

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE GESTÃO PÚBLICA

ADELTON LÚCIO ROSA

PLANEJAMENTO ESTRÁTEGICO SITUACIONAL E  
O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

Belo Horizonte

2016

ADELTON LÚCIO ROSA

PLANEJAMENTO ESTRÁTEGICO SITUACIONAL E  
O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

Monografia apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Gestão.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Geralda Luiza de Miranda (UFMG).

Belo Horizonte

2016

*À Prof<sup>ª</sup> Geralda Luiza de Miranda pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Quero *agradecer*, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

À minha professora orientadora, Geralda Luiza, que teve paciência e me, ajudou bastante a concluir este trabalho.

À minha filha Marina Victória que, embora não tivesse conhecimento disto, iluminou de maneira especial meus pensamentos, levando-me a buscar mais conhecimento.

À minha irmã, um exemplo de determinação.

Aos meus pais de modo grato e grandioso, por quem rezo todas as noites pela minha existência.

A você minha amiga Cássia que, através do seu trabalho com a comunidade escolar do Francisca Alves, serviu de inspiração para realização deste trabalho.

Aos funcionários da SMED, Márcia, Arminda Patrícia, Adriano, Mônica, Juliana e Marcília, que se dispuseram a me fornecer documentos de pesquisa para realização deste trabalho.

E, por fim, agradeço a uma pessoa em especial, minha esposa Carine Fernandes, que teve paciência, me incentivou, me deu carinho, força e amor. Obrigado por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre. Valeu a pena toda distância, todo sofrimento, todas às renúncias para que eu pudesse concluir mais uma etapa de minha vida.

*E então, meus caros americanos: perguntem não o que seu país pode fazer por vocês, sim o que vocês podem fazer pelo seu país.*

**John Kennedy**

## **RESUMO**

O Programa Escola Integrada foi implementado na rede municipal de ensino de Belo Horizonte a partir de 2006, visando oferecer uma melhor oportunidade de desenvolvimento educacional aos alunos por meio da ampliação da jornada escolar. É através deste programa que busco uma fundamentação teórica objetivando avaliar o processo de formulação e implementação dessa política, tendo como referência a metodologia do Planejamento Estratégico Situacional (PES), elaborada por Carlos Matus (2006). A partir dessa avaliação, são apresentadas, a título de contribuição à gestão municipal, algumas indicações que poderão aprimorar as ações que estão implementadas visando à ampliação da jornada escolar. Os subsídios para esta análise são buscados na regulamentação da política educacional brasileira, no desenho formal do Programa Escola Integrada, desenvolvido em Belo Horizonte, e em informações públicas sobre a implementação deste programa no município.

A partir do desenho normativo da política educacional brasileira, apresentado e discutido no primeiro capítulo, é possível distinguir sua estrutura organizacional e de financiamento, princípios, objetivos e metas, que justificam e explicam o papel a ser desempenhado pelo Programa Escola Integrada. No segundo capítulo, é apresentado o desenho normativo que esse programa assumiu no Município de Belo Horizonte, abordando-se sua origem, trajetória, estrutura organizacional, distribuição de competências, implementação, os objetivos e atribuições. No terceiro capítulo, procede-se à apresentação dos conceitos, estratégias e técnicas que compõem o PES, que iluminam os aspectos mais importantes de uma intervenção pública, e as propostas de modificação em algumas das atividades, metas e indicadores do Programa Escola Integrada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Educacional, Educação, Jornada Escolar, Programa Escola Integrada.

## **ABSTRACT**

The Integrated School Program was implemented in municipal Belo Horizonte teaching from 2006 in order to offer a better chance of educational development students through the expansion of the school day. It is through this program that I seek a theoretical foundation to evaluate the process of formulation and implementation of this policy, with reference to the methodology of the Situational Strategic Planning (PES) developed by Carlos Matus (2006). From this evaluation, it is presented as a contribution to municipal management, some indications that may enhance the actions that are implemented to the expansion of the school day. Subsidies for this analysis are sought in the regulation of Brazilian educational policy, the formal design of the Integrated School Program, developed in Belo Horizonte, and public information on the implementation of this program in the city. From the normative design of the Brazilian educational policy, presented and discussed in the first chapter, it is possible to distinguish its organizational and funding structure, principles, goals and objectives, which justify and explain the role to be played by Integrated School Program. In the second chapter, the normative design this program took in the city of Belo Horizonte and addressing the program's trajectory is presented in order to understand its origin, the organizational structure, distribution of responsibilities, implementation, objectives and tasks given to the program. In the third chapter, proceed to the presentation of the concepts, strategies and techniques that make up the PES, which illuminates the most important aspects of public intervention, with proposed modifications in some of its activities, targets and indicators.

