

## **DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE BELO HORIZONTE**

Aline Regina Gomes<sup>1</sup> - Faculdade de Educação da UFMG  
Katia Regina de Sá<sup>2</sup> - Faculdade de Educação da USP

### **Resumo**

O aumento da oferta da educação em tempo integral (ETI) demandou das escolas esforços para enfrentarem as mudanças ocasionadas pela nova política. O objetivo do presente trabalho foi entender de que maneira a prática pedagógica vem se revelando no tempo ampliado, em meio às normativas e à realidade escolar. O percurso metodológico do estudo foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte e composto por observações em campo e entrevista realizada com a direção da escola. Além disso, foram realizadas análises das orientações e diretrizes do Programa Escola Integrada (PEI), Programa Mais Educação (PME) e Carta das Cidades Educadoras. Os espaços do entorno escolar não se apresentaram como possibilidades educativas e eram pouco utilizados devido às condições precárias dos mesmos e falta de efetividade das ações intersetoriais. As aulas passeio, por outro lado, revelaram-se como atividades exitosas do PEI, fruto de ações intersetoriais concretizadas. A diretora considerou que a escola assumia tarefas assistencialistas e que o PEI atendia à demanda das famílias de tirar as crianças das ruas. Os professores do chamado ensino regular, conheciam pouco do PEI, havia dificuldade de inserção/integração dos monitores entre o corpo docente e não havia integração entre o currículo da escola e as atividades do PEI. Embora as diretrizes da ETI sejam importantes na definição dessa política educacional, elas não dão conta da diversidade de situações, contextos e desafios, específicos de cada comunidade e realidade e das dificuldades de execução das ações intersetoriais. Este processo acaba por criar mais distanciamentos do que aproximações entre a prática e a sua correspondente orientação.

Palavras-chave: escola de tempo integral, prática pedagógica, território educativo

A escola de tempo integral (ETI), presente em 42% das escolas brasileiras, aumentou consideravelmente nos últimos anos e corresponde a 15,7% do total das matrículas da Educação Básica (INEP, 2015), esse dado aponta um aumento de mais de três vezes em relação às matrículas de 2010. Sua base legal se sustenta principalmente na Lei 9394/1996 (LDBEN), seguida dos Planos Nacionais de Educação em vigor desde 2001 e, mais recentemente, no Programa Mais Educação (PME).

É inegável que a ETI trouxe aos alunos oportunidades e experiências no tempo ampliado, assim como demandou (e demanda) muitas transformações e desafios para a instituição escolar. Neste sentido, analisamos a experiência de uma unidade pública de ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, com o foco na realidade apresentada pela escola, com suas experiências e desafios do cotidiano. A escola em questão oferta o Programa Escola Integrada (PEI) que, em conformidade com o PME, trata-se da política de ETI do município de Belo Horizonte.

Conforme as orientações e diretrizes, o PEI auxilia na melhoria da qualidade da educação na cidade, inserindo os estudantes nos diversos espaços da cidade, que se faz educadora, uma vez que possibilita aos mesmos diferentes atividades nas áreas pedagógica, cultural, esportiva, artística, de lazer e formação cidadã (BELO HORIZONTE, 2015). O Programa busca ampliar os tempos, espaços e oportunidades de aprendizagens dos estudantes por meio da oferta de aulas passeio e oficinas no contra turno escolar. O PEI atende aos pressupostos da Carta das Cidades Educadoras, documento firmado entre os municípios que fazem parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras. Conforme a proposta desse documento, a educação é de responsabilidade de toda a sociedade e, para tanto, deve-se trabalhar a escola como espaço comunitário, trabalhar a cidade como grande espaço educador e aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2015).

