meninos que moram no abrigo que fica aqui perto, o que até compromete o desenvolvimento deles (Diário de campo).*

Apesar da fala um tanto preconceituosa a respeito da família dos alunos da Integrada, podemos interpretá-la como indicação de uma condição social subalterna, mas que abrange condições de vida e modos de socialização heterogêneos. Em relação à idade, as crianças pesquisadas situam-se na faixa etária entre 6 e 11 anos, que frequentam a Integrada no turno da tarde. Nossas conversas foram sempre muito informais, durante as oficinas ou em momentos de descontração. Quando conversávamos com elas, algumas outras nos cercavam e completavam o que estava sendo falado e, na maioria das vezes, concordavam com o que estava sendo dito. Suas falas foram sempre muito espontâneas, em um ambiente em que tinham liberdade em se manifestar.

Apresentaremos, a seguir, as meninas e meninos com quem mantivemos contato, através de conversas, bate-papos e observações durante nossa pesquisa no campo e suas significações a respeito do PEI.

J.<sup>15</sup> é uma menina de 10 anos que está na Integrada desde que o programa começou. É bastante tímida, mas expressa suas opiniões com firmeza e tranquilidade. Mora com a mãe, um irmão e o padrasto no próprio bairro da EMALC. Não tem contato com o pai. Quando conversamos sobre o que o PEI significava para ela, disse:

---

<sup>15</sup>Em nossas análises, optamos em não usar o nome das crianças, identificando-as apenas pela letra inicial, no sentido preservarmos as identidades delas.

*Aqui é muito bom. Fico aqui porque gosto, porque faço muitas coisas. Aqui tem alegria, diversão, muito legal. É uma escola pública, então tenho que dar valor para o material que nós recebemos. Então eu cuido muito do material. As excursões são muito boas, a gente vai a muitos lugares bacanas. Aí a gente aprende muitas coisas (Diário de campo).*

J. também destacou as oficinas que tem no PEI e disse que a que mais gosta é a de pintura e desenho, porque gosta de desenhar. Em suas significações, a comparação com o turno regular é inevitável.

*Ah, lá aprende mais porque tem aula de Português, Matemática e as outras, por isso lá é mais importante. Peraí, tô pensando. Não, o que eu aprendo lá (turno regular) é do mesmo tamanho só que é diferente, porque aqui a gente aprende outras coisas. Por exemplo, aqui na Integrada, tem meninos que bagunçam muito, mas é porque eles são do abrigo. Então eles não têm mãe que ensina, então a gente entende, a gente tem que ajudar a melhorar, a respeitar, porque eles não têm ninguém. Ah, eu gosto tanto que não falto nem um dia, nem chovendo, igual hoje (Diário de campo).*

Conversando com A., disse que tem 11 anos e mora com os pais. Tem mais 3 irmãos e uma irmã de criação. É muito falante e alegre. Também irrequieto. Em relação ao significado do PEI, relatou

*Adoro ficar aqui. Lá em casa eu não faço nada, fico à toa, só fico vendo televisão. Aqui eu faço taekwondo, que é o que eu mais gosto, mas gosto muito também dos passeios. Aqui na Integrada, a gente aprende coisas diferentes, por exemplo, agora eu sei lutar, mas não para lutar na rua, só para esporte. Aqui também é para divertir. A única coisa ruim é ter que subir lá da EMALC para chegar aqui. Eu chego todo suado e cansado. Aqui a gente tem muitas coisas, ganha muitas coisas, é uma escola pública, por isso a gente não paga nada. Por isso tem a Integrada, aqui a gente se diverte, tem muita alegria, diversão, muito legal ficar aqui. Aqui tem 'oficineiro' que ensina de graça o grafite e o taekwondo. Mas, lá na outra eu aprendo muito também, aprendo o que é preciso para quando eu crescer eu saber trabalhar, porque eu quero ser bombeiro, né? (Diário de campo).*

Tomando esses dois depoimentos, vemos que a experiência, no sentido trazido por Larrosa-Bondía (2002) tem estado presente. Tanto J., quanto A., mostram que o estar no programa tem trazido a vivência de coisas novas, de um estar no mundo diferente que os leva a aprender coisas novas.

R. tem 12 anos. Está na Integrada desde o seu início. Não quis falar com quem mora. É risonho e tem fama, entre os colegas, de ser namorado. Ele concorda explicitamente com o fato, mas não o nega e só sorri quando falam com ele sobre isso. A conversa com ele aconteceu durante a oficina de taekwondo e quando perguntado sobre o que sentia em relação ao programa disse:

*Eu gosto daqui. Aqui eu faço taekwondo, que é o que mais gosto. Mas gosto das outras coisas também. Eu sou muito bom no taekwondo. Aprendi aqui. Aqui é muito legal, eu aprendo muitas coisas (Diário de campo).*

Perguntado sobre o que eram as muitas coisas e se elas o ajudavam em algum lugar, R. respondeu:

*Ah, essas coisas são tipo pesquisa, porque eu sei informática por causa da oficina de informática que tem aqui. Também na educação física, porque eu sei taekwondo. Ah, na aula de Artes lá da outra escola, eu sei fazer as coisas porque eu tenho aqui. Também ajuda o para casa que eu faço aqui e quando não sei fazer alguma coisa, eu aprendo aqui, tipo o dever, né? Mas lá (turno regular) não tem tempo de conversar, aqui (Integrada) os professores tratam melhor, porque eles conversam mais com a gente, mas todos tratam igual (Diário de campo).*

Nessa fala de R., percebemos uma inferência maior quanto ao que a Integrada traz para sua vida, quando distingue alguns pontos relacionais entre o que vê e experiencia no contraturno e o que estuda no turno regular. Nesse sentido, a Integrada, para esse aluno, proporciona uma experiência de vida, em nível mais consciente, muito provavelmente pela idade em que está. Outro fato implícito na fala de R. é que ele se refere aos monitores como professores, igualmente a quando se refere aos professores do turno regular, o que podemos inferir que, para ele, em relação à importância, estão no mesmo patamar.

Há que se destacar que R., assim como J. e A. evidenciam que existe a disposição para o diálogo entre os alunos e os monitores que acontece na Integrada, pois os três disseram sobre terem oportunidade de conversar mais no tempo enquanto estão no horário do programa. Mas também é evidente que desculpam a falta de oportunidade de conversar no turno regular, pela seriedade do trabalho realizado lá. Deixam entrever que as aprendizagens adquiridas no turno regular têm mais valor para a vida futura.

F. tem 10 anos. Não fala muito, mas pediu para conversar conosco quando percebeu que anotávamos o que diziam. Não quis falar onde mora nem sobre com que mora. Só quis falar sobre a Integrada. Perguntada sobre o que a Integrada significava na sua vida, respondeu:

*Aqui eu aprendo a ter concentração, disciplina e respeito, porque antes eu era muito banguceira, agora eu aprendi que tenho que respeitar os colegas, então não brigo mais (Diário de campo).*

Quando perguntei-lhe se ter aprendido essas coisas era bom, ela disse:

*É bom, porque eu não brigo mais e não brigar mais é bom porque não crio confusão, aí os colegas agora brincam comigo (Diário de campo).*

Apesar de ter falado muito pouco sobre o que a Integrada significava para ela, F. traz uma informação importante que é o aprendizado de um comportamento que ela tinha dificuldade em lidar e que, de certa forma, esse aprendizado trouxe benefício para sua convivência com os colegas e seu estar no mundo, como Larrosa-Bondía (2002) aponta.

Outra criança que conversei foi a J. Ela tem 10 anos. Quando perguntada sobre onde morava, disse que mora no abrigo, pois segundo ela, “a minha mãe fumava muita pedra (crack) e então eu não podia ficar com ela”. J. tem uma irmã que também mora no mesmo abrigo. Ambas não conheceram os pais. Sua fala sobre a condição da mãe foi muito natural. Em nenhum momento mostrou constrangimento, ou julgamento, ou raiva. Só contou. Seu comportamento, segundo os monitores, era de muita rebeldia no início, mas hoje em dia está bastante adaptada, menos “revoltada”(fala do monitor), demonstrando um paradoxo entre seu modo de contar sobre a condição da mãe e seu comportamento.

Quando lhe pedi para falar sobre a Integrada e o que sentia quando estava lá, respondeu que

*Aqui é muito bom, porque a gente faz excursões, vai ao clube. Antes eu vinha pra cá obrigada, porque tinha que vir. Mas agora eu vim porque aqui é muito bom, porque eu não fico lá no abrigo, aqui eu tenho amigos (Diário de campo).*

Em relação aos dizeres de J., podemos perceber que a Integrada tem mostrado para ela, um outro universo a que tinha poucas oportunidades de vivenciar, pela sua condição social. Além disso, o fato de ter amigos a recoloca no mundo de relações que se tornam importantes para ela.

L. foi outra criança com quem tive contato. Mora com os pais e irmãos bem perto da Integrada e tem 11 anos. Ao ser questionado sobre o que significava a Integrada, respondeu: *Significa educação* (Diário de campo). Então, perguntei-lhe o que era educação para ele:

*Ah, é respeito, amizade, respeito pelos outros. A gente estuda isso. É não chamar o colega de gay. Eles me chamam assim, mas eu não ligo, porque eu sei que não sou. Então eu não ligo, não brigo com nenhum* (Diário de campo).

E o que você gosta na Integrada?