**KEYWORDS:** Educational Policy, Education, School Day, Integrated School Program.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|        |   |
|--------|---|
| CF     | Constituição Federal  |
| CME    | Conselho Municipal de Educação                                |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação                                 |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica      |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental |
| GEDC   | Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania   |
| GEREDS | Gerências Regionais de Educação                               |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais        |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Base da Educação                          |
| MEC    | Ministério da Educação  |
| PBH    | Prefeitura de Belo Horizonte                                  |
| PEI    | Programa Escola Integrada                                     |
| PIB    | Produto Interno Bruto   |
| PNE    | Plano Nacional de Educação                                    |
| PROEX  | Programa de Extensão  |
| PSE    | Programa Saúde da Escola                                      |
| PST    | Programa Segundo Tempo  |
| SMED   | Secretária Municipal de Educação                              |
| UFMG   | Universidade Federal de Minas Gerais                          |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para Infância                         |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO.....   | 11.       |
| 1 EDUCAÇÃO BÁSICA: CONFIGURAÇÃO, FINANCIAMENTO E PRINCIPAIS DESAFIOS.....   | 13        |
| <b>1.1 A política de educação no Brasil.....</b>  | <b>14</b> |
| 1.1.1 <i>A configuração constitucional do sistema educacional brasileiro.....</i>   | 15        |
| 1.1.2 <i>Concepção, parâmetros e organização da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....</i>                       | 16        |
| 1.1.3 <i>Princípios do ensino e organização da Educação Básica.....</i>   | 17        |
| 1.1.4 <i>As responsabilidades dos entes federativos no desenvolvimento da Educação Básica.....</i>                                      | 18        |
| 1.1.5 <i>Parâmetros Nacionais Curriculares, diretrizes e metas da Educação Básica.....</i>  | 19        |
| <b>1.2 O financiamento da educação básica.....</b>  | <b>22</b> |
| <b>1.3 Os desafios para uma educação básica de qualidade.....</b>   | <b>23</b> |
| 1.3.1 <i>A qualificação do professor.....</i>   | 24        |
| 1.3.2 <i>Infraestrutura física como determinante na qualidade de ensino .....</i>   | 26        |
| <b>1.4 Considerações.....</b>   | <b>27</b> |
| 2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O NOVO MARCO NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE.....                                 | 28        |
| <b>2.1 Programa Escola Integrada no Município de Belo Horizonte: origem, instituição, finalidade e vigência.....</b>                    | <b>30</b> |
| 2.1.1 <i>Operacionalização das diretrizes do Programa Escola Integrada no Município de Belo Horizonte: estrutura e atribuições.....</i> | 32        |
| <b>2.2 Considerações.....</b>   | <b>36</b> |
| 3 O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA DE BELO HORIZONTE: REFLEXÕES ACERCA DE SEU PLANEJAMENTO E IMPLANTAÇÃO.....                                | 37        |
| <b>3.1 O momento explicativo: a análise da situação em que se inseria o Programa Escola Integrada.....</b>                              | <b>39</b> |
| <b>3.2 O momento normativo: a regulamentação do Programa Escola Integrada.....</b>  | <b>40</b> |

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>3.3</b> | <b>O momento estratégico: atores e operações envolvidas nas ações do Programa Escola Integrada.....</b> | <b>43</b> |
| <b>3.4</b> | <b>O momento tático operacional: a execução do Programa Escola.</b>                                     | <b>44</b> |
| <b>3.5</b> | <b>Considerações.....</b>   | <b>46</b> |
| <b>4</b>   | <b>CONCLUSÃO.....</b>   | <b>48</b> |
| <b>5</b>   | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>51</b> |