Para além das diretrizes e orientações, o presente estudo foi realizado no sentido de perceber, analisar e entender a escola, sem qualquer movimento de julgamento ou estabelecimento de conceitos valorativos. A questão central do estudo foi entender de que maneira a práxis vem se revelando no tempo ampliado, em meio às normativas e à realidade escolar. O percurso metodológico do estudo foi composto por: 1) observações em campo e vivências por parte da professora coordenadora do PEI da escola em questão; 2) entrevista realizada com a direção da escola. Além disso, foram realizadas análises das orientações e diretrizes do PEI, PME e Carta das Cidades Educadoras.

A escola municipal Alegrando<sup>3</sup> está localizada em uma comunidade vulnerável socialmente e com poucas possibilidades de acesso a equipamentos culturais diversificados, sendo que um significativo número de crianças e adolescentes está incluso nos chamados grupos de risco social. A análise foi realizada entre os anos de 2012 e 2014, período em que se encontravam matriculados em torno de mil alunos do Ensino Fundamental, de 1º ao 9º ano e destes, trezentos frequentavam regularmente o PEI. Na ampliação da jornada eram oferecidas as seguintes oficinas: meio ambiente, artes, música, informática, acompanhamento pedagógico, inglês, *taekwondo*, capoeira, esportes (oferecido por meio da parceria com o Programa Segundo Tempo) e aulas de reforço escolar (por meio do Programa de Intervenção Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação). Os monitores (docentes responsáveis pelas oficinas) eram em número de 12, com idade entre 21 e 38 anos e a maioria não residia no bairro da escola.

Uma casa alugada, distante 300 m da escola, era utilizada como principal local de realização das oficinas.

Para além desta casa, a escola era vizinha de um posto de saúde, onde havia ações conjuntas entre escola e equipe médica, mas nada que se concretizasse em uma efetiva parceria. Na vizinhança também havia uma área composta por uma cachoeira, um córrego e dois campos de futebol de várzea. Essa área era temida pelos alunos e suas famílias devido à alta incidência de crimes. Há 1 km de distância havia um CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), cujo percurso era íngreme e considerado perigoso, pois era atravessado por uma rodovia sem a sinalização de trânsito devida. Esses seriam espaços com bom potencial educativo, se as ações intersetoriais se efetivassem nesse sentido, mas como isso não ocorria, as famílias se sentiam mais seguras com seus filhos dentro do espaço escolar. Em uma das falas a diretora expressou que o PEI foi um ganho para as famílias da comunidade, que se sentiram mais amparadas ao terem a escola como espaço de atendimento em tempo integral durante a semana, tirando as crianças da rua. Esse registro sugere que o entorno escolar não parecia apresentar possibilidades educativas e, de fato, a frequência com que os espaços descritos eram utilizados era muito baixa, não chegando a serem espaços da rotina escolar.

Tudo isso ao nosso olhar é revelador de contradições, pois ao mesmo tempo em que a apropriação de novos espaços é orientada nos documentos do PEI, PME e Cidade Educadora, não se estabelecem ações intersetoriais para tal. Nesse sentido, vale lembrar o conceito de território educativo, que compreende o uso e a apropriação de espaços externos à escola, do entorno comunitário e da própria cidade, na tentativa de identificar que instâncias, para além da escola, se revelam como educativas (LEITE, 2012). Conforme o manual do PME (BRASIL, 2009), “vários sujeitos educadores são chamados a compor o processo formativo, utilizando-se de recursos educativos diferenciados, *dentro ou fora do ambiente escolar*” (grifo nosso). Entendemos que ações intersetoriais entre a educação, o lazer, a segurança, a saúde e outras instâncias são definidoras para uma práxis pedagógica comprometida com a educação integral, que se apoia no conceito de território educativo.

Vale ressaltar que a escola organizava com frequência as aulas passeio, as quais eram chamadas de excursões pelos alunos. A direção citou que, para muitos deles, era “a única maneira com que circulavam pelos locais da cidade onde vivem: clubes, museus, parques, grutas, etc. Por exemplo, passar pelo centro ou ir até uma cidade

próxima era realmente algo novo e revelador para os alunos”. Todos estes destinos eram instituições públicas ou privadas, parceiras do PEI e havendo interesse da escola por outro espaço não-parceiro, a aula passeio se efetivava mediante a apresentação de um projeto para avaliação. No que se refere às aulas passeio, entendemos que a ação intersetorial se revelou exitosa na práxis pedagógica do PEI.