*Eu gosto das excursões, quando a gente faz excursão, a gente aprende, a gente vai para muitos lugares. Gosto também do taekwondo e da informática. Não gosto de dormir, porque quando a gente vai assistir a um filme, a gente deita no chão e dá sono, então eu durmo* (Diário de campo).

Essa fala repetiu-se com M., que estava participando da conversa. Mora no abrigo, “*porque minha mãe fuma muita maconha*”. Tem 10 anos e também não gosta de dormir, mas gosta da Integrada:

*Gosto daqui porque eu aprendo a fazer o “para casa” e a pesquisar na internet. Aí, eu fico mais inteligente* (Diário de campo).

C. tem 7 anos. Mora com a mãe, uma tia, uma irmã e uma amiga da mãe. É irrequieto, com muita energia. Durante a nossa conversa, corria e voltava para responder. Perguntado sobre o que a Integrada significava para ele, disse:

*Legal, porque tem brincadeiras, pula-pula, escorregador, festa. As oficinas também são legais e eu gosto da informática. Sonho ser dono de padaria. Gosto mais das excursões, porque vejo umas coisas que eu nunca tinha visto, aprendo a gostar dos colegas, a ficar bonzinho* (Diário de campo).

Sobre C. podemos inferir que a Integrada tem contribuído para a construção de valores, na medida em que ele “*aprende a gostar dos amigos e a ficar bonzinho*”, o que corrobora com uma das orientações para a formação cidadã.

K. tem 8 anos. É uma menina de sorriso fácil. Muito extrovertida. Mora com os pais e uma irmã. Pediu para conversar conosco e, quando perguntada sobre o significado da Integrada, revelou:

*Significa brincar, mexer no computador, na informática, violão do Walisson e do taekwondo. Gosto mais do violão e do taekwondo. Também fiquei melhor em casa, fiquei menos bagunceira. O que eu aprendo aqui ajuda no “para casa”. Aprendo a ter respeito na escola (Diário de campo).*

N. tem 7 anos e mora com os pais e um irmão. Seu depoimento acerca da Integrada foi:

*Aqui tem diversão, aprendo muito mais a não bater nos colegas e a ter respeito. Melhor que ficar em casa, porque aqui eu aprendi a escrever com letra cursiva. Gosto quando a gente vai ver filme, porque eu adoro ver filme. Minha mãe me leva quase todo dia para o cinema (Diário de campo).*

B. tem 9 anos. Está na Integrada desde o ano passado. Perguntado por que só veio para a Integrada nessa data, disse:

*Eu não queria vir. Eu gostava de ficar em casa, porque a gente nem sabia o que tinha aqui, por isso eu não pedi para meu pai me trazer para cá (Diário de campo).*

Perguntei-lhe sobre o que o fez mudar de ideia? Respondeu:

*Eu vim porque meus colegas lá da outra escola me disseram que aqui era bom, que tinha muitas coisas. Então eu pedi para minha mãe me colocar aqui. Agora eu gosto muito daqui (Diário de campo).*

E o que você gosta daqui?

*Eu gosto de brincar, do taekwondo e da informática. O pula-pula é muito bom. Foi bom quando ele chegou. Eu gosto de pular lá. Mas eu gosto de fazer aula de taekwondo, porque eu aprendo que tem que respeitar os outros meninos. Agora eu até falei com meu pai que se ele me tirar daqui, eu paro de conversar com ele (Diário de campo).*

## **5.2. Outras aprendizagens e relações**

Como vimos, as crianças destacaram em seus depoimentos outros tipos de aprendizagens, dessas que aparecem junto com diversão, que acontecem de uma maneira descontraída, muito diferentes das aulas formais do turno regular. A maioria salientou que aprendem muitas “coisas” e “coisas” diferentes.

Podemos dizer que as oficinas oferecem outras aprendizagens, que acontecem de maneiras diferentes, ou seja, por meio da ludicidade, conforme o próprio coordenador Fábio destacou como um dos três pilares em que a Integrada se sustenta. Ou ainda, conforme a compreensão de Gadotti (1994, p. 153):

A infância é um conjunto de possibilidades criativas que não devem ser abafadas. Todo ser humano tem necessidade vital de saber, de pesquisar, de trabalhar. Essas necessidades se manifestam nas brincadeiras que não são apenas diversão, mas um verdadeiro trabalho. (GADOTTI, 1994,).

O lúdico também parece favorecer a experiência, no sentido de Larrosa-Bondía (2002), pois na medida em que as crianças brincam e vivenciam as brincadeiras, deixam-se tocar por elas, transformando-se, muitas vezes, sem perceber que estão aprendendo.

Entre as aprendizagens destacadas, ressaltam a questão dos valores, especialmente do respeito, melhorando a convivência e as relações entre si e com os outros. Quase todas as crianças afirmaram que aprenderam na Integrada a respeitar os outros e que deixaram de ser “bagunceiros”, “que não brigam mais tanto”.

As aprendizagens acontecem nas relações com os monitores e, quando necessário, com o coordenador. De acordo com nossas observações, essas relações são horizontais e construídas no diálogo. Não há castigos ou punições. Para ilustrar esse dado, trazemos a fala da monitora Ana Paula:

*Não é que aqui não tem regra. Têm muitas, mas quando eles não obedecem, o Fábio conversa, troca ideia e se precisar tira até do passeio e explica: olha, você não vai conosco porque você tá assim...você fez isso...Então é tudo explicado e aí eles vão aprendendo (Diário de campo).*

Nesses diálogos, vão se transmitindo valores éticos e morais, como nos fala o monitor Fabiano:

*A gente aqui procura mostrar que o grafite é uma arte, muito diferente da pichação. Quando a gente pinta um muro, a gente mostra nossa arte, mas quando a gente picha, a gente tá denegrindo um local público ou uma casa que é de alguém, [Nesse momento, os alunos perguntam o que é denegrindo e Fabiano explica que é estragando], que é contra a lei pichar e que isso não pode ser feito (Diário de campo).*

Para essa formação cidadã, é fundamental a postura dos monitores e coordenadores, que pertencem à mesma comunidade das crianças, favorecendo o diálogo e a aceitação de regras e ordens que são dadas. Uma fala recorrente entre os alunos é que a Integrada permite o diálogo, a conversa com os monitores e com outros colegas que não fazem parte da mesma turma no turno regular, sendo, portanto, um espaço de encontro e sociabilidade.

Para entendermos melhor o que representa essa possibilidade do diálogo, nos reportamos a Juarez Dayrell (2001) quando coloca que a escola, por ser um espaço sociocultural, é espaço polissêmico e dinâmico, onde culturas e realidades diferentes estão postos e em constante interação, independentemente das regras, ordens e “tratamento uniforme” (p. 40) existentes na escola. Nesse sentido, no espaço da Integrada que pesquisamos, a visão que monitores e coordenador têm dos alunos não é nem “homogeneizante, nem estereotipada” (p.42) e denotam a compreensão de uma educação que supera os muros da escola e que se “ancora nas relações sociais” (p.42)

No que tange às oficinas, elas são ministradas por monitores com diferentes formações. Essa diversificação de atores resulta em trocas educativas e todo o ambiente que os alunos frequentam se transformam em espaços e comunidades de aprendizagem no sentido que Torres (2003) traz e que explicitamos em capítulo anterior. Os monitores são pessoas que, de certa forma, estão muito próximos dos alunos, frequentam os mesmos lugares, praças, igrejas, lojas e o shopping de Venda Nova, nos finais de semana. Nessa perspectiva, alunos e monitores dialogam entre si com bastante facilidade e parecem compartilhar um mesmo capital social, no sentido atribuído por Bourdieu (2007, p. 67):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis.

A maioria destacou a oficina de taekwondo, como sendo a mais apreciada. Como já dissemos anteriormente, essa oficina proporciona que os alunos aprendem, pela luta, a se respeitarem. Também o monitor, como tem uma academia perto do prédio da Integrada, é muito respeitado pelo que conquistou com seu esforço e isso é valorizado pelos alunos. Porém, é visível que as

outras oficinas também são apreciadas, principalmente porque não veem nelas a formalidade das aulas que ocorrem no turno regular.

No caso do PEI da EMALC, as trocas que transformam “as coisas trocadas em signos de reconhecimento” (GADOTTI, 1975, p. 68) estão demonstradas na relação que os monitores estabelecem com os alunos, pela consciência que apresentam no tratamento para como eles. Todos têm um olhar cuidadoso, compreensivo, mesmo quando precisam chamar a atenção de algum deles.

*Cê vê, o professor de taekwondo é super querido, respeitado. Ele é mestre e começou na luta desde cedo, aqui na comunidade. Isso também é bom, os meninos vêem alguém da comunidade que é mestre, tem academia aí eles vêem que podem chegar em algum lugar (Aline, monitora. Diário de campo).*

Essa fala da Aline sobre o monitor de taekwondo nos mostra quão importante é a figura do professor ou do monitor como sujeito de referência na trajetória escolar e na vida dos estudantes. Sobre esse ponto, tomamos Gadotti (1975, p. 42) quando explicita sobre simpatia e oposição, para esclarecer a relação que o monitor Regner estabelece entre a arte que ensina, a aprendizagem dessa arte e os alunos: “O outro leva cada um além de seus próprios limites, onde cada um procura referência e pontos de apoio”, que são dados pela postura desse monitor no convívio com seus pupilos. A arte do taekwondo favorece a relação que o mesmo Gadotti (1975, p. 62) traz como sendo a que existe entre o mestre e o discípulo “O mestre dirige-se a uma pessoa, tira-a do anonimato, não a transforma em outra pessoa, mas a afirma” “[...] é, pois, uma relação de pessoa a pessoa” “[...] de mutualidade”, como percebemos pelos depoimentos dos alunos.

