

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

EDNA DE JESUS SILVA

**DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA**

JUIZ DE FORA

2014

EDNA DE JESUS SILVA

**DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA**

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

Orientador(a): Profa. Rogéria Campos de Almeida Dutra

JUIZ DE FORA

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SILVA, Edna de Jesus .
DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA / Edna de Jesus SILVA. -- 2014.
129 f.

Orientador: Rogéria Campos de Almeida DUTRA
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

1. Gestão escolar. 2. Ampliação da Jornada Escolar. 3. Programa Escola Integrada. I. DUTRA, Rogéria Campos de Almeida , orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

EDNA DE JESUS SILVA

DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

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

Profa. Dra. Rogéria Campos de Almeida Dutra
Orientadora

Prof. Dr. Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho
Membro da Banca Externa

Profa. Dra. Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim
Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, 29 de dezembro de 2014

A todos os estudantes do terceiro ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque está em meu interior, provocando-me à ação.

A Dalila e Magna, mãe e irmã, por terem sido fonte inesgotável de paciência e compreensão durante o tempo de escrita e pelo encorajamento amoroso.

Ao Robertson Saraiva, pela presença, apoio e incentivo, que tornou o meu percurso mais tranquilo.

A Cláudia Caetano, Renata Costa, Sérgio Silva, Severino Júnior e Valentina Scott, pelas importantes opiniões.

A Rogéria Dutra, minha orientadora, pela compreensão quanto à minha proposta de investigação desde a primeira conversa, com olhar e sorriso atenciosos e indagadores.

Ao Wagner Rezende e Rodrigo Mello, professores da minha banca de qualificação, cujas intervenções foram essenciais para a qualidade do meu texto.

A Fernanda Amaral e ao Leonardo Vilardi, pelas intervenções necessárias durante o acompanhamento do meu trabalho.

Ao Dr. Eduardo Figueiras, meu homeopata, que ouviu meus emocionados desabafos.

Ao Walter Ferreira Filho, meu analista, pela sua escuta, essencial.

Ao GEP – Grupo de Estudos Presencial –, pela troca de ideias contínuas ao longo do curso.

À SMED-BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte –, que me proporcionou essa importante experiência de aperfeiçoamento profissional.

À GAPED/SMED-BH – Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais –, na pessoa da gerente Eliani Brito, que forneceu os dados que embasaram esta pesquisa.

À GCPF/SMED-BH – Gerência de Política Pedagógica e de Formação –, pela apresentação da experiência do “Projeto 3º Ciclo Sujeitos & Práticas”.

À GEDC/SMED-BH – Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania – setor que gerencia o Programa Escola Integrada, pelo atendimento às minhas solicitações;

Às escolas municipais pesquisadas, pelo apoio e carinho das equipes gestoras do Programa Escola Integrada durante as entrevistas realizadas para esta dissertação.

“Desde o começo da história tiveram importância, sem dúvida, as invenções, mas já os inventores não tinham tamanha importância e o “processo de inventar”, nenhuma importância. A novidade dos dias de hoje é que o “processo de inventar” tem importância máxima. Aonde nos poderá isto levar, não está em nosso poder dizê-lo.”

(Anísio Teixeira, 19 de dezembro de 1959)

RESUMO

O presente trabalho expõe os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Seu objetivo foi analisar a participação dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental no Programa Escola Integrada. Para tanto foram feitas entrevistas e aplicados questionários para gestores e alunos de três escolas da rede municipal de Belo Horizonte. Os dados obtidos permitiram uma análise das ações da equipe gestora com relação ao referido programa, bem como a compreensão das demandas dos educandos. Dessa forma, foi possível perceber a necessidade de rever a implementação e a gestão de tal proposta na escola, no sentido de superar a falta de interesse dos discentes pelas atividades. Por fim, no Plano de Ação Educacional, foram elaboradas propostas a fim de atender à necessidade observada.

Palavras-chave: Gestão escolar. Ampliação da Jornada Escolar. Programa Escola Integrada.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research carried out under the Master Professional Graduate Program in Management and Public Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora. The objective was to analyze the participation of students of the third cycle in Primary Education program. To achieve the present goal, we made interviews and questionnaires to managers and students from three public schools of Belo Horizonte. The data obtained allowed the analysis of the actions of the management team of Integrated School Program in the schools surveyed. In consequence, we noticed the necessity to modify the implementation and the management of the program in the researched schools to surpass the lack of interest of students by program activities. Finally, we present an Educational Action Plan that have been prepared in order to service to this perceived need.

Keywords: School management. Extension of school time. Integrated School Program.

LISTA DE ABREVIATURAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BH	Belo Horizonte
BR	Brasil
CO	Região Centro Oeste do Brasil
CS	Regional Centro Sul
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CISE-PEI	Convênio Instituições Socioeducativas – Programa Escola Integrada
DOM	Diário Oficial do Município
EF	Ensino Fundamental
EM IMACO	Escola Municipal IMACO
EM MARCONI	Escola Municipal Marconi
EMMN	Escola Municipal Maria das Neves
EMPGP	Escola Municipal Padre Guilherme Peters
EMPJP	Escola Municipal Presidente João Pessoa
EMPMC	Escola Municipal Paulo Mendes Campos
EMSLC	Escola Municipal Senador Levindo Coelho
ER	Ensino Regular
GAPED	Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais
GCPF	Gerência de Política Pedagógica e de Formação
GEDC	Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
GERED	Gerência Regional de Educação
GERED-B	Gerência Regional de Educação Barreiro
GERED-CS	Gerência Regional de Educação Centro Sul
GERED-L	Gerência Regional de Educação Leste
GERED-N	Gerência Regional de Educação Norte
GERED-NE	Gerência Regional de Educação Nordeste
GERED-NO	Gerência Regional de Educação Noroeste
GERED-O	Gerência Regional de Educação Oeste
GERED-PA	Gerência Regional de Educação Pampulha
GERED-VN	Gerência Regional de Educação Venda Nova
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior

IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
IQVU	Índice de Qualidade de Vida
JOVEM	Jogos e Vivências Esportivas das Escolas Municipais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
N	Região Norte do Brasil
NE	Região Nordeste do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCM	Proposições Curriculares Municipais
PEI	Programa Escola Integrada
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
RME	Rede Municipal de Ensino
RME/BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
S	Região Sul do Brasil
SE	Região Sudeste do Brasil
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TEITEC	Tecnologia & Inovação no Terceiro Ciclo
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do município de Belo Horizonte com a divisão em regionais e a Regional Centro Sul em destaque	54
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de escolas e de alunos participantes do PEI na RME/BH	47
Tabela 2 - Alunos matriculados por regional nos ciclos do Ensino Fundamental e no Programa Escola Integrada – PEI – período inicial do ano de 2013	50
Tabela 3 - Índice de qualidade de vida urbana e de vulnerabilidade social das regiões de localização das escolas da GERED/CS	56
Tabela 4 - Matrícula dos alunos no PEI em relação aos matriculados no ensino regular (ER) por ano do terceiro ciclo do ensino fundamental – 2011 - 2013	58
Tabela 5 - Número de estudantes matriculados nos ciclos do ensino fundamental (EF) e de estudantes, do terceiro ciclo, matriculados e frequentes no Programa Escola Integrada (PEI)	62
Tabela 6 - Dinâmica dos questionários aplicados	89
Tabela 7 - Atividades que mais interessam os participantes do PEI	89
Tabela 8 - Atividades que menos interessam os participantes do PEI	89
Tabela 9 - Atividades de maior interesse dos estudantes não participantes do PEI	94
Tabela 10 - Atividades de menor interesse dos estudantes não participantes do PEI	94
Tabela 11 - Campos de preferências dos alunos participantes e não participantes no PEI	95
Tabela 12 - Questões pessoais que justificam a participação no PEI	96
Tabela 13 - Você tem amigos que não participam do Programa Escola Integrada?	96
Tabela 14 - Motivos para a não participação no PEI	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Legenda de identificação de gestores	64
Quadro 2: Escolaridade X tempo de obtenção da titularidade	64
Quadro 3: Legenda de identificação de Coordenadores	66
Quadro 4: Escolaridade e atuação profissional das Professoras Coordenadoras de Educação Integrada	67
Quadro 5: Atuação profissional nos ciclos do ensino fundamental	68
Quadro 6: Plano de Ação Educacional – Participação dos estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental no PEI	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas no ensino fundamental com jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008	30
Gráfico 2 - Número de alunos no ensino fundamental atendidos pela experiência de jornada escolar ampliada, por ano de escolaridade, segundo a região geográfica – 2008	31
Gráfico 3 - Porcentagem total de alunos respondentes	83
Gráfico 4 - Alunos respondentes por ano do terceiro ciclo	84
Gráfico 5 - Perfil dos alunos participantes do PEI	85
Gráfico 6 - Tempo de participação no PEI	85
Gráfico 7 - Modalidade de matrícula no PEI	86
Gráfico 8 - Perspectivas após o 9ºano dos alunos participantes do PEI	86
Gráfico 9 - Perfil de alunos não participantes do PEI	87
Gráfico 10 - Distribuição de estudantes não participantes do PEI nos anos do 3º ciclo	87
Gráfico 11 - Pretensões de estudantes não participantes do PEI após cursar o 9º ano do EF	88
Gráfico 12 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Oficinas esportivas	90
Gráfico 13 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Excursões	90
Gráfico 14 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Informática	91
Gráfico 15 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Oficinas de ver Filmes	91
Gráfico 16 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Oficinas de Estudos	92
Gráfico 17 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Oficinas Culturais	92
Gráfico 18 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Aceitação das oficinas	93
Gráfico 19 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Rejeição das oficinas	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA ...	22
1.1 As origens do ensino de tempo integral no Brasil.....	23
1.2 O ensino de Tempo Integral no contexto brasileiro	28
1.3 O ensino de Tempo Integral no contexto de Belo Horizonte	35
1.3.1 Aspectos organizacionais e pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte	35
1.3.1.1 PROJETO 3º CICLO SUJEITOS & PRÁTICAS	38
1.3.2 Experiências de ensino de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte	43
1.3.3 O Programa Escola Integrada	45
1.4 Belo Horizonte – Cidade Educadora	51
1.5 A Regional Centro Sul	53
1.5.1 O Programa Escola Integrada no terceiro ciclo na regional Centro Sul	57
1.6 As escolas pesquisadas	59
1.6.1 Escola municipal A	60
1.6.2 Escola municipal B	61
1.6.3 Escola municipal C	61
2 A GESTÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA NAS ESCOLAS PESQUISADAS	63
2.1 Perfil dos diretores das escolas pesquisadas	63
2.2 Perfil das Professoras Coordenadoras de Educação Integrada e as práticas pedagógicas do PEI	66
2.3 O Programa Escola Integrada sob a ótica da equipe gestora – Diretores e Professoras Coordenadoras de Educação Integrada - das escolas pesquisadas	69
2.3.1 As condições socioeconômicas das famílias	69

2.3.2 As práticas pedagógicas do PEI nas escolas entrevistadas	70
2.3.3 O que mudar para favorecer a participação do terceiro ciclo	72
2.3.4 A administração do tempo no cotidiano do PEI	73
2.3.5 Diálogos “Interface com a regular”	75
2.3.6 Práticas e desafios no cotidiano do Programa Escola Integrada	77
2.4 Descobertas em torno do fazer da gestão do Programa Escola Integrada.....	78
2.5 Pesquisando os alunos	82
2.5.1 Perfil dos estudantes do terceiro ciclo que responderam ao questionário	83
2.5.2 Perfil dos alunos participantes do PEI	84
2.5.3 Perfil dos alunos não participantes do PEI	87
2.6 Relação dos alunos, participantes e não participantes do PEI, com as atividades propostas	88
2.7 Importância do PEI para os alunos, participantes e não participantes do terceiro ciclo do ensino fundamental	96
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE	100
3.1 Ação 1: Inclusão, da faixa etária do terceiro ciclo, na pauta dos encontros centralizados com Professores Coordenadores	105
3.2 Ação 2: Inserção do Programa Escola Integrada no Projeto 3º Ciclo Sujeitos & Práticas	105
3.3 Ação 3: Parcerias com os equipamentos públicos e privados do entorno da escola	106
3.4 Ação 4: Participação do diretor ou vice-diretor das reuniões regionalizadas do PEI	107
3.5 Ação 5: Realização de seminário sobre o terceiro ciclo do ensino fundamental	107
3.6 Ação 6: Inserção do PEI na pauta das assembleias escolares	108
3.7 Ação 7: Realização de exposições do PEI	108
3.8 Ação 8: Realização de seminário do PEI na escola	108
3.9 Ação 9: Instituição da liderança de turma	109
3.10 Ação 10: Criação do grêmio estudantil no PEI	109

3.11 Ação 11: Instituição do Projeto Pedagógico Personalizado da Turma – PPPT	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

O Programa Escola Integrada (PEI) é uma política pública de ampliação da jornada escolar dos alunos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH). Ele é oferecido no contraturno, sendo desenvolvido por meio de oficinas que contemplam áreas que fazem parte da estrutura do Programa Mais Educação do Governo Federal. Com isso, amplia as oportunidades de aprendizagem para as crianças e adolescentes. Para sua realização, são utilizados diversos espaços da cidade, por meio de parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a sociedade civil, clubes, cidadãos e os próprios órgãos públicos.

Objetiva, ainda, oferecer um atendimento ampliado, implicando em uma concepção de equidade e de democracia, uma vez que, ao oportunizar mais tempo de vivências e práticas educativas aos alunos de classes populares, interfere na dinâmica das práticas sociais.

A proposta da presente dissertação é investigar a gestão do PEI, da qual fazem parte direção, vice direção e coordenação, no tocante aos desafios relacionados à participação dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental. Percebe-se, a partir de uma comparação entre os números da participação desses discentes, irregularidades na frequência. Importante destacar que é responsabilidade da gestão a execução dessa política pública de ampliação da jornada escolar dos alunos.

No primeiro ciclo, que abarca a faixa etária de seis a oito anos, composto pelo 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, a participação dos alunos é de, aproximadamente, 50%. No segundo ciclo, no qual fazem estão os alunos do 4º, 5º e 6º anos, com faixa etária entre nove e 11 anos, a participação é de 47%. Já no terceiro ciclo, que abrange discentes com 12, 13 e 14 anos e que estão no 7º, 8º e 9º anos, a participação alcança cerca de 29%.

A pesquisa foi realizada em três escolas de Belo Horizonte. Duas delas estão localizadas na Regional Centro Sul e uma na regional Nordeste. A Regional Centro Sul foi escolhida por possuir o menor percentual de estudantes matriculados no Programa Escola Integrada, dentre as nove regionais envolvidas. Já a Nordeste foi definida por fazer parte da região onde está localizada a escola municipal

selecionada para a comparação que será realizada nesta pesquisa. A definição do corpus atendeu a dois fatores: o número de alunos matriculados no ensino regular e no Programa Escola Integrada, a partir de uma base de dados fornecida pela Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED) da SMED.

A questão que norteia esta pesquisa é como se dá a gestão escolar do Programa Escola Integrada, em relação à participação dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental.

Para responder a tal questionamento, foi discutida a execução do PEI, investigando-se, ainda, a sua gestão nos aspectos relacionados, principalmente, à gestão dos espaços e tempos e à participação dos discentes do terceiro ciclo.

Cabe destacar que o PEI promove uma nova relação desse público com o conhecimento, na medida em que amplia o tempo da jornada escolar e oferece atividades em espaços diferentes dos da escola. Com isso, é dada a eles a oportunidade de sair de um local e tempo continuamente vivido no âmbito escolar, imergindo em outros ambientes, com novas possibilidades e desafios.

Nesse sentido, espaço e tempo são aspectos que demandam ações de intervenção da gestão para que possam favorecer a participação dos alunos, bem como propiciar o aprimoramento da cidadania e a apropriação da cidade como local de aprendizado. Ressalta-se aqui a importância dessa proposta, uma vez que, junto com outras 13 cidades, Belo Horizonte assinou a Carta de Cidades Educadoras, que sugere a utilização dos espaços públicos da cidade como educativos.

Nesta dissertação busca-se refletir sobre a relação entre a participação dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental e a gestão dos tempos e espaços que caracterizam a escola integral. Faz-se necessário, por isso, um estreitamento da distância entre as práticas pedagógicas propostas pelo PEI aos alunos e as características da sua faixa etária, a adolescência. Somente assim as demandas desse grupo serão atendidas, sendo possível, com isso, alcançar o objetivo da melhor participação no PEI.

A escolha por esse corpus se deve à minha atual atividade profissional, que é acompanhar o desenvolvimento do PEI em instituições conveniadas com a SMED/BH, na Regional Centro Sul, que oferecem o tempo complementar de ensino na modalidade de educação de tempo integral para alunos provenientes das escolas públicas do município e do estado. Nesse exercício profissional, acompanho o

desenvolvimento das atividades pedagógicas e a participação dos alunos das escolas da rede.

Exerço o cargo de servidora municipal desde 1999, tendo lecionado e acompanhado trabalhos desenvolvidos nas instituições que oferecem educação infantil e educação de tempo integral conveniadas com a PBH. Além disso, fui secretária escolar e professora coordenadora do Programa Escola Integrada. Tanto na unidade escolar onde desempenhei a função de professora coordenadora do PEI quanto nas instituições conveniadas¹ e nas escolas da RME/BH que oferecem o Programa Escola Integrada, é recorrente a discussão sobre a disparidade no envolvimento por parte dos alunos do terceiro ciclo em relação aos números referentes ao primeiro e ao segundo ciclos, dadas as particularidades da faixa etária deste ciclo de desenvolvimento.

Além disso, é possível notar outro agravante: a formação profissional dos gestores e a sua preparação para a gestão de educação de tempo integral. Tais dificuldades são pautas frequentes nas reuniões do acompanhamento regional e, por isso, serão apresentadas ao longo desta pesquisa.

Considero que as propostas pedagógicas do PEI contribuem para o desenvolvimento dos educandos ao possibilitar experiências que os auxiliam, por exemplo, a conhecer e vivenciar as relações com os espaços públicos da cidade e ambientes sociais diversos. Elas são prioritariamente relevantes se pensarmos na etapa de ensino e faixa etária dos estudantes deste ciclo – 12 a 14 anos – já que parte deles já está ingressando no mundo do trabalho.

Para a construção do estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores das três escolas, abordando questões referentes à trajetória profissional e à atuação na administração cotidiana do PEI.

Aos alunos, foi aplicado um questionário sobre o envolvimento nas práticas desenvolvidas no programa. Os questionários foram aplicados tanto para os que estão matriculados quanto para os que não estão matriculados no PEI, objetivando conhecer suas motivações para aderirem ou não ao Programa. O universo de discentes que respondeu aos questionários correspondeu a, aproximadamente, 60% dos matriculados em cada ano do terceiro ciclo do Ensino Fundamental de cada uma das escolas.

¹ Instituições conveniadas no CISE-PEI (Convênio Instituições Socioeducativas – Programa Escola Integrada) com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Esta dissertação foi organizada em três capítulos. O capítulo 1 aborda o ensino de tempo integral, o contexto brasileiro e o município de Belo Horizonte, além do conceito de Cidade Educadora, os aspectos organizacionais e pedagógicos da RME/BH, o funcionamento do terceiro ciclo do ensino fundamental, a gestão e o funcionamento do Programa Escola Integrada e a caracterização da Regional Centro Sul e das escolas pesquisadas.

O capítulo 2 apresenta a pesquisa de campo realizada com os gestores e alunos, assim como a análise dos resultados obtidos e o embasamento teórico que fundamenta os aspectos referentes ao contexto da gestão do PEI e do envolvimento dos discentes. Destacam-se as características da faixa etária desse ciclo, as práticas pedagógicas do PEI e a gestão escolar. Foi exposto, ainda, um panorama de como a gestão do Programa acontece nas escolas pesquisadas.

O capítulo 3 apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), com proposições alusivas a uma gestão escolar que alie a contemplação dos interesses, características e necessidades dos estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental da RME/BH à filosofia do Programa Escola Integrada. Por meio desse PAE, são debatidas propostas para o aprimoramento das discussões e execução da política pública em educação de tempo integral. Seu foco é no conhecimento da faixa etária dos alunos do terceiro ciclo, de modo a favorecer a institucionalização da participação, dando-lhes voz, com objetivos pedagógicos e aprimoramento também aos processos relativos à função da gestão.

As práticas para a implementação das propostas deste PAE estão voltadas para a troca de experiências relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes do referido ciclo e o exercício da gestão dos espaços e tempos na educação de tempo integral. Na maior parte das proposições para o estabelecimento das ações, procurou-se utilizar as metodologias e propostas de trabalho já estabelecidas pela SMED, de modo a não criar mais compromissos dentro da agenda da gestão nas unidades escolares.

1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE NO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

Este capítulo apresenta uma discussão sobre a Educação de Tempo Integral no Brasil por meio dos estudos de Anísio Teixeira (2006/2007), Jaqueline Moll (2012), Ana Maria Cavalieri (2010), Jaime Giolo (2012) e Marcos Antônio M. das Chagas (2012), dentre outros. Na sequência desse debate, foram abordados os processos sobre a educação de tempo integral do município de Belo Horizonte e, mais especificamente, de uma das nove regionais de administração da Prefeitura, a Regional Centro Sul. Essa pesquisa foi possível a partir das informações da Gerência de Avaliação de Políticas Educacionais (GAPED) e na Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC) da Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

Para a investigação realizada neste tópico, foi necessária a caracterização da realidade das escolas relacionada à localização e aos contextos social, histórico e cultural. Destacar que também serão apresentadas informações relativas à participação dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental no PEI, realizado nas escolas da rede municipal. Além disso, descreveremos a proposta pedagógica criada pela Equipe do Terceiro Ciclo da SMED, para subsidiar a implementação das proposições curriculares destinadas ao ensino desse período de escolaridade. Serão expostas, ainda, as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação do município de Belo Horizonte em relação à construção da educação de tempo integral. Observa-se que elas contemplam propostas voltadas para o aumento do tempo regulamentar de estudo dos alunos, inicialmente pensadas para aqueles que apresentavam dificuldades no aprendizado, mas ofertada, no ano desta pesquisa, de forma ampliada a todas as escolas de ensino fundamental e para todos os alunos que assim o desejarem.

1.1 As origens do ensino de tempo integral no Brasil

De acordo com Cavaliere (2010), a bandeira da educação integral no Brasil, ancorada na extensão do tempo escolar, adquiriu consistência teórica a partir do aprofundamento dos estudos de Anísio Teixeira nos Estados Unidos entre os anos de 1927 e 1928. Nessa época, Teixeira, então Inspetor Geral de Ensino de Salvador, conheceu a teoria e a prática de John Dewey e W. Kilpatrick.

Segundo Chagas (2012, p.73), este contato do educador brasileiro com os estudos realizados por grandes pensadores, apresentou as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para a educação brasileira. Teixeira mostra a importância da teoria lógica do filósofo americano John Dewey quando aponta que ela

apoia-se na própria contingência e precariedade do mundo, fundando a interpretação do homem e de seu meio e o sentido da vida humana no próprio risco e aventura do tempo e da mudança. A contingência mesma do mundo faz dele um mundo de oportunidades, um mundo em permanente reconstrução, um mundo em marcha, com suas repetições e suas novidades, coisas acabadas e coisas incompletas, uniformidades e variedades, em que o presente é uma junção entre um “teimoso passado” e um “insistente futuro” (TEIXEIRA, 2006, p. 88-89).

O homem, imerso nessa realidade, constitui-se como agente de transformação à medida que passa a interagir de forma mais efetiva com os outros sujeitos que fazem parte da sociedade na qual vive. O estudioso afirma ainda que

o homem exalta este processo de interação e experiência. Graças à linguagem, torna a experiência cumulativa e, com o auxílio do seu registro simbólico, ela mesma, objeto da experiência. Essa experiência da experiência o leva à descoberta das suas leis, com o que acrescenta uma dimensão nova ao universo (TEIXEIRA, 2006, p. 89).

Anísio Teixeira, observando a importância da educação escolar e a influência do contexto social que determina sua emergência e principais metas, destacou o fato de estarmos vivendo em um tipo de sociedade específica. No discurso de paraninfo na formatura na Faculdade Nacional de Filosofia, em 1959, enfatizou que

no contexto da presente civilização industrial, que substituiria a antiga civilização agrícola, a escola não poderia desconsiderar a questão da transformação, vez que

estamos em marcha para nos organizarmos e produzir, no ritmo e com os métodos da civilização industrial, a fim de vencermos a miséria e o subdesenvolvimento. A nova civilização tem exigências educativas. A transformação é a mais radical que se pode conceber (TEIXEIRA, 2006, p.157).

O educador analisa a cultura como determinante para o surgimento da escola, visto que tem como objetivo atender aos interesses e servir como instrumento para “guardar e conservar seus aspectos determinantes e conscientes” (TEIXEIRA, 2006, p. 150). Contudo, destaca que a cultura não somente atuaria nessa preservação de valores e práticas estabelecidas, como também contribuiria para sua transformação. As ideias de Anísio Teixeira, portanto, se relacionam aos projetos de educação em tempo integral no aspecto relacionado à utilização dos conhecimentos acadêmicos adquiridos na escola regular. Estes, ao se mostrarem necessários para as práticas sociais, podem ser utilizados, além de renovados e transformados diante das diversas necessidades culturais e das experiências vivenciadas.

Cabe notar, assim, que suas propostas modificam a construção do conhecimento, que influencia sobremaneira no processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa questão também discorre Maria Beatriz Paupério Tilton (2012, p. 151):

Uma concepção renovada de aprendizagem inscreve-se na diversidade e na complexidade dos contextos históricos e socioculturais dos alunos, sendo possível projetar um maior aproveitamento escolar, ou seja, uma melhoria na qualidade das aprendizagens formais e das possibilidades de estabelecimento de relações dos conhecimentos com a vida diária dos estudantes.

Vemos, então, consolidada a educação integral e definida a sua filosofia, concretizada nos Centros de Educação Primária, que teve como primeiro exemplo o Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador. De acordo com Teixeira, nesse modelo de instituição

a filosofia da escola visa oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e de ações responsáveis (TEIXEIRA, 2007, p. 166).