Pérez Gómez (2000) afirma que a instituição educacional ocupa posição central das ações intersetoriais na garantia dos direitos porque corresponde a um tempo/espço frequentado por crianças e adolescentes por um longo período. Ao mesmo tempo, ela é lugar da reconstrução crítica da cultura pública, mediante o entrecruzamento da cultura dos alunos, da cultura escolar e da cultura acadêmica.

É nesse entrecruzamento que destacamos os sujeitos docentes do PEI e os saberes que cada um traz. A direção da escola relatou que o PEI se constituiu historicamente nesta unidade “mais como uma política de assistência social do que uma política educacional”. Pela nossa análise, este fato certamente expõe outras funções sociais da escola (e do PEI) para além daquela explícita nas propostas: potencializar aprendizagens uma vez que a ETI possibilita aos alunos o acesso a saberes escolares/acadêmicos, mas também aqueles da experiência/cultura popular, fruto das diferentes atividades nas áreas pedagógica, cultural, esportiva, artística, de lazer e formação cidadã (BRASIL, 2009; BELO HORIZONTE, 2015).

Devido à alta rotatividade de professores, do chamado ensino regular da Alegrando e devido às condições de trabalho diferenciadas entre os professores e os monitores, que não permitiam tempos em conjunto de planejamento, percebeu-se que o trabalho dos monitores do PEI era pouco conhecido por parte da comunidade escolar. A diretora afirmou que “à época do início do PEI houve uma resistência muito grande por parte dos professores em aceitar ou concordar com a implantação e funcionamento do PEI, principalmente pela entrada de novos sujeitos educadores no ambiente escolar”. Além disso, inexistia integração do currículo do ensino formal da Alegrando com as oficinas e atividades do PEI, gerando um suposto cenário de duas escolas em uma e contrariando a orientação de que

“as práticas realizadas na jornada ampliada precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos, colaborando para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes, com condições de mútuas influências e negociações sucessivas, no rumo da educação intercultural e que considere a ampliação das necessidades formativas do sujeito” (BRASIL, 2009).

Entendemos que as orientações e diretrizes da ETI são necessárias, entretanto, percebeu-se pela discussão apresentada que elas não dão conta da diversidade de situações, contextos e desafios, específicos de cada comunidade e realidade. Este processo acaba por criar mais distanciamentos do que aproximações entre a prática e a sua correspondente orientação. No presente estudo, optou-se por observar apenas alguns aspectos das orientações e a realidade de uma única escola da Rede Municipal. Certamente, pesquisas em outros contextos e outras comunidades escolares contribuiriam na elaboração de um quadro mais consistente dos avanços e desafios da ETI.

Notas:

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Educação – Belo Horizonte/MG; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social – FAE/UFMG

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – FEUSP; Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo nº 2014/26681-7.

<sup>3</sup> Nome fictício.

## Referências

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Integral: Diretrizes Político-pedagógicas e Operacionais*, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. *Associação Internacional de Cidades Educadoras*. Rede Brasileira. Disponível em: <http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Cidade-Educadora.aspx>. Acesso em 17 fev. 2015.

CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Escolas em rede: experiências de articulação e fortalecimento do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente*. S/D. Disponível em: [http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Escolas\\_em\\_Rede.pdf](http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Escolas_em_Rede.pdf). Acesso em 14/12/2015.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*, 2014.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, n. 45, p. 57-72, 2012.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *A intersetorialidade nas políticas para a primeira infância*, 2015. Disponível em <[https://undime.org.br/uploads/documentos/phpcrSG7h\\_55a64dbb2efb2.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/phpcrSG7h_55a64dbb2efb2.pdf) > Acesso em 14/12/2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.