Conhecer as histórias de vida dos meninos e meninas também ajuda os monitores a compreenderem a carência afetiva que muitos demonstram.

*Muitos são largados, nem tomam banho, usam a mesma roupa a semana inteira. Fico com muita pena. Por isso minha blusa fica assim, manchada do suor da cabeça deles, porque eu abraço mesmo. Eu sei o que eles passam. O que nos diferencia é nossa compreensão, o olhar humanizado, acolhedor e temos mais tempo de conversar pelo ambiente não formal de educação. (Ana Paula, monitora. Diário de campo).*

*Nós somos da comunidade, então a gente conhece a realidade dos meninos (Aline, monitora, Diário de campo).*

Nesse sentido, vimos que a presença dos monitores, também moradores da mesma região dos alunos, contribui para que aconteça uma aproximação entre eles, a comunidade e a realidade dos alunos, pois a valorização dos talentos locais permite a construção de referências positivas próximas aos estudantes. A presença desses monitores possibilita que os alunos construam saberes assentados na cultura regional e se vejam como sujeitos pertencentes a essa cultura. Nesse aspecto, percebemos um diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e atores sociais, o que favorece para que a concepção de educação integral se efetive e realmente aconteça. Ou como nos apresenta Dayrell (2001, p. 142-143) “a educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico”.

O coordenador Fábio, assim se expressa sobre a contribuição dos monitores:

*É interessante quando a gente fala deles porque tem certos monitores nossos que já gostam do aluno, não que a gente não goste, mas ele parece que gosta mais, ele cria empatia e empatia é um dos pré-requisitos para o aprendizado, para esse processo de ensino/aprendizagem, ele consegue organizar sua aula melhor, olhar no olho do aluno, o ambiente não é aquele, mas ele cria um ambiente, o processo fica mais fácil no decorrer daquilo, a conclusão, a avaliação é muito bacana, então mesmo sem ele saber os processos metodológicos, de conclusão, de tema da aula, de conteúdo, ele amarra aquilo lá no planejamento mensal que é exigido por mim, ao monitor, nós exigimos um relatório final, relatório que o planejamento tá junto mensal, a gente exige isso quando ele entrega a folha de ponto que vem com o relatório e o plano de aula é só um toque que a gente dá enquanto exemplo pro monitor, a gente tem até que pegar mais isso né? É distinto o monitor formado no terceiro grau, do bolsista estagiário, do monitor da comunidade, cada um com seu trabalho distinto, com seus conhecimentos e aí esse, que tô colocando aqui agora, que é quarto, que é o monitor que veio da comunidade com ou sem formação, mas ele vem com esse especial a mais, ele tem o trato do aluno diferente, o aluno também tem essa empatia por ele, os conteúdos que ele cria é bacana, não é conteúdo criado do professor pro professor, desculpa, do monitor pro monitor, do agente cultural pro agente cultural, é um negócio que vem já do aluno que ele aproveita aquilo. É sonho que todos fossem assim, mas a gente aprende muito com o monitor, monitor, é bem específico,*

*muito específico, a formação de cada um, a vivência de cada um, experiência de cada de um passa pra nós enquanto coordenador e para o aluno também, dá um livro tranquilo, Patrícia (Transcrição de entrevista).*

Outro aspecto que se fez visível em nossa incursão no campo foi a aceitação que os alunos têm dos monitores:

*Os professores de lá (escola regular) tratam a gente igual, mas os daqui (Integrada) tratam melhor, eles conversam mais com a gente. Mas lá não tem tempo de conversar (R.11 anos).*

*Eu gosto daqui (Integrada) porque os professores daqui me tratam com respeito, conversam 'com nós' e me ensinam muito, outras coisas diferentes da outra escola (Regular) (C., Diário de campo).*

Os depoimentos nos mostram a integração e a aproximação que é estabelecida pela vinculação que Bourdieu (2007) nos apresentou anteriormente.

A seguir, foto que além de mostrar uma parte do pátio da Integrada, mostra a relação entre monitor e estudante.



Visão do pátio e monitor Walisson, de violão, com aluno

Na visão dos monitores, também a relação entre eles e os alunos é muito boa, porque:

*Os alunos nos vêem como amigos grandes e não como professores. Brincam com a gente e talvez não fizessem com os pais e com os professores da 'regular', nem pensar. (Monitor Walisson, Diário de campo).*

No PEI da EMALC, vimos várias situações e momentos em que a aprendizagem se faz presente, como os cuidados que se tem antes, durante e após as refeições, como o zelo com higiene, presença dos monitores durante almoços e jantares. Nos momentos em que os alunos chegam ao prédio, quando, no primeiro momento, os monitores têm preocupação em colocá-los para descansar, a fim de que eles tenham oportunidade de conversar com os colegas, calmamente, entre outros.

O zelo dos monitores com os alunos se estende para além das oficinas, como vimos durante as refeições que são feitas no prédio da EMALC. Esses períodos se constituem em momentos educativos, principalmente em relação à higiene, organização e respeito a todos. Antes das refeições, os monitores orientam para os alunos lavarem as mãos e só depois se dirigirem à cantina, em fila, para pegarem os pratos com a comida e o copo de suco. Depois que pegam sua alimentação, os alunos vão ocupando os lugares, nas mesas da cantina e nas que foram colocadas do lado de fora, para esse intento.

Os monitores almoçam e jantam junto os alunos, assim como o coordenador quando está presente na escola, o que reforça o relacionamento entre todos. Há que se enfatizar o fato de que muitas crianças só têm, na escola, a oportunidade de se alimentarem com qualidade nutricional e em quantidade suficiente, pelas condições em que vivem, como destaca a monitora Ana Paula:

*A maioria (das crianças) aqui é muito pobre, não são todos, mas a maioria é e aqui eles têm condições de aprender valores, que é o que mais falamos, como se comportar, como comer. Você vê, até na hora do almoço e jantar a gente tá junto (Diário de campo).*

Nesse sentido, a escola atende uma das diretrizes contidas no ECA (BRASIL,1990 [2010]), em seu Art.4º

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Após as refeições, os alunos são levados para escovarem os dentes, a guardarem as cadeiras e mesas que estão fora do espaço da cantina, como mais uma atividade que tem cunho educativo, pois contribuiu para a construção do senso de organização e cuidado com o ambiente.

*Aqui todo mundo ajuda, para eles aprenderem que é importante ser organizado e que tem que cuidar onde a gente vive e estuda (Ana Paula, monitora. Diário de campo).*

Essa organização e zelo com o ambiente também pôde ser percebida na aula-passeio feita à Escola de Música, pois antes de chegarmos a ela, foi feita uma parada para o lanche, em um espaço na própria UFMG, onde todos lancharam, brincaram e cuidaram para que nenhum lixo ou desordem fosse deixada no lugar:

*A gente não pode deixar bagunça em lugar nenhum (A. 10 anos. Diário de campo)*

Assim, é no sentido que Paulo Freire (1997) traz acerca do zelo e cuidado é que vemos que o PEI tem empreendido com os alunos da EMALC.

[...] É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos (FREIRE, 1997, p.70).

As aulas-passeio, que os alunos nomeiam como excursões, ou simplesmente passeios, em quase todos os depoimentos são mencionadas como uma atividade que eles gostam muito, porque oportunizam vivências outras, como idas a museus, a clubes, a teatros, às quais não têm acesso no ambiente familiar.

Como vimos, a inserção de territórios educativos é uma das premissas do PEI. Na EMALC, não só as atividades oferecidas, mas os diversos momentos em que as crianças e adolescentes passam na Integrada, se transformem em experiências que colaborem na construção, de sujeitos de direitos e deveres, com vistas a uma formação cidadã.

*-Aqui, eles podem falar o que sentem. Muitos trazem seus problemas e conversam conosco.*

*-Nós trabalhamos muito o respeito que devemos ter com todos.*

*-Ah, aqui todo mundo ajuda, né? Assim todo mundo aprende a se organizar.*

*-Tudo aqui é igual. Monitor, coordenador, alunos. Todo mundo se preocupa com todo mundo e ajuda todo mundo.*

*-A gente não põe de castigo. A gente conversa e se precisar o Fábio também conversa para que ele (o aluno) aprende que tá fazendo coisa errada. Então a gente dá ideia nele.*

*-Para as crianças, aqui tem oportunidade de aprender coisas novas que talvez nunca iriam ver. Muitos alunos não estão cientes dessas oportunidades e pensam que a Integrada é só brincadeira, mas não é, né? (Diário de campo).*

Essas falas foram proferidas pelos monitores em conversas que mantivemos enquanto estivemos em campo. Por elas, podemos perceber a preocupação, em todos, em criar uma cultura de respeito, tendo o diálogo como chave-mestra para essa construção.