## INTRODUÇÃO

A Educação é uma política pública de grande relevância para a sociedade. Por definição, caracteriza-se por um conjunto de procedimentos que garante a formação e o desenvolvimento intelectual e moral do ser humano. Objeto de estudo deste trabalho, o Programa Escola Integrada, constitui-se em uma ação governamental para aprimorar as práticas pedagógicas, surgindo como uma oportunidade de tirar crianças e adolescentes das ruas, do convívio da criminalidade, afastando-os de abusos e maus tratos eventualmente presentes no meio em que estão inseridos. Em termos positivos, o aumento da jornada escolar propicia a crianças e adolescentes uma formação mais abrangente, de modo a ampliar as possibilidades de enriquecerem-se como pessoas. A educação, em si mesma, deve ser ofertada pelo setor público, a fim de se evitar que a população de baixa renda seja impossibilitada de acessá-la, reduzindo a exclusão social e promovendo o desenvolvimento humano. Esses parâmetros tornam a educação um bem meritório, cujos objetivos estão estabelecidos na normatização da política educacional, incluindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse estatuto, reforçando as diretrizes constitucionais, institui que toda criança e todo adolescente “(...) têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (art. 53).

Quando nos referimos à educação em tempo integral, estamos tratando de todos os elementos que colaboram para um sistema de educação amplo e visam o desenvolvimento para além dos muros da pedagogia, de modo a desenvolver aspectos intelectuais, morais e cívicos de nossos cidadãos. Pensar em educação integral consiste em pensar na ampliação das atividades pedagógicas. Segundo Teixeira (2010), essa estratégia evoluiu no sistema educacional brasileiro, abarcando uma estrutura em torno da ampliação das atividades sociais e culturais da escola. No entanto, a ampliação das atividades pedagógicas, por si só, não garante o desenvolvimento humano. É necessária uma estrutura institucional, organizada, planejada e gerenciada, de modo a contribuir para o processo de desenvolvimento do indivíduo. A essa estrutura denominada “escola”, associamos a ampliação da jornada escolar. Na mesma direção, Gonçalves (2006, p. 131) argumenta que só faz sentido pensar na implantação de escolas em tempo integral se considerar uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o

horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Nesse sentido, a análise do quadro atual desse programa, a partir dos conceitos, estratégias e técnicas do Planejamento Estratégico Situacional (PES), elaborados por Carlos Matus (2006), sinaliza a necessidade de uma intervenção técnica e de forma pontual para melhorar sua eficácia na promoção de uma educação multi e transdisciplinar. É necessário repensar essa política, identificando efeitos negativos e falhas que impactam o desenvolvimento das crianças e adolescentes, de modo a minimizá-los ou eliminá-los, o que pode contribuir para a construção de uma escola de qualidade, onde o atendimento das demandas e a preservação dos direitos de crianças e adolescentes sejam possibilitados.

Cabe agora, uma breve explicação da estrutura deste trabalho: no primeiro capítulo, é apresentada uma breve síntese da trajetória histórica da política educacional no Brasil, destacando sua configuração constitucional, organização, sistema de financiamento, as leis e princípios que a estruturam, a organização da Educação Básica, as responsabilidades dos entes federados em sua formulação e implementação, os parâmetros curriculares nacionais, as metas e estrutura de financiamento da Educação Básica e os instrumentos criados recentemente para sua avaliação, de modo a considerar desafios que se interpõem à uma Educação Básica de qualidade no País, especificamente a qualificação de professores e a infraestrutura. No segundo capítulo, são apresentadas a origem e a configuração do Programa Escola Integrada. Por fim, o terceiro capítulo consiste em um esforço para apresentar uma análise de como os planejadores do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte resolveram o que Carlos Matus (2006) denomina “quatro problemas básicos”, situados de acordo com o autor, em quatro etapas sequenciais do processo de planejamento. O objetivo neste capítulo é fornecer elementos para que se possa conhecer, através dos moldes do planejamento, a forma como foi construída a ampliação da jornada escolar, de modo propor melhorias em seu desenho e em sua implementação.