Marcos Antônio Chagas (2012) afirma que

Anísio Teixeira foi um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido, e, para que o seu sonho se materializasse, só via um caminho – a educação. Educação identificada com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo norte-americano, voltado para o desenvolvimento do indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular (CHAGAS, 2012, p.73).

Aprofundando um pouco mais o conceito de pragmatismo, previamente exposto, importante investigar a origem da palavra, conforme se observa em artigo de Edna Nascimento (2014, p. 1):

O termo pragmatismo, derivado do grego *práigma*, significa ‘fazer’, denota *ação, ato ou caso*. Conforme a antropologia pragmática de Kant, pragmatismo é a ética prática. Na definição kantiana, o horizonte pragmático representa a adaptação do conhecimento à finalidade moral, aos fins da vida prática, do agir.

A prática escolar defendida por Teixeira propõe a criação de igualdade de oportunidades, afirmando também que a escola deveria se fazer, “verdadeiramente, [como] uma comunidade socialmente integrada.” (TEIXEIRA, 2007, p. 166). Dewey (2007, p. 236), se referindo à realidade dos fatos nos diz que

o pragmatismo, assim, tem uma implicação metafísica. [...] Por conseguinte, a razão, ou o pensamento, em seu sentido mais geral, possui uma função real, criativa e construtiva, muito embora limitada. Se formarmos ideias gerais e as colocarmos em ação, produzem-se consequências que não seriam produzidas de outra forma. Sob essas condições, o mundo será diferente daquilo que teria sido se o pensamento não tivesse intervindo. Essa consideração confirma a importância moral e humana do pensamento e sua operação reflexiva na experiência.

Desde a década de 1920, de acordo com Cavaliere (2010, p. 250), “a proposta de educação integral esteve, portanto, presente em diferentes campos políticos e servindo a múltiplas orientações ideológicas” (CAVALIERI, 2010, p. 250). Segundo a autora, a escola estava sendo utilizada pelas correntes políticas, autoritárias e elitistas da época, como um lugar de manutenção do controle social, concebendo a educação integral como uma educação ampliada nas tarefas sociais e culturais. Ela afirma também que “por outro lado as correntes políticas liberais

encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático” (CAVALIERI, 2010, p. 249). Anísio Teixeira, então, parte dessas correntes liberais inicia, em 1928, um novo projeto de reforma educacional.

Em 1932, segundo Cavaliere (2010), o termo “educação integral” apareceu três vezes no texto do documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que bradou pela renovação educacional do país. O documento foi elaborado por 26 intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira.

A ideia de educação integral, na primeira citação do documento, faz referência ao aspecto humano na ação educativa:

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem dúvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos (MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, 2006, p. 192).

Na segunda citação, refere-se à função social e pública da educação:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (DOCUMENTO, 2006, p. 192).

Na terceira citação do termo educação integral, os intelectuais da educação mostram o direito do indivíduo, em condições de inferioridade, a uma educação pública, visando ao seu pleno desenvolvimento:

assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, 2006, p. 193).

Durante o período industrial brasileiro, na década de 1940, houve uma evidente mudança na realidade escolar e, conseqüentemente, no atendimento de tempo integral oferecido no país. O processo de industrialização e urbanização demandou mão de obra para as indústrias, provocando maior demanda de alunos para a escola. De acordo com Giolo (2012), as escolas passaram a concentrar a atividade escolar em apenas um turno, atendendo aos alunos em tempo parcial.

A escola de tempo integral permanece para os alunos da classe dominante, vez que eles continuaram recebendo, no contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços. Isso está diretamente relacionado ao fato de que são as camadas populares que precisam ingressar precocemente no mundo do trabalho, tendo como caminho possível a conciliação do tempo de escola com o do trabalho produtivo.

Percebe-se, nesta organização, uma separação entre os estudantes que estudam e trabalham e os alunos que apenas estudam. O autor explica como essa escola configura-se diferentemente para os diferentes grupos sociais que atende, uma vez que

subjacente aos discursos e às políticas educacionais prolongava-se uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais. As escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho (GIOLO, 2012, p. 95).

Ainda nesse período, foram estruturadas pelas Leis Orgânicas de Ensino, as escolas técnicas industriais e agrícolas com tempo escolar semanal de 36 e 44 horas respectivamente. Essas iniciativas de educação integral inicialmente direcionadas às classes populares, segundo o autor, ampliaram o seu alcance para os segmentos sociais médios.

1.2 O ensino de Tempo Integral no contexto brasileiro

Em 1950, segundo Cavaliere (2010), o então secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, Anísio Teixeira, concretizou e validou ideias já pensadas em 1931. Para garantir a presença da criança na escola, durante os dois turnos, o educador fundou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, estruturando em prédios conjugados, tanto as escolas classes, quanto as escolas parque. Ele foi organizado para receber estudantes dos sete aos 15 anos, divididos por grupos, a princípio organizados pela idade cronológica, que estudavam de 7h30 às 16h30. Segundo Cavaliere, Anísio propunha – desde sua formulação dos planos para a educação do Distrito Federal – a construção de:

escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997 apud CAVALIERI, 2010, p. 256).

Com o golpe militar, em 1964, Anísio Teixeira afastou-se da vida política e a proposta dos Centros Educacionais foi encerrada, tornando esquecida a concepção de educação integral por cerca de 20 anos.

Nos anos 1980 e 1990, Darcy Ribeiro idealizou o programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro. Cavaliere observa que embora os textos oficiais dos CIEPs dialoguem com o pensamento de Paulo Freire, predominantemente seguem a tradição do pensamento de Anísio Teixeira:

Foi principalmente através de Anísio Teixeira que a educação integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento intensivo, com vistas à adequação das populações “indisciplinadas” às novas exigências do sistema industrial urbano (CAVALIERE, 2010, p. 259).

Essas escolas, segundo Vítor Henrique Paro (1988), foram construídas preferencialmente em regiões de concentração de “população carente”. Sua proposta era funcionar como uma “escola-casa” (PARO, 1988. p. 20), respeitando os direitos das crianças e superando obstáculos tradicionais à educação dessa parcela da sociedade, como a evasão, mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-psicológico.

Também, no ano de 1986, segundo Paro (1988), estabelece-se a experiência, em São Paulo, do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), por meio de um sistema de convênio com as prefeituras daquele estado, objetivando promover o atendimento da criança em tempo integral. Segundo o autor, em termos de rede física isso era realizado em núcleos, entendidos como unidade ou conjunto de unidades escolares, distribuídos em diferentes regiões da cidade.

No Brasil, os anos finais do século passado foram marcados pelo processo de redemocratização. Em 1988, foi promulgada uma nova Constituição Federal que, refletindo uma sociedade caracterizada pela diversidade, aborda a educação, conforme o artigo 6º, como um direito social e dever da família e do Estado. O contexto da sua elaboração favoreceu a retomada dos processos de discussão da educação integral que haviam sido interrompidos pelo governo militar.

Em favor da efetivação da educação integral no país, normas essenciais são estabelecidas como, por exemplo, conferir ao município o caráter de ente federado, o que fortaleceu seu poder e legitimou, com destinação de recursos financeiros, a sua atuação na educação. Com a competência estabelecida, no artigo 22, para a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a educação integral é pautada na LDB nº 9394/1996 no artigo 34, parágrafo segundo 2º:

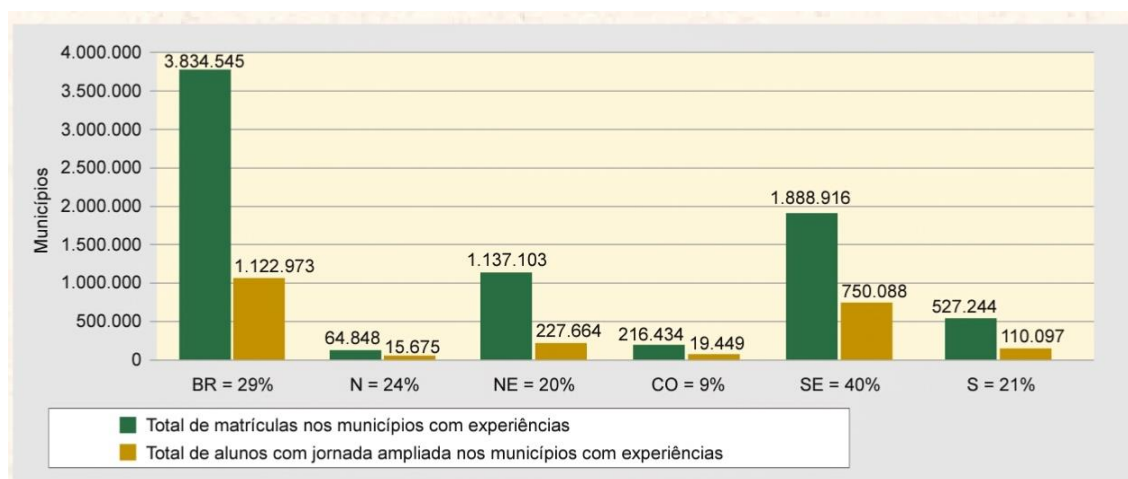
Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 2. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

A partir de então, muitas experiências, no âmbito da educação integral foram desenvolvidas, tanto nos sistemas de ensino estaduais, quanto nos municipais².

² Esta realidade foi demonstrada na pesquisa solicitada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), realizada em 2008 pelas Faculdades

De acordo com os dados apresentados pelo mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, em novembro de 2008, embora o país já apresentasse um número em crescimento, a jornada ainda não alcançava todos os alunos, conforme se pode verificar no gráfico 1.

Gráfico 1 - Matrículas no ensino fundamental com jornada escolar ampliada, segundo a região geográfica – 2008

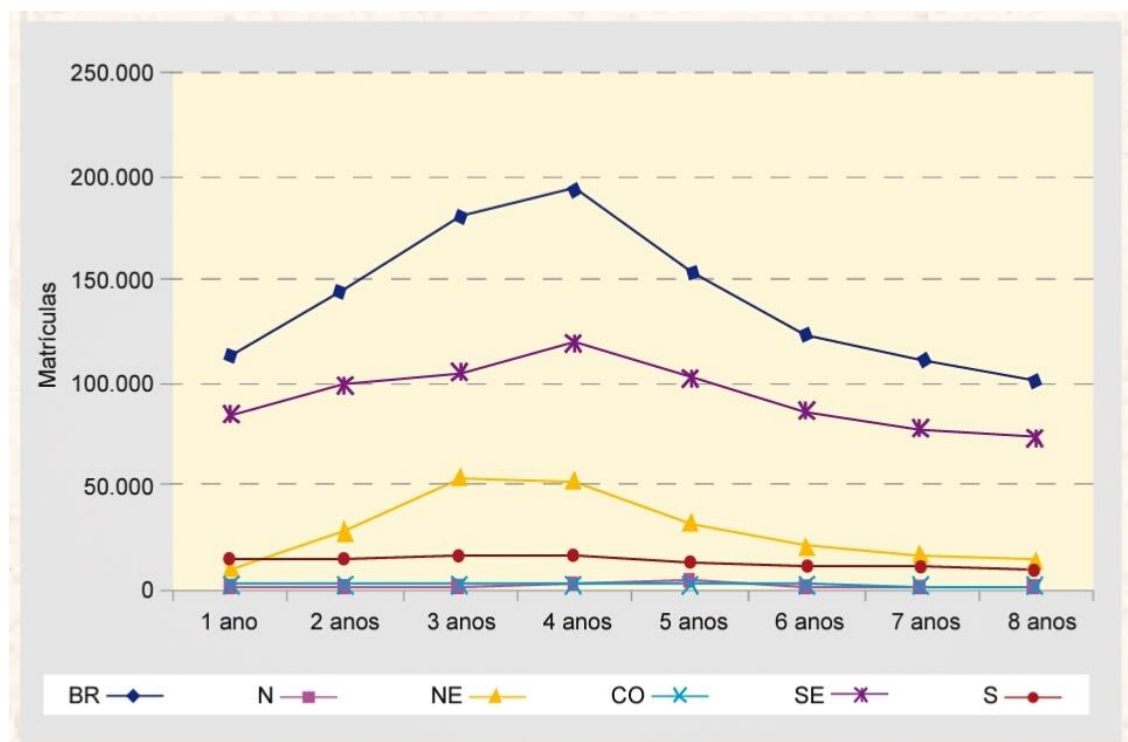


Fonte: MEC, 2010.

De acordo com as informações apresentadas, o percentual de matrículas no ensino fundamental é de 29%. Dentre as regiões analisadas, o Sudeste (SE) é a que apresenta maior percentual, alcançando 40%. Já o menor percentual é do Centro Oeste (CO), com 9%. As regiões Nordeste (NE), Sul (S) e Norte (N) estão com suas taxas em torno dos 20%, ou seja, abaixo da média nacional.

Outra informação a ser destacada pela pesquisa do Ministério de Educação (MEC) refere-se à concentração de matrículas no ensino fundamental com jornada ampliada ao longo dos anos de escolaridade. De acordo com os dados, observa-se no gráfico 2 uma diminuição das matrículas nos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 2 - Número de alunos no ensino fundamental atendidos pela experiência de jornada escolar ampliada, por ano de escolaridade, segundo a região geográfica – 2008



Fonte: MEC, 2010.

De acordo com o relatório divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura: Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.

os dados permitem visualizar dois tipos de comportamento para a oferta de matrículas no ensino fundamental com jornada ampliada, pelos municípios que vêm desenvolvendo esse tipo de experiência. O primeiro diz respeito às regiões Sul, Norte e Centro-Oeste, cuja oferta de matrículas nessa modalidade apresenta um comportamento tendencial que revela poucas alterações entre os diferentes anos do ensino fundamental. Por outro lado, temos as regiões Nordeste e Sudeste, para as quais se observa a existência de comportamentos contrários, no que tange à oferta de matrículas no ensino fundamental com jornada ampliada: se do primeiro para o quarto ano elas apresentam um comportamento crescente, do quarto para o oitavo ano podemos observar que a tendência é o decréscimo. Mais especificamente, o quarto ano constitui-se um ponto de inflexão no comportamento da oferta das matrículas no ensino fundamental com jornada ampliada dessas regiões (MEC, 2010, p. 21).

O estudo demonstra uma preocupação com o ensino de tempo integral no Brasil, vez que diversas ações vêm acontecendo em prol da sua consolidação.

Dentre elas é possível citar a promulgação de uma legislação e, conseqüentemente, garantias para as práticas desta modalidade de ensino. No entanto, é essencial que em paralelo, haja continuidade na busca por melhorias na qualidade da oferta, assim como na busca pela ampliação do quantitativo de alunos participantes ao longo dos anos do ensino fundamental, especialmente, nos anos finais. Conforme expõe a pesquisa, a oferta de jornada ampliada tem um decréscimo do quarto para o oitavo ano, em duas regiões do país.

Pode-se perceber que a educação integral tornou-se parte da agenda das políticas públicas de educação no país visando inicialmente à sua implementação de educação integral para estudantes do ensino fundamental nas escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (BRASIL, 2009, p.13).

Conforme previsto na Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 que, dentre suas 20 metas, orienta, na meta 6

Oferecer educação integral, com ampliação de espaços e conteúdos de aprendizagem, em, no mínimo, 50% das escolas públicas, até o final do 5º ano de vigência do plano, e a todos os alunos da Educação Básica até o 10º ano de vigência do plano (BRASIL, 2014).

Em seu artigo 34, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, anuncia o aumento da jornada diária do aluno na escola, prescrevendo que: “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, 1996).

O Governo Federal instituiu, em complementação à lei supracitada, o “Programa Mais Educação” pela Portaria interministerial nº 17/2007, e a regulamentou pelo Decreto nº 7.083/2010. Ele configura-se como uma “estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (MEC, 2014).

Participam dele as escolas das redes públicas estaduais, municipais, e do Distrito Federal. Ao aderirem a ele, as instituições ampliam a jornada escolar dos alunos e se orientam para uma organização curricular na perspectiva da educação integral no turno da jornada ampliada, que é o turno entendido como aquele além do

qual o estudante está regularmente matriculado no ano do ciclo do ensino fundamental. Esse tempo está regulamentado pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, Art. 4º:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (BRASIL, 2007).

Com base em dados do MEC, conclui-se que no período entre 2008 e 2013, houve um crescimento progressivo no número de adesão ao Programa Mais Educação por parte de escolas e de estudantes dos estados, municípios e do Distrito Federal.

Segundo a Diretora de Currículos e Educação Integral do MEC, Jaqueline Moll, conforme informações disponíveis no site, o seu desafio é ampliar o acesso a 100% dos estudantes de cada uma das 49,4 mil escolas, chegando a 60 mil escolas com jornada ampliada e tempo integral em 2014 (MEC, 2013).

O Programa Mais Educação distribui os recursos financeiros provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDDE/FNDE), visando custear o desenvolvimento e manutenção da educação integral nas escolas, no que se refere ao pagamento dos monitores que desenvolvem as atividades com os alunos, das compras de material de consumo, infraestrutura e espaço físico, alimentação e atendimento às demandas de profissionalização e formação, qualificação do ambiente escolar etc. (LECLERC, 2012, p. 307).

As atividades realizadas com os estudantes estão inseridas nos macrocampos de atividades da educação integral do Programa, constituindo-se como linguagens, vivências e conhecimentos agrupados por familiaridade (LECLERC, 2012). Atualmente esses macrocampos são Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Arte; Cultura Digital; Prevenção e Promoção à Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza; e Educação Econômica.

O desenvolvimento das atividades orientadas pelo Programa provoca mudanças no cotidiano das escolas. Acostumadas a uma prática de turnos escolares, separados pelo intervalo do tempo do almoço, já estabelecida durante anos, passa a

se organizar para atender aos alunos ao longo do dia. Essa nova organização estimula outras reflexões/alterações tanto no currículo quanto nas práticas escolares, adequando, ainda, certas práticas de gestão.

As atividades desenvolvidas ainda exigem, de acordo com a versão preliminar do macrocampo, o acompanhamento pedagógico: “a construção de uma cultura de cooperação e de diálogo, assim como um trabalho coletivo” (MEC, 2009, p. 9). Os profissionais – monitores/educadores populares com saberes específicos e muitas vezes não acadêmicos, e os universitários – modificam a relação ensino-aprendizagem, no qual o fazer pedagógico contempla a troca de experiências, a relação com a comunidade do entorno da escola, bem como com os equipamentos da cidade, estabelecendo uma mudança nas relações na prática pedagógica.

António Nóvoa (2011), em seu texto "Para uma análise das instituições escolares" define as características dinâmicas que servem como apoio para a compreensão do cenário de uma organização escolar eficaz como autonomia da escola; liderança organizacional; articulação curricular; otimização do tempo; estabilidade profissional; formação do pessoal; participação dos pais; reconhecimento público e apoio das autoridades. Tais características, segundo o autor, não devem servir como “guia de acção”, mas podem ser úteis como uma espécie de apoio à compreensão do cenário da instituição. Ele afirma também que “neste esboço de uma escola eficaz estão presentes conceitos como autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projeto, etc” (NÓVOA, 2011, p. 28).

Eduardo Salomão Condé é outro autor que contribui para a compreensão dos processos de participação dos diversos atores na implementação de uma política pública e o contexto interno da instituição. De acordo com ele, os atores “têm capacidade e poder de se organizar e mobilizar forças sob o império das instituições, mas também sob o reino de sua vontade. Atores e instituições interagem nos processos das políticas públicas” (CONDÉ, 2011, p. 5).

Nesta pesquisa, a abordagem das ideias dos referidos autores é justificada, por explicitar processos que devem ser observados na gestão do PEI. Política que, por ainda não ter uma regulamentação municipal, sofre mudanças que influenciam diretamente no cotidiano da instituição escolar e na administração das ações relativas ao grupo mais importante dos atores que são os alunos.

1.3 O ensino de Tempo Integral no contexto de Belo Horizonte

No município de Belo Horizonte, a educação de tempo integral está regulamentada pela Lei nº 8432 de outubro de 2002, que “dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no Ensino Fundamental, em instituição municipal de ensino”. Fundamentada também no parágrafo segundo do artigo 34 já citado da LDB, tal lei determina, no parágrafo único do artigo 1º, que o aluno deverá permanecer por, pelo menos, nove horas diárias na instituição de ensino. Os artigos seguintes normatizam a implementação da oferta da jornada escolar de tempo integral no município.

Em 2006, tem início a experiência de tempo integral na RMEBH do Programa Escola Integrada, no qual os estudantes participam de atividades no contraturno ao da sua matrícula no ensino fundamental. O PEI traz uma nova proposta de educação, que parte da sala de aula e vai além dela, a fim de explorar os ambientes externos à escola e os espaços públicos da cidade como os museus, parques, praças, bem como outros locais de cultura e lazer, por meio de parcerias.

As práticas pedagógicas que caracterizam a proposta do Programa Escola Integrada estão em consonância com os princípios da Carta de Cidades Educadoras, que serão discutidos posteriormente.

1.3.1 Aspectos organizacionais e pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

Desde 1995, quando implementou a reforma educacional denominada Escola Plural, a RME/BH organiza o atendimento para o ensino fundamental, através dos ciclos de idade de formação humana. Essa etapa de ensino compreende três ciclos de formação: o primeiro ciclo, da infância, de 6 a 8 anos, o segundo ciclo, da pré-adolescência, de 9 a 11 anos e o ciclo da adolescência, de 12 a 14 anos.

Atualmente, a prática pedagógica da RME/BH está fundamentada em um documento denominado “Proposições Curriculares”. Nos anos de 2007 e 2008, a SMED deu início à organização destas proposições para a educação infantil e para o ensino fundamental, com o objetivo de elaborar Proposições Curriculares Municipais (PCMs) para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Ressalta-se que elas

“abordam aspectos relevantes para a elaboração de um currículo, definem/estabelecem o que é essencial a ser ensinado e aprendido nos ciclos e descrevem os desafios destes” (BELO HORIZONTE, 2010, p. 10). Sobre a organização do trabalho docente, destacam pontos importantes relacionados aos três ciclos do ensino fundamental a saber:

- As turmas de estudantes devem ter um contato preferencial com um docente.
- Nos anos iniciais, da infância e pré-adolescência, este contato deve ser mais longo, de modo que cada turma seja acompanhada e pelo menos um profissional tenha preferência de dialogar e combinar os projetos da turma.
- Nos anos finais, embora a organização disciplinar crie mais fragmentações, o/a professor/a de referência é essencial para fazer o contato, os projetos, os combinados e as articulações em cada turma (BELO HORIZONTE, 2010, p. 17).

No primeiro ciclo, conforme as PCM's, a faixa etária correspondente compreende a idade das crianças que precisam de ações e orientações que as levem a desenvolver capacidades de traduzir as experiências em representações. Ele é compreendido como

um período de curiosidade, de descobertas, de imaginação, de interação social, de construções de significados e de formas cada vez mais complexas de sentir, agir, pensar. Esse ciclo tem uma função estruturante na formação do educando e caracteriza-se por ser o mais propício para o desenvolvimento da socialização e da aquisição de capacidades básicas: ler e escrever, compreender e fazer uso das diversas linguagens (BELO HORIZONTE, 2010, p. 20).

O segundo ciclo é o da transição entre a infância e a adolescência em cuja faixa etária estão presentes características próprias da faixa do ciclo anterior. Para esses estudantes é exigido dos professores uma organização e uma metodologia de trabalho que acolham as especificidades do ciclo da infância bem como as da adolescência. Essa peculiaridade se constitui também como um dos desafios do segundo ciclo do ensino fundamental. Propõe-se que o educador possibilite uma aprendizagem significativa, utilizando recursos didáticos variados nas aulas. As PCM's apontam dois focos para o planejamento das ações educativas para este ciclo:

- 1- O trabalho com a construção da identidade, da autonomia e da alteridade; e,
- 2- A ampliação do trabalho com a leitura e a escrita iniciado no 1º ciclo de idade de formação (BELO HORIZONTE, 2010, p. 35).

O terceiro ciclo, foco deste trabalho, é o da adolescência, compreendendo os estudantes na faixa etária dos 12 aos 14 anos, podendo, em caso de retenção, chegar aos 16 anos. Essa faixa etária apresenta características como: ansiedade diante das controvérsias da sociedade atual, inserção no mercado de trabalho e de consumo e convivência com um corpo em transformação. No capítulo referente aos desafios do terceiro ciclo, as proposições definem que a instituição escolar receba os estudantes com as suas experiências, desejos e desafios cabendo a ela

ser, ao mesmo tempo, um espaço de convivência, de encontro com o outro, de socialização de experiências, desejos e desafios e, simultaneamente, o lugar da construção e sistematização dos conhecimentos escolares, o que faz dela um lugar de produção e acesso à diversidade de bens culturais (BELO HORIZONTE, 2012, p. 43).

O acolhimento das formas de convivência juvenil é um dos desafios propostos para a escola, o que demanda reorientação das metodologias praticadas, conforme as proposições curriculares. Diante dessa perspectiva as PCM's afirmam que esse é um tempo propício a sínteses dos conhecimentos trabalhados no ensino fundamental e para a consolidação de capacidades, caracterizado, ainda, por uma organização mais sistematizada e uma fundamentação teórica maior, não pressupondo o afastamento das referências das disciplinas curriculares.

Nesta discussão sobre práticas didáticas, observa-se que o trabalho interdisciplinar ganha relevância nas escolas, tornando-se necessário, para isso, o planejamento das ações nos anos do ciclo. Conforme afirmam as PCM's, esse planejamento coletivo é mais um dos desafios para que as escolas consigam lidar, por exemplo, com a situação de que é nesse ciclo que emergem os problemas de ensino e aprendizagem não resolvidos anteriormente.

Diante de tantas diversidades e possibilidades sociais, o termo "adolescências" é utilizado para se referir aos estudantes do terceiro ciclo. Ao utilizar o termo no plural, a RME/BH toma como ideia as múltiplas possibilidades de vivência nessa fase:

A adolescência, com suas margens móveis, é marcada por um conjunto de mudanças biológicas, psicológicas e sociais. É um momento do desenvolvimento em que o menino e a menina vivem diversa e diversificadas (re)ações que dependem muito de suas condições de existência. O adolescente é uma pessoa que já tem uma história e uma memória, recentes, mas que exercem influência em sua vida e podem indicar como viverá a transição para a idade adulta (BELO HORIZONTE, 2010, p. 41).