Quando, anteriormente, trouxemos as falas dos alunos, esse fato também se fez presente, o respeito, a amizade, a cooperação, pois são palavras constantes em seus depoimentos. Mas, mais do que esses depoimentos e os dos alunos, vimos a materialização desses preceitos nas atitudes de todos. Foram raríssimos os momentos em que presenciemos algum conflito e, somente entre alguns alunos. Vimos muito mais a colaboração pelas trocas e empréstimos de materiais e de lanches entre os alunos. Entre os monitores, vimos uma grande colaboração, muita conversa e muita alegria, e aí nos permitimos uma observação: apesar da baixa remuneração que eles têm.

*Entre os monitores existe uma ajuda mútua. Cada um sabe do seu trabalho, mas ajudam-se sem cobrar uns dos outros (Fala do coordenador. Diário de campo).*

Ainda falta ressaltar a relação dos alunos com o turno regular, mesmo que não explicitada em todos os depoimentos. Fica evidente que, para eles, o turno regular é onde se aprendem as “coisas sérias da escola”, como os conteúdos curriculares formais das disciplinas, principalmente quando afirmam que na Integrada aprendem “coisas diferentes”. Apenas um dos alunos relacionou o que aprende na Integrada com o que aprende no turno regular, mas inferimos que isso se deve ao fato de ele ser o mais velho do grupo. Entendemos que, para os mais novos, esse tipo de relação não se dá no plano consciente, porém podemos afirmar que

as vivências e conhecimentos que acontecem no contraturno, interferem de maneira positiva no turno regular, principalmente quando se dão conta de que são sujeitos de direitos e deveres.

### **5.3. A relação entre o PEI e o turno regular: tensões e desafios**

Apesar de todo esse cenário positivo do Programa na visão de seus principais sujeitos, no trabalho de campo observamos algumas tensões, que são necessárias conhecer tendo em vista os objetivos de melhorar o desempenho escolar de todos os alunos. Como vimos, para os sujeitos envolvidos no PEI, especialmente os alunos, não há contradição, nem concorrência entre as duas propostas. O turno regular ensina coisas importantes e o PEI ensina outras coisas diferentes e também importantes.

A fala de uma professora da escola regular durante uma reunião, nos parece ilustrar o tipo de tensão que o PEI enfrenta para a concretização da educação integral em tempo a mais nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte.

*O PEI foi imposto, como sempre, como uma coisa que vem de cima para baixo. Aqui são duas escolas: a normal e a integrada, não existe integração. A integrada não dará certo nunca por causa de muitas coisas e falta de integração é uma delas (Diário de Campo).*

Conforme vimos no referencial teórico utilizado, para que as oportunidades de aprendizagem sejam expandidas, não basta apenas o tempo a mais na escola, é necessária uma mudança na “concepção de educação escolar” e na formação oferecida aos alunos, futuros cidadãos, segundo Cavaliere (2007, p.1016). Nessa direção, para que a educação integral se efetive é preciso repensar o papel sócio-integrador, como uma opção político-educacional, afirma Cavaliere (2002).

Na proposta pedagógica do PEI, são enfatizados três aspectos para proporcionar uma educação integral que abarque as múltiplas dimensões formativas do sujeito: associação entre escola e comunidade; ampliação da jornada escolar, a multiplicidade dos atores e a intersectorialidade (SMED/BH, 2006-2009). Em nossa pesquisa, vimos que a intersectorialidade está presente para integração do PEI com outros programas oferecidos pela PBH (PBHC, PIP) e “nas mais de 600 parcerias que o PEI estabelece com instituições públicas e privadas”

(Fala da representante da GEDC (Diário de campo). O aumento da jornada escolar também está efetivada e o PEI da EMALC atende os alunos da tarde, foco dessa pesquisa, no horário das 11:30 às 16h, pois no horário da manhã esses alunos estão no turno regular.

Entretanto, outros desafios ainda estão postos, como na fala do coordenador, ressaltando as dificuldades do Programa na EMALC:

*o espaço físico, que precisa de mais reformas; a contratação de monitores, principalmente de universitários-bolsistas, porque às vezes o que as faculdades oferecem não estão de acordo com o que a gente precisa, mas a maior delas é esclarecer de forma clara o que é o PEI para todos os segmentos da escola, principalmente os docentes e também para os pais. (Diário de campo)*

É nesse contexto que vimos alguns desafios a serem superados na relação entre o PEI e o turno regular. Segundo Cavaliere (2002, p. 1) “A escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez”. Nesse aspecto, é bastante contraditória a posição dos profissionais da educação, que consideram esses novos papéis distantes de sua identidade profissional, como traduz a fala de uma coordenadora do turno regular, em conversa conosco.

*Agora a gente tem que cuidar de tudo, é problema psicológico, é problema de higiene, de falta de família, de briga, de falta de educação e limites. Um horror porque atrapalha os meninos de aprenderem. Muitas vezes, a gente tem que parar a aula para conversar, chamar a atenção (Diário de campo).*

Essas questões podem explicar, em parte, a resistência dos professores do turno regular da EMALC em relação à Integrada, conforme mostram os depoimentos abaixo:

*-O PEI foi imposto, como sempre uma 'coisa' que vem de cima para baixo.*

*-A gente nem sabia o que era esse programa e aí ele chegou.*

*-Os oficinairos não têm formação, não têm didática, nem metodologia.*

*-Os meninos ficam nas mãos de quem não tem experiência em educação e isso é muito sério.*

*-Na Integrada não tem professores formados que são verdadeiros responsáveis pela educação.*

*-Professor, professor só tem aqui no regular. Lá não é professor. (Diário de campo).*

Por outro lado, o PEI na EMALC tem relativamente pouco tempo. Foi implementado em meados de 2012, como já explicitado antes, estando completando três (3) anos, agora, meados de 2015. Nessa perspectiva, podemos compreender a relação entre o PEI e a EMALC como um campo em construção, como aparece nas falas dos monitores.

*-Parece que eles (professores do turno regular) não valorizam o que acontece nas oficinas, não sei se é porque são concursados, ou porque não conhecem a Integrada, não sei.*

*-Parece que na 'Regular' o professor tem que dar conta do que o menino tem que saber as matérias, acho que isso pesa. Aqui eles têm mais liberdade, acho até que eles obedecem mais os monitores que os professores de lá. (Diário de campo).*

Essas falas nos mostram a distância simbólica entre o PEI e o turno regular. As colocações como “*não somos concursados*”, “*na Regular*”, “*professores de lá*”, parecem apontar para desvalorização do seu papel social como educadores, que se soma ao fato de pertencerem à mesma camada social dos alunos. Porém, outras colocações dos monitores mostram que a integração é possível, quando sugerem que

*a Integrada poderia proporcionar o que falta para o currículo regular que precisa ser seguido, por exemplo, aula de geografia com pontos cardeais, mata ciliar, esse estudo se feito na Integrada, porque a Integrada tem facilidade de trabalhar fora de sala, em outros lugares, só faltam reuniões e combinar”*(Monitor Walisson. Diário de campo).

Na fala do coordenador apresenta que a integração entre a Integrada e o turno regular, passa também por um trabalho de convencimento e esclarecimento dos pais sobre o Programa:

*Muitos pais precisam trabalhar e, por isso deixam os meninos na Integrada. Precisamos melhorar isso. Também não veem a Integrada ainda como lugar rico de possibilidades de aprender. (Diário de campo).*

A articulação entre esses aspectos se apresenta como um desafio a ser enfrentado no campo educativo e das relações entre o PEI e o turno regular da EMALC, uma vez que envolve diferentes atores, com concepções e vivências distintas. Contudo, para atender às diretrizes

colocadas pela SME, de “garantir aos estudantes, atividades nas diversas áreas de conhecimento e em diferentes territórios, nos quais são utilizados equipamentos públicos e privados” (Ofício nº 093/2014), tornam-se necessárias ações conjuntas de diversas naturezas que convirjam para a educação integral que o Programa propõe. Ou seja, é preciso que a escola assuma novas funções, conforme destacou Cavaliere (2002).

A PBH propõe que o PEI ofereça atividades que possam contribuir na educação integral e integrada desses alunos, pelas oficinas e aulas-passeio, pela presença de outros atores, no sentido de quebrar com a lógica de que os conhecimentos e saberes devem ser proporcionados apenas pelo turno regular. Entende, assim, que possibilitar a ampliação e a ressignificação da escola é viável e possível. É nessa perspectiva que lançamos mão dos dizeres de Paulo Freire (1967) para traduzir o que entendemos por educação, para além da que está nos turnos regulares ou nas “integradas”.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1967, p.43).

Defendendo a integração entre a Integrada e o turno regular, pesquisa do Banco Mundial na América Latina apontou que o formato de quatro (4) horas diárias de aula, não tem atendido à formação de qualidade, principalmente, para as camadas populares.<sup>16</sup> Nesse caminho de buscar melhorar a formação das crianças e jovens, é que o coordenador da Integrada defende o trabalho conjunto com o turno regular.

*É um desafio e continua sendo, continua sendo né?! Porque quando não tem desafio não tem crescimento né? Então eu espero que continue sendo, porque a gente sempre tem tentado focar esse desafio de um ponto com bom humor né? Com bom humor e vamos tocar porque são grandes, são grandes e vamos embora! (Diário de campo).*

Essa afirmação demonstra que essa integração entre o período regular e o contraturno tem sido perseguida:

---

<sup>16</sup>A utilização do tempo total da aula está 20 pontos percentuais abaixo do ideal (85%) [...] isso sugere que 20% do tempo de instrução potencial esteja sendo perdido na América Latina em comparação com o objetivo de boas práticas. Isso equivale a um dia de instrução a menos por semana (BRUNS; LUQUE, 2014, p.12).