## **1. EDUCAÇÃO BÁSICA: CONFIGURAÇÃO, FINANCIAMENTO E PRINCIPAIS DESAFIOS.**

A “educação” configura-se como instrumento de grande relevância social, que visa garantir a formação, o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano. Além da condição de pilar da Política de Educação brasileira, a educação no formato básico é responsável pelos primeiros passos de nossos cidadãos para o exercício da cidadania, tornando-se campo de pesquisas e estudos, que subsidiam a elaboração de políticas e ações públicas para sua efetivação como modelo de desenvolvimento social. Mais do que simplesmente garantir o desenvolvimento do indivíduo, a Educação Básica, segundo o Ministério da Educação (MEC), é o caminho para assegurar a todos os brasileiros uma formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, possibilitando aos cidadãos gozarem dos seus direitos fundamentais, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 5º), de modo a contribuir para formação e manutenção de um Estado democrático de direito. Na mesma direção, a UNICEF estabelece que “a educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades...” (Convenção dos Direitos das Crianças – UNICEF, 1990, art. 29).

Os estudos sobre a política educacional brasileira adotam esses mesmos parâmetros. Gouvêa (2006) argumenta que a educação deve desenvolver a capacidade cognitiva e analítica das pessoas, de modo que elas possam compreender e analisar o mundo à sua volta, aumentando sua percepção crítica das coisas, o que significa dizer que aqueles que não forem alcançados por um sistema educacional eficiente terão poucas chances em um mundo que cada vez mais individualiza o sistema de trabalho. Esse desenvolvimento pleno do indivíduo, para a cidadania e para o trabalho, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394, de 1996), passa pela Educação Básica, nível de ensino em que nossas crianças terão o primeiro contato com a vida em sociedade, fora do ambiente familiar. Saviani (2009), define claramente que “o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando: toma consciência da situação (estrutura) educacional; capta os seus problemas; reflete sobre eles (...)” (2008.p.84). Desse modo, embora a Educação Básica brasileira tenha evoluído bastante nas últimas décadas, é fundamental conhecermos sua trajetória histórica,

configuração, organização, forma de financiamento e as ações que vêm sendo realizadas no campo educacional. Todos esses elementos abordados são requisitos necessários para que se possa compreender a Educação Básica brasileira, seu impacto na formação, no desenvolvimento do cidadão para a cidadania e para o trabalho, deste modo sendo possível propor ações que aprimorem seu desenho, assim como os diversos programas e projetos desenvolvidos em seu âmbito. Por fim, o sistema de financiamento procede de forma colaborativa entre União e entes federados, através de recursos originados de repasses federais aos estados e Distrito Federal e repasses federais e estaduais aos municípios, contando ainda, com incentivos fiscais e contribuições sociais. Contudo, o art. 212 da CF 88, determina que a União não aplique menos de 18% de sua receita para educação, atribuindo aos estados, Distrito Federal e municípios aplicarem no mínimo 25% recursos financeiros. Cabe ressaltar que as unidades federativas, de acordo com suas receitas, podem ampliar este gasto, como exemplo o Estado de São Paulo, com aplicação de 30% de sua receita para o sistema de educação.

### **1.1. A política de educação no Brasil**

Iniciada em 1549, pelos jesuítas, a educação brasileira passou e vem passando por um processo longo de transformação. Em 1808, surgiram as primeiras instituições de ensino técnico e cursos superiores no Brasil, voltados para atender as demandas da corte portuguesa. A Constituinte de 1823 fez a primeira menção a educação popular, posteriormente formalizada na Constituição de 1824, em seu artigo 179, § XXXII, que afirmou ser direito dos súditos do Imperador “a instrução primária, e gratuita”, o que foi regulamentado logo depois pela Lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos.