Considerando a compreensão da diversidade do mundo adolescente, a Secretaria Municipal de Educação implementa uma proposta pedagógica para o terceiro ciclo do ensino fundamental chamada “Projeto Sujeitos & Práticas”. São três os focos orientadores do desenvolvimento do trabalho com os estudantes: Formação do professor por meio de laboratórios de aprendizagem, o protagonismo juvenil através de variadas ações e o reforço escolar (MATOS et al, 2012).

1.3.1.1 Projeto 3º ciclo - Sujeitos & Práticas

Esta proposta pedagógica se apresenta no sentido de subsidiar a implementação das proposições curriculares anteriormente destacadas. Conforme afirma Afonso Celso Renan Barbosa, tal projeto

emergiu de muitas vontades: de discussão das Proposições Curriculares, de práticas que deram certo com efetivo aprendizado, de desejo de superação de índices do IDEB, de fazer parte de uma rede de educação com perfil próprio, com desafios a se colocar e a superar, tudo isso com pesquisa, sistematização do conhecimento e apresentação de trabalhos, jogos e domínio dos caminhos a seguir (SMED, 2012, p.5).

Em 2011, suas ações iniciais contemplaram: a Jornada Literária, com o tema ‘História de Ruas’; os Jogos e Vivências Esportivas das Escolas Municipais (JOVEM), modalidades esportivas e atividades culturais escolhidas pelas escolas e também a Feira de Ciências, Cultura e Tecnologia.

No ano de 2013, o Projeto 3º Ciclo - Sujeitos & Práticas foi aprimorado e ampliado, incorporando ações organizadas em grupos, que considera as disciplinas fundamentadas nas PCMs e concretizadas nos laboratórios de aprendizagem. Os grupos estão assim configurados: Língua Portuguesa com a ‘Intervenção pedagógica em Língua Portuguesa’, o ‘Clube de leitura’, a ‘Jornada literária’ e os

'Interlúdios'; Matemática com a 'Ação com a intervenção Pedagógica em matemática', o 'Aprender fazendo' e 'Estratégias e soluções'; Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) com o 'Intercâmbio cultural'; Ciências, com a 'feira de ciências' e os clubes de ciências chamados 'Aprendizes da Ciência'; História e Geografia, com a participação estudantil nos grêmios escolares, assembleias e o 'Laboratório de Aprendizagens Território e Memórias'; a Educação Física, com o JOVEM, jogos e atividades culturais; e Arte; 'Tecnologia & Inovação no Terceiro Ciclo' (TEITEC), com a ampliação e adequação da interatividade virtual para a formação escolar e Educação e Diversidade.

No ano de 2014, o Projeto manteve o investimento nos três focos orientadores das ações:

- 1 - A formação do professor por meio dos Laboratórios de Aprendizagens;
- 2- O Protagonismo Juvenil através das ações: JOVEM, Feira de Ciências, Cultura e Tecnologias, Gincamat e Jornada Literária;
- 3- Reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática (PIP) (SILVA, 2014, p. 2).

No item 1 opta-se por uma metodologia de trabalho que auxilia o professor na sala de aula, isto é, há uma perspectiva prática que, produz a reflexão sobre a prática pedagógica e contempla a produção de materiais didáticos na direção do que orientam as Proposições Curriculares para o terceiro ciclo do ensino fundamental. No início do ano é organizada uma agenda com encontros mensais em cada um dos laboratórios de aprendizagens, sendo eles nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Educação e Diversidade, Territórios e Memórias, Tecnologia & Inovação no 3º Ciclo.

O Laboratório de Aprendizagem de Língua Portuguesa, segundo Dagmá Brandão Silva (2014, p. 4), desenvolve atividades práticas voltadas para o uso da língua materna, a compreensão e a expressão oral e escrita, bem como para a expansão da sua competência discursiva. Esse laboratório tem com foco

subsidiar reflexões sobre a prática docente fomentada pelas Proposições Curriculares da RME/BH e que favoreçam a identificação dos objetos de ensino e aprendizagem necessários à realidade dos aprendizes (SILVA, 2014, p. 3).

O da área de Matemática foi denominado Laboratório de Aprendizagem "Matemática em Ação", pensando exatamente no envolvimento dos alunos para a construção do conhecimento. A proposta de formação considera:

a necessidade de apresentar um trabalho diferenciado no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática. As formações garantirão a coerência com as orientações das Proposições Curriculares da RME/BH e as metodologias inovadoras e diversificadas baseadas na resolução de situações-problema são os pilares das ações que ocorrerão nas aulas de Matemática (SILVA, 2014, p. 4).

O de "Educação e Diversidade" pauta-se pela discussão da arte como fator de contribuição para a formação humana e tem como objetivo:

assegurar o desenvolvimento de uma política educacional que possibilite a valorização da diversidade, a superação da desigualdade e o combate a práticas racistas, homofóbicas, sexistas e misóginas na educação municipal (SILVA, 2014, p. 4).

O Laboratório de Aprendizagem "Territórios e Memórias" se orienta para uma reflexão no sentido de compreender o espaço vivido pelos jovens e as relações entre natureza e sociedade, influenciadas, por exemplo, pela cultura, pelo mundo do trabalho e pela política. De acordo com o autor, algumas questões definem o objeto deste Laboratório:

Como as práticas sociais produzem o espaço geográfico e os territórios nas relações entre sociedade e natureza? Que memórias históricas podem ser destacadas a partir dos eixos contidos nas Proposições Curriculares da RME e que contemplam essa temática? O objeto de estudo é a compreensão das estruturas e dos processos que produzem o espaço geográfico e suas memórias históricas. Tornar a escola um espaço cultural, de produção do conhecimento e de pesquisa é uma das intenções educativas do Laboratório de Aprendizagem "Territórios e Memórias" (SILVA, 2014, p. 5).

O Laboratório de Aprendizagem "TEITEC – Tecnologia & Inovação" envolve aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em produções nas quais são utilizados vários tipos de mídias. Propõe-se a

qualificar o desempenho dos estudantes e a formação dos professores e práticas que forneçam instrumentos para o planejamento pedagógico e a gestão da sala de aula, visando ao alcance de objetivos educacionais com a utilização de recursos tecnológicos como câmeras digitais, filmadoras, computadores, *scanner*, celular, projetor multimídia, etc (SILVA, 2014, p. 6).

Quanto ao item 2, são quatro as ações voltadas para o protagonismo juvenil e a dimensão da construção do conhecimento: Feira de Ciências Cultura e Tecnologia; Jornada Literária; Gincana de Matemática da PBH e Jogos e Vivências Esportivas das Escolas Municipais.

A Feira de Ciências, Cultura e Tecnologia, por meio de projetos desenvolvidos pelos estudantes, com o acompanhamento de um professor orientador, propicia um espaço de desenvolvimento das capacidades de planejar, executar e apresentar o produto dos seus projetos. Em 2014, o evento aconteceu dentro da programação do VII Fórum de Educação Integral da Rede Municipal de Belo Horizonte. Sua proposta é de

resgatar e reconstruir valores, conceitos, metodologias, práticas e, principalmente, permitir que adolescentes e pré-adolescentes, estudantes da RME/BH se reconheçam como sujeitos da ação e do conhecimento em seu processo de formação escolar (SILVA, 2014, p. 6).

Através de um trabalho interdisciplinar, a Jornada Literária tem por produto final, a produção de dois livros por escola. A proposta é que um seja escrito em língua materna e outro em língua estrangeira. Em 2014 a temática desenvolvida pelos alunos do terceiro ciclo foi: "Histórias de adolescentes: na rua, em casa e na escola". Segundo Silva, a jornada visa

ampliar as capacidades de leitura e escrita de texto, com predomínio no letramento literário, espera-se que os estudantes possam conhecer as peculiaridades de textos literários e entender que a leitura desses textos pode proporcionar um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita (SILVA, 2014, p. 7).

A Gincana de Matemática da PBH conta com a participação efetiva dos professores e da coordenação pedagógica da escola junto aos alunos. Seus objetivos são

estimular e promover o estudo da matemática entre estudantes das Escolas Municipais de Belo Horizonte; contribuir para a melhoria da qualidade da Educação da RME/BH; incentivar a formação continuada dos professores das escolas municipais, contribuindo para sua valorização profissional; promover a articulação entre as ações fomentadas pela SMED e as ações realizadas nas escolas pelos professores e os seus estudantes (SILVA, 2014, p. 8).

Já os Jogos e Vivências Esportivas das Escolas Municipais (JOVEM) mobilizam os adolescentes, sendo uma ação construída por estudantes e professores com o intuito de envolver um conjunto de práticas corporais que visam contribuir para o desenvolvimento de capacidades previstas nas Proposições Curriculares.

O JOVEM tem por finalidade estimular a mobilização e a ampliação da participação dos estudantes do 3º ciclo em atividades que contribuam para a formação escolar, a promoção da saúde, a qualidade de vida e a formação humana cidadã (SILVA, 2014, p. 8).

Analisando o item 3 (O Reforço Escolar em Língua Portuguesa e em Matemática) é possível observar que ele deve ocorrer a partir do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), configurado como uma ação diferenciada que contribui para o ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Seu público alvo é formado por alunos que apresentam resultados abaixo da média. Segundo Silva

seu foco na “intervenção pedagógica” relacionada aos processos de leitura e escrita daqueles que, por diversos motivos, estão em total descompasso em relação aos colegas de sala de aula, faz-se como uma grande ação que resguarda o direito de aprender (SILVA, 2014, p. 9).

A escola pode definir quais ações desenvolverá conforme documento da Secretaria:

A escola optará por desenvolver uma ou mais ações, fazendo a análise detalhada de quais disciplinas irão dialogar com as ações selecionadas como da organização dos espaços, tempos e qualitativo dos profissionais, considerando suas especificidades. A escolha dessas ações em diálogo com os docentes definirá a participação das escolas no projeto (SMED, 2013, p. 4).

Na prática do projeto a metodologia promove a interdisciplinaridade com a utilização de uma pedagogia de projetos, o afastamento das referências das disciplinas, a mudança na organização do coletivo de professores, dentre outras formas de levar aos alunos à aquisição das capacidades/habilidades previstas. Assim, a partir de experiências significativas para os estudantes desta idade de formação, o 'Projeto 3º Ciclo – Sujeitos & Práticas' pretende realizar ações que contribuam para o aprendizado e a formação para o mundo do trabalho.

Todas as ações realizadas no projeto são acompanhadas pelas equipes pedagógicas da SMED e das GERED's. Este acompanhamento é feito em momentos diversos, tais como dentro das escolas; nos momentos sistemáticos de formação com os professores e coordenadores das escolas; nos eventos com os estudantes e nos fóruns do monitoramento com os profissionais da SMED. A direção da escola tem o papel de incentivar a participação e garantir condições para que a execução das propostas pedagógicas aconteça no que se refere à materialidade, como por exemplo o transporte dos estudantes.

1.3.2 Experiências de ensino de tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

A rede municipal de ensino de Belo Horizonte desenvolveu, a partir do ano de 2003, algumas experiências no âmbito de educação de tempo integral. Atualmente, elas ocorrem de segunda à sexta, com o Programa Escola Integrada, e também aos finais de semana, com o Programa Escola Aberta.

O “Rede do Terceiro Ciclo – Projeto de Tempo Ampliado” nasceu com o nome “Projeto Emergencial de Alfabetização para o 3º ciclo”, a partir do debate que havia na RME/BH, tendo recebido o seu nome atual apenas em 2004:

Sobre a relação entre ciclo e qualidade de ensino. Havia uma posição que defendia que os ciclos teriam piorado a qualidade de ensino e que a solução seria reestabelecer a retenção, como instrumento de garantia de um melhor aprendizado.

De outro lado, havia os que defendiam que a retenção não traria uma melhoria da qualidade da aprendizagem destes alunos e sim sua exclusão da escola (LEITE, 2008, p. 1).

Tal experiência nasceu com o intuito de enfrentar o desafio de melhorar o aprendizado de alunos de 13 a 18 anos que apresentavam dificuldades na alfabetização e aprendizagem. Alguns dos seus princípios eram: o aluno ser sujeito de seu processo de aprendizagem; a leitura e a escrita serem vistas como prática cultural e a aprendizagem significativa abordar o universo cultural dos estudantes (LEITE, 2005).

Segundo a assessora do projeto, Lúcia Leite (2005), no ano de 2004 percebeu-se que o melhor seria desenvolver o trabalho em espaços externos à escola, porque o ambiente desta já trazia um olhar denunciador do fracasso dos alunos, que apresentavam dificuldades na aprendizagem há algum tempo. Assim, deu-se início à experiência de realizar o trabalho com esses estudantes em outros locais, como igrejas, parques e praças.

Outra mudança ocorrida foi a inclusão de novos atores no desenvolvimento da “Rede do Terceiro Ciclo – Projeto de Tempo Ampliado”: os agentes culturais, em sua maioria jovens, com idade aproximada a dos estudantes do projeto e com uma prática cultural específica, em grande parte na área das artes, do movimento corporal e do esporte. A presença deles era defendida como um facilitador e um incentivo ao aprendizado pelo fato de que as atividades desenvolvidas por eles envolviam dimensões menos contempladas nas práticas diárias convencionais da escola e pelo fato da residência deles ser no mesmo território dos alunos.

No ano de 2004 a equipe do projeto, composta pelas assessoras, pela coordenação, pelas professoras alfabetizadoras e pelos agentes culturais constatou a evolução dos discentes na parte pedagógica, porém observou também a falta de envolvimento da escola.

Visando intervir na pouca participação das escolas no projeto, foi incluída outra pessoa na equipe de atendimento aos alunos: o professor desses estudantes do horário escolar. De acordo com a equipe do projeto, a inclusão desse profissional - que já fazia parte da rotina dos alunos - foi importante porque permitiu o estabelecimento de um elo entre o projeto e a escola, facilitando o diálogo, e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem (LEITE, 2005).

A SMED implantou nas escolas, em outubro de 2004, o Programa Escola Aberta, considerando o modelo do MEC para o país, que promovia a abertura das escolas, nos finais de semana, para a comunidade do entorno. Essa é outra experiência da RME/BH, contemplando espaços e tempos, de vivências e atividades

nas dimensões das artes, da cultura, do esporte, do lazer, da qualificação profissional e da geração de renda para sujeitos que se relacionavam, ainda que indiretamente, com a escola. O Programa foi oferecido, em 2013, a 180 escolas.

1.3.3 O Programa Escola Integrada

O Programa Escola Integrada é uma experiência que promove uma experiência extraescolar, integrando-se à cidade. É possível ver estudantes nas praças, museus, parques, instituições como organizações não governamentais - ONG's, shoppings e cinemas, apropriando-se e transformando esse espaço urbano. Conforme afirma o prefeito de Belo Horizonte:

o Programa Escola Integrada constitui uma política pública de extensão do tempo educacional e de oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental. O Programa visa integrar os diversos projetos sociais existentes na Rede Municipal, com os projetos desenvolvidos por ONGs e outros parceiros da sociedade civil (LACERDA, 2012, p. 44).

Os estudantes permanecem no Programa durante o período do contraturno. A adesão espontânea é feita pela família e ocorre também quando os discentes se encontram com baixo desempenho, uma vez que são chamados para participar do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) (SMED, 2013, p. 02).

Isso se justifica para que não haja prejuízo na perda das atividades realizadas na turma de ensino regular. A abordagem sobre o desempenho pedagógico dos alunos remete a uma importante reflexão que mostra um desafio para a gestão escolar: a participação dos alunos no PEI e o seu desempenho cognitivo, especialmente dos alunos do terceiro ciclo.

Pretende-se que a participação do educando, nas oficinas dos diversos macrocampos, contribua para o seu desenvolvimento cognitivo. Tal desafio foi exposto por Renata Costa na dissertação “Formação continuada de professores e qualidade da educação no 3º ciclo do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de Belo Horizonte”:

A RME/BH vem sendo desafiada a promover uma educação de qualidade que tenha reflexo no desempenho acadêmico dos seus estudantes, atendendo expectativas e demandas sociais da escola contemporânea. Esse desafio se apresenta ainda maior no 3º ciclo do ensino fundamental, no qual o resultado das avaliações e a análise de indicadores educacionais apontam defasagem na aprendizagem e altas taxas de evasão, reprovação e distorção idade-série quando comparadas às taxas do 1º e 2º ciclos. Evidência dessa realidade são os resultados do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (COSTA, 2013, p. 30).

O currículo do Programa Escola Integrada é orientado pelo Programa Mais Educação do Governo Federal, que organizou a proposta pedagógica nos macrocampos citados anteriormente. No município de Belo Horizonte, são 172 escolas contempladas por esse programa e, destas, dez (6%) são da Regional Centro Sul.

O currículo é aplicado por meio de aulas chamadas 'oficinas', desenvolvidas por monitores organizados em duas categorias: uma de alunos de instituições de ensino superior, que têm parceria formalizada com o PEI, e outra de um grupo de pessoas com conhecimentos específicos nas diversas áreas dos macrocampos.

Elas acontecem tanto no interior das escolas quanto em espaços alternativos e diversos nas suas proximidades, bem como em praças, parques, quadras, clubes, igrejas, organizações não governamentais, dentre outros.

Com o objetivo de os estudantes se apropriarem do espaço da cidade, foi estabelecida uma prática pedagógica denominada 'aulas-passeio'. Por meio de parcerias com museus da capital e região metropolitana, fazendas, restaurantes, shoppings, cinemas e outros, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar interações, *in loco*, fundamentais para o seu desenvolvimento humano e cognitivo. São experiências significativas e eficazes que visam garantir espaço para os alunos descobrirem novas habilidades, vivenciarem desafios, exercitarem a capacidade de criação, desenvolvendo-se cognitivamente e exercerem a cidadania.

As atividades desenvolvidas referem-se aos diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais, procurando considerar tanto as peculiaridades do desenvolvimento da criança e do adolescente, quanto as múltiplas dimensões do ser humano: afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva (BRASIL, 2009). São organizadas de acordo com a temática de cada macrocampo, o qual oferece uma lista de alternativas de trabalhos para a escolha das escolas, de acordo com o Decreto 7.083 que dispõe sobre o programa Mais Educação.

Planejadas e acompanhadas pela SMED, por meio da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania – GEDC e pela Gerência Regional de Educação – GERED, a síntese das atividades é apresentada mensalmente, por escrito, pelo professor coordenador do PEI de cada escola municipal para a Secretaria de Educação. São descritos em um formulário chamado ‘Matriz Curricular’ número de estudantes atendidos e atividades desenvolvidas.

O PEI teve início no ano de 2006, em sete escolas e, a partir de 2007, expandiu o atendimento, alcançando 172 escolas da RME/BH, em 2013. A adesão aconteceu de modo gradual ampliando, assim, o número de educandos atendidos. De acordo com a Gerência de Educação Integral, Direitos e Cidadania da SMED a meta para 2016 é atender 80 mil estudantes. A tabela 1 apresenta os referidos números:

Tabela 1 - Número de escolas e de alunos participantes do PEI na RME/BH

Ano	Número de escolas	Número de alunos participantes
2006	7	2000
2007	44	11158
2008	53	15009
2009	101	25967
2010	128	35215
2011	149	46941
2012	169	58411
2013	172	65000

Fonte: Folder do Programa Escola Integrada, 2013.

Atualmente, estabelecida como política educacional, o Programa de Educação de Tempo Integral do Município de Belo Horizonte em vigor tem a seguinte conceituação, conforme sintetiza o site da PBH:

A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas (PBH, 2013).

A Secretaria Municipal de Educação trabalha no intuito de propiciar aos estudantes, situações de desenvolvimento considerando o contexto relativo ao título de Cidade Educadora.

De acordo com o artigo 34 da LDBEN nº 9394/96, no parágrafo 2º, é normatizado que “o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Nesse sentido, Belo Horizonte vem concretizando a ampliação por meio do PEI, conforme o edital do pregão presencial 2013-001, publicado no Diário Oficial do Município – DOM – em 5 de novembro de 2013. Seu objeto é a contratação de entidades(s) especializada(s) na gestão e fornecimento de pessoal nas áreas culturais e socioeducativas visando à prestação de serviços para o desenvolvimento de atividades voltadas para crianças e adolescentes matriculados nas escolas da Rede Municipal de Educação do Município de Belo Horizonte, no Ensino Fundamental, de forma a oferecer atividades extracurriculares, objetivando a garantia de jornada complementar e sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação.

Conforme o edital citado, o acompanhamento e monitoramento das atividades do Programa Escola Integrada nos diversos espaços é realizado pela SMED, por meio da Gerência de Direitos Humanos e Cidadania (GEDC). Agrega-se a ela outra equipe, composta por servidores das Gerências Regionais de Educação.

Em cada uma das nove regionais, há uma equipe que orienta e promove ações de formação dos profissionais que desenvolvem o programa nas escolas e contribuem na articulação, participando de reuniões para efetivação de parcerias entre as instituições educacionais e outros setores envolvidos. Desse modo, ressalta o edital, os acompanhantes monitoram o cotidiano, o funcionamento e a qualidade das atividades e oficinas oferecidas.

O acompanhamento do PEI nas escolas acontece, no âmbito regional, através de uma equipe de técnicos composta por um técnico da SMED e um da GERED. Essa equipe é referência para os assuntos do PEI em cada escola das regionais e participa, de modo sistemático, da rotina das escolas durante o funcionamento das atividades, participando de reuniões com professores e monitores e acompanhando os momentos de formação.

O PEI é uma política pública que tem meta de atendimento de tempo integral e está incluída como projeto sustentador do plano de governo do município. Cada

uma das escolas da RME/BH deve atender, em média, 80% dos alunos que nela se encontram matriculados.

Conforme explica Ismayr Sérgio Cláudio, em texto publicado na Revista Avalia-BH do ano de 2012, esse atual modelo de gestão orientado por resultados, desde o ano de 2009 impulsiona para a mobilização de recursos e ações:

Considerando a necessidade de se avançar na organização municipal e na política urbana em Belo Horizonte, o Plano de Governo para o quadriênio 2009–2012 da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte adota, desde agosto de 2009, o modelo de Gestão Estratégica Orientada por Resultados, por meio do Programa BH Metas e Resultados. Nesse contexto, as ações e empreendimentos prioritários do Plano de Governo foram estruturados em quarenta Projetos Sustentadores focados tanto na mobilização de recursos financeiros, quanto em competências, com gerenciamento intensivo e integrado e, doze áreas de resultados, entre as quais encontra-se a Educação e, nela, o Projeto Expansão da Escola Integrada (PBH, 2012, p.16).

Já a prefeitura de Belo Horizonte, em seu plano de governo para a educação (2013-2016), no que diz respeito ao Programa Escola Integrada, aponta para a intenção de

expandir o atendimento da Escola Integrada, para ampliar a oferta do Programa para 120.000 estudantes do ensino fundamental, por meio da reforma e da construção de novas escolas, da construção dos Centros de Apoio à Escola Integrada (CAEIs), da inclusão de novos parceiros públicos e privados, de ações e projetos culturais que possibilitem aos estudantes conhecerem outros estados, da incorporação das ações intersetoriais de todas as Secretarias Municipais e Fundações Municipais, e da captação de recursos. A expansão de mais 30.000 estudantes será feita com recursos próprios. Os demais, dependendo de captação de recursos (LACERDA, 2012, p. 44).

A Secretaria Municipal de Educação organiza o acompanhamento das escolas de acordo com a divisão administrativa do município, feita em unidades descentralizadas com uma circunscrição. Em Belo Horizonte, são nove as regionais: Barreiro (B), Centro Sul (CS), Leste (L), Norte (N), Nordeste (NE), Noroeste (NO), Oeste (O), Pampulha (P) e Venda Nova (VN).

A variação do número de estudantes atendidos em cada uma das regionais se dá por fatores característicos, como por exemplo: o número de moradores, a concentração de bairros residenciais ou comerciais e o número de escolas municipais instaladas, conforme é possível visualizar nos dados da tabela 2:

Tabela 2 - Alunos matriculados por regional nos ciclos do ensino fundamental e no Programa Escola Integrada – PEI - Período inicial do ano de 2013

Regional	1ºciclo	P.E.I.	2º ciclo	P.E.I.	3º ciclo	P.E.I.
GERED-B	6680	3242 (48%)	7630	3369 (44%)	7248	2467 (34%)
GERED-CS	2248	1325 (58%)	2682	1562 (58%)	2040	825 (11%)
GERED-L	2627	1401 (53%)	3233	1696 (53%)	3025	941 (31%)
GERED-N	4105	1903 (46%)	4998	2215 (44%)	4592	1315 (28%)
GERED-NE	5595	3052 (54%)	6216	3311 (53%)	6667	2406 (36%)
GERED-NO	3396	1902 (56%)	3455	1798 (52%)	2024	761 (37%)
GERED-O	2681	1370 (51%)	3280	1533 (46%)	2784	593 (21%)
GERED-P	3384	1517 (44%)	4166	1710 (41%)	4286	779 (18%)
GERED-VN	5979	2829 (47%)	7402	3129 (42%)	7887	2076 (26%)

Fonte: GAPED/SMED, 2013.

A partir dos dados apresentados percebe-se que entre os três ciclos do ensino fundamental, o terceiro é o que possui o menor percentual de matrícula de estudantes no PEI.

Um desafio importante é referente à participação e permanência dos alunos, especialmente os do terceiro ciclo, no PEI. Ele destina-se à gestão do Programa, realizada pela equipe da GEDC/SMED no âmbito central do PEI e dentro das escolas, onde é gerenciado pelo Professor Coordenador, em conjunto com a direção da escola, assessorados pela equipe técnica das GERED's.

São vários os atores envolvidos na gestão do Programa e, por isso, é fundamental que seus principais agentes o tornem eficaz em seus objetivos e pressupostos teóricos e pedagógicos considerando a sua realidade escolar.

1.4 Belo Horizonte – Cidade Educadora

Belo Horizonte é uma das 14 cidades brasileiras que tem o título de Cidade Educadora. A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) possui, atualmente, 479 cidades associadas (distribuídas entre 37 países participantes). Uma Cidade Educadora é aquela que tem como propósito transformar-se em um espaço plenamente educativo, de acordo com informações presentes no site do MEC.