*A presença do PEI na EMALC tem se tornado, com o tempo, normal, vamos assim dizer. Tem agora, em 2015, se tornado parte da EMALC (Fábio, coordenador. Diário de campo)*

Nesse sentido, Fábio vê que todos estão fazendo esforço para que tal aconteça, apesar das dificuldades que ainda existem, como:

*Esclarecer de forma clara o que é o PEI para todos os segmentos da escola, inclusive para o corpo docente e pais, mas a presença está mais naturalizada (Fábio, coordenador. Diário de campo).*

Pela nossa incursão no campo, vimos que o esforço e a determinação têm sido pontos fortes em todos os que estão envolvidos no trabalho com o Programa Escola Integrada, oferecido na Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso, assim como foi possível também, verificar que estar no Programa tem dado aos alunos, o sentido que DAYRELL (2001, p.159-160) considera para o espaço escolar “os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo”.



Alunos brincando na oficina de jogos pedagógicos no pátio da *Integrada*

## 6. CONCLUSÃO

*Durante a nossa vida:  
Conhecemos pessoas que vêm e que ficam,  
Outras que vem e passam.  
Existem aquelas que,  
Vem, ficam e depois de algum tempo se vão.  
Mas existem aquelas que vêm e se vão com uma enorme  
vontade de ficar...  
(Charles Chaplin)*

A pesquisa apresentada, nesse trabalho, foi desenvolvida a partir de questões levantadas durante a tutoria que fizemos no Curso de Formação – *Escola Integral e de Tempo Integral*, no Grupo TEIA da UFMG, que despertou muitos questionamentos, desde as políticas públicas para a implementação da educação integral, às representações dos professores que estavam se inserindo nessa configuração, na cidade de Governador Valadares, até direcionarmos nosso olhar para as significações do Programa Escola Integrada pelos sujeitos que dele participam.

Para alcançarmos nossos objetivos, optamos pela pesquisa qualitativa, no sentido que Stern (1980) expõe, quando afirma que o método qualitativo pode estar a favor, tanto de campos de conhecimento pouco explorados, ou nos que já se conhece muito, por permitir novos olhares e entendimentos sobre esse conhecido. Nessa perspectiva, centramo-nos no estudo de caso sobre o PEI na Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso, por apresentar alguns critérios, entre eles, atender crianças em situação de vulnerabilidade social e contatos na escola que favoreceram autorização para a realização da pesquisa. Em uma perspectiva etnográfica, mergulhamos no campo de pesquisa, durante mais de seis meses, procurando “dizer o que se sabe, tudo o que se sabe, nada senão o que se sabe” (MAUSS, 1993, p. 23). Além disso, nos valem os documentos que regem sobre a educação integral, para nosso país, em geral, e para o próprio Programa Escola Integrada, de Belo Horizonte, em particular.

Na proposição de construir um cenário que auxiliasse nossas análises, procuramos entender o(s) conceito(s) acerca da educação integral, percorremos a história da educação brasileira no que tange a esse assunto, desde quando esse tema esteve presente, bem como o estado da arte que já está posto em inúmeros artigos e dissertações.

Dando continuidade aos nossos estudos, focamos o Programa Mais Educação que por ser um programa **do governo** federal, tem fomentado a presença da educação integral em vários lugares, na direção da ampliação da jornada escolar pelos recursos financeiros que

proporciona para a operacionalização dessa conformidade educacional. Vimos que esse programa tem como estratégia o incentivo a que municípios, Estados e Distrito Federal fomentem a educação integral, pela construção de políticas públicas, na proposição de que o direito a uma educação de qualidade “é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia” (BRASIL, 2009b, p.13). Nessa perspectiva está o PEI que pesquisamos.

A partir dessas considerações, nos voltamos para o estudo do PEI, desde a ideia inicial da Prefeitura de Belo Horizonte, quando lançou o Programa Escola Plural, até os dias de hoje. Vimos que o PEI está presente em todas as escolas municipais da cidade, fazendo parte do arcabouço de experiências atuais em educação integral, também se valendo do PME, da intersetorialidade de órgãos municipais e privados e de outras fontes para que se efetive.

Entendemos que o PEI se coloca como uma política de continuidade que amplia condições para que crianças e adolescentes tenham oportunidades de desenvolver seu potencial de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas e que, integrando-se todas essas possibilidades, haverá tanto melhorias na aprendizagem, quanto no nível de escolaridade dos alunos e que seu sucesso escolar e pessoal se dará por consequência.

Assim, nos ativemos em descortinar o PEI, presente na EMALC, entendendo sua implantação, constituição, organização e operacionalização e, pelas palavras ditas pelo coordenador e monitores, como estes se desdobraram e ainda o fazem para mantê-lo cada vez em melhores condições para os alunos. Nesse sentido, destacamos a dimensão do zelo, que se faz evidente no tratamento que pudemos notar entre coordenador e monitores; entre monitores e monitores; entre todos e os alunos, principalmente quando se referiam ao programa, evidenciavam a disposição para o diálogo, posto por Freire (1987), na construção de relações horizontais e não verticais, ainda tão presentes nas escolas, de um modo geral.

A seguir, nos detivemos em analisar o PEI, a partir das categorias que levantamos no trabalho de campo, nos valendo da discussão teórica realizada ao longo da pesquisa, ao mesmo tempo em que trazíamos as vozes dos atores participantes desse programa.

Desse modo, a abordagem sobre o conceito de vulnerabilidade social foi necessária, pois os alunos que estão freqüentando o PEI, em sua maioria, se inserem nesse quadro, assim como a

própria escola EMALC estar em zona de poucos recursos materiais e simbólicos para seus moradores. Vimos a atenção que os monitores têm para com os alunos que mais carecem de cuidado e zelo, presente em suas atitudes diárias, quer durante as oficinas, quer nas aulas-passeio, nos carinhos e abraços que são constantemente dados, ou durante as refeições que todos fazem em conjunto. Esses monitores se reconhecem como sujeitos da comunidade a que também pertencem os alunos.

Assim, também, o conceito de capital cultural (BOURDIEU, 2007; BOURDIEU e PASSERON, 2011) se fez presente para compreendermos a dimensão que as oficinas e aulas-passeio, oferecidas pelo programa, contribuem para ampliações culturais do meio social de origem dos alunos. Por meio dessas novas experiências e vivências, os alunos têm oportunidades de adquirir e acumular novas bagagens pela “extensão da rede de relações a que ele [aluno do PEI] pode efetivamente mobilizar [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 67) e assim, obter melhores resultados que os postos anteriormente à inserção no programa.

Em relação às significações que os atores do PEI dão às atividades que são desenvolvidas nas oficinas e aulas-passeio, nos recorremos ao conceito de experiência, defendido por Larrosa-Bondía (2011), que se mostrou importante para que pudéssemos entender como o PEI se apresenta para os sujeitos da pesquisa, principalmente quanto às vivências na perspectiva de convertê-las em experiências transformadoras, indo em direção ao rompimento do *habitus* posto por Bourdieu (2007) e que, conforme Cavaliere (2012, p. 108) aponta, “têm pais que foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos, a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país”.

Em suas considerações, Larrosa-Bondía (2011) mostra que a experiência, quando é vivida, experienciada, torna-se vívida, permanente e sólida. Para isso, algum acontecimento de fora desencadeia uma transformação interior, como acontece nas atividades que são oferecidas pelo PEI, muito distintas daquelas vivenciadas no turno regular da EMALC e também daquelas do ambiente familiar. Além disso, as oficinas, por terem cunho não formal, oportunizam aos alunos momentos lúdicos, nos quais aprendem ao mesmo tempo que se divertem, como eles mesmo expressaram.

Larrosa-Bondía (2011) também nos coloca que a experiência nos toca, nos afeta e, por isso, tem a capacidade de nos transformar. Como vimos pelas conversas com alunos e monitores,

todos estão sendo afetados pela participação no PEI, justamente pelas experiências que têm sido proporcionadas nas oficinas e aulas-passeio, às quais poucos ou quase nenhum deles poderiam experimentar não estivessem inseridos no programa.

Podemos afirmar que esses sujeitos nos mostraram que o resultado da experiência está evidente em suas formações e transformações, mas “não como sujeitos do saber, ou os sujeitos do poder, ou os sujeitos do querer, senão os sujeitos da formação e da transformação” (LARROSA-BONDÍA, 2011, p. 7).

Outro aspecto que ficou patenteado em nossas análises foi a importância que monitores e alunos dão para a formação de atitudes e valores éticos, evidenciada nas falas de quase todos. A construção de um sujeito que se respeita e respeita o outro foi bastante abordada, mostrando que as referências são importantes, notadamente para alunos cujos modelos estão nos próprios monitores. Nesse pormenor, os monitores, sendo moradores da mesma comunidade, se sentem muito perto desses alunos e, novamente, a atitude dialógica se apresenta como circunstância de aproximação entre todos. Vimos que nessa aproximação mútua, o compartilhamento de linguagens, modos de ser e de viver, de certa forma, humaniza o ensino e oportuniza aos alunos do PEI uma experiência escolar menos descolada de suas realidades, pretensões e sonhos.