Nos anos que se seguiram, a educação brasileira ficou comprometida devido à descentralização da educação, instituída em 1834 e adotada pela primeira Constituição republicana. Esse formato impediu o Governo Federal de atuar estrategicamente na formulação e coordenação da política de universalização do ensino. A partir da década de 1920, novos ideais surgiram com o objetivo de redefinir o papel do Estado brasileiro

na política de educação. A Constituição promulgada em 1934 registra avanços significativos na área educacional, mas sofreu um retrocesso devido à instauração do Estado Novo, um Estado autoritário. Após a Segunda Guerra Mundial e com o fim da Era Vargas, a Constituição de 1946 instituiu o regime democrático, dando ênfase aos direitos e liberdades individuais. No que tange a educação, em síntese, aquela Constituição preconizou a responsabilidade do Estado com a educação, deu espaço para que instituições privadas pudessem organizar seu sistema de ensino, estabeleceu princípios para a legislação do sistema de ensino, definiu o percentual sobre a arrecadação tributária que cada ente federativo deveria destinar à educação, moldou o sistema federal de ensino em caráter supletivo, estabeleceu assistência a alunos carentes para cada sistema de ensino, tratou da questão do ensino religioso, determinando que a disciplina fosse parte integrante dos horários das escolas oficiais, com matrícula facultativa e ministrada conforme a religião do aluno. Outro ponto importante, tratado pela Constituição de 1946, foi a descentralização da educação, atribuindo-se aos estados e Distrito Federal a organização de seus sistemas de ensino. A constituição de 1967, a sexta Constituição brasileira e a quinta da era republicana, foi outorgada pelo regime de exceção. No campo educacional, segundo Vieira (2007), concebeu-se a reforma do ensino superior e definiram-se as competências dos entes federativos, designando-se à União a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Mas foi a partir da Constituição de 1988 que as transformações na Educação Básica no Brasil ganharão mais força, de modo a contribuir para a elaboração de leis, políticas públicas e programas educacionais específicos. A partir de então, a Educação Regular (ou Básica) foi estruturada como um nível de educação nacional, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e médio e a educação de jovens e adultos.

### *1.1.1 A configuração constitucional do sistema educacional brasileiro*

A Constituição de 1988 foi responsável por estruturar o atual modelo educacional brasileiro, estabelecendo ações e responsabilidades dos entes federativos. Segundo Pickler e Rocha (2011), o modelo de ensino brasileiro por ela instituído possui cinco ramificações, sendo elas: Educação Regular, Educação Religiosa, Educação Militar, Educação Profissionalizante e Educação Corporativa. A Educação Regular, conforme mencionado, subdivide-se em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e

ensino superior, além da educação de jovens e adultos. Cabe aqui ressaltar que a educação infantil e ensinos fundamental e médio, além da educação de jovens e adultos compreendem a Educação Básica do sistema educacional brasileiro, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394, de 1996). Por sua vez, essas modalidades de sistema de educação foram distribuídas entre os entes federados (Constituição de 1988, art. 211). À União cabe organizar o sistema federal de ensino, seu sistema de financiamento, sendo ainda responsável pela prestação de assistência técnica e financeira a estados, municípios e Distrito Federal. Aos municípios foi delegada a responsabilidade de atuarem preferencialmente no ensino infantil e fundamental, composto por creches, pré-escolas, escolas de ensino fundamental e algumas instituições de segundo grau. Já os estados e Distrito Federal ficaram encarregados do ensino fundamental e médio. No âmbito administrativo, no sistema de ensino federal, as normas de funcionamento são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e as decisões de natureza vinculante são de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Nos estados e no Distrito Federal, as funções normativas são de responsabilidade do Conselho Estadual de Educação, e a administração e fiscalização do ensino são exercidas pelas Secretarias Estaduais de Educação. No âmbito municipal, são os Conselhos Municipais de Educação e as secretarias ou departamentos de Educação que exercem as funções normativas e administrativas. Percebe-se que essa configuração pressupõe um sistema de educação estruturado de forma cooperativa, onde Estado (nos três níveis de governo) e a família têm o dever de assegurar o acesso à educação, com o apoio da sociedade, como estabelecido pela Constituição de 1988: “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” (Constituição de 1988, art. 205).