Começou como um movimento, em 1990, com base no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir da sua participação ativa na utilização e evolução da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras. Mais tarde, em 1994, o movimento foi formalizado com o III Congresso Internacional em Bolonha (MEC, 2015).

De acordo com o portal da PBH,

esta Carta se baseia na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), e na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001) e foi revista no VIII Congresso em Genebra, no ano de 2004 para adaptar seus conceitos aos novos desafios e necessidades (PBH, 2015).

Seus princípios 1 e 2 são destacados a seguir. Percebe-se que discorrem acerca da função da escola atual de atentar-se para a questão da inclusão e para o compromisso com políticas de equidade, entendendo, ainda, o aluno como detentor do direito de utilizar espaços diversos como locais de aprendizado:

Princípio 1: Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação.

Princípio 2: A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade (AICE, 2015).

Em síntese, os princípios das Cidades Educadoras são

1-Trabalhar a escola como espaço comunitário; 2- Trabalhar a cidade como grande espaço educador; 3- Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; 4- Valorizar o aprendizado vivencial; e 5- Priorizar a formação de valores (CIDADES EDUCADORAS DO BRASIL, 2015).

Com a implementação da política pública do Programa Escola Integrada a cidade de Belo Horizonte vem realizando ações que promovem a utilização dos seus espaços como locais de desenvolvimento de habilidades pessoais e cognitivas. Através das parcerias com diversos órgãos públicos e privados, como por exemplo, os museus, os parques, as universidades, dentre outras instituições, os alunos se apropriam de espaços que durante anos somente foram conhecidos e utilizados por parte da população. É possível perceber que com essa prática as desigualdades sociais são amenizadas.

Compreendendo a ideia de territórios de aprendizagem, o PEI identifica o entorno da escola como o lugar mais familiar para esse exercício de aprendizado. A apropriação do espaço no Programa envolve desde o próprio bairro onde se localiza a escola, passando pela regional, pela cidade, ampliando-se quando os alunos podem sair para outros municípios, frequentando estações ecológicas e museus, por exemplo.

A realização dessa prática proposta possibilita uma mudança pessoal nos educandos e, conseqüentemente, nas suas famílias e na concepção que fundamenta a administração dos espaços utilizados, ressignificando-os, a fim de que sejam cada vez mais inclusivos e abertos para a diversidade.

O aprendizado acontece a partir da prática, logo, os conhecimentos acadêmicos aliados às práticas pedagógicas promovem a construção do conhecimento. Desse modo, a participação efetiva e pensada, como estratégia pedagógica, faz parte do propósito do PEI. A participação dos alunos, tema central desta dissertação, merece uma atenção pormenorizada por parte dos gestores, pois, a partir dela, o estudante transpõe o que aprende em sala de aula para a sua realidade.

Durante as visitas ou excursões, eles passam a desenvolver habilidades necessárias e específicas exigidas pelos diferentes ambientes com os quais estabelece relações. Com isso, se expõem ao amadurecimento e crescimento pessoal e, assim, é a eles permitido se tornar sujeitos mais seguros. Há, a partir dessas ações, um processo de aprimoramento da cidadania, vez que passam a se sentir pertencentes ao local com o qual estão interagindo e, portanto, responsáveis pela transformação dos espaços.

Pode-se dizer, então, que o PEI propõe vivências próximas da prática de democracia, de inclusão e de equidade.

1.5 A Regional Centro Sul

De acordo com o site da Prefeitura de Belo Horizonte, a história da região Centro-Sul mistura-se com a criação da cidade, inaugurada em 12 de dezembro de 1897. A capital foi crescendo juntamente com a sua importância política e econômica. A região Centro-Sul sempre foi o polo do comércio e serviços da cidade, concentrando as mais importantes atividades comerciais e financeiras.

Durante a década de 1980 sofreu intensas transformações, momento em que verticalizou as edificações, o que criou grandes prédios comerciais e residenciais. Ao lado e em meio a isso, foram se formando os aglomerados. Mais tarde, a regional consolidou-se como referência comercial, financeira e política da grande Belo Horizonte, consagrando-se como região nobre.

A Regional Centro Sul está situada no coração de Belo Horizonte, reunindo a maior parte do patrimônio histórico, arquitetônico e cultural do município.

São características dessa região a verticalidade, a concentração de atividades econômicas e o alto padrão de ocupação, com prédios e construções de diferentes estilos arquitetônicos. Há nela, no entanto, uma série de aglomerados compostos por residências de moradores de baixa renda, locais onde a infraestrutura é precária e a vulnerabilidade social é grande. O desafio vivido nesse âmbito é, portanto, o da convivência entre a população que não tem acesso aos bens de consumo e serviços e a classe média alta.



Figura 1: Mapa do município de Belo Horizonte com a divisão em regionais e a regional Centro Sul em destaque

Fonte: Portal PBH, 2013.

De acordo com o site “Favela é isso aí” (2013)³, o surgimento desses aglomerados ocorreu no mesmo momento que a construção da própria cidade. “As populações que vieram para Belo Horizonte construir a cidade sempre moraram precariamente em acampamentos, em canteiros de obras, favelas, vilas e aglomerados”.

³ Organização Não Governamental. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<http://www.favelaeissoai.com.br/noticias.php?cod=14>>. Acesso em: 20 out. 2013.

Essa realidade – vulnerabilidade social – está presente em todas as nove regionais de Belo Horizonte, estando a maior parte das escolas localizada em área de aglomerados. Seus alunos apresentam, então, um quadro de carência tanto nos aspectos sociais quanto econômicos, propício para a inserção das escolas e dos alunos no Programa Escola Integrada, visto que nele se prioriza a atenção àqueles em condição de maior vulnerabilidade social.

A medida das condições das localidades das escolas é feita por meio de dois instrumentos de gestão urbana elaborados para Belo Horizonte que visam “quantificar a qualidade de vida que a cidade oferece aos seus moradores, em cada um dos seus diferenciados espaços urbanos” (BELO HORIZONTE, 2014).

Os espaços urbanos são identificados como Unidades de Planejamento (UP)⁴, sendo caracterizados, conforme citado, por uma medida de atributo negativo, a vulnerabilidade social, e uma que atribui valor à qualidade de serviços disponíveis. Esses instrumentos são o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e o Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU). Segundo a Coordenadora Geral da atualização do IQVU de 1998-2000, Maria Inês Pedrosa Nahas,

o IQVU e o IVS foram formulados de maneira a possibilitar uma comparação entre as diferentes condições de vida existentes em Belo Horizonte, permitindo o estabelecimento de uma hierarquia intraurbana de unidades espaciais previamente definidas. Como ambos foram formulados como subsídio à tomada de decisões pelo Planejamento Municipal e para o monitoramento da qualidade de vida na cidade, apresentam características processuais e estruturais comuns, apesar de expressarem conceitos diferentes (BELO HORIZONTE, 2014).

Na tabela 3 são apresentados o IQVU e o IVS de cada escola da regional Centro Sul que oferece o terceiro ciclo do ensino fundamental.

⁴ “As UP são unidades espaciais definidas para o Plano Diretor da cidade (PBH, 1995) e tiveram seus limites estabelecidos respeitando-se os critérios de: i) homogeneidade no padrão de ocupação do solo; ii) continuidade na ocupação; iii) limites das Regiões Administrativas da Administração Municipal e iv) limites das grandes barreiras físicas naturais ou construídas. As 8(oito) maiores vilas e aglomerados de favela da cidade compõem unidades à parte, e à época, abrangiam cerca de 48% da população favelada da cidade. As UP’s apresentam maior ou menor grau de homogeneidade interna, sendo algumas delas compostas por um único bairro ou por um único aglomerado de favelas, mostrando-se mais homogêneas e outras, compostas por um bairro ou partes de bairros, juntamente com uma pequena favela ou conjunto habitacional e/ou parte de um outro, mostrando-se mais ou menos heterogêneas. Os cálculos finais do IQVU e do IVS permitiram o estabelecimento de hierarquias entre estas unidades, bem como a percepção das prioridades espaciais e setoriais do município” (BELO HORIZONTE, 2014).

Tabela 3 - Índice de qualidade de vida urbana e de vulnerabilidade social das regiões de localização das escolas da GERED/CS

INEP	ESCOLA	Nome da UP	IQVU UP	IVS(2000)
31002852	Escola Municipal Padre Guilherme Peters EMPGP	Cafezal	0,233837	0,76
31232017	Escola Municipal Presidente João Pessoa EMPJP	Santo Antônio	0,784103	0,2
31003441	Escola Municipal Imaco EMIMACO	Savassi	0,850136	0,12
31002674	Escola Municipal Marconi EMMARCONI	Savassi	0,850136	0,12
31003140	Escola Municipal Maria das Neves EMMN	Santa Efigênia	0,552006	0,44
31223689	Escola Municipal Paulo Mendes Campos EMPMC	Francisco Sales	0,823408	0,16
31003417	Escola Municipal Senador Levindo Coelho EMSLC	Mangabeiras	0,841961	0,18

Fonte: GAPED, 2013.

Legenda: UP: Unidades de Planejamento; IQVU UP: Índice de Qualidade de Vida Urbana; IVS: Índice de Vulnerabilidade Social.

Para se analisar na tabela as condições da qualidade de vida urbana e o contexto da vulnerabilidade social das unidades de planejamento (UP's) onde estão localizadas as escolas da regional Centro Sul, é importante saber que o índice do IQVU varia de zero a um e quanto maior for o seu valor, melhor é a qualidade de vida urbana na região da escola. O IVS também varia de zero a um e quanto mais alto for esse número, pior é a situação de vida da população da região.

A partir das informações da tabela, pode-se observar que a EMPGP está localizada em uma UP de menor qualidade de vida, tornando, portanto, mais alto o índice de exclusão social. Percebe-se, ainda, que as escolas municipais IMACO e MARCONI estão localizadas em UP's que apresentam valores mais altos de IQVU e mais baixos de IVS, isto é, melhor qualidade de vida e menor vulnerabilidade social, elas estão localizadas no centro urbano da capital, em regiões com infraestrutura urbanística, fornecimento de energia elétrica, transporte, saneamento básico e presença de órgãos públicos de saúde e cultura.

Em situação oposta se encontra a região da escola EMPGP, pois, de acordo com os dados, trata-se de uma região com alto índice de vulnerabilidade social e pior qualidade de vida. Localizada dentro de um dos aglomerados da capital, apresenta carência de serviços públicos, de saneamento básico e transporte.

A realidade apresentada para as regiões das escolas EMPMC, EMSLC, EMMN e EMPJP também demonstra baixa qualidade de vida e maior vulnerabilidade social, vez que localizadas em regiões mais distantes do centro da capital, em áreas urbanizadas e não urbanizadas, carentes de serviços públicos.

Importante salientar que os estudantes de todas as escolas são provenientes, em sua maioria, de regiões com características da região da EMPGP, isto é, distância dos serviços públicos e baixa qualidade habitacional. Os valores dos índices variam devido à localização das instituições: próximas a regiões onde a qualidade de vida urbana é melhor nos aspectos essenciais relativos à oferta dos serviços públicos⁵.

Essa organização por território foi feita a partir de características similares nos aspectos econômicos, sociais e acesso à infraestrutura urbana. Belo Horizonte encontra-se dividida em 40 áreas, denominadas “Territórios de Gestão Compartilhada”, institucionalizada na PBH pelo Decreto nº 14.724, de 20 de dezembro de 2011 (UFMG, 2012). Tal regionalização potencializa a identificação das condições de vida em cada local, revelando a desigualdade espacial existente no interior do ambiente urbano, em termos de disponibilidade e acesso a bens e serviços urbanos, sociais, culturais e econômicos, e apontando as áreas mais carentes de investimentos públicos.

1.5.1 O Programa Escola Integrada no terceiro ciclo na regional Centro Sul

Na regional Centro Sul, das treze escolas com o Programa Escola Integrada, sete⁶ oferecem o terceiro ciclo do ensino fundamental. No somatório dos três anos

⁵ “[...] na formulação do IQVU o Planejamento Municipal buscava desde o início, o dimensionamento da qualidade da vida urbana através da expressão de um dos seus aspectos essenciais: a oferta de equipamentos, bens e serviços urbanos à população de um local da cidade, de forma a propiciar-lhe satisfação de suas necessidades básicas. Teve-se também como objetivo, expressar a possibilidade de acesso da população a tais recursos[...]” (BELO HORIZONTE, 2014).

⁶ As escolas que desenvolvem o Programa Escola Integrada na regional Centro Sul são Escola Municipal Marconi, Escola Municipal IMACO, Escola Municipal Senador Levindo Coelho, Escola

do terceiro ciclo, em uma síntese realizada em novembro de 2013, foram 1943 estudantes matriculados no ensino regular e, desses, 823 participaram do PEI, perfazendo um percentual de 40,44%. A tabela 4 apresenta o número de alunos matriculados em cada ano do ciclo e os matriculados no PEI.

Tabela 4 - Matrícula dos alunos no PEI em relação aos matriculados no ensino regular (ER) por ano do terceiro ciclo do Ensino Fundamental 2011 - 2013

	2011 - 9 escolas			2012 - 10 escolas			2013 - 11 escolas		
CS	ER	PEI	%	ER	PEI	%	ER	PEI	%
7º ano	642	270	42,05%	705	342	48,51%	734	393	53,54%
8º ano	583	147	25,21%	646	282	43,65%	706	288	40,79%
9º ano	487	86	17,65%	473	121	25,58%	503	142	28,23%

Fonte: GAPED/SMED, 2013.

Observa-se, conforme números organizados na tabela, que os alunos matriculados no PEI no 7º ano estão em maior número que os no 8º e 9º anos. Essa constatação pode ser reflexo da participação dos estudantes, no ciclo anterior, ou seja, no segundo ciclo do ensino fundamental, uma vez que este é o que apresenta maior número de alunos matriculados no PEI.

Os números mostram também que a porcentagem de alunos matriculados no Programa, em relação ao número de alunos matriculados no ensino regular, não chega aos 50% nos anos do terceiro ciclo, com exceção do 7º ano em 2013. Outro fator que a tabela 4 apresenta é o aumento gradual do atendimento aos alunos do terceiro ciclo, acompanhando o aumento da oferta do terceiro ciclo, sendo em 2011, para nove escolas da regional, e em 2013, para onze.

Nas reuniões do acompanhamento do PEI, os professores coordenadores⁷ do Programa nas escolas da Regional Centro Sul abordam com frequência a situação de menor participação e desinteresse por parte dos alunos do terceiro ciclo. O envolvimento dos discentes parece aumentar quando as atividades estão relacionadas ao esporte, à informática ou a filmes. No entanto, é preciso considerar

Municipal Maria das Neves, Escola Municipal Guilherme Petters, Escola Municipal Paulo Mendes Campos, Escola Municipal Presidente João Pessoa.

⁷ 'Professor Coordenador de Educação Integrada' é o atual nome da função do profissional, professor concursado, responsável especificamente pela coordenação do PEI em cada escola. Até o ano de 2012 era denominado 'Professor Comunitário'.

aspectos relacionados à gestão que podem interferir nesse decréscimo. Por isso, faz parte do propósito desta investigação conhecer o ponto de vista dos atores envolvidos no PEI e os desafios enfrentados na sua implementação.

1.6 As escolas pesquisadas

As escolas pesquisadas foram escolhidas pelo critério da relação entre o número de alunos matriculados no turno regular de ensino e o dos matriculados no Programa Escola Integrada.

Foram selecionadas duas escolas da Regional Centro Sul da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma que apresenta o maior número de discentes no turno regular e o menor no Programa Escola Integrada, e outra que atende ao menor número de alunos matriculados no turno regular de ensino e ao maior no PEI. Para um comparativo, foi escolhida uma terceira escola que mostrasse as mesmas características da escola com maior número de discentes.

A partir dos dados fornecidos pela GAPED/SMED, foram analisados o número de alunos matriculados no ensino regular e o de matriculados no Programa Escola Integrada nas escolas das outras oito regionais do município que oferecem o terceiro ciclo do Ensino Fundamental. A partir disso, foi selecionada uma escola localizada na Regional Nordeste.

A Regional Nordeste é uma região localizada na periferia do município, que abriga disparidades sociais.

A região é marcada, sobretudo, por enormes disparidades sociais, refletidas nos diferentes padrões de ocupação. Assim, existem desde áreas bastante antigas e consolidadas até outras que estão se abrindo à ocupação. Por outro lado, bairros que abrigam populações de classe média com alto poder aquisitivo, convivem com vilas e favelas (BAIRROS de Belo Horizonte, 2015).

É possível perceber semelhanças com a Regional Centro Sul quanto às questões referentes às disparidades sociais. Algumas diferenças podem ser citadas como a oferta de serviços públicos, espaços de cultura, assim como o centro comercial, político e administrativo do município de Belo Horizonte, localizados nesta

regional. Ainda segundo informações do mesmo site, a área da saúde prevalece na oferta de serviços públicos na Regional Nordeste.

1.6.1 Escola Municipal A

A Escola Municipal A está localizada em um bairro de classe alta da Regional Centro Sul. Situa-se em uma avenida que liga várias regiões da capital. Nas proximidades da escola situam-se hospitais, uma praça, um parque, um supermercado de grande porte, uma igreja católica, um centro de inclusão digital⁸ e a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

A escola foi fundada em 1937 como escola de ensino médio. Em 2009, iniciou a mudança do atendimento, passando a abranger somente o ensino fundamental. Em 2014 foram matriculados um total de 1083 alunos, nos dois turnos ofertados, sendo 240 no primeiro ciclo, 244 no segundo e 599 no terceiro. O diretor D1 conta um pouco sobre o histórico da instituição:

Historicamente é uma escola de Ensino Médio. Tínhamos o Ensino Médio de manhã e tínhamos o Ensino Médio à noite. A tarde funcionava o terceiro ciclo. Na nossa gestão coincidiu que, no primeiro ano em 2009, foi o fim do Ensino Médio e em 2010 abriu o primeiro e o segundo ciclo, e o terceiro ciclo que era de tarde migrou para de manhã. Logo veio a escola integrada, veio o almoço na escola (D1, entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014)⁹.

A Escola Municipal A oferece o Programa Escola Integrada desde o ano de 2006. Em 2014 foram matriculados 175 alunos do terceiro ciclo. Os discentes foram distribuídos em sete turmas, mas os dados demonstram que dos matriculados apenas 95 tornaram-se frequentes. Segundo a professora P1, a média de alunos matriculados era de 13 em cada turma no turno da tarde, visto que o turno regular é ofertado na parte da manhã.

Foram oferecidas seis oficinas, duas em cada dia, para o terceiro ciclo: arte circense, capoeira, *cheerleaders* (animadoras de torcida), recreação/artesanato,

⁸ Em 2004, a parceria entre a PRODABEL e a Secretaria Municipal de Educação possibilitou a implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas municipais para atender aos alunos e à comunidade escolar. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

⁹ As características do entrevistado D1 podem ser consultadas na página 63 do capítulo 2.

culinária e informática. Todas as oficinas do terceiro ciclo foram desenvolvidas por monitores selecionados pela própria escola.

1.6.2 Escola Municipal B

A Escola Municipal B encontra-se em um bairro de classe média localizado na Regional Centro Sul. Situa-se no limite entre o bairro e o aglomerado, caracterizado pela vulnerabilidade social e pela baixa qualidade de vida. Os órgãos públicos do entorno são a escola e um posto de saúde. Em seus arredores encontram-se uma praça, um quartel da Polícia Militar e hospitais. Todos os alunos residem no entorno da escola, não necessitando, por exemplo, de transporte para o acesso a ela.

Fundada em 1971 como escola de ensino fundamental, em 2005 passou por uma reforma, tendo sido criados o laboratório de informática e a sala de multimeios.

Em 2014, a Escola Municipal B possuía um total de 337 alunos no ensino fundamental diurno, sendo 204 do segundo e 133 do terceiro ciclo. É composta por 14 turmas, sendo seis do segundo, cinco do terceiro ciclo do Ensino Fundamental e duas turmas noturnas.

No Programa Escola Integrada, estão matriculados 106 alunos do terceiro ciclo, distribuídos em quatro turmas. Segundo a Professora Coordenadora de Educação Integrada P2 dos alunos matriculados, apenas 60 são frequentes. São duas as oficinas ofertadas a cada dia: dança, teatro, esportes, artes/reciclagem, apoio pedagógico, jiu-jítsu e informática. Essas oficinas são desenvolvidas por monitores pertencentes a dois regimes de contratação diferentes, sendo dois contratados através da parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e seis pela escola.

1.6.3 Escola Municipal C

A terceira unidade é a Escola Municipal C, localizada em um bairro de classe baixa, pertencente à Regional Nordeste, uma região essencialmente residencial. No território da escola, os serviços públicos municipais compreendem cinco escolas, três parques, oito centros de inclusão digital (ativos) e seis órgãos de saúde, incluindo uma academia.

A Escola Municipal C foi fundada em 1989. Em 2014, oferecia o ensino fundamental e a educação infantil. Composta por 39 turmas, sendo dez de educação infantil, nove do primeiro ciclo, seis do segundo e 14 do terceiro, reúne, nos dois turnos, um total de 977 alunos, sendo 178 da educação Infantil, 208 do primeiro ciclo, 172 do segundo e 419 do terceiro. Os estudantes são provenientes tanto do entorno da escola, quanto dos bairros próximos.

No Programa Escola Integrada da Escola Municipal C estão matriculados 188 alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental, sendo apenas 22 frequentes. No ano de 2014, as oficinas ofertadas foram artesanato, musicalização, dança, reforço de português e matemática, culinária a nutrição, meio ambiente, intervenção artística, futsal, direitos humanos, informática e jogos matemáticos.

Na tabela 5 são apresentados os números de matrículas dos estudantes das escolas pesquisadas nos ciclos do ensino fundamental e do terceiro ciclo matriculados e frequentes no Programa Escola Integrada.

Tabela 5 - Número de estudantes matriculados nos ciclos do Ensino Fundamental (EF) e de estudantes, do terceiro ciclo, matriculados e frequentes no Programa Escola Integrada (PEI)

Escolas	EF				PEI	
	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Total no EF	Matriculados	Frequentes
A	240	244	599	1083	175	95
B	Não possui	204	133	337	106	93
C	208	172	419	799	188	22

Fonte: Gestores entrevistados em 28 e 30 de outubro de 2014.

O segundo capítulo apresenta a pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com a equipe dos gestores composta por direção da escola e professor coordenador do Programa. Tais informações entrarão em diálogo com referenciais teóricos relacionados aos aspectos das características da faixa etária do terceiro ciclo – 12 a 14 anos – do currículo escolar e da prática da gestão escolar.

Desse modo, este estudo fará uma investigação com base na prática do PEI a fim identificar como se dá a sua gestão no tocante à participação dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental.

2 A GESTÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Este capítulo tem o objetivo de analisar a gestão do Programa Escola Integrada nas escolas selecionadas. Apresentam-se os resultados da análise das entrevistas com os gestores do PEI nas escolas e dos questionários aplicados aos alunos dessas instituições. A pesquisa procurou conhecer o perfil dos gestores e suas atuações na gestão do PEI, bem como o dos alunos e suas relações com as práticas educativas propostas. Conforme citado, as instituições de ensino foram selecionadas a partir dos dados de matrícula dos estudantes fornecidos pela GAPED/SMED.

A proposta de investigar a relação dos alunos com as práticas educativas advém da constatação, conforme apresentado na tabela 3, de que há uma queda no número de alunos do terceiro ciclo do EF participantes do PEI em relação aos ciclos anteriores.

2.1 Perfil dos diretores das escolas pesquisadas

O perfil dos diretores foi delineado a partir das respostas às questões da entrevista semiestruturada realizada em cada escola municipal. Nas três escolas pesquisadas, a equipe gestora é composta pelo diretor ou vice-diretor e o Professor Coordenador de Educação Integrada. Observa-se no quadro a seguir que na Escola Municipal A a gestão do PEI envolve também a vice-diretora.

Os diretores, nesta pesquisa, serão identificados conforme quadro 1:

Quadro 1: Legenda de identificação de gestores

Entrevistado	Caracterização do entrevistado
D1	Diretor da Escola Municipal A
D1a	Vice-diretora da Escola Municipal A
D2	Diretora da Escola Municipal B
D3	Diretora da Escola Municipal C

Fonte: Elaboração própria, 2014.

A partir da pesquisa realizada com os gestores das escolas, foi possível levantar os seguintes dados: dois diretores se encontram na faixa etária entre 40 e 49 anos e uma diretora está acima de 55 anos; todos os diretores atuam há mais de 15 anos em educação, sendo que cada um deles exerce a função de direção da escola por um período diferente de tempo: um diretor atua entre cinco a sete anos, outro entre sete a dez anos e há um que está à frente da escola entre dez e 15 anos.

Quanto à escolaridade os três possuem curso superior, sendo dois formados em Pedagogia e um em Geografia e Teologia. Nesse grupo, um dos diretores tem pós-graduação em Psicopedagogia e Alfabetização.

No quadro 2 foi registrada a escolaridade, bem como o tempo de obtenção da titularidade.

Quadro 2: Escolaridade X tempo de obtenção da titularidade

	Diretor (D1)	Diretora (D2)	Diretora (D3)
Nível de escolaridade - Até a graduação	Ensino superior: Geografia e Teologia	Ensino superior: Pedagogia	Ensino superior: Pedagogia
Tempo de obtenção desse nível de escolaridade	De 15 a 20 anos	De 3 a 7 anos	De 15 a 20 anos
Tipo de instituição em que obteve o título profissional	Pública federal	Privada	Pública federal
Área temática do curso de pós-graduação	Não possui	Não possui	Psicopedagogia (Alfabetização)

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Observa-se que a diretora D2 obteve a titularidade em período relativamente recente se comparado aos outros dois diretores, motivada pela equiparação salarial

com os colegas profissionais graduados. Apesar de reconhecer a importância do estudo acadêmico, ressaltou o aprendizado de gestão que adquiriu na prática da escola:

A escolaridade, para mim, o superior não me acrescentou nada, meu aprendizado, tudo aquilo que eu aprendi na teoria, eu já tinha aprendido na prática, e, eu acho muito importante o estar aprendendo, porque, como professor você aprende muito mais do que como aluno, então foi um construir (D2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

No que se refere à formação continuada, os diretores declararam que participam das atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Gerência Regional de Educação, afirmando que "quase sempre" aplicam os conhecimentos adquiridos, não o fazendo com frequência devido às demandas do cotidiano da escola.