Pela pesquisa realizada, podemos dizer que as significações dadas às oficinas e aulas-passeio, fazem da presença do PEI, na EMALC, uma experiência frutífera para os alunos e monitores, pois todos têm aprendido novas formas de educação, novos conceitos, conhecimentos e saberes a que não tinham oportunidade de alcançar, antes da implantação desse programa. As análises feitas nesse trabalho reforçam que o PEI da EMALC, apesar do pouco tempo de vigência, tem tornado significativas as experiências para os sujeitos com os quais mantivemos contato.

Mesmo evidenciando a importância do PEI para os sujeitos da pesquisa, não pudemos nos furtar de observar alguns desafios que ainda existem e que, para a manutenção de um programa que se pretende de qualidade e equidade, precisam ser superados, como a própria instalação onde o PEI acontece, ainda bastante precária, principalmente nos dias de chuva e quanto aos banheiros que não estão adequados ao uso de tantos alunos.

Outra questão que se apresentou durante nossa observação é a busca por uma maior aproximação entre o programa e o turno regular, tanto em relação aos profissionais que atuam nesse turno, quanto ao projeto político pedagógico da EMALC como um todo. Nesse aspecto, lançamos mão dos dizeres que constam nas diretrizes do PME acerca da interseção entre o PPP e as oficinas oferecidas na jornada escolar ampliada. Com vistas a formar o sujeito integralmente, “a condição essencial para que essa perspectiva seja compreendida como Educação Integral é a atenção irrestrita e o diálogo com o projeto pedagógico da instituição escolar” (BRASIL, 2009b, p.20).

Corroborando ao que o PME apresenta sobre interação entre o turno regular e as atividades oferecidas, temos, no histórico do PEI a afirmação de que

O aumento do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como aumento de tempo na escola, não está colocado como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares e prazerosas, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo que busque integrar as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto (PBH, 2006/2009, p.4).

Dessa maneira, é evidente que o diálogo entre o turno regular da EMALC e a *Integrada* precisa se estabelecer com mais vigor e constância, cuja promoção poderá se dar pela troca de informações e uma abertura mútua, no sentido de se conhecer o que é feito em ambos os turnos, por todos os profissionais, afim de que os alunos recebam a educação integral de qualidade que merecem.



Reportagem sobre um dos projetos desenvolvidos no PEI da EMALC que foi publicado no Jornal O Tempo/abril 2015

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e PINHEIRO, Leonardo Castro. **Violência e Vulnerabilidade Social**. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana*. Madri: Comunica. 2003.

ALVES, Rubem. **Perfil Rubem Alves**. Fundação Feira do Livro. SP: Ribeirão Preto, 2014. Disponível em <<http://www.feiradolivroribeirao.com.br/media/upload/livretos/rubem-alves.pdf>> Acesso em 04/08/2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

**ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Plano de Metas Todos pela Educação. Moderna, 2015. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-atitudes>> Acesso em 21/04/2015.

Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte. **Histórias de bairros [de] Belo Horizonte : Regional Venda Nova**. Coordenadores: Cintia Aparecida Chagas Arreguy, Raphael Rajão Ribeiro. – Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008. 61 p. : il. ; 21 cm. [+ linha do tempo + mapas].

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=9B5oin1jw8YC&pg=PA42&lpg=PA42&dq=Escola+coerente+%C3%A0+Escola+poss%C3%ADvel.&source=bl&ots=ydkBxUmXJA&sig=19lQT-h0R4f6UVepLCGwkeawhGU&hl=ptBR&sa=X&ei=UFWZVZCioapNpSYgdgN&ved=0CCwQ6AEwAg#v=onepage&q=Escola%20coerente%20%C3%A0%20Escola%20poss%C3%ADvel.&f=false>> Acesso em: 14.04.2014.

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

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras: Proposta Definitiva**, Gênova, 2004, disponível em <[http://www.cmevora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlvffaxvjllxixzmcnmct/Carta\\_dascidade\\_seducadoras.pdf](http://www.cmevora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlvffaxvjllxixzmcnmct/Carta_dascidade_seducadoras.pdf)> Acesso em 20/06/2014

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

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. **“Escola Integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender”**. In: *Pensar BH - Política Social*. Belo Horizonte, n. 19, p. 8-10, out/dez, 2007.

BELO HORIZONTE PREFEITURA Municipal– Secretaria Municipal de Educação – SMED: **Programa Escola Integrada**. 2006-2009. Material impresso em Word.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. **Programa Escola Integrada - Orientações Gerais para as escolas** - Fevereiro 2010. Material impresso em Word.

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

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. **Ofício SMED N° 093/2014 de 11 de abril de 2014**. Estabelece orientações e diretrizes para o planejamento do Programa Escola Integrada e a organização do quadro de funcionários que atuam no Programa Escola Integrada

\_\_\_\_\_. **“Escola Integrada: um projeto de educação para todos”**. In: Pensar BH – Belo Horizonte, v.1, n.1, Anual, 2013.

\_\_\_\_\_. **Belo Horizonte, cidade educadora**. Disponível em <[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=bhcidadeeducadora&tax=24181&lang=pt\\_BR&pg=9081&taxp=0&](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=bhcidadeeducadora&tax=24181&lang=pt_BR&pg=9081&taxp=0&) .> Acesso em 10/09/2014.

**BIOGRAFIA DE ANÍSIO TEIXEIRA**. CIBEC, R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez. 2001. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/420/425>> Acesso em 21/04/ 2015.

**BIOGRAFÍAS Y VIDAS**. La Enciclopedia. Biográfica em Linea. Disponível em <<http://www.biografiasyvidas.com/> > Acesso em 21/04/ 2015.

BOGDAN, R. e TAYLOR, S. (1975). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados**. Traducción: Jorge Piatigorsky. Barcelona: Ediciones Paidós. 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Org. Renato Ortiz. Trad. Paula Monteiro, Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Trad. Aparecida Joly Gouveia. Ver. Maria Alice Nogueira. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**; trad. Reynaldo Baião, 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros, os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro e Nilton Valle, ed.: UFSC, 2013, 172p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292p. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 21/04/2015.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente - Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)> Acesso em 21/04/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação – PNE**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)> Acesso em 22/04/2014

BRASIL. **Decreto Presidencial Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007.

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

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC. Distrito Federal. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC/2009). **Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Relatório, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com-content>> Acesso em 10/06/2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Gestão Intersectorial no Território**. 1º ed., Brasília: Ministério da Educação, 2009ª - Série Mais Educação.

BRASIL, Ministério da Educação. **Texto Referência para o Debate Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2009b – Série Mais Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009c - Série Mais Educação.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 8.085/2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências – Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

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

BRASIL, Ministério da Educação/SECAD - **Diretoria de Currículos e Educação Integral**, 2012. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?q=BRASIL%2C+MEC%2FSECAD%2C+Diretoria+d+e+Curr%C3%ADculos+e+Educa%C3%A7%C3%A3o+Integral%2C+2012.&oq=BRASIL%2C+MEC%2FSECAD%2C+Diretoria+de+Curr%C3%ADculos+e+Educa%C3%A7%C3%A3o+Integral%2C+2012.&aqs=chrome..69i57.1340j0j4&sourceid=chrome&es\\_sm=122&ie=UTF-8](https://www.google.com.br/search?q=BRASIL%2C+MEC%2FSECAD%2C+Diretoria+d+e+Curr%C3%ADculos+e+Educa%C3%A7%C3%A3o+Integral%2C+2012.&oq=BRASIL%2C+MEC%2FSECAD%2C+Diretoria+de+Curr%C3%ADculos+e+Educa%C3%A7%C3%A3o+Integral%2C+2012.&aqs=chrome..69i57.1340j0j4&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8) Acesso em 03/07/2014.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Passo a Passo - Programa Mais Educação**, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 20/02/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino: **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação** - Brasília: MEC/SASE, 2014. 220 p. Disponível em <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)> Acesso em 21/04/2015

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDE)**. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1773280>> Acesso em 25/05/2015

BRASIL, **Programa Dinheiro Direto na Escola**, 2014. Disponível em <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>> Acesso em 22/04/2015.

BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Fóruns sobre desenvolvimento na América Latina, Visão Geral. Grupo Banco Mundial, Washington, D.C., 2014. Disponível em <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>> Acesso em 22/05/2014

CABEZUDO, Alícia. **Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais.** In: GADOTTI, M.; PADILHA, Paulo. R.; CABEZUDO, Alícia. *Cidade Educadora: princípios e experiências.* São Paulo, Cortez: 2004, p. 11-14.

CANÁRIO, Rui. **Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica.** *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.01, p.47-78, jan./jun., 2001. In: CANÁRIO, Rui. *Um projet pour lês écoles isolées*, *Revue Interncionale d'Education*. v.10, p.111-120, 1996.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS – **Declaração de Barcelona.** 1990. Disponível em <<http://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>> Acesso em 03/07/2014.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **A Escola, o Bairro e a Cidade: Processo de Formação de Territórios Educativos na perspectiva da educação integral.** 2014. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

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

CAVALIERE, Ana Maria V. (2001) **Memórias das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas.** Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017\\_ana\\_maria\\_vilella.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf)>. Acesso em: 19/04/2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002

\_\_\_\_\_. **Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil.** In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa.; CAVALIERE, Ana Maria. *Educação e(m) tempo integral.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 93-111.

\_\_\_\_\_. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** *Edc.Soc.*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 13/07/2014.

\_\_\_\_\_. **Escolas de tempo integral versus alunos de tempo integral.** In: *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p.51-63, abr., 2009.