### *1.1.2. Concepção, parâmetros e organização da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação*

A LDB é a normativa que regulamenta o sistema educacional desde a Educação Básica até o nível superior. Inaugurada pela Constituição de 1934, essa normativa teve como objetivo estruturar o sistema educacional brasileiro. Desde então, houve três versões

dessa lei: em 1961 (Lei nº 4.024), fixando as bases e diretrizes para a educação nacional; em 1971 (Lei nº 5.692), visando dar um formato profissionalizante para a educação; e em 1996 (Lei nº 9.394), dando início a um novo marco na educação brasileira. Segundo Pickler e Rocha (2011, p. 2), a LDB, em sua versão atual, objetiva estabelecer, dentre outros aspectos, a gestão democrática do ensino público e a autonomia pedagógica e administrativa das escolas, além de prever a formação e carreira de docentes. Outra inovação importante dessa lei foi a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência pré-determinada. Outro ponto importante, observado por esses autores, é que a LDB atual dá mais ênfase ao ensino regular, buscando um novo desenho para o sistema educacional brasileiro. Tendo em vista essas iniciativas, de acordo com Cury (2008), a LDB, de 1996, altera o *status quo* do sistema de educação, visando um sistema de ensino mais quantitativo e qualitativo. Em linhas gerais, a LDB surge como uma ferramenta para reestruturar o sistema de ensino, sendo um amparo legal que reforça as obrigações dos entes federados para com o sistema educacional.

### *1.1.3. Princípios do ensino e organização da Educação Básica*

Assim como estabelecido pela Constituição de 1988, a LDB determina princípios para a efetivação de um sistema educacional equitativo e democrático para toda sociedade brasileira, de forma a permitir que todos tenham as mesmas oportunidades, independentemente de sexo, raça ou classe social. Mais do que estruturar um novo modelo de educação, esses princípios visam assegurar direitos individuais e coletivos, respeitando a liberdade, o pluralismo de ideais. Busca-se assegurar também uma gestão democrática das instituições de ensino, valorizando os profissionais da educação, promovendo a existência harmônica entre instituições públicas e privadas, garantindo a oferta, a qualidade, o acesso e a permanência de crianças, jovens e até mesmos adultos que não tiveram a oportunidade de estudar nos anos iniciais e hoje buscam alguma forma de se instruir em instituições de ensino.

Em termos organizacionais, a Educação Básica, conforme determinado no artigo 21 da LDB, compreende a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio e a educação de jovens e adultos. O sistema está organizado em etapas e fases, podendo ser organizadas em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de

períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Lei nº 9.394, art. 23).

#### *1.1.4. As responsabilidades dos entes federativos no desenvolvimento da Educação Básica*

A definição de competências e responsabilidades na organização do sistema de educação nacional tem como ponto de partida os princípios determinados no artigo 211 da Constituição de 1988. Como instrumento para fortalecer os princípios constitucionais, a LDB vem especificar detalhadamente as responsabilidades da União e dos demais entes federados, que devem organizar-se em regime de colaboração para efetivar o que denomina Sistema Nacional de Educação. Cabe à União normatizar e regular a política educacional de forma macro, assegurando o desenvolvimento educacional em todo o território nacional, responsabilidade esta que inclui a competência de elaborar e efetivar o PNE, em colaboração com todos os entes federados (Lei nº 9.394, de 1996, art. 8º). O papel da União é bastante complexo, pois ela é responsável também por avaliar todo o sistema educacional e, através de um prognóstico, propor ações para fomentar um ensino de qualidade em todos os níveis da federação. Os estados possuem um papel menos complexo, que consiste em aplicar as ações estabelecidas nos planos e políticas educacionais, priorizando o ensino médio e colaborando com os municípios na oferta do ensino fundamental (Lei nº 9.394, art. 10). Os municípios têm como competência privativa priorizar a educação infantil, além de efetivar todas as ações propostas pelo PNE (Lei nº 9.394, art. 8º). De modo semelhante, a LDB, atribui ao Distrito Federal as competências de estados e municípios, sem que haja ressalvas. Curiosamente, os municípios e o Distrito Federal podem atuar em outros níveis de ensino, desde que atendam às necessidades de suas áreas de atuação e apliquem recursos acima do que é determinado pela Constituição de 1988.