No contexto das escolas, a formação é realizada através de reuniões mensais em horário extra ao do turno escolar e remunerada pela PBH, estimulando, ainda, a participação dos professores nos encontros organizados e propostos pela SMED.

De acordo com os gestores pesquisados, os motivos principais que orientam a participação dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental no Programa Escola Integrada são a necessidade familiar; o interesse e a qualidade das oficinas. Destacam a importância, por isso, de aprimorar a escolha dos monitores, sendo eles profissionais que dominem realmente a área de atuação, assim como priorizar a oferta de boas oficinas dentro da área de interesse da faixa etária.

Há, contudo, outros fatores que interferem nesse envolvimento, tais como o horário em que ocorrem as atividades. A escola A, por exemplo, a partir do aval da SMED, estabeleceu um horário diferenciado, antecipando em uma hora o início/término das atividades. Ou seja, seu funcionamento se dá no mesmo horário do turno regular de ensino, diferente do proposto na organização e funcionamento do PEI (iniciar no período da manhã, às 8h, e encerrar no período da tarde, às 16h). Essa modificação favoreceu a participação de grande parte dos alunos que moram longe da escola.

Os dados demonstraram que a escola B apresenta o projeto político pedagógico atualizado, enquanto as escolas A e C informaram que, em virtude da recente alteração do perfil de atendimento, não foi possível manter a sua

atualização. Além do projeto político pedagógico foram citados outros documentos que registram os objetivos e as propostas pedagógicas do atendimento do ensino regular e do Programa Escola Integrada: o Regimento Escolar, construído coletivamente nas escolas da RME/BH e o Plano de Ação, construído pelas Professoras Coordenadoras de Educação Integrada. Somente a Professora Coordenadora P3 informou que iniciou a escrita de um Projeto Pedagógico específico para o PEI.

Segundo os gestores das três escolas, não houve adesão para a participação nas atividades propostas para o ano em análise quanto ao Projeto para o Terceiro Ciclo 'Sujeitos & Práticas', proposto pela SMED.

Ainda para os gestores, a oferta de vagas para o Programa está dentro do esperado, uma vez que todos os alunos que fizeram adesão foram contemplados.

2.2 Perfil das Professoras Coordenadoras de Educação Integrada e as práticas pedagógicas do PEI

O perfil das Professoras Coordenadoras de Educação Integrada foi delineado a partir das entrevistas semiestruturadas. Nesta pesquisa, os coordenadores serão identificados conforme quadro 3:

Quadro 3: Legenda de identificação de Coordenadores

Entrevistadas	Caracterização das entrevistadas
P1	Professora Coordenadora de Educação Integrada da Escola Municipal A
P2	Professora Coordenadora de Educação Integrada da Escola Municipal B
P3	Professora Coordenadora de Educação Integrada da Escola Municipal C

Fonte: Elaboração própria, 2014.

As entrevistadas encontram-se na faixa etária de 50 a 54 anos e trabalham em educação há mais de 20 anos. A escolaridade declarada está registrada no quadro 4:

Quadro 4: Escolaridade e atuação profissional das Professoras Coordenadoras de Educação Integrada

	Professora Coordenadora (P1)	Professora Coordenadora (P2)	Professora Coordenadora (P3)
Nível de escolaridade - até a graduação	Ensino superior - Pedagogia	Ensino superior – Pedagogia	Ensino superior – Normal Superior
Tempo de obtenção deste nível de escolaridade	Há mais de 20 anos	De 8 a 14 anos	De 8 a 14 anos
Tipo de instituição em que obteve o título profissional	Privada	Privada	Pública Estadual
Área temática do curso de pós-graduação	Educação, com ênfase em gestão e administração escolar.	Educação, com ênfase na área pedagógica.	Não possui
Tempo de trabalho em Educação	Há mais de 20 anos.	Há mais de 20 anos.	Há mais de 20 anos.
Tempo na coordenação do PEI	2 anos	4 anos	4 anos

Fonte: Elaboração própria, 2014.

A Secretaria Municipal de Educação busca garantir a formação continuada e em serviço dos profissionais, o que pode ser percebido na fala das três professoras, que afirmaram ter participado, nos últimos anos, de atividades de formação continuada como atualização, treinamento e capacitação.

Ao serem perguntadas sobre a utilização dos conhecimentos adquiridos nessas formações, elas responderam que o fazem “quase sempre”, uma vez que a rotina diária da escola “engole muito a gente, o dia-a-dia dá uns entraves” (P1. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

A experiência profissional das Professoras Coordenadoras de Educação Integrada está concentrada no primeiro ciclo do ensino fundamental, sendo que nenhuma das três trabalhou nessa etapa de ensino, como pode ser visto no quadro 5:

Quadro 5: Atuação profissional nos ciclos do ensino fundamental

	Professora Coordenadora (P1)	Professora Coordenadora (P2)	Professora Coordenadora (P3)
Primeiro ciclo	Professora durante 15 anos	Professora alfabetizadora durante 25 anos	Professora alfabetizadora durante 27 anos
Segundo ciclo	Professora durante 15 anos		Professora de Geografia e História durante 27 anos
Terceiro ciclo	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma

Fonte: Elaboração própria, 2014.

Apenas duas professoras disseram conhecer a proposta pedagógica para o terceiro ciclo do ensino fundamental, elaborada pela SMED - Projeto 3º ciclo 'Sujeitos & Práticas', porém não a utilizam no PEI. De acordo com os gestores das três escolas, o planejamento das práticas pedagógicas para o Programa é feito conforme a demanda.

Apesar do discurso sobre motivação e necessidade de se apresentar atividades atraentes para os alunos do terceiro ciclo, de acordo com o depoimento das coordenadoras, observa-se pouca diferença no que se refere às preferências dos alunos entre os três ciclos. As práticas pedagógicas mais solicitadas no primeiro são artesanato, recreação, jogos e informática; já no segundo, além das citadas, somam-se esportes, danças, teatro e arte; no terceiro, a preferência é recreação, jogos, culinária, informática, esportes e artes.

As professoras declararam que não existem ações planejadas e específicas para reduzir as taxas de abandono quando cotejados os alunos regulares envolvidos no Programa. Quando um estudante apresenta muitas faltas, a prática é informal e consiste em procurar informações a seu respeito tanto com os colegas de turma, quanto com os professores do turno regular. Não existe uma organização específica como, por exemplo, nos moldes do acompanhamento da frequência dos alunos da educação infantil do município de Belo Horizonte ou do Programa Bolsa Família.

No que se refere às propostas de modificação no Programa Escola Integrada, visando favorecer a participação dos alunos do terceiro ciclo, observa-se uma

contradição, pois, ao mesmo tempo em que as coordenadoras argumentam que esse problema é de responsabilidade da SMED, enfatizam a necessidade de se criar oficinas que atendam aos interesses desse público.

Contudo, o planejamento das oficinas é tarefa destinada aos gestores, no âmbito escolar, por estarem mais próximos da realidade do público a ser atendido. Importante se faz, pois, a transformação das oficinas em mais atraentes aos alunos. Para tanto, é necessário que eles sejam ouvidos de modo a conhecer as suas preferências, com mais critério e aprofundamento, buscando o apoio profissional da SMED e das GERED's.

A melhoria no aspecto da gestão, percebido pelas declarações nas entrevistas, demonstra de uma melhor compreensão, por parte dos gestores e coordenadores do programa, sobre o seu papel no PEI. É possível constatar que eles conhecem suas especificidades, mas ainda assim é válido que busquem aprimorar a gestão do tempo das coordenadoras do Programa, por exemplo. Assim, a dinâmica do dia a dia ficará mais tranquila e segura para que o PEI possa ser gerido, tornando exequíveis as ações propostas, assim como efetiva a participação da escola.

2.3 O Programa Escola Integrada na ótica da equipe gestora – Diretores e Professoras Coordenadoras de Educação Integrada das escolas pesquisadas

Este tópico apresenta um panorama dos aspectos constitutivos da implementação do PEI nas escolas selecionadas, baseando-se nas entrevistas realizadas.

2.3.1 As condições socioeconômicas das famílias

Os profissionais entrevistados nesta pesquisa apontam que as famílias em situação de risco social estão preocupadas com a assiduidade dos alunos em virtude da manutenção dos benefícios do Programa Bolsa Família, ficando o processo de ensino e aprendizagem em segundo plano. De acordo com a diretora D2 (Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014):

Eu faço questão de fazer propaganda do positivo porque o negativo está aí. ... Antes os pais corriam porque viam importância da escola na vida dos filhos. Pergunte aos pais se eles veem importância da escola na vida dos filhos hoje. Tenho a impressão de que eles pensam assim: *Escola pra mim é o local que eu joga o meu filho e ganho a bolsa-família e acabou.*

Explicou ainda que “isso é a maioria, não estou falando politicamente, estou falando uma leitura de mundo que eu tenho” (D2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

Outro aspecto levantado refere-se à perda da autoridade dos pais, principalmente em relação aos alunos do terceiro ciclo. A mesma diretora ressaltou a importância do papel da escola na relação com os alunos, em decorrência dessa realidade:

Sempre falei com eles: você estuda pra você, você sai daqui desta escola deste tamanhinho e cai no mundo. Quando caio no mundo, eu não tenho essas pessoas que me veem toda hora, que estão tomando conta toda hora (D2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

Observa-se que, levando-se em conta o contexto social atual brasileiro, a expectativa da escola em relação à parceria da família e em especial da família em risco social, deve ser repensada no sentido de que grande parte do trabalho com os alunos não pode estar condicionado, na realização deste, à presença da família.

2.3.2 As práticas pedagógicas do PEI nas escolas entrevistadas

De acordo com os gestores, são diversos os critérios utilizados para formação dos grupos de alunos, entre eles idade; rendimento escolar e ciclo de matrícula do aluno no ensino regular. Segundo a professora P3, a escolha do critério de rendimento escolar dificulta o andamento do terceiro ciclo, visto que as aulas de reforço acontecem no mesmo horário das oficinas do PEI, causando certo constrangimento dos alunos em relação à sua situação.

Permitir aos alunos a escolha das atividades produz uma experiência diversa da comum ao cotidiano escolar regular. De acordo com relato de uma das

professoras entrevistadas, a autonomia ajuda no clima do ambiente do Programa e faz com que o discente se sinta valorizado ao ter liberdade de escolha.

A permanência dos alunos nesse ciclo se dá por diversos motivos, entre eles: a natureza das oficinas, a utilização da escola como um lugar de relacionamento social como amizades e namoros, a motivação transmitida pelo monitor; o ambiente físico oferecido.

A escola C ainda se vale de outro recurso na tentativa de aproximar o Programa de seus alunos, avaliando o trabalho realizado. Conforme explicou uma das coordenadoras do PEI nessa instituição, são realizadas reuniões ao final do ano com todos os monitores e feita uma avaliação para organizar as propostas para o próximo ano.

Há, contudo, fatores que promovem o distanciamento dos alunos das atividades promovidas pelo PEI, como a participação deles em outros projetos de tempo integral, a realização de atividades domésticas em suas residências ou, ainda, o trabalho remunerado que exercem na sua vida pessoal, como cuidar de crianças das famílias da vizinhança.

Segundo as professoras P1 e P3, no início do Programa a média de evasão dos alunos ficava em torno de 50%: “Apostar em atividades diferenciadas é o que está sendo feito para lidar com o abandono do PEI quando o cotidiano do programa permite”, desabafou a Professora P1 (Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Outro ponto citado remete ao contexto do desenvolvimento do PEI e está relacionado à estrutura, de acordo com a professora P2: “Existe uma dificuldade em encontrar pessoas para compor uma equipe que trabalha com vontade” (Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014). De acordo com a diretora D1, “o nosso aluno parou de sonhar, as famílias não vêem um futuro para o filho” (Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014). Tal constatação permite algumas reflexões sobre o papel da escola na sociedade atual, caracterizada pela globalização, onde é possível perceber que a educação tradicional não produz mais os mesmos efeitos de anos atrás.

Nesse processo de transição, torna-se essencial fazer uma leitura do conceito e das competências da educação tradicional e do que se atribui à educação integral como complemento. Tomando emprestadas as palavras de Ubiratan D’Ambrosio (2012, p.107), na educação tradicional

os sistemas de valores são vistos, assim como as ciências e as religiões, como saberes concluídos. O conhecimento disciplinar, e conseqüentemente a educação, tem priorizado a defesa de saberes concluídos, inibindo a criação de novos saberes e determinando um comportamento social a eles subordinado.

Quanto ao papel da educação integral, o que se propõe é que ela contribua para a melhor leitura e enfrentamento dos conflitos, não excluindo o intelecto, mas possibilitando, segundo Marta Klumb Oliveira Rabelo (2012, p. 123):

possibilitar uma compreensão da existência que orienta a construção de sentidos próprios a cada estudante. Uma educação integral possível nos dá a oportunidade de experimentarmos a possibilidade de não nos entregarmos à rotina: coloca-nos diante da urgência de escolher um sentido próprio de si, de decidir pelas ocupações necessárias ao esforço por ser único no mundo.

Neste sentido a educação em tempo integral é uma prática essencial quando favorece o desenvolvimento de habilidades que não acontecem, em uma dimensão aproximada do necessário, no turno regular de ensino que tem seu espaço e tempo destinados, prioritariamente, aos conhecimentos disciplinares.

2.3.3 O que mudar para favorecer a participação do terceiro ciclo na visão dos gestores entrevistados

A respeito da permanência dos alunos no Programa, foi feito o seguinte questionamento aos gestores: "O que deve ser alterado em relação ao terceiro ciclo para favorecer a participação dos alunos?". A seguir transcrevo as suas sugestões.

Poder oferecer oficinas dentro da área de interesse do adolescente – e são oficinas mais caras (D2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

Fazer uma coisa que o aluno está querendo (P2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

Pensar na formação dos monitores para facilitar o gerenciamento das turmas de alunos. A formação 'professor' faz falta, essa autoridade atribuída ao professor... (D3. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Ter, no PEI, maior número de monitores bolsistas¹⁰, as pessoas que trabalham na escola integrada são pessoas cuja qualificação não tem aquela especificidade, por exemplo daquela do professor que tem conhecimento de didática, com as diferentes idades (D1a. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014);

Ensinar fazer alguma coisa, uma oficina mais especializada, mais técnica para os alunos (P1. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Mudança na contratação, atualmente, são diversos regimes de contratação de pessoal para a gestão escolar administrar, o que atrapalha o desenvolvimento do trabalho pedagógico (D1. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Ter um número maior de professores atuando, não só no caso do cargo principal que é o caso da Professora Coordenadora (D1a. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Eu tenho uma proposta que é muito polêmica – de acordo com a meta da Prefeitura é que, em breve, todas as escolas municipais sejam integradas –, que essas disciplinas educação física e arte fossem desmembradas para o turno regular da manhã (D1. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Fazer um convencimento dos meninos que tem habilidade de estudar e garantir aula – oficinas – de aprofundamento extra turno (D1. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

As propostas apresentadas pelos gestores compreendem ações que podem, e também que não podem, ser assumidas exclusivamente pelas escolas. É possível perceber a necessidade de abrir um espaço na agenda dos gestores do PEI para que haja tempo suficiente para uma reflexão, menos imediatista e mais qualificada, sobre o funcionamento do Programa.

2.3.4 A administração do tempo no cotidiano do PEI

Um ponto crucial abordado pela gestão é o tempo cronológico para a realização de tantas tarefas destinadas aos gestores do Programa Escola Integrada.

Principalmente porque, além de gerenciar a relação entre professor e aluno, ele acaba tendo que ensinar àquele professor a prática pedagógica, o pedagógico (D3. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

¹⁰ Monitores bolsistas são os alunos das universidades parceiras da SMED para o Programa Escola Integrada. Aos outros monitores há a exigência que tenham cursado a modalidade de ensino médio.

De modo geral, a referência do PEI na escola é o professor Coordenador de Educação Integrada. Sua tarefa é receber as demandas dos diversos atores envolvidos nesta política de educação, facilitando o seu funcionamento e o avaliando de modo contínuo e processual, de forma a garantir o dinamismo do planejamento (BELO HORIZONTE, 2013, p. 24).

Percebe-se por meio das respostas das professoras coordenadoras que o trabalho é composto por tarefas complexas que demandam tempo para serem resolvidas. Elas são simultâneas e algumas não podem ser feitas porque “a gente fica muito dentro do dia a dia e é uma demanda presencial” (D2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014). A seguir são apresentados os pontos observados pela gestão com relação à temática.

A falta de tempo foi c uma constante nos depoimentos, seja para a realização de reuniões com os monitores para registro e acompanhamento do trabalho, seja para uma atuação mais direta do Professor Coordenador de Educação Integrada na realização das tarefas. Isso porque

além de ter o controle de questões administrativas, além de gerenciar a relação entre professor e aluno, tem que ensinar àquele professor (se referindo ao monitor), a prática pedagógica... se esse monitor fosse mais especialista talvez esse aluno de terceiro ciclo entendia (D3. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Percebe-se uma reclamação sobre a falta de tempo, que se torna responsável pelo não comprometimento efetivo com a qualidade da implantação do PEI. Pode-se ampliar esse debate para aquilo que se relaciona aos “espaços e tempos” (RABELO, 2012, p.118), uma vez que faz parte da orientação metodológica do PEI exatamente a garantia das possibilidades para o uso de espaços e tempos com qualidade, a fim de favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. De acordo com Rabelo (2012, p. 126),

para o desenvolvimento integral do ser autêntico, é preciso um olhar para a educação de modo amplo, integral e que acolha em seu debate a arte de re-significar tempo e espaço. É preciso instituir o território das potencialidades humanas onde nos revelamos integralmente uns com os outros. O ser-estudante deve ser liberto para ser diferente.

Sobre os espaços físicos, uma das características do Programa Escola Integrada é sua relação muito próxima com a comunidade do entorno das escolas, utilizando os ambientes externos como território de aprendizagem. = A Escola Municipal B, por exemplo, aproveita o espaço interno e uma casa alugada nas suas proximidades para a realização das atividades intra e extraescolares.

As duas escolas maiores, contudo, realizam praticamente todas as atividades na área interna, reduzindo as saídas dos alunos aos eventos e atividades específicos. Essa postura é considerada, pelos diretores, como medida de segurança, elencando diversas justificativas para isso como a grande responsabilidade dos profissionais com os adolescentes, visto que espaços abertos (praças e parques) podem oferecer riscos aos alunos, por exemplo, o tráfico de drogas e o aliciamento à prostituição, além da preocupação com a manutenção do espaço externo, cedido, alugado ou utilizado em parceria.

2.3.5 Diálogos – “Interface com a regular”

A escolha do título desse item, sendo a primeira parte – ‘Diálogos’, denominada por mim – e a segunda – “Interface com a regular” – citada pela diretora D1, se justifica pelo fato de o funcionamento do PEI ser caracterizado pela utilização de espaços comuns com o turno regular de ensino. Para o seu funcionamento, se faz necessário o diálogo com aqueles que atuam em diferentes funções e que, por isso, apresentam diferentes olhares para o Programa.

A seguir serão apresentadas algumas questões expostas pelos gestores com relação às dificuldades e estratégias para o diálogo no cotidiano do PEI.

Eu aprendi a falar com fotos, com murais e com apresentações dos alunos. Essa prática aprendida foi para facilitar o diálogo, que, por vezes, é difícil com os professores do ensino regular (D2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

A necessidade de conversas com a coordenação pedagógica do turno regular de ensino, com os professores, promoveu a participação nas reuniões institucionais da escola, por parte da Professora Coordenadora de Educação Integral, o que favoreceu a mudança de práticas no dia a dia do Programa Escola Integrada e também o contato com os pais de alunos quando entrou para o Colegiado da escola.

Observa-se por meio das falas supracitadas o conflito existente dentro da própria escola entre o turno regular e o do PEI. Um dos alunos escreveu uma observação ao fim do questionário, que vale ser destacada: “A escola integrada rouba o nosso espaço e as oportunidades de fazer aulas diferenciadas como informática e o laboratório”. Já a diretora D2 expressa esse conflito ao se referir a uma necessária parceria, que, muitas vezes, não se efetiva na prática:

Tinha um grupo de professores muito contra, aquela bagunça que foi instaurada dentro da escola, porque era assim que eles se dirigiam à Integrada. Então, se o professor tem um discurso contrário, se o aluno não levar com seriedade aquilo que eu preciso dele, ele, aluno, não vai me responder se tem todo um trabalho contra por detrás. Isso é muito sério... (D2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

Uma primeira conclusão a esse respeito é que é fundamental encontrar estratégias para que uma comunicação mais fluida ocorra, de modo a favorecer o trabalho, sempre em favor da qualidade da educação oferecida na escola. Esse enfrentamento, ressalta-se, não deve ser encarado como disputa ou competição entre turno regular e integral e capacidade entre professores e monitores.

Acredita-se que o formato do Programa Escola Integrada, isto é, dois turnos distintos, com organização e funcionamento também distintos, dentro da mesma escola é o primeiro passo para a educação integral, consoante ao que apresenta a LDB nº 9394/96, em seu artigo 1º:

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 (BRASIL, 1996).

Além disso, coaduna com CF em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Consideramos, assim, que o Programa Escola Integrada encontra-se em um paradoxo, ensino regular X ensino integral, que deve ser discutido para que os seus

resultados provoquem a modificação dessa realidade. Isso acontecerá quando os alunos começarem a perceber as possibilidades de contribuição do turno integral ao regular e a interação entre as potencialidades dos seus saberes, independente do tempo ou espaço no qual estudam.

2.3.6 Práticas e desafios no cotidiano do Programa Escola Integrada

Este tópico apresenta e discute sobre as práticas e os desafios no dia a dia do Programa Escola Integrada. O primeiro ponto apontado por todos os gestores entrevistados foi a mudança significativa do comportamento dos alunos que participam do PEI. De acordo com eles, muitos educandos que, no ensino regular, quase ficam marginalizados, no Programa Escola Integrada são espontâneos, participativos e fazem o que é pedido. Em espaços extraescolares, por exemplo, nos quais o grupo de estudantes pode se dividir para a realização de atividades diversas é possível conversar sobre temas como namoro, uso de drogas e projetos de vida. Um gestor afirmou que não existe “seguramente” (D1a. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014), nenhum problema de indisciplina.

Outro destaque é o trabalho em conjunto do Programa Escola Integrada com o turno regular de ensino. Eventos como festa junina são realizados em conjunto, distribuindo entre todos tarefas como decoração, confecção de convite etc. A professora P3 caracterizou a escola onde atua como “uma escola única” (P3. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Quanto aos desafios apontados pelos gestores, vale destacar que eles serão essenciais para as proposições das estratégias do PAE, que visam ao favorecimento da participação dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental no PEI. Os desafios citados foram

- o convencimento dos colegas professores do turno regular e dos gestores das escolas sobre a importância do Programa Escola Integrada;
- o convencimento da família para a importância da participação dos filhos;
- a atualização do trabalho dos monitores, no sentido de não repetir as atividades realizadas no ano anterior, visto que isso provoca desinteresse nos estudantes.
- o planejamento das atividades com os monitores;
- a manutenção do aluno feliz e satisfeito;

- a administração das relações entre monitores e estudantes.

2.4 Descobertas em torno do fazer da gestão do Programa Escola Integrada - alguns apontamentos

A partir das respostas dos gestores entrevistados, observa-se que eles conhecem a proposta do Programa Escola Integrada, compreendem os objetivos das atividades pedagógicas para o tempo integral para o desenvolvimento dos estudantes e sabem da importância da participação dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental no Programa. Ao mesmo tempo, apontam a pequena participação dos alunos desse ciclo como um problema difícil de ser resolvido.

Os gestores encontram-se em um dilema: sabem da importância da presença do estudante para o seu próprio desenvolvimento e a sua escolha em não participar das atividades do Programa. Percebe-se que esse comportamento provoca um sentimento de impotência. Com isso, chega-se à conclusão de que os profissionais das escolas não conseguem traduzir o que querem aos alunos do terceiro ciclo, como se verificar nas afirmações a seguir:

É o grande nó da rede. O terceiro ciclo é o futebol, informática e aula passeio. Quando eu falo que tem excursão, você pode ter certeza todo aquele que era infrequente está na escola (P3. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Os critérios que são utilizados para formação dos grupos são a idade e o rendimento escolar. [...] No terceiro ciclo temos alguns casos de alunos com grande dificuldade, [...] No terceiro ciclo a gente faz um trabalho a parte (P3. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Foram citadas, ainda, as dificuldades de convencer o aluno a sair da oficina para ir à aula de reforço.

Tecnologias. Na escola tem eles têm acesso à internet, usam o computador, mas é cerceado, não é livre, então assim, o menino fica realmente porque gosta ou porque a família faz questão que fique, mas eu acho também falta esse querer familiar, da comunidade em relação ao terceiro ciclo. Acho que o aluno do terceiro ciclo, em linhas gerais, quando ele passa para o sétimo ano, a família fala

assim: olha, você dá conta de ir sozinho. E, é um problema que eu tenho não é na Integrada apenas, é no Ensino Fundamental. Então, por mais que eu tenha monitoramento de frequência, Bolsa-Família e Família-Escola, tenha dois professores, um da manhã e um da tarde específico para essa função de fazer o 'BH na Escola' e de ligar para as famílias, por mais que eu tenha todo esse aparato, se a família não for parceira... (D3. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Falta dar voz aos alunos do terceiro ciclo (D1a. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Este tem sido o caminho até agora, as oficinas tem sido tanto em função daquilo que os meninos demonstram de desejo, levando-se em consideração que quando a gente fala isso parece uma coisa assim... uma resposta meio capiciosa, fica com a impressão de que a gente atende o desejo do menino o tempo todo, mas dentro de uma formatação que passa por diversas capacidades, por exemplo vai trabalhar o corpo nas oficinas (D1a. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

A queda na permanência dos alunos é mais ou menos 50, 60%. No terceiro ciclo é muito mais. Este ano estou surpresa, tem bastante aluno ainda em novembro (P1. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Outro dado também que a gente poderia ter é mais alunos do terceiro ciclo no Programa Escola Integrada. É que nós estamos numa escola com uma reforma interminável da piscina, que é um atrativo para os meninos (D1. Entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

Do terceiro ciclo, o número é pequeno com qualidade, ele é rotativo, com qualidade, porque nós temos alunos, o que eu te disse, são problemas seríssimos no dia-a-dia, da regular, e que são exemplos na Integrada. Eu acho que o terceiro ciclo se entrega de uma maneira diferenciada para as atividades (D2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

Eu acho que a gente tem que aprender a seduzir, é ter oficinas que façam com que esse aluno tenha vontade de vir, [...] boas oficinas dentro da área de interesse para adolescência e para a faixa etária (D2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

[...] sim eu tenho o maior cuidado para que se participe de tudo, porque eu acho que isso é necessário, agora é desafio imenso, porque o problema nosso não é tão muito dentro disso aqui (Projeto 3º ciclo Sujeitos & Práticas). Eu acho que o maior problema do terceiro ciclo está no professor do terceiro ciclo, ele é engessado, exemplo, o de matemática é de matemática, e assim vai por diante (D2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

Eu acho que o terceiro ciclo não está 100%, não é só questão de falta deles, a estrutura está deixando um pouco a desejar, a gente

não está conseguindo ter uma equipe que trabalha com vontade (P2. Entrevista realizada no dia 28 de outubro de 2014).