\_\_\_\_\_. **Anísio Teixeira e a educação Integral.** *Paidéia*, Ribeirão Preto. Vol. 20, n.46, p. 249 - 259, mai-ago. 2010, p.249-259. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 22/05/ 2014.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC); FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para a Educação Integral.** São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na escola integrada**. Dissertação – (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011. Disponível em [http://www.gestrado.org/images/publicacoes/31/Dissertacao\\_JoseSilvestreCoelho.PDF](http://www.gestrado.org/images/publicacoes/31/Dissertacao_JoseSilvestreCoelho.PDF) Acesso em 13/07/14.

COELHO, J.S. **Cidades educadoras**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral e Integralismo – Fontes impressas e história(s)**. Revista do Arquivo Nacional – Acervo. Rio de Janeiro, v.18, n. ½, p. 83-99, jan/dez, 2005. Disponível em > <http://linux.an.gov.br/seer/index.php/info/article/view/174>< Acesso em 21/10/2014.

COELHO, Lígia Martha; C. da Costa. **Políticas Públicas Municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de educação integral**. In: COELHO, Lígia C. da C.; MARQUES, Luciana; BRANCO, Verônica. **Políticas públicas municipais de educação integral em tempo integral: Quando a escola faz a diferença**. Trabalho apresentado na XV ENDIPE, subtema: Políticas Educacionais/ Públicas, UFMG, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Escola Pública de horário integral**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 53-59, maio/jun. 1997.

\_\_\_\_\_. **Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental**. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jacqueline (Orgs.). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.

\_\_\_\_\_. **“Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de Educação Integral”**. Disponível em: <[www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm](http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm)> Acesso 10/10/12.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa.; HORA, Dayse. **Diversificação curricular e educação integral**. 2004. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceduint.doc>> Acesso em 20/07/2012.

COMENIUS, Jan Amós. (1592-1670), **Didática Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos**. (Início/Conclusão: 1627/1632). Introdução, trad. e notas: Joaquim Ferreira Gomes – Copyright, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001 – Fonte digital – Título original: Didactica Magna. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf> > Acesso em 05/07/2014.

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA. Arranjos Educacionais para a educação integral. **Escola Integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender.**

EVARISTO, Macaé Maria ...[et al.]. In: MEC/Salto para o Futuro: **Educação Integral**. Ano XVIII, boletim 13, agosto/2008, p.20-25. Disponível em <[http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu\\_int.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf)> Acesso em 03/07/2014.

CORALINA, Cora. **Melhores Poemas**. Seleção e apresentação Darcy França Denófrío. São Paulo: Global, 3a edição, 2008. 4a reimpressão, 2011.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento**. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago 2001 Nº 17.

DA SILVA, S.A.; PÁDUA, K.C. **Atores sociais da escola**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DAYRELL, Juarez T. **A Escola como espaço sócio-cultural**. In: DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2001.

DUBET, François. **O que é uma escola justa**. Trad. Ione Ribeiro Valle; revisão técnica: Maria Tereza Queiroz Piacentini, São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. **Democratização escolar e justiça da escola**. Revista do Centro de Educação. Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez. 2008.

ERNICA, Maurício. **Percursos da educação integral**. In: Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral / Organização Cenpec – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. – São Paulo, 2006.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2007.

FONSECA, Cláudia. **Quando um caso não é um caso – etnografia e educação**. Revista Brasileira de Educação, 1999, p.58-78.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2.ed. São Paulo: Ed. Olhos d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Educação para o desenvolvimento sustentável**. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação Docente: ensaio de caracterização da relação educadora**. 3. ed. revista e ampliada. SP: Ed. Loyola, 1975.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2<sup>o</sup>ed. 1994.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEP, n. 1, 2006.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. São Paulo: Papyrus, 1995.

GALLO, Sílvio; MORAES, José Damiro de. **Anarquismo e educação – a educação libertária na Primeira República**. In.: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **História e memória da educação no Brasil, Vol. III: século XX..** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. 268p.

GALLO, Sílvio. **Anarquismo e educação: os desafios para uma política libertária hoje**. Revista de Ciências Sociais, n. 36, abril, PP. 169-186, 2012. Disponível em >  
<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869/7424>< Acesso em 22/10/2014.

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

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral: resgatando elementos**. In: MOLL, Jaqueline ...[et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec 2006 n. 2 Disponível em  
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168> Acesso em 10/09/2014.

GOUVÊA, Fernando; MENDONÇA, Ana Waleska P.C. Mendonça. **A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil: Um percurso com os boletins da CAPES**. Revista Perspectiva, Florianópolis – publicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), v. 24, n. 1, p. 111-132, 2006.

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

HEATH, S. B. **Ethnography in Education: defining the essentials**. In: Gilmore, P. & Glattorn, A. A. Children in and out of school. University of Pennsylvania: The Center for Applied Linguistics. P. 33-55. 1982.

KASSICK, N. B.; KASSICK, C. N. **A pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KERSTENETZK, Célia Lessa. **Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade**. Ciência Hoje, 231, vol. 39, out. 2006.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; Moll, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LEITE, L. H. A. **Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MACEDO, Neuza Maria Santos [et al.]. **A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG)**. In: MOLL, Jaqueline...[et al.]. Caminhos da Educação Integral no Brasil – direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

MACHADO, Joaquim. **Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga**. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Cidades, Campos e Territórios. 2004. Disponível em <[http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR461180422234c\\_1.pdf](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf)> Acesso em 13/04/2014

MAGNANI, J. G. C. **Etnografia como prática e experiência**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 32, p. 129-156, 2009.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stepfen J. Ball: Um diálogo sobre a justiça social, pesquisa e política educacional**. Educ.Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARTINS, A. M. S. **A proposta educacional anarquista no Brasil**. In: VI Jornada do HISTEDBR, 2005, Ponta Grossa. Anais da VI Jornada do HISTEDBR. Ponta Grossa: UEPG/HISTEDBR, 2005. v. 1. p. 1-1.

MARTINS, A. M. S. **Anarquismo e Educação**. 2006. (Apresentação de Trabalho/Conferência).

MARTINS, A. M. S. **Análise Histórica da Educação Libertária no Brasil no início do século XX.** In: VII Jornada do HISTEDBR - História, Sociedade e Educação, 2007, Campo Grande. Anais da VII Jornada do HISTEDBR, 2007. v., p. 1-14.

MARTINS, A. M. S. **A Pedagogia Libertária e a Educação Integral.** 2009. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

MARTINS, A. M. S. **As contribuições da Educação Anarquista no Brasil.** São Paulo - SP: Imaginário, 2014 (Artigo).

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola de Horário Integral: a relação entre a evolução de matrículas e a concepção de tempo ampliado adotada.** In: ARAÚJO, M; MORAIS, J. **Vozes da Educação - formação de professores, narrativas, políticas e memórias.** Rio de Janeiro: Eduerj / Faperj, 2012.

MAUSS, Marcel. **Manual de Etnografia.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., 1993.

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

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

\_\_\_\_\_. **Da crise da escola e de seu re(encontro) com a vida.** Jornada de Educação Popular: pelo encontro da escola com a vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p.59-69, 2007.

\_\_\_\_\_. **Juventude, cidade e espaços de convivência e aprendizagem: novos olhares.** 2008. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br>>. Acesso em: 30/1/2012.

MOLL, Jaqueline...[et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012, 504p.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIYÓN, F. G.(org.). **Educação Libertária/ Bakunin e outros;** trad. José Cláudio de Almeida Abreu – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MORIYÓN, Félix García. **Del socialismo utópico al anarquismo - 1a. ed. -** La Plata: Terramar, Buenos Aires, 2008. XXX p. 20x12,5 cm. (Utopía Libertaria) Disponível em:[http://www.rua.unam.mx/repo\\_rua/escuela\\_nacional\\_preparatoria/cuarto\\_ano/1403\\_historia\\_universal\\_iii/4061.pdf](http://www.rua.unam.mx/repo_rua/escuela_nacional_preparatoria/cuarto_ano/1403_historia_universal_iii/4061.pdf) Acesso em: 13/04/2015.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

NERI, Marcelo Côrtes. **Tempo de Permanência na Escola**. Coordenação Marcelo Côrtes Neri, Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em <[http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3Pesq\\_TempodePermanenciaNaEscola\\_Fim\\_2.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3Pesq_TempodePermanenciaNaEscola_Fim_2.pdf)> Acesso em 03/09/2014.

NOGUEIRA MARIA ALICE; CATANI, Afrânio (organizadores) **Escritos de Educação**. 9ªed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Ciências Sociais da Educação).

NOGUEIRA, CLÁUDIO MARQUES MARTINS; NOGUEIRA, MARIA ALICE. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, abril/2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto C. de. **Avaliação do impacto do Programa Escola Integrada**. Relatório de pesquisa. No prelo. In: UFMG/CEDEPLAR/ FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2008.

OLIVEIRA, Diogo Jorge; ANDRADE, Wallace Carrieri. **A identidade vendanovense: um patrimônio esquecido na metrópole belorizontina?** CONINTER, 2013. Disponível em <<http://www.2coninter.com.br/artigos/pdf/822.pdf>> Acesso em 21/03/2015

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10/09/2014.

OLIVEIRA, Sidnei Rocha. PICININI, Valmíria. **Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa**. In: CADERNOS EBAPÉ. BR, v. 7, nº 1, artigo 6, Rio de Janeiro, Mar. 2009.