Assim, como observa Cury (2002),

ao invés de um sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos,

reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias destes como poderes públicos (p.172).

Além de regulamentar as competências dos entes federativos, a LDB estabelece parâmetros curriculares nacionais, um avanço significativo, tendo em vista as normatizações anteriores, como discutido na próxima seção.

#### *1.1.5. Parâmetros Nacionais Curriculares, diretrizes e metas da Educação Básica*

Atualmente, vigora um consenso de que a Educação Básica necessita de uma metodologia que seja padronizada de modo a promover um sistema de ensino equitativo em todo território nacional. Sendo assim, a LDB estabelece uma estrutura curricular comum, na qual estão instituídos obrigatoriamente os seguintes parâmetros: o ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política; da arte como instrumento para o desenvolvimento cultural; da história do Brasil, como forma de conhecer as contribuições, as culturas e etnias para a formação do povo brasileiro; e, por fim, a educação física, como proposta pedagógica. Essa lei também atribui autonomia às instituições de ensino para complementarem a estrutura curricular com atividades diversificadas, tendo como observância a identidade cultural do meio no qual estão inseridas; torna obrigatória, a partir da quinta série, a oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna; institui ainda o ensino religioso, cuja a matrícula é facultativa e sua oferta não onera os cofres públicos, podendo ser ou não estruturado no âmbito religioso ou filosófico (Lei nº 9.394, art. 26 e 33). Não se pode deixar de mencionar também a jornada escolar como parte da estrutura curricular da Educação Básica, também estabelecida pela LDB (art. 34), pois uma jornada bem estruturada permite ao corpo docente desenvolver e aplicar práticas educativas que atendam às determinações legais de modo a promover um sistema de ensino de qualidade, sendo fundamental para o desenvolvimento de nossas crianças.

Há, ainda, de se levar em conta que os parâmetros curriculares da Educação Básica precisam ser permeados por um projeto democrático-participativo que impulse o sistema educacional brasileiro. Nesse aspecto, em 25 de junho de 2014, a Presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.005, aprovando o PNE, fundamentado no art. 214 da Constituição de 1988, com validade para os próximos dez anos. Segundo Gil (2010),

o PNE é um “documento cuja finalidade é congrega informações necessárias à organização das políticas públicas na área de educação, no âmbito do país, com vistas a uma intervenção que transcenda as ações pontuais de curto prazo”. O PNE 2014-2024 é composto por diretrizes, metas e processos de avaliação do plano. As diretrizes abrangem a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação de desigualdades do sistema de ensino para promover a cidadania e erradicar as formas de discriminação, melhoria da qualidade de educação, formação dos indivíduos para o trabalho e a cidadania, promoção de uma gestão democrática na educação pública, e fomento do desenvolvimento humano, científico, cultural e tecnológico do País, além de metas para a aplicação dos recursos financeiros, valorização do profissional da educação e incentivo ao respeito a prática dos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (art. 2º).

As metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024 são as seguintes:

1. Universalização da pré-escola até 2016 e ampliação em 50% das vagas em creches até o final da vigência do PNE 2014-2024.
2. Universalização do ensino fundamental, para faixa etária de 6 a 14 anos até o final da vigência do PNE 2014-2024.
3. Universalização do ensino médio até 2016 e elevar até 85% a taxa líquida de matrícula do ensino médio até o final da vigência do PNE 2014-2024.
4. Universalização da educação especial até o final da vigência do PNE 2014-2024.
5. Crianças até o 3º ano do ensino fundamental, alfabetizadas até o final da vigência do PNE 2014-2024.
6. Educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica até final da vigência do PNE 2014-2024.
7. Educação Básica com qualidade estimulando o aumento das médias nacionais para o IDEB até final da vigência do PNE 2014-2024.