Os trechos selecionados mostram que a escola realiza um trabalho, mas não conta com a interação com a família, por exemplo, o que provocaria efeito positivo no Programa. No entanto, muitos alunos do terceiro ciclo não recebem mais tanta influência da família, como acontece com os educandos do primeiro e segundo. Por isso, acreditamos que o foco do trabalho deve ser direcionado, em grande parte, para os próprios alunos.

Outra questão é sobre a abertura da escola para parcerias com a comunidade, como com instituições públicas e privadas do entorno da escola, em busca da utilização do território como espaço de aprendizagem, fortalecendo, com isso, a identidade da escola e dos estudantes. Marta Klumb Oliveira Rabelo (2012, p. 123) relaciona essa característica ao fortalecimento da identidade dos atores sociais.

A educação integral, materializada em ações intersetoriais, cria com o estudante a oportunidade de um encontro consigo mesmo e promove a possibilidade de este educar-se, isto é, expor-se a si mesmo e descobrir para si uma possibilidade capaz de libertá-lo para a significação necessária a uma existência singular em uma sociedade plural (RABELO, 2012, p. 123).

Outra discussão, que não está desconectada do debate sobre a realização de parcerias, refere-se à abordagem do território como espaço de aprendizado, presente no PEI.

Suas ações ocorrem tanto na escola como em outros espaços comunitários públicos e privados próximos à ela. No percurso que fazem até as oficinas pelas ruas do bairro, as crianças e jovens apropriam-se dos espaços e podem sentir e aprender com a cidade onde moram revendo e alterando algumas representações acerca do espaço urbano em que vivem (MACEDO et al, 2012, p. 416).

As respostas demonstram um fazer que pode ser enriquecido com ações dos próprios atores dentro da escola e de outros atores envolvidos com o programa Escola Integrada. Observa-se, desse modo, que a concretização das atividades e projetos do Programa Escola Integrada dependem de esforços da equipe gestora, não havendo impedimentos, por exemplo, para que sejam retomados projetos que

se destacaram nas escolas. Esse gestor, bem como os outros entrevistados, é contrário a alguns aspectos da organização e funcionamento do Programa Escola Integrada, justificando, por isso, a não realização das ações porque têm dificuldades na sua concretização.

Com relação à autonomia da escola, percebe-se que, por motivos externos, aumenta-se a burocracia no sistema de prestação de contas. Isso impede, muitas vezes, a realização de algum projeto. O gestor é chamado a se envolver e a buscar soluções em função do objetivo da escola, que é um trabalho de qualidade do processo de ensino-aprendizagem, um dos motivos para a eficácia da escola.

Essa discussão torna-se importante pelo fato dos gestores e equipe do Programa Escola Integrada estarem próximos aos educandos, o que garante a observações mais realistas em relação às demandas e aos desejos dos estudantes. António Nóvoa (2011, p. 14) afirma que

autonomia implica, por um lado a responsabilização dos actores sociais e profissionais e, por outro, a preocupação de aproximar o centro da decisão da realidade escolar (Brown, 1990). A autonomia é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projeto próprio.

Um último aspecto acerca das frases destacadas anteriormente se refere ao poder que tem um grupo de adolescentes. Muitas atitudes se dão pelo fato de um jovem acompanhar outro componente do mesmo grupo. A tomada de decisão é balizada pelas relações no coletivo e não seriam as mesmas se tivessem sido tomadas individualmente. Nesse sentido, Miranda (2001) destaca que a natureza da alteração psíquica que o grupo força nas pessoas, levando-as a abrir mão da individualidade para compor uma vida mental coletiva, se deve a três fatores: o sentimento de poder invencível, que lhes permite dar vazão a desejos inconscientes; o contágio, que faz com que o indivíduo prontamente sacrifique seu interesse pessoal pelo coletivo; e a sugestionabilidade, um estado especial no qual os sujeitos mergulham inconscientemente sob a influência magnética emanada pelo grupo.

Destaca-se, ainda, as afirmações de Margarete Pereira Miranda (2001, p. 209) a respeito das condições para intervenções em grupo:

Existem cinco condições para a elevação da vida mental coletiva em grupo organizado: 1-continuidade da existência do grupo; 2-participantes que tenham uma ideia definida do grupo e forte relação emocional com ele; 3-a rivalidade com outros grupos; 4-a existência de tradições, costumes e hábitos; 5-uma estrutura definida.

Tal definição vai ao encontro do exposto pelos entrevistados em relação aos alunos do terceiro ciclo nas escolas. Por isso, como aponto ao final desta dissertação, é fundamental que os monitores participem de formação que reflita sobre as características da faixa etária desse ciclo.

A partir dos próximos tópicos, será descrita a pesquisa realizada com os alunos das escolas em análise.

2.5 Pesquisando os alunos

Foram entregues 1307 questionários às escolas, número correspondente ao total de alunos matriculados no terceiro ciclo do ensino fundamental das três instituições. Desses foram respondidos 702, incluindo os participantes e não participantes no PEI. Os respondentes que fazem parte do Programa perfazem um total de 175, sendo 525 questionários dos que não participam. O instrumento foi aplicado pela direção e coordenação das escolas após a entrevista realizada para esta pesquisa, sendo a síntese da dinâmica da aplicação encontrada na tabela 6.

Tabela 6 - Dinâmica dos questionários aplicados

Questionários				
Entregues		Respondidos		
1127		700 (62%)		
		Alunos PEI	Alunos não PEI	
		175 (25%)	525 (75%)	
Escolas	Ensino Regular		Programa Escola Integrada	
	Matrículas	Matriculados	Frequentes	Infrequentes
A	527	233 (44%)	58 (25%)	175 (75%)
B	139	104 (75%)	95 (91%)	9 (9%)
C	641	187 (29%)	22 (12%)	165 (88%)
Total	1307	524 (40%)	175 (33%)	349 (67%)

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Na próxima seção, será exposto o perfil dos alunos respondentes.

2.5.1 Perfil dos estudantes do terceiro ciclo que responderam ao questionário

O universo de alunos que respondeu ao questionário, incluindo os participantes e não participantes no PEI, apresenta a faixa etária de 12 a 16 anos, sendo os com 16 anos em um percentual pouco significativo, conforme se pode perceber no gráfico 3 .

Gráfico 3 - Porcentagem total de alunos respondentes

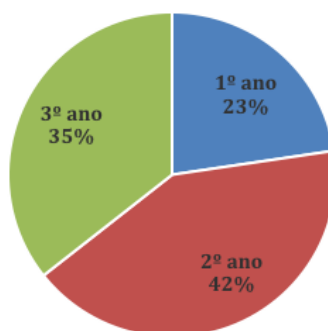


Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

No gráfico 4, identifica-se o percentual de matrícula em cada ano do terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Ao se comparar com percentual de idades mostrado no gráfico 3, é possível identificar que muitos alunos já passaram por retenção na vida escolar.

Gráfico 4 - Alunos respondentes por ano do terceiro ciclo

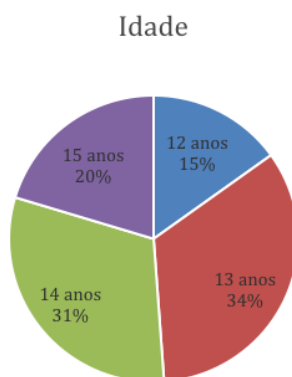
Ano do ciclo



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

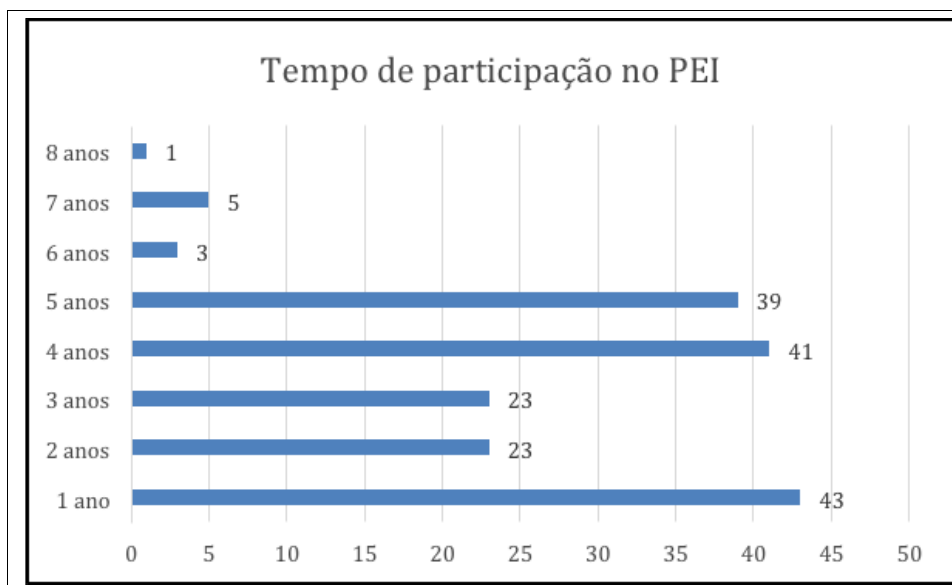
2.5.2 Perfil dos alunos participantes do PEI

Neste tópico apresenta-se o perfil dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental participantes do PEI. Observa-se no gráfico 5 uma maior participação dos alunos com idades entre 13 e 14 anos.

Gráfico 5 - Perfil dos alunos participantes do PEI

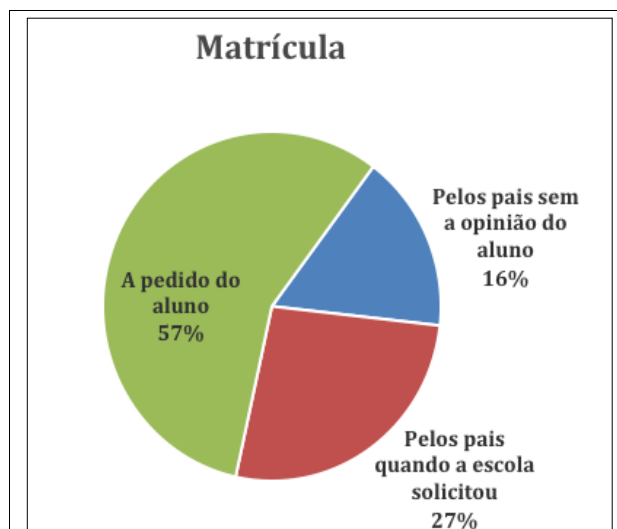
Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Em relação ao tempo de participação no PEI, nota-se no gráfico 6 que houve um aumento significativo no número de alunos a partir do quarto ano de existência do PEI.

Gráfico 6 - Tempo de Participação no PEI

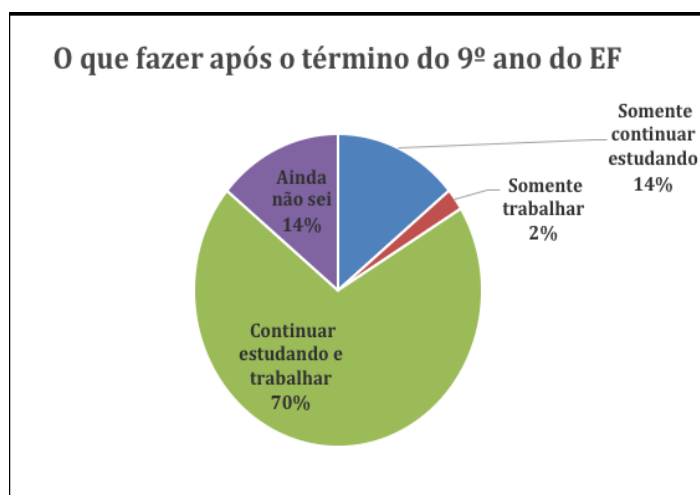
Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Sobre a inserção no Programa, o gráfico 7 mostra que a matrícula foi realizada a pedido dos próprios alunos.

Gráfico 7 - Modalidade de matrícula no PEI

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Conforme se observa no gráfico 8, os alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental tem uma relação muito próxima ao mundo do trabalho.

Gráfico 8 - Perspectivas após o 9º ano dos alunos participantes do PEI

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

No próximo tópico, será analisado o perfil dos alunos não participantes do PEI.

2.5.3 Perfil dos alunos não participantes do PEI

De acordo com o gráfico 9, observa-se que a faixa etária dos alunos não participantes no PEI encontra-se entre 12 e 16 anos, sendo mais concentrada na idade de 14 anos.

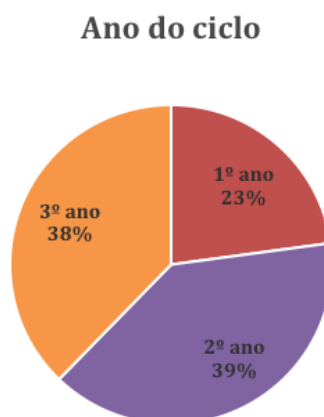
Gráfico 9 - Perfil de alunos não participantes no PEI



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

De acordo com o gráfico 10, observa-se que os anos, do terceiro ciclo, que têm menos alunos no PEI são o segundo e terceiro.

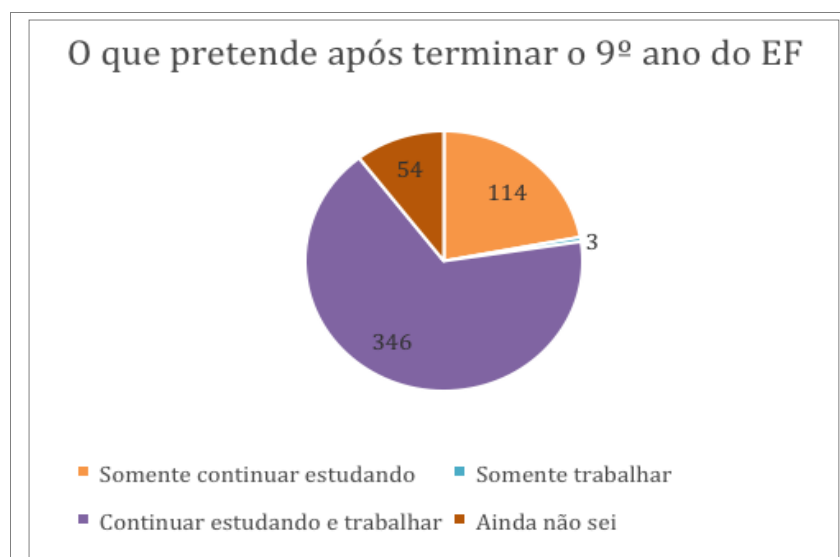
Gráfico 10 - Distribuição de estudantes não participantes no PEI nos anos do 3º ciclo



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Os estudantes disseram que os pais os incentivam a estudar, tendo apenas 1% respondido de forma negativa a essa questão. Ao terminarem o 9º, a maioria dos alunos, como se pode ver no gráfico 11, pretende continuar estudando e trabalhar.

Gráfico 11 - Pretensões dos estudantes não participantes do PEI após cursar o 9º ano do EF



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

2.6 Relação dos alunos, participantes e não participantes do PEI, com as atividades propostas

Nesta pesquisa, para a consulta nos questionários, as atividades foram categorizadas em seis modalidades: as esportivas, que envolvem futebol, peteca, vôlei, queimada, basquete etc; as culturais, com práticas de capoeira, danças, música e artes marciais; as oficinas de estudos, que compreendem as práticas do reforço escolar, da leitura e da poesia; as oficinas de informática; a prática de assistir a filmes e as excursões a museus e clubes.

Foi solicitado aos alunos que atribuísem um valor de 0 a 6 para as modalidades das práticas educativas, sendo 1 para a que tem mais interesse e 6 para a que tem menos. Nas tabelas 7 e 8, estão registradas as respostas dos participantes do PEI.

Tabela 7 - Atividades que mais interessam os participantes do PEI

Idade	Atividades Esportivas	Atividades Culturais	Oficinas de estudos	Oficinas de Informática	Excursões (museus, clubes)	Assistir a filmes
12 anos	17	1	2	3	10	2
13 anos	32	8	3	9	30	6
14 anos	26	11	2	8	14	8
15 anos	14	5	4	10	10	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Observa-se que há uma maior preferência pelas práticas esportivas e relacionadas às excursões por todas as idades dos alunos que responderam ao questionário.

Tabela 8 - Atividades que menos interessam os participantes do PEI

Idade	Atividades Esportivas	Atividades Culturais	Oficinas de estudos	Oficinas de Informática	Excursões (museus, clubes)	Assistir a filmes
12 anos	2	2	14	3	1	5
13 anos	5	11	25	5	3	12
14 anos	6	11	5	5	2	7
15 anos	5	3	19	5	2	5

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

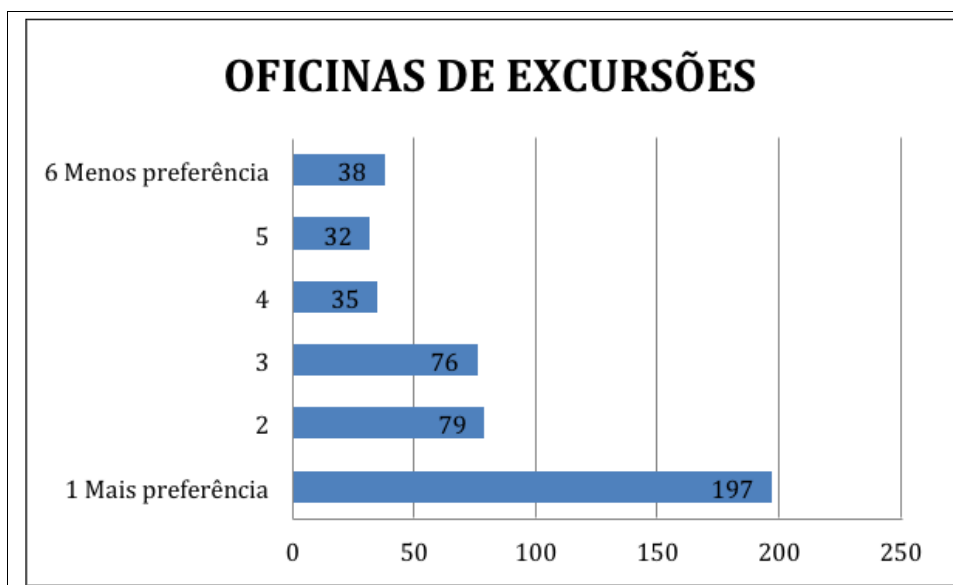
Nos gráficos 12 a 17, há um detalhamento das respostas dos alunos não participantes do PEI em relação a cada uma das atividades propostas.

Gráfico 12 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Oficinas esportivas

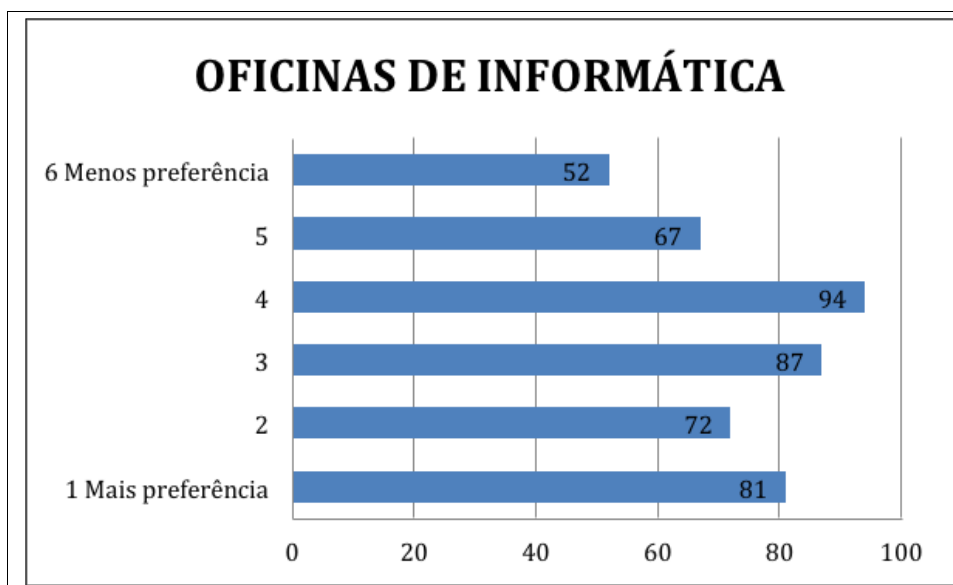


Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

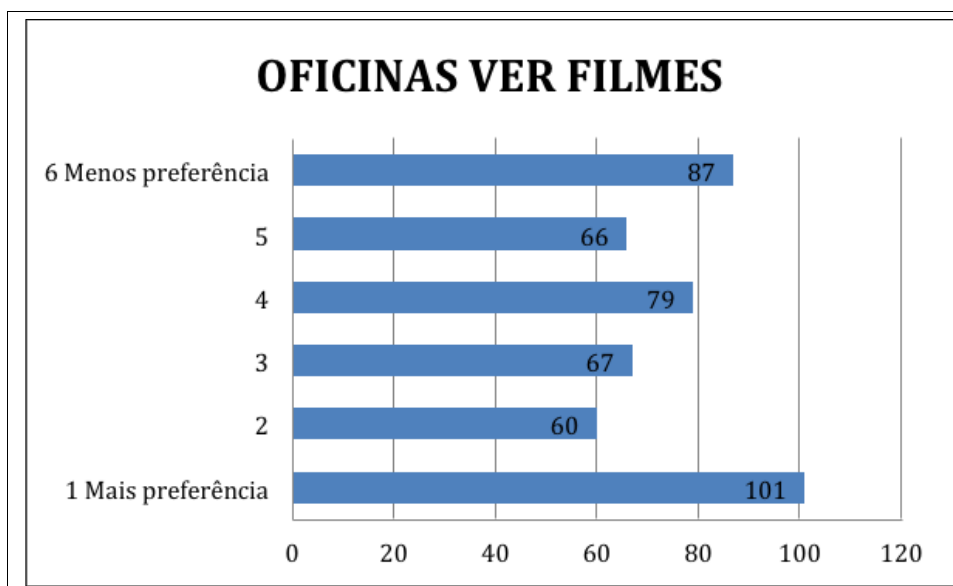
Gráfico 13 – Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Excursões



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

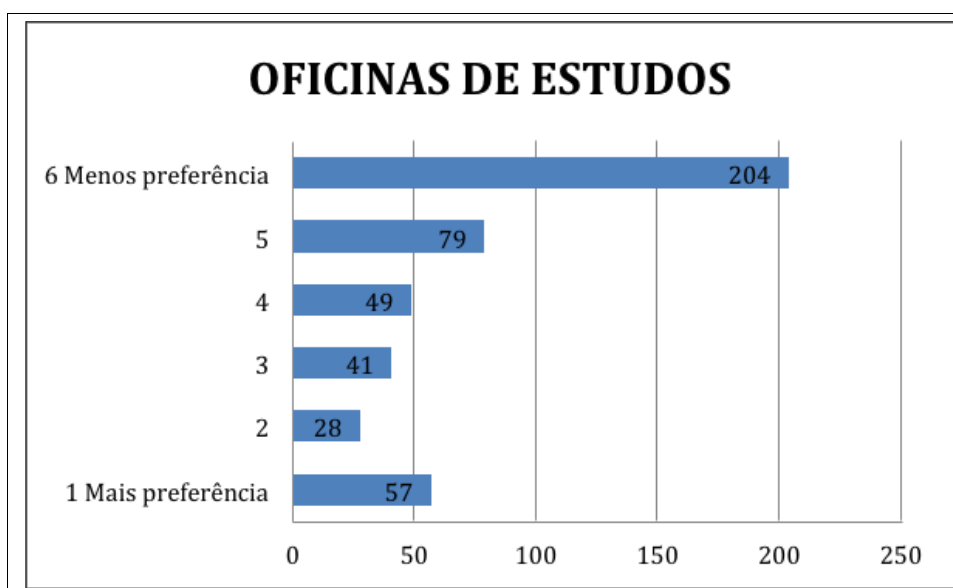
Gráfico 14 - Preferências estudantes Não participantes do PEI – Informática

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Gráfico 15 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Oficinas de filmes