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

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **Educação Integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência**. 2014, 222p. Dissertação - (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RESENDE, Mary Margareth Marinho. **Escola Integrada: um projeto de educação para todos**. 2013, 178f. In: Educa BH / Publicação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.- v.1, n.1 (2013). Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte / Secretaria Municipal de Educação, Anual.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RODRIGUES, Edgard. **Os Libertários – Idéias e Experiências Anarquistas**. Editora Vozes. Petrópolis, 1987.

SABINO, Fernando. **O Encontro Marcado**. Trecho de III – O Escolhido, contracapa. Record, 82ª edição, Rio de Janeiro, São Paulo, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; Gómez, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, 4ªed. ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artemed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que temos, a educação que queremos**. In: IMBERMÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**; trad. Ernani Rosa, 2.ed. Porto Alegre: Artmed Sul, versão impressa: 2000. Disponível em <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=61KbsV-TjloC&oi=fnd&pg=PR6&dq=A+educa%C3%A7%C3%A3o+que+temos,+a+educa%C3%A7%C3%A3o+que+queremos+A+educa%C3%A7%C3%A3o+no+s%C3%A9culo+XXI:+o+desafio+do+futuro+imediato&ots=liFPID8-Jw&sig=FvzGKblY59ZacjPRORcyd73eKl4#v=onepage&q&f=false>> Acesso em 8/07/2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artemed, 3ª ed., 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Trad. Jussara Rodrigues, Porto Alegre: Artemed, 2001.

SALGADO, Plínio. **Obras completas**. Volume 8 – “O conceito cristão da democracia”. São Paulo, Editora das Américas, s/d (1).

SALGADO, Plínio. **Reconstrução do homem**. Rio de Janeiro, Clássica, s/d(2).

SARDENBERG, Agda. **Trilhas Educativas: o diálogo entre território e escola**. Cidade Escola Aprendiz. Coleção Tecnologias do Bairro Escola – v.2, ed. Fundação Itaú Social, São Paulo, 2011.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. **Venda Nova pela memória de sua gente**. In: **Educar pela cidade, Memória e Patrimônio Cultural e Ambiental**, 2014. Disponível em <http://educarpelacidaderegionalvandanova.blogspot.com.br/p/memoria-de-sua-gente-dilma-celia.html>> Acesso em 21/03/2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, núm. 20, maio/jun/jul/ago, 2002, pp. 60-70, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Brasil.

SETUBAL, Maria Alice; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez. 2012. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2873/1886>> Acesso em 10/10/2013.

SIGNIFICATÍO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. RJ: Nova Fronteira, 2ªed. 1986.

SILVA, Ana Maria Clementino Jesus. **Trabalho docente e educação em tempo integral [manuscrito]: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral**. 2013, 178f. Dissertação - (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade

Federal de Minas Gerais. Disponível em: <[http://www.gestrado.org/images/publicacoes/82/Dissertacao\\_AnaMClementino.pdf](http://www.gestrado.org/images/publicacoes/82/Dissertacao_AnaMClementino.pdf)> Acesso em 13/07/2014.

SILVA, Dagmá Brandão. **A escola e a rua: os vários significados atribuídos a uma Escola Integrada** de Belo Horizonte. 2013, 133f. Dissertação - (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte.

STERN, P.N (1980). **Grounded theory methodology: its uses and processes**. Image, 12, 20-23. Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1547-5069.1980.tb01455.x/abstract>> Acesso em: 22/05/2015

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico: uma construção coletiva**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra calada: os Tupinambás na Mata Atlântica do sul da Bahia**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

VIGNOLI, Jorge Rodríguez. **Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes**. Proyecto Regional de Población CELADE-FNUAP Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población. Série población y desarrollo. Naciones Unidas, CEPAL/ ECLAC, Santiago do Chile, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emilio Tenti. **Novos docentes e novos alunos**. In: **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. Fundação Víctor Civita/UNESCO, Brasília 2004. pp. 67-80. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/90336545/Novos-Docentes-e-Novos-Alunos>> Acesso em: 28/09/2013.

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

\_\_\_\_\_. **Há que virar pelo avesso a filosofia da educação**. Diário da Tarde. Belo Horizonte, set/1958. IbiCT –Biblioteca virtual Anísio Teixeira. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/avesso.html>> Acesso em 10/08/2013.

TORO, José Bernardo A.; Werneck, Nísia Maria Duarte F.. **Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação**. UNICEF – Brasil, 1996.

TORRES, R. M. **A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem**. In: **Muitos Lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

XIMENES, Salomão de Barros. **Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação**. Educ. Soc. Vol. 33, n.119, Dossiê: “Políticas Públicas de Responsabilidade na Educação, Campinas Abr/Jun. 2012.

WEBER, Florence. **A entrevista, a pesquisa de campo e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?** Horiz. Antropol., vol.15, n.32, Porto Alegre, jul./dec., 2009. Disponível em

EDUCAÇÃO INTEGRAL: SIGNIFICAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA  
PARA SUJEITOS DA ESCOLA MUNICIPAL ADAUTO LÚCIO CARDOSO

---

ANEXOS

**ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A Escola Municipal Adauto Lúcio Cardoso, localizada à rua Ernesto Gazolli, no bairro Céu Azul, Região de Venda Nova, Município de Belo Horizonte, autoriza a realização da Pesquisa “Significações de Educação Integral entre os envolvidos no Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte”, sob a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Pinheiro de Souza e orientação da professora Dra<sup>a</sup> Karla Cunha Pádua. Tal pesquisa tem como objetivo principal compreender as significações da Educação Integral para os sujeitos envolvidos no Programa Escola Integral (PEI), desta Escola. A pesquisa tem como procedimento metodológico a abordagem etnográfica e, nesse sentido, serão feitas observações das oficinas oferecidas pelo PEI e dos sujeitos que delas participam. Serão privilegiadas as conversas informais, porém, caso necessário para os objetivos da pesquisa, poderão ser realizadas entrevistas gravadas, desde que autorizadas pelos sujeitos. Sua identidade será totalmente preservada, se assim o desejar, nos resultados a serem divulgados como Dissertação de Mestrado, ou em artigos científicos e trabalhos acadêmicos, tendo critérios éticos como prerrogativa para tais divulgações. Caso queira participar, você estará contribuindo em muito para estudos, análises e reflexões acerca do Programa Escola Integrada desenvolvido no município de Belo Horizonte e da educação integral.

A Pesquisa não trará nenhum qualquer risco aos sujeitos que dela participarem, nem à instituição, pois serão considerados critérios éticos na coleta, análise e divulgação dos resultados,

Durante o trabalho, é garantido qualquer esclarecimento necessário a quem o pedir.

**Contatos com a pesquisadora:** Mestrado em Educação – Universidade do Estado de Minas Gerais **Endereço:** Rua Paraíba, n. 29, 6º andar. Bairro Funcionários. Belo Horizonte – MG.

CEP: 30130-140. Telefone: 32395913 ou 3344 4227(residência)/ 9198 0469(celular). E.mail: [patpinheiro@uol.com.br](mailto:patpinheiro@uol.com.br).

### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que a Escola participe da Pesquisa, sem ônus ou bônus para qualquer parte e que a Instituição pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do representante da Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso

\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_

Assinatura do orientador responsável

## **ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convido você a participar – como voluntário(a) - da Pesquisa “Significações de Educação Integral entre os envolvidos no Programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte”, sob a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Pinheiro de Souza e orientação da professora Dr<sup>a</sup> Karla Cunha Pádua. Tal pesquisa é parte do projeto de Mestrado desenvolvido no PPGE-UEMG e tem como objetivo principal compreender as significações da Educação Integral para os sujeitos envolvidos no Programa Escola Integral (PEI), da Escola Municipal Aduino Lúcio Cardoso. A pesquisa tem como procedimento metodológico a abordagem etnográfica e, nesse sentido, serão feitas observações das oficinas oferecidas pelo PEI e dos sujeitos que delas participam. Serão privilegiadas as conversas informais, porém, caso necessário para os objetivos da pesquisa, poderão ser realizadas entrevistas gravadas, desde que autorizadas pelos sujeitos. Sua identidade será totalmente preservada, se assim o desejar, nos resultados a serem divulgados como Dissertação de Mestrado, ou em artigos científicos e trabalhos acadêmicos, tendo critérios éticos como prerrogativa para tais divulgações. Caso queira participar, você estará contribuindo em muito para estudos, análises e reflexões acerca do Programa Escola Integrada desenvolvido no município de Belo Horizonte e da educação integral, no Brasil. Saiba que em qualquer tempo você poderá desistir de participar da pesquisa, o que transcorrerá sem custo para você.

**Contatos com a pesquisadora:** Mestrado em Educação – Universidade do Estado de Minas Gerais **Endereço:** Rua Paraíba, n. 29, 6º andar. Bairro Funcionários. Belo Horizonte – MG. CEP: 30130-140. Telefone: 32395913 ou 3344 4227(residência)/ 9198 0469(celular). E.mail: patpinheiro@uol.com.br

Consentimento Pós-Infomação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado/a sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/ \_\_\_/ \_\_\_\_\_

Assinatura do participante

( ) Desejo anonimato ( ) aceito identificação

\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_

Assinatura do orientador responsável

---

<sup>i</sup> É interessante notar que Salgado denomina como antidemocrático o movimento comunista.