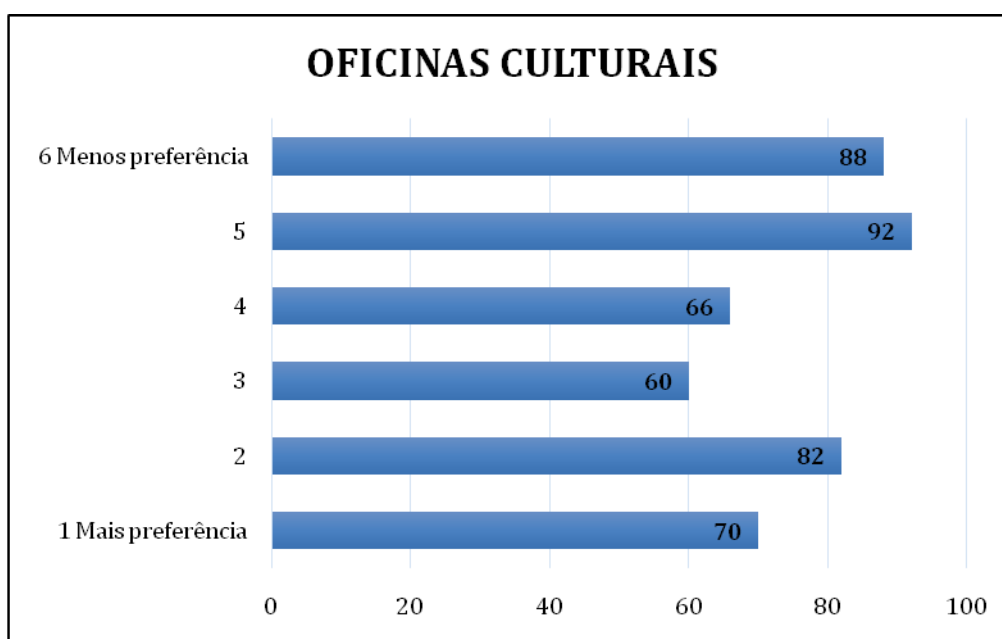
Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Gráfico 16 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Oficinas de estudos



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

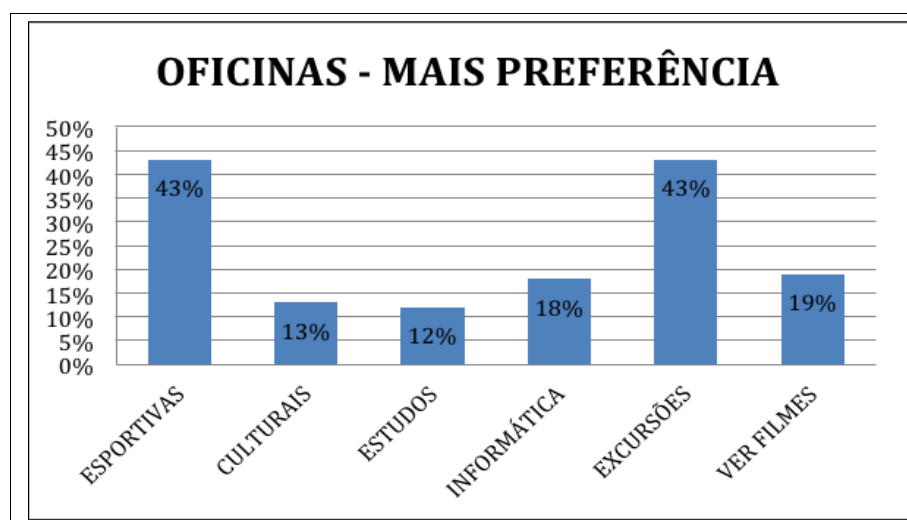
Gráfico 17 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Oficinas culturais



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

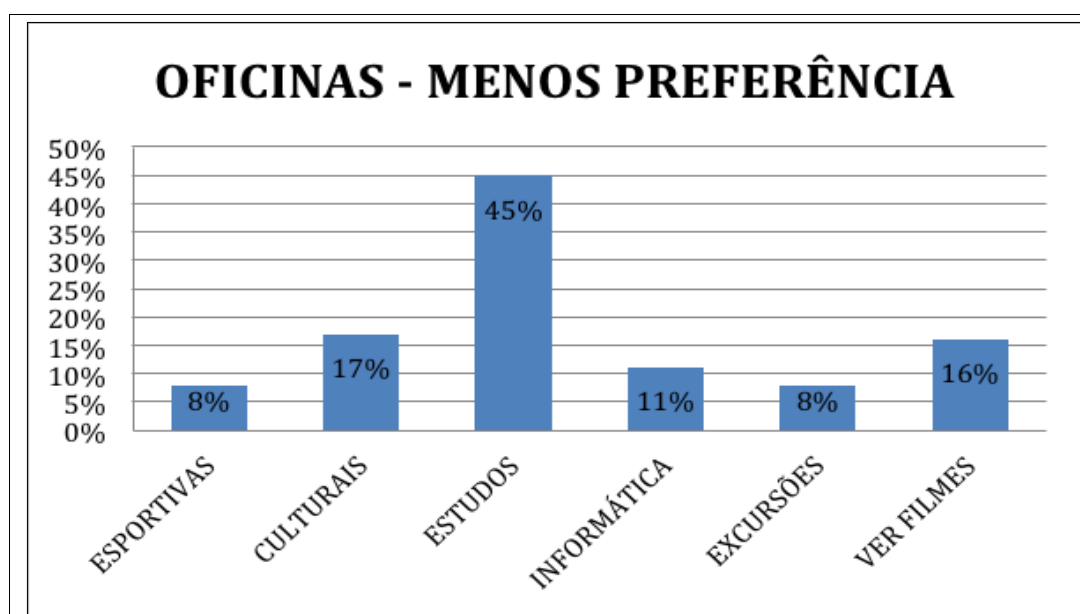
Nos gráficos 18 e 19, são observadas as modalidades de atividades propostas no PEI de mais e menos interesse dos alunos. Nota-se que são oficinas que, de certa forma, repetem o vivido nas salas de aula do ensino regular.

Gráfico 18 - Preferências dos estudantes não participantes do PEI – Aceitação das oficinas



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Gráfico 19 - Preferências dos estudantes Não participantes do PEI – Rejeição das oficinas



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Nas tabelas 10 e 11 mostra-se as preferências dos estudantes não participantes do PEI em relação às atividades, organizadas por idades. A tabela 9 e 10 apresenta os valores referentes as de maior e menor preferência.

Tabela 9 - Atividades de maior interesse dos estudantes não participantes do PEI

Idade	Atividades Esportivas	Atividades Culturais	Oficinas de estudos	Oficinas de Informática	Excursões (museus, clubes)	Ver filmes
12 anos	23	10	9	9	28	12
13 anos	64	18	16	25	62	23
14 anos	87	25	14	27	69	46
15 anos	51	15	15	17	33	16

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Tabela 10 - Atividades de maior interesse dos estudantes não participantes do PEI

Idade	Atividades Esportivas	Atividades Culturais	Oficinas de estudos	Oficinas de Informática	Excursões (museus, clubes)	Ver filmes
12 nos	8	10	30	7	3	10
13 anos	11	27	50	14	11	27
14 anos	11	29	87	22	10	29
15 anos	10	19	35	8	11	20

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Comparando-se as tabelas 9 e 10 que destacam o grau de preferência pelas atividades dos estudantes não participantes do PEI às 7 e 8 que mostram o dos participantes observa-se que os interesses são semelhantes.

Na tabela 11, sintetiza-se as respostas sobre quais práticas os participantes e não participantes do PEI gostariam de ter no Programa.

Tabela 11 - Campos de preferências dos alunos participantes e não participantes no PEI

Campos de preferências	Número de respostas
Esportivas	55
Culturais	40
Excursões	23
Informática	21
Filmes/cinema	9
Brincadeiras	9
Artesanato	5
Campeonatos,torneios e competições	5
Culinária	4
Não sei	3
Desenho	3
Estudos	3
Manicure/maquiagem	2
Dormir	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Em relação às respostas dos gestores sobre a realização de atividades para atrair os alunos do terceiro ciclo, pode-se dizer que as preferências não são de difícil exequibilidade, já sendo e desenvolvidas nas escolas pesquisadas. É necessário observar, então, como elas estão sendo recebidas pelos educandos.

Ao responderem à questão se gostam de participar do PEI, os educandos apontam questões pessoais e familiares em suas justificativas, conforme observa-se na tabela 12.

Tabela 12 - Questões pessoais que justificam a participação no PEI

Aprender.	31
Gostar das atividades do PEI.	15
Ter e fazer amizades.	13
Sair da rua.	10
Ficar por necessidade da família.	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Ao serem perguntados se gostam do PEI, 24 alunos responderam que não, apresentando justificativas relacionadas aos responsáveis pelas atividades, às atividades desenvolvidas, à organização e ao funcionamento do Programa.

2.7 Importância do PEI para os alunos, participantes e não participantes do PEI, do terceiro ciclo do Ensino fundamental

Sobre a importância do PEI, os estudantes registraram a relevância do aprendizado, a oportunidade de não estarem na rua sem atividades e a segurança por estarem da escola e convivência com os colegas.

A tabela 13 mostra os números referentes à pergunta: Você tem amigos que não participam do Programa Escola Integrada?

Tabela 13 - Você tem amigos que não participam do Programa Escola Integrada?

	Sim	Não	Não sabe/não responderam
Participantes do PEI	159	13	8
Não participantes do PEI	466	29	25
Total	625	42	33

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Aqueles que têm amigos que não participam do PEI chegam a, aproximadamente, 90% dos que responderam ao questionário.

Os motivos referem-se a questões ligadas à preferência pessoal em relação ao Programa. Os que não querem ou não gostam aproximam-se de 50%, os que não sabem os motivos, 20%; e o percentual aproximado dos que não participam por outros motivos é de 30%.

Muitos alunos dizem que preferem ficar em casa à tarde, que o Programa é “chato” e não provoca interesse. Além disso, a não participação se dá também pelo fato de os alunos trabalharem, participarem de outras atividades como esportes, inglês e informática, e estudarem em outras instituições que oferecem o tempo complementar na modalidade de educação integral, como associações, como mostrado na tabela 14.

Tabela 14 - Motivos para a não participação no PEI

Motivos declarados	Número de respostas	Percentual de respostas
Falta de interesse e de desejo.	319	51,04%
Participação em outras atividades, como cursos e matrícula em outra instituição que oferece tempo complementar de ensino.	115	18,4%
Ajudar nas tarefas de casa.	35	5,6%
Não autorização dos pais ou das escolas.	35	5,6%
Não sabe ou não responderam.	13	2,08%

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

As respostas dos alunos, bem como as dos gestores, apontam para um início de um debate a respeito da participação dos alunos do terceiro ciclo do Ensino Fundamental no Programa Escola Integrada, um “nó da rede”, conforme citou a professora P3.

No intuito de se fazer uma interlocução entre o conhecimento teórico e a realidade das escolas que têm maior número de alunos matriculados no ensino regular e menor número de frequentes no PEI, necessário fazer referência à psicologia e pedagogia. Na área de psicologia Miranda (2001, p. 201) observa que

dependendo do que propõem, os grupos podem ter uma organização eventual ou mais duradoura. Os adolescentes podem se agrupar para ir a uma festa, assistir ao jogo de futebol, enfrentar uma turma considerada rival, formar o grêmio estudantil ou fazer um trabalho de escola.

A autora continua com a discussão dos motivos pelos quais as pessoas buscam os grupos e quais os processos psíquicos fazem com que neles permaneçam, abrindo mão da individualidade para compor o coletivo. Margarete Miranda afirma também que

para Freud, “as relações amorosas (ou para empregar expressão mais neutra, os laços emocionais) constituem a essência da mente grupal”. Libido, “expressão extraída da teoria das emoções”, é definida por Freud como a “energia, considerada como uma magnitude quantitativa (embora na realidade não seja presentemente mensurável) daquelas emoções que têm a ver com tudo que pode ser abrangido sob a palavra “amor” (MIRANDA, 2001, p. 203).

Alguns alunos disseram ter saído do PEI porque ficarem sem interesse nas atividades por ele propostas. Importante se faz, então, o questionamento acerca da diminuição do interesse. Retoma-se, portanto, a discussão dos sujeitos que fazem parte de grupo, apontando para a temática da identificação, conforme afirma Miranda (2001, p. 210): “o efeito as identificações pode até perdurar e se estender para além das atividades grupais, atenuando algumas “brigas”, o que não significa que não surgirão “novas rivalidades”.

Na pedagogia e sociologia, a referência teórica se pautou nas ideias do sociólogo e educador espanhol Miguel Arroyo, que discorrem sobre algumas exigências fundamentais para os profissionais da educação no que se relaciona à infância e adolescência.

Essa observação leva-nos a uma exigência: repensar como prioridade a maneira como vemos e pensamos a infância-adolescência populares. Antes de programar estas ou aquelas atividades, dedicar dias de estudo para mostrar e explicar. Enquanto gestores, docente-educadores, como pensamos os educandos, como pensamos os setores populares e seus filhos e suas filhas (ARROYO, 2012, p. 36).

No texto “O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver”, Miguel Arroyo discute sobre como são percebidas as crianças e os adolescentes das

classes populares, tendo como referência as representações sociais de uma cultura política preconceituosa e inferiorizante. Um dos sete pontos que aponta como uma tentativa de resolver os problemas observados nos programas e políticas públicas se refere à escola:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (ARROYO, 2012, p. 44).

As escolas de Belo Horizonte, de um modo geral, já trilham um caminho que se direciona ao que Miguel Arroyo considera como importante, quando adotam práticas.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE

Esta investigação procurou compreender o desenvolvimento do PEI nas escolas selecionadas tanto no que se refere à gestão do programa quanto em relação à participação dos alunos, com ênfase naqueles que estão no terceiro ciclo do ensino fundamental.

A partir das entrevistas e questionários foi possível verificar nas três escolas que a motivação para a participação desses alunos, e os desafios da gestão apresentam-se de forma semelhante. Os atores envolvidos no PEI reconhecem a sua contribuição para o crescimento dos estudantes, mas também apontam para a necessidade de reformulações na estrutura organizacional.

Todos os ciclos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte têm como documento base as Proposições Curriculares (2010), produzidas coletivamente por profissionais da rede e assessores das diversas disciplinas. Nele enfatiza-se a necessidade de uma lógica organizacional que trabalhe e reforce os conhecimentos escolares.

O presente Plano de Ação Educacional visa contribuir para o aprimoramento da gestão do PEI nas escolas. A professora Maria do Pilar Lacerda, em entrevista concedida ao Portal Aprendiz¹¹ chama atenção para a importância da intencionalidade tanto na gestão das articulações com os diferentes setores que podem contribuir para a educação dos alunos, quanto na formação dos profissionais envolvidos. Ao ser indagada sobre como articular a implantação da educação integral entre diferentes setores da sociedade, como saúde e cultura, afirmou que

¹¹ Ex-secretária de Educação Básica do Ministério da Educação e ex-secretária de educação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, tendo participado da formulação do Programa Escola Integrada. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/07/01/para-universalizar-o-ensino-medio-e-preciso-de-mais-investimento-diz-mec/>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

não é uma coisa que seja espontânea – isso eu aprendi fazendo. É um projeto muito flexível, mas não significa que ele pode ser improvisado. Ele tem que ter seus objetivos, tem que mostrar o que as crianças vão aprender e desenvolver em cada uma das atividades. Algumas pessoas não gostam quando eu falo isso, mas educação integral não é um passeio em tempo integral. Ela tem muito a ver com a formação e o conhecimento, e isso tem que estar explícito no projeto.¹²

O quadro 6 apresenta as 11 ações propostas deste PAE. Esse número se justifica, pois, durante a pesquisa, foi possível notar a necessidade de desenvolver-se uma atenção mais focada nos alunos do terceiro ciclo, de modo a estimular as suas participações.

As ações propostas contemplam o estabelecimento de espaço para o estudo e aprimoramento do conhecimento das características e interesses da faixa etária desse grupo de estudante, a utilização do espaço externo à escola como espaço de aprendizagem, o fortalecimento da prática da gestão e a institucionalização da participação dos estudantes nas práticas pedagógicas. Todas são de execução possível dentro da organização e do funcionamento já existente no Programa Escola Integrada.

¹² Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

Quadro 6: Plano de Ação Educacional – Participação dos estudantes do terceiro ciclo do Ensino Fundamental no PEI

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	INVESTIMENTO
Ação 1: Inclusão da faixa etária do terceiro ciclo na pauta dos encontros centralizados com Professores Coordenadores.	Professoras Coordenadoras	Fevereiro 2015	Encontros mensais - 1 turno de trabalho	1 - Aprofundar conhecimento. 2 - Realizar trocas de experiências.	Contatos para localizar as pessoas que farão as discussões e os relatos de experiências.
Ação 2: Inserção do Programa Escola Integrada no Projeto 3º ciclo - Sujeitos & Práticas.	Gestores das escolas	Agenda 2015 do Projeto	Reuniões e encontros mensais.	1 - Melhorar a compreensão do PEI na escola. 2 - Favorecer a participação dos alunos nas atividades destinadas ao ciclo. 3 – Promover a interlocução entre os professores do turno regular e os monitores do PEI.	Realização de contato com a equipe do terceiro ciclo da SMED.
Ação 3: Parcerias com os equipamentos públicos e privados do entorno da escola.	Diretor ou vice-diretor e professora Coordenadora	Fevereiro 2015	Visita aos potenciais ambientes externos à escola	1 - Atender a um dos princípios norteadores do PEI. 2 – Possibilitar a apropriação, por parte dos alunos, do espaço da cidade como fonte de aprendizado;	Deslocamento e outros, de acordo com as atividades planejadas.
Ação 4: Participação do diretor ou vice-diretor das reuniões regionalizadas do PEI.	Gestores das escolas: diretor ou vice-diretor	2015	Reuniões bimestrais.	1 - Atualizar as discussões na regional da escola. 2 - Fortalecer a gestão escolar nos aspectos específicos do PEI.	Deslocamento.
Ação 5: Realização de seminário sobre o terceiro ciclo do ensino	Gestores das escolas	2015	Envio de ofício, com a solicitação da realização do	Aumentar o conhecimento sobre o terceiro ciclo do Ensino Fundamental.	1 - Lanche. 2 - Pagamento de palestrante. 3 - Certificados.

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	INVESTIMENTO
fundamental.			seminário para a GEDC.		4 - Produção de material com as discussões.
Ação 6: Inserção do PEI na pauta das assembleias escolares.	Gestores das escolas	2015	Organizando a pauta.	Melhoria do conhecimento do PEI pelas famílias.	Planejamento da exposição.
Ação 7: Realização de exposições do PEI.	Gestores das escolas	2015	1-Planejamento. 2- Parcerias com instituições externas à escola.	1- Melhorar o conhecimento da comunidade sobre as atividades desenvolvidas no PEI. 2- Melhorar a autoestima dos alunos.	1 - Produção do material a ser exposto. 2 - Reuniões. 3 - Deslocamentos.
Ação 8: Realização de seminário do PEI na escola.	Gestores das escolas e SMED	2015	Inserindo no calendário escolar anual.	1 - Fortalecer o trabalho do PEI. 2 - Garantir espaço para reflexão e conhecimento.	1 – Lanche. 2 - Reprodução de material. 3 - Convites aos profissionais para palestras.
Ação 9: Instituição da liderança de turma.	Professor Coordenador e Estudantes	2015	1 - Estudando o que é liderança de turma. 2 - Permitindo a realização das reuniões dentro do horário do PEI.	1 - Proporcionar espaço de participação dos estudantes. 2 - Favorecer as relações interpessoais. 3 - Aumentar a participação dos alunos no PEI. 4 - Promover o conhecimento das habilidades pessoais. 5 - Viver o protagonismo juvenil.	1 - Seleção de material sobre liderança e representantes de turma. 2 - Sala para reuniões dos representantes.
Ação 10: Criação do grêmio estudantil.	Professor Coordenador e Estudantes	2015	1 - Estudando o funcionamento de um grêmio estudantil. 2 - Permitindo a realização das	1 - Promover espaço de aprendizagem, vivência de cidadania, de responsabilidade, de prática da convivência, do diálogo, da elaboração de ideias e do	1 - Seleção de material sobre grêmio estudantil. 2 - Sala para reuniões dos integrantes.

O QUÊ?	QUEM?	QUANDO?	COMO?	POR QUÊ?	INVESTIMENTO
			reuniões dentro do horário do PEI.	aprimoramento da identidade. 2 - Aumentar a participação dos alunos no PEI. 3 - Diminuir a distância entre o turno regular da escola e o turno do PEI.	
Ação 11: Instituição da prática da realização do Projeto Pedagógico Personalizado da Turma – PPPT.	Estudantes	2015	1 - Estudando a metodologia de realização de projetos de trabalho. 2 - Dando aos estudantes a tarefa de propor e planejar a realização de um projeto pedagógico a ser desenvolvido pela turma. 3 - Destinando um monitor para ser o acompanhante pedagógico do PPPT.	1 - Desenvolver nos estudantes diversas habilidades como organização, planejamento, diálogo, autonomia. 2 - Dar a oportunidade aos estudantes da escolha, da análise e decisão. 3 - Incluir nas propostas pedagógicas o espaço para as proposições dos estudantes. 4 - Facilitar o conhecimento, por parte dos monitores, das características e interesses dos estudantes. 5- Aumentar a participação dos alunos no PEI; 6- Instituir a presença dos estudantes nas discussões das propostas pedagógicas do PEI.	Seleção de material que contenha a metodologia de projetos de trabalho.

Fonte: Elaboração própria (2014).¹³

¹³ Todos os próximos quadros foram elaborados pela autora no ano de 2014.

Os itens a seguir apresentam um detalhamento de cada ação proposta.

3.1 Ação 1: Inclusão da faixa etária do terceiro ciclo na pauta dos encontros centralizados com Professores Coordenadores

A ação 1 propõe que os Professores Coordenadores solicitem a inclusão da discussão sobre a faixa etária do terceiro ciclo na pauta dos encontros centralizados. Estes são reuniões mensais realizadas pela SMED com os Professores Coordenadores de Educação Integrada das escolas de ensino fundamental.

O objetivo é que os professores coordenadores se apropriem da discussão e sejam capazes de levar tais reflexões para os monitores que atuam diretamente com os alunos e que não participam desses encontros centralizados. Propõe-se uma frequência sistemática para a manutenção do debate e a garantia da melhoria na aquisição do conhecimento propiciado pelos encontros.

Essa questão da dinâmica dos encontros é de suma importância devido ao perfil dos professores coordenadores que não têm experiência com o terceiro ciclo do ensino fundamental, conforme declarado nas entrevistas.

3.2 Ação 2: Inserção do Programa Escola Integrada no Projeto 3º ciclo - Sujeitos & Práticas

A ação 2 propõe a inserção do Programa Escola Integrada na agenda e nas ações do Projeto 3º Ciclo - Sujeitos & Práticas da SMED. Coordenado por uma equipe que faz parte da GCPF, ele desenvolve ações de formação para os professores e com os alunos, com vistas ao protagonismo juvenil, visto que enfatiza a dimensão do trabalho em práticas.

Com os professores, as experiências dos laboratórios preconizam estudos voltados para a prática da sala de aula e, com os alunos, as ações conduzem à construção do conhecimento. Os objetivos dessa proposição são permitir aos Professores Coordenadores e aos monitores mais um espaço de formação e de trocas de experiências; garantir espaço para interlocução dos discentes do turno

regular de ensino com os monitores do PEI, o que favorece a construção de propostas de trabalho e desenvolvimento de projetos em conjunto; e propiciar uma formação específica e feita por outro profissional. A professora P3 faz uma observação a esse respeito:

O PEI se desenvolve, nas instituições investigadas, em grande parte dentro da própria escola, isto é no mesmo espaço do turno regular de ensino. Realizar um trabalho de parceria dentro da própria escola é uma prática que deve ser construída, de forma a superar os entraves gerados pelo uso do espaço comum (P3, entrevista realizada no dia 30 de outubro de 2014).

3.3 Ação 3: Parcerias com os equipamentos públicos e privados do entorno da escola

A ação 3 propõe que todos os gestores do PEI no âmbito escolar conheçam o entorno da escola, os serviços oferecidos e os espaços que, em potencial, tenham condições para, junto com a escola, serem ambientes de aprendizado.

Essa ação remete a um princípio do programa, que é a utilização do território como fonte de aprendizado. Com ela, a visão que a comunidade tem da escola pode ser diferenciada, sendo, portanto, seu objetivo inserir os alunos no espaço geográfico e histórico do entorno. Nessa relação são vivenciados momentos que proporcionam ao aluno a apropriação do ambiente e a consciência de que nele pode interferir. Esse é um campo muito rico porque o aluno não está sozinho, está em uma coletividade que possui regras de comportamento, o que exigirá a capacidade de dialogar.

3.4 Ação 4: Participação do diretor ou vice-diretor das reuniões regionalizadas do PEI

A ação 4 propõe maior envolvimento dos gestores escolares do PEI com o cotidiano do seu funcionamento, através da participação nos encontros regionalizados. Estes acontecem mensalmente, desenvolvendo uma pauta que prioriza as discussões sobre o dia a dia da escola e da programação dos eventos comuns da rede, organizados tanto pela SMED quanto pela GERED. São repassadas, também, algumas orientações a respeito da administração de recursos financeiros, contratação de pessoal, relacionamento com as parcerias, entre outros.

Tal ação tem como objetivo favorecer a divisão de responsabilidades no funcionamento do PEI, envolvendo, de forma mais evidente, a participação da direção ou vice-direção da unidade escolar.

3.5 Ação 5: Realização de seminário sobre o terceiro ciclo do ensino fundamental

A ação 5 propõe que os gestores das escolas solicitem à SMED a realização de um seminário para a rede municipal de ensino sobre o terceiro ciclo do ensino fundamental. Esse encontro tem como objetivo promover o debate com especialistas nessa faixa etária/ciclo e apresentar relatos de experiências das escolas que tiveram o envolvimento e a participação dos alunos desse ciclo de modo eficaz.

Para a realização desse seminário será necessário o envolvimento dos técnicos pedagógicos da SMED e das GERED's. Seu intuito é estimular a pesquisa e o conhecimento a respeito das experiências vividas nas escolas e das características desse ciclo, por meio de relatos.

3.6 Ação 6: Inserção do PEI na pauta das assembleias escolares

A ação 6 propõe uma conversa direta com as famílias sobre o PEI. A estratégia é utilizar um espaço no qual o evento com os pais seja coordenado pela direção da escola. Justifica-se essa estratégia pelas dificuldades de entendimento e aceitação do PEI por parte dos professores do turno regular.

Segundo os gestores, é necessário o convencimento dos professores regulares, que responsabilizam as atividades no contraturno como responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos, sobre a importância da participação desses sujeitos no Programa. Além disso, conforme apontam os dados coletados nesta pesquisa, a comunidade escolar ainda carece de informações a respeito do PEI.

3.7 Ação 7: Realização de exposições do PEI

A ação 7 propõe que as escolas estabeleçam no calendário anual datas para a exposição dos trabalhos feitos pelos alunos. É importante que ela seja realizada tanto dentro da escola, quanto externamente, como, por exemplo: rua, no parque, na praça, nos órgãos públicos e também privados, nas proximidades da escola, sempre em locais de fácil acesso para as famílias.

Aos gestores das escolas cabe a tarefa de mostrar a importância do evento. Propõe-se, por exemplo, que façam a divulgação da exposição para as famílias e para a comunidade.

3.8 Ação 8: Realização de seminário do PEI na escola

A ação 8 propõe a realização de um seminário com data prevista em calendário para um dia útil, objetivando envolver os professores que atuam com alunos do terceiro ciclo nas escolas da regional em questão. Um seminário

promoverá o fortalecimento do trabalho do Programa, ao mesmo tempo que garante espaço para reflexão e conhecimento.

3.9 Ação 9: Instituição da liderança de turma

A ação 9 propõe a instituição da liderança de turma, organizada e instituída, o que exige dos gestores o cuidado no processo, promovendo espaços para o estudo dos estudantes acerca do tema liderança. Sua ideia é que seja destinado um responsável adulto para o acompanhamento da turma, incentivando-os, tirando dúvidas e avaliando os resultados das decisões e escolhas, e não direcionando ou influenciando as suas decisões. Assim, esse responsável será um leitor dos resultados e mediador das reflexões, de modo a levar os estudantes a avaliar as decisões tomadas e os seus resultados de modo mais racional, crítico e humano.

O ponto central dessa ação é o favorecimento de um efetivo espaço de diálogo entre os estudantes com pouca interferência dos adultos. Além disso, será possível que os alunos melhorem o conhecimento de si próprios, na medida em que desenvolvem tarefas específicas que envolvem a prática do movimento de representação de turma.

Alguns resultados podem ser alcançados como proporcionar um espaço de participação efetiva dos estudantes, favorecer as relações interpessoais, aumentar o número de estudantes no PEI, desenvolver habilidades e capacidades que se encontram nas Proposições Curriculares Municipais, viver o protagonismo juvenil e aprimorar o auto-conhecimento.

3.10 Ação 10: Criação do grêmio estudantil no PEI

A ação 10 propõe a criação de um grêmio estudantil atrelado ao PEI. Propõe-se, ainda, que as atividades desse grêmio sejam desenvolvidas no horário do Programa, para que as aulas do turno regular não sejam prejudicadas.

A realização desse movimento institucionaliza a participação dos alunos em uma atividade política na qual diversas habilidades e capacidades são exercitadas. A escola oportuniza, dessa forma, a prática da cidadania, da responsabilidade, da convivência e do aprimoramento da identidade.

Interessante observar que a participação em entidades estudantis está prevista legalmente no artigo 53 da lei nº 8069/90, inciso IV, que assegura o direito de organização e participação em entidades estudantis.

São muitos os objetivos previstos com o desenvolvimento desta ação, como, por exemplo, envolver o turno regular da escola, influenciando-os para a diminuição da enorme distância entre o turno regular e o do PEI; exercer influência para uma gestão democrática e participativa por parte da escola; colaborar para a resolução de situações problemáticas referentes à gestão; contribuir para o desenvolvimento de uma cultura do diálogo e respeito às opiniões diferentes em busca do bem comum; e promover o aumento do número de estudantes no PEI, por ser esta uma prática que permite a exposição de ideias e a prática da autonomia.

3.11 Ação 11: Instituição do Projeto Pedagógico Personalizado da Turma – PPPT

A ação 11 propõe que os estudantes tenham um espaço onde possam escolher os temas que serão estudados para a estruturação de um projeto. Para cada turma há um responsável que acompanha a realização do projeto, contribuindo para a organização das descobertas e sistematização do conhecimento.

Essa prática favorece o trabalho interdisciplinar; amplia conhecimentos, permite o protagonismo juvenil, possibilita a construção de projetos de vida, ensina responsabilidade com realização de tarefas, possibilita a alegria da descoberta e construção de conhecimento, auxilia na convivência e, conforme apontam as PCM's para o trabalho no terceiro ciclo do ensino fundamental, proporciona uma síntese de todo o conteúdo trabalhado no ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de conhecer melhor a realidade do desenvolvimento do PEI nas escolas e, em particular, compreender a participação diferenciada dos alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental no programa, este trabalho se dedicou à investigação sobre o seu funcionamento em três escolas da RM/BH: duas escolas da Regional Centro Sul, localizadas em regiões com as mesmas características socioeconômicas, e uma localizada na Regional Nordeste, com particularidades diferentes das anteriores.

Os resultados desta investigação apontam para o fato de que a maioria dos discentes do ciclo analisado não participa do PEI por não se interessar pelas atividades propostas. Nas escolas da Regional Centro Sul, esses educandos relataram, ainda, que não participam por terem responsabilidades em outras atividades, como cuidar da casa ou tomar conta de crianças para vizinhos, e também atuarem profissionalmente como Jovem Aprendiz. Já na escola da Regional Nordeste, o que prevalece quanto a não participação é o simples fato de não gostarem do que é apontado nas oficinas. No relato das atividades desenvolvidas foi possível perceber que não existe a discussão com os estudantes durante o planejamento e avaliação das ações sugeridas.

Outro resultado mostrado sobre a gestão do Programa foi que, apesar de os gestores escolares reconhecerem a importância da participação dos alunos do terceiro ciclo no PEI, as demandas cotidianas da escola dificultam a realização de ações mais efetivas a fim de favorecer a sua oferta com qualidade.

Observa-se, também, que a cultura organizacional da escola não permite a realização de um trabalho com os alunos do terceiro ciclo de forma intencional, uma vez que foram identificadas poucas atividades relacionadas diretamente a esses discentes como, por exemplo, a 'sala de jogos', que está em funcionamento, e o 'recreio ativo', já interrompido. Tais atividades tiveram boa aceitação dos estudantes.

Dado o perfil desses jovens, em sua maioria vinculados à escola desde a educação infantil, faz-se necessária a ressignificação dos espaços e tempos a eles destinados.

Minha experiência no campo da educação de tempo integral, tanto como Professora Coordenadora como acompanhante pedagógica do trabalho desenvolvido em instituições que oferecem essa modalidade de ensino, me permite afirmar que as experiências das escolas podem ser aperfeiçoadas. Para isso, é fundamental um trabalho realizado de forma coletiva e intersetorial que acredite nas potencialidades dos adolescentes, dentro da ideia de uma política inclusiva, que considera a diversidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. 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. 106 -117.

BAIRROS DE BELO HORIZONTE. **Regional Nordeste**. Disponível em: <<http://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/regi%C3%A3o%20nordeste/>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BELO HORIZONTE. **Centros de inclusão digital**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=prodabel&lang=pt_BR&pg=5583&tax=9122>. Acesso em: 22 nov. 2014

_____. **Cidade Educadora**. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. **Desafios da formação - Proposições Curriculares do Ensino Fundamental**: textos introdutórios. 2010.

_____. **Divisão das Regionais em Territórios de Gestão Compartilhada**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=gestaocompartilhada&lang=pt_br&pg=9141&tax=24468>. Acesso em: 23 nov. 2014

_____. **Escola Integrada**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=17919&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&>. Acesso em: 8 set. 2013.

_____. **Índice de vulnerabilidade social**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=19630&chPlc=19630&termos=%20%20%20Nahas>. Acesso em: 21 jun. 2014

_____. **História da regional Centro Sul**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionalcentrosul&tax=6521&lang=pt_BR&pg=5460&taxp=0&>. Acesso em: 8 set. 2013.

BELO HORIZONTE. **História da regional Centro Sul**. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=regionalcentrosul&tax=6523&lang=pt_BR&pg=5460&taxp=0&>. Acesso em: 8 set. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Alfabetização e Letramento: Rede do Terceiro Ciclo – Projeto de Tempo Integral. Primeiro **Simpósio Internacional do Adolescente**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200036&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 7 set. 2013.

_____. **Revista Avalia BH Rede Municipal de Educação**, 2012, p.16. Disponível em: <<http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/noticias/2012/06/revista-avalia-bh-2012>>. Acesso em: 8 set. 2013.

BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 mar. 2014

_____. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 19 mai. 2013.

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

_____. **Lei 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>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 set. 2013.

_____. **Lei nº 9790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm>. Acesso em: 15 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Cidades Educadoras**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 17 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: Governo supera meta e espera seis milhões na jornada ampliada. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19011:governo-supera-meta-e-espera-6-milhoes-na-jornada-ampliada&catid=211>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Mais 15 mil escolas devem oferecer educação integral em 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/12/12/mais-15-mil-escolas-devem-oferecer-educacao-integral-a-alunos-do-bolsa-familia-em-2013>>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 19 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 4 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: Mais Educação – Escolas pré-selecionadas devem fazer a adesão até 30 de abril. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18505:escolas-pre-selecionadas-devem-fazer-a-adesao-ate-31-de-marco&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 3 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: 3 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: Caderno Pedagógico Macrocampo Acompanhamento Pedagógico. Brasília, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 3 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica: Programa Escola Aberta.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16739&Itemid=811>. Acesso em: 8 set. 2013.

CARTA das Cidades Educadoras. Disponível em: <<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Cidade-Educadora.aspx>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

CAVALIERI, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai-ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CHAGAS, Marcos Antônio M. et al. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro – Contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 72-81.

CONDÉ, E.S. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas.** 2011. Material de Apoio da Disciplina Temas de Reforma da Educação II. Plataforma do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <www.ppgp.caedufjf.net>. Acesso em: 4 mar. 2014.

COSTA, Renata Julia da. **Formação continuada de professores e qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental na rede municipal de educação de Belo Horizonte.** 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 106 -117.

DEWEY, John. **O desenvolvimento do pragmatismo americano.** 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-31662007000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 out. 2014

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014.

FAVELA É ISSO AÍ. **Favelas: a origem e os nomes.** Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<http://www.favelaeissoai.com.br/noticias.php?cod=14>>. Acesso em: 20 out. 2013.

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

LACERDA, Márcio. **Programa de Governo, 2013-2016**. Belo Horizonte: s/ed, s/d.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318

LEITE, Lúcia Alvarez. **Com um pé na escola e outro na cidade: a experiência da rede do 3º ciclo no olhar de Paulo Freire**. UFMG, 2008, p.1. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/FPF2008/WebTrabalhoResumo?origem=TrabalhoLuciaAlvarez&inscr=LuciaAlvarez>. Acesso em 4 jul. 2014.

LEITE, Lúcia Alvarez et al. Rede do 3º ciclo – **Projeto de Tempo Integral**. In: 1º Simpósio Internacional do Adolescente da USP e PUCCAMP, 2005, São Paulo. An. 1 Simp. Internacional do Adolescente May. 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200036&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 19 jan. 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, p. 413-423.

MATOS, Adalgisa Helena Gomes de; CAETANO, Alcione da Anunciação; RIBEIRO, Tadeu Rodrigo. **Projeto 3º Ciclo – Sujeitos & Práticas**. SMED. Belo Horizonte, 2012.

MIRANDA, Margarete Pereira. **Adolescência na escola – Soltar a corda e segurar a ponta**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. **Pragmatismo: uma filosofia da ação**. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Desktop/ARTIGO%20Edna%20Pragmatismo%20%20UFMG.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014.

NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2011. p.17-42.

PARO, Vítor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação Integral como política pública. A sensível arte de re-significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

SILVA, Dagmá Brandão. **Projeto 3ºciclo Sujeitos & Práticas. Funcionamento em 2014**. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte. 2014.

SMED. **Pregão Presencial nº 2013/001**. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEducao.do?method=DetalheArtigo&pk=1110168>> . Acesso em: 4 jul. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TITTON, Maria Beatriz Paupério. Educação Integral. A construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149 - 156.

UFMG. **Territórios de gestão compartilhada**. Disponível em: <<http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/seminarios/ecn/ecn-mineira/2012/arquivos/Territ%C3%B3rios%20de%20Gest%C3%A3o%20Compartilhada.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Roteiro para entrevista ao diretor:

Sobre o perfil profissional:

1 - Qual a sua idade?

- Até 24 anos;
- De 25 a 29 anos;
- De 30 a 39 anos;
- De 40 a 49 anos;
- De 50 a 54 anos;
- 55 anos ou mais.

2- Qual o seu nível de escolaridade (até a graduação)?

- Ensino médio completo;
- Ensino superior incompleto;
- Ensino superior – pedagogia;
- Ensino superior – escola normal superior;
- Ensino superior – outras licenciaturas;
- Ensino superior – outros: Qual(is): _____

3- Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

- Há 2 anos ou menos;
- De 3 a 7 anos;
- De 8 a 14 anos;
- De 15 a 20 anos;
- Há mais de 20 anos.

4- Em que tipo de instituição você fez o curso superior? se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve seu título profissional?

- Pública federal;
- Pública estadual;
- Pública municipal;
- Privada;
- Não se aplica. Qual: _____

5- Indique qual a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

- Educação, enfatizando gestão e administração escolar;
- Educação, enfatizando a área pedagógica;
- Educação – outras ênfases; Qual: _____
- Outras áreas que não seja a educação;
- Não se aplica.

6- Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc) nos últimos dois anos?

Sim; Qual: _____
 Não.

7- Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada de que você participou?

- Quase sempre;
- Eventualmente;
- Quase nunca;
- Nunca.

8- Há quantos anos você trabalha em educação?

- Há menos de um ano;
- De 1 a 2 anos;
- De 2 a 5 anos;
- De 5 a 7 anos;
- De 7 a 10 anos;
- De 10 a 15 anos;
- De 15 a 20 anos;
- Há mais de 20 anos.

9- Há quantos anos você exerce funções de direção?

- Há menos de um ano;
- De 1 a 2 anos;
- De 2 a 5 anos;
- De 5 a 7 anos;
- De 7 a 10 anos;
- De 10 a 15 anos;
- De 15 a 20 anos;
- Há mais de 20 anos.

10- Há quantos anos você é diretor(a) desta escola?

- Há menos de um ano;
- De 1 a 2 anos;
- De 2 a 5 anos;
- De 5 a 7 anos;
- De 7 a 10 anos;
- De 10 a 15 anos;
- De 15 a 20 anos;
- Há mais de 20 anos.

11- Você promoveu alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola?

Sim; Qual: _____
 Não.

12- Qual foi a proporção de docentes da sua escola que participou das atividades de formação continuada promovidas por você nos últimos dois anos?

- Menos de 10%;
- Entre 11% e 30%.

- Entre 31% e 50%.;
 Mais de 51%;
 Não sei.

Sobre a escola e o Programa Escola Integrada:

13 - Quantos alunos estão matriculados atualmente:

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Ensino regular			
Programa Escola Integrada			

14 - A que você atribui o número de participantes em cada ciclo?

1º ciclo: _____

2º ciclo: _____

3º ciclo: _____

15 - Qual avaliação que você faz da participação dos alunos do terceiro ciclo em relação à participação dos alunos do primeiro e do segundo ciclo no PEI?

16 - O que deve ser alterado em relação ao terceiro ciclo para favorecer a participação dos alunos desta etapa de ensino no Programa Escola Integrada?

17- Quanto ao projeto pedagógico desta escola neste ano:

- O modelo foi encaminhado pela secretaria da educação;
 Foi elaborado pela direção;
 Depois de ter sido elaborada uma proposta do projeto, foi apresentada aos professores para sugestões e só depois escrita a versão final;
 Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, a direção escreveu a versão final;
 Uma equipe de professores e a direção elaboraram o projeto;
 Professores, pais, outros servidores, estudantes e a direção montaram o projeto;
 Foi elaborado de outra maneira;
 A direção não sabe como foi desenvolvido;
 Não existe projeto pedagógico.

18- Quanto ao projeto pedagógico para o Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental desta escola:

- O modelo foi encaminhado pela secretaria da educação;
 Foi elaborado pela direção;
 Depois de eu ter sido elaborada uma proposta do projeto, foi apresentada aos professores para sugestões e só depois escrita a versão final;
 Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, a direção escreveu a versão final;
 Uma equipe de professores e a direção elaboraram o projeto;
 Professores, pais, outros servidores, estudantes e a direção montaram o projeto;
 Foi elaborado de outra maneira;
 A direção não sabe como foi desenvolvido;
 Qual o objetivo geral do Projeto?

Não existe projeto pedagógico.

19-Você conhece a proposta pedagógica para o Terceiro Ciclo 'Sujeitos & Práticas' proposta pela SMED?

Sim; Não.

20-Qual ou quais práticas desta proposta pedagógica são contempladas pela escola?

21-Qual a sua avaliação da participação dos alunos nestas práticas?

22- Quanto ao projeto pedagógico para o Programa Escola Integrada desta escola:

O modelo foi encaminhado pela secretaria da educação;

Foi elaborado pela direção;

Depois de a direção ter elaborado uma proposta do projeto, foi apresentada aos professores para sugestões e só depois escrita a versão final;

Professores, pais, outros servidores, estudantes e a direção montaram o projeto;

Foi elaborado de outra maneira;

A direção não sabe como foi desenvolvido;

Qual o objetivo geral do Projeto?

Não existe projeto pedagógico.

23-Você conhece as diretrizes metodológicas e pedagógicas do Programa Escola Integrada?

Sim;

Não.

24- Neste ano letivo, como está a oferta de vagas para o Programa Escola Integrada?

Após o início do Programa a escola ainda tinha vagas disponíveis;

A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas;

A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas;

A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

25- Neste ano letivo, como está a oferta de vagas para os alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental no Programa Escola Integrada?

Após o início do Programa a escola ainda tinha vagas disponíveis;

Após o início do Programa a escola ainda tinha um grande número de vagas disponíveis;

A procura por vaga preencheu todas as vagas oferecidas;

A procura por vaga foi um pouco maior que as vagas oferecidas;

A procura por vaga superou em muito o número de vagas oferecidas;

26- Nesta escola, há algum programa de redução das taxas de abandono no Programa Escola Integrada?

Sim, e o programa está sendo aplicado; Qual: _____

Sim, mas ainda não foi implementado;

Não criamos ainda o programa, embora exista o problema;

Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

APÊNDICE 2 - Roteiro para entrevista ao Professor Coordenador do PEI na escola:**Sobre o perfil profissional:**

1- Qual a sua idade?

- Até 24 anos;
- De 25 a 29 anos;
- De 30 a 39 anos;
- De 40 a 49 anos;
- De 50 a 54 anos;
- 55 anos ou mais.

2- Qual o seu nível de escolaridade (até a graduação)?

- Ensino médio completo;
- Ensino superior incompleto;
- Ensino superior – pedagogia;
- Ensino superior – escola normal superior;
- Ensino superior – outras licenciaturas - Qual: _____
- Ensino superior – outros: Qual(is): _____

3- Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

- Há 2 anos ou menos;
- De 3 a 7 anos;
- De 8 a 14 anos;
- De 15 a 20 anos;
- Há mais de 20 anos.

4- Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve seu título profissional?

- Pública federal;
- Pública estadual;
- Pública municipal;
- Privada;
- Não se aplica. Qual: _____

5- Indique qual a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:

- Educação, enfatizando gestão e administração escolar;
- Educação, enfatizando a área pedagógica;
- Educação – outras ênfases; Qual: _____
- Outras áreas que não seja a educação;
- Não se aplica.

6- Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc) nos últimos dois anos?

- Sim; Qual: _____
- Não.

7- Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada de que você participou?

- Quase sempre;
- Eventualmente;
- Quase nunca;
- Nunca.

8- Há quantos anos você trabalha em educação?

- Há menos de um ano;
- De 1 a 2 anos;
- De 2 a 5 anos;
- De 5 a 7 anos;
- De 7 a 10 anos;
- De 10 a 15 anos;
- De 15 a 20 anos;
- Há mais de 20 anos.

9-Quais as funções você desempenhou neste tempo declarado?

- Direção escolar
- Vice direção escolar
- Secretária escolar
- Coordenação pedagógica
- Regência (Professora)
- Funções externas (GERED/SMED/outros)

10-Sua atuação profissional nos ciclos da Rede Municipal de Belo Horizonte:

- No 1º ciclo – atuação: _____ Quantos anos: _____
- No 2º ciclo – atuação: _____ Quantos anos: _____
- No 3º ciclo – atuação: _____ Quantos anos: _____

11- Há quantos anos você exerce a função de Professor Coordenador do PEI?

- Há menos de um ano;
- De 1 a 2 anos;
- De 2 a 5 anos;
- De 5 a 7 anos;
- Há mais de 7anos;

12- Há quantos anos você é Professor Coordenador desta escola?

- Há menos de um ano;
- De 1 a 2 anos;
- De 2 a 5 anos;
- De 5 a 7 anos;
- Há mais de 7 anos.

Sobre Programa Escola Integrada:

13- Quanto a proposta pedagógica do Programa Escola Integrada desta escola:

- Foi elaborada pela direção;
- Foi elaborada em conjunto com professores do ensino regular, pais, outros servidores, estudantes e você, Professor Coordenador;

- Foi elaborado de outra maneira;
- Não sabe como foi elaborado;
- Não existe proposta pedagógica escrita.

14- Qual o principal critério para o planejamento das práticas pedagógicas do Programa Escola Integrada na escola?

- São planejadas de acordo com o ciclo de matrícula dos alunos;
- São planejadas conforme orientação da direção da escola;
- São planejadas conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação;
- São planejadas de acordo com a demanda dos alunos;

15-São práticas pedagógicas mais apreciadas:

- a) pelos alunos do 1º ciclo: _____
- b) pelos alunos do 2º ciclo: _____
- c) pelos alunos do 3º ciclo: _____

16-Você conhece a proposta pedagógica para o Terceiro Ciclo 'Sujeitos & Práticas' proposta pela SMED?

- Sim;
- Não.

17-Qual ou quais práticas desta proposta pedagógica são contempladas nas oficinas do Programa Escola Integrada na escola?

18-Qual a sua avaliação da participação dos alunos das oficinas com tais práticas?

19- Neste ano letivo, como está a oferta de vagas para o Programa Escola Integrada?

- Após o início do Programa a escola ainda tinha vagas disponíveis;
- A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas;
- A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas;
- A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

20- Neste ano letivo, como está a oferta de vagas para os alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental no Programa Escola Integrada?

- Após o início do Programa a escola ainda tinha vagas disponíveis;
- Após o início do Programa a escola ainda tinha um grande número de vagas disponíveis;
- A procura por vaga preencheu todas as vagas oferecidas;
- A procura por vaga foi um pouco maior que as vagas oferecidas;
- A procura por vaga superou em muito o número de vagas oferecidas;

21-Qual o critério utilizado para formação das turmas do Programa Escola Integrada nesta escola?

- Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade);
- Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com similar rendimento);
- Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes);
- Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com nível de rendimento diferente);

__ Não houve critério.

22- Quantos alunos estão matriculados atualmente no PEI:

1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo

23- A que você atribui o número de participantes em cada ciclo?

1º ciclo: _____

2º ciclo: _____

3º ciclo: _____

24- Qual avaliação que você faz da participação dos alunos do terceiro ciclo em relação à participação dos alunos do primeiro e do segundo ciclo no PEI?

1º ciclo: _____

2º ciclo: _____

25-O que deve ser alterado no PEI para favorecer a participação dos alunos do Terceiro Ciclo de ensino neste Programa?

26- Há algum programa de redução das taxas de abandono no Programa Escola Integrada?

__ Sim, e o programa está sendo aplicado;Qual: _____

__ Sim, mas ainda não foi implementado;

__ Não criamos ainda o programa, embora exista o problema;

__ Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

APÊNDICE 3 -Questionário respondido pelos alunos participantes no Programa Escola Integrada

Questionário sobre a sua participação no Programa Escola Integrada:

1-Qual a sua idade? _____

2-Qual o seu ano no ciclo? _____

3-Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

____ Sim

____ Não

4- Quando você terminar o 9º ano, você pretende:

____ Somente continuar estudando

____ Somente trabalhar

____ Continuar estudando e trabalhar

____ Ainda não sei

5- Há quanto tempo está no Programa Escola Integrada?

____ 1 ano

____ 2 anos

____ 3 anos

____ 4 anos

____ 5 anos

____ 6 anos

____ 7 anos

____ 8 anos

6- Como foi a sua matrícula no Programa Escola Integrada:

____ Você foi matriculado por seus pais sem a sua opinião

____ Você foi matriculado por seus pais quando a escola solicitou

____ Você foi matriculado por seus pais a seu pedido

7- Numere, ordenando a sua preferência pelas atividades que participa no Programa Escola Integrada, iniciando do número 1 para a que mais gosta até o número 6 que você menos gosta:

____ Esportivas (futebol, peteca, vôlei, queimada, basquete, etc)

____ Culturais (capoeira, danças, música, artes marciais)

____ Oficinas de estudos (reforço escolar, leitura, poesia)

____ Oficinas de Informática

____ Excursões (museus, clubes)

____ Ver filmes

8- Escreva atividades que você gostaria de realizar no Programa Escola Integrada.

9-Você gosta de participar do Programa Escola Integrada?

____ Sim. Porque?

____ Não. Porque?

10-Qual a importância do Programa Escola Integrada para você?

11-Você tem amigos que não participam do Programa Escola Integrada? Por que?

APÊNDICE 4- Questionário respondido pelos alunos não participantes no Programa Escola Integrada

Questionário sobre a sua participação no Programa Escola Integrada:

1- Qual a sua idade? _____

2- Qual o seu ano no ciclo? _____

3- Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

____ Sim

____ Não

4- Quando você terminar o 9º ano, você pretende:

____ Somente continuar estudando

____ Somente trabalhar

____ Continuar estudando e trabalhar

____ Ainda não sei

5- Você conhece o Programa Escola Integrada?

____ Sim. Como? _____

____ Não

6 - Numere, ordenando a sua preferência pelas atividades do Programa Escola Integrada, iniciando do número 1 para a que mais gosta até o número 6 que você menos gosta:

____ Esportivas (futebol, peteca, vôlei, queimada, basquete, etc)

____ Culturais (capoeira, danças, música, artes marciais)

____ Oficinas de estudos (reforço escolar, leitura, poesia)

____ Oficinas de Informática

____ Excursões (museus, clubes)

____ Ver filmes

7- Escreva o motivo pelo qual você não participa do Programa Escola Integrada:

8 - Você tem amigos que não participam do Programa Escola Integrada? Por quê?