8. Escolaridade equitativa da população entre a faixa etária de 18 a 29 anos, compreendendo a população rural, os mais pobres e negros, até o final da vigência do PNE 2014-2024.
9. Alfabetização da população de modo a eliminar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo funcional, até o final da vigência do PNE 2014-2024.
10. Matrículas para educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional elevadas em 25%, até o final da vigência do PNE 2014-2024.
11. Educação profissional triplicada, até o final da vigência do PNE 2014-2024.
12. Educação superior com índices de matrículas elevados até o final da vigência do PNE 2014-2024.
13. Educação superior, até final da vigência do PNE 2014-2024, com aumento do número de mestres e doutores elevando a qualidade do ensino.
14. Pós-graduação ampliada e expandida de modo a elevar o número de matrículas em pós até o final da vigência do PNE 2014-2024.
15. União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, colaborando entre si para que no prazo de um ano de vigência da PNE, todos os professores e professoras possuam formação específica em nível superior em curso de licenciatura na área de atuação.
16. Professores da educação básica capacitados em nível de pós-graduação, de modo a atingir 50% do corpo docente até o final da vigência do PNE 2014-2024. PNE.
17. Professores da educação básica com seus rendimentos médios equiparados ao dos (as) demais profissionais com mesma escolaridade até o final do sexto ano da vigência do PNE 2014-2024.
18. Professores da educação básica e superior com planos de carreira assegurados no prazo de dois anos da vigência do PNE 2014-2024.
19. Educação pública gerenciada igualmente em todos os níveis da federação no prazo de 2 (dois) anos de vigência do PNE 2014-2024.

20. Educação pública com investimentos ampliados de modo a atingir 7% do PIB do País no 5º(Quinto) ano de vigência da PNE 2014-2024 e, no mínimo, 10% do PIB ao final do decênio. (Lei nº 13.005, de 2014)

## **1.2. O financiamento da educação básica**

Conforme a Constituição de 1988 (art. 212), o financiamento da educação brasileira é feito com recursos públicos, sendo que a União deve aplicar pelo menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios pelo menos 25% da receita. Especificamente, esses recursos advêm de impostos e, no caso de estados, Distrito Federal e municípios, também de transferências constitucionais, receita do salário-educação, contribuições sociais e incentivos fiscais. Esse é um tópico muito importante, pois apenas o financiamento adequado é capaz de garantir o sucesso do sistema educacional. Essa visão estimulou a elaboração da Meta 20 do PNE 2014-2024, estabelecendo um novo e audacioso critério para o financiamento da Educação Básica, ao determinar a ampliação do investimento público em educação pública de modo atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de sua vigência e, no mínimo o equivalente a 10% do PIB ao final (Lei nº.13.005, de 2014).

No entanto, apenas estabelecer novas políticas e metas para o sistema de financiamento não é suficiente para assegurar uma Educação Básica de qualidade. Nesse sentido, instituíram-se meios para garantir e controlar o financiamento da educação. O primeiro instrumento criado foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), regulamentado pela Lei nº 9.424, de 1996, que ficou em vigência por dez anos, priorizando seus recursos apenas para o ensino fundamental, o que, por consequência, ocasionou sua extinção por não contemplar os anos posteriores de ensino. Substituindo o Fundef, surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 2007, e pelo Decreto nº 6.253, de 2007, com vigência entre 2007 a 2020. O objetivo desse fundo é ampliar o financiamento da Educação Básica, de modo a atingir a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Segundo o MEC, esse é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, em sua quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências, e sob a gestão dos estados, Distrito Federal e municípios. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, a *per capita* prevista por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso alocado ao Fundeb é redistribuído para aplicação exclusiva na Educação Básica.

### **1.3. Os desafios para uma Educação Básica de qualidade.**

Desafios e Educação Básica de qualidade *são palavras importantes para o sistema de educação*. Desafio, segundo o dicionário *on line* de Língua Portuguesa consiste no ato de incentivar alguém a realizar alguma coisa, normalmente, além de suas competências ou habilidades. Mas em que consiste uma *Educação Básica de qualidade*? Como visto anteriormente, a Educação Básica compreende as modalidades do Ensino Regular, sendo elas a educação infantil, o ensino fundamental e o médio e a educação de jovens e adultos. Por sua vez, entende-se por qualidade a excelência em oferecer algo. Ora, associando-se essas definições, podemos concluir que os desafios da Educação Básica de qualidade consistem na realização de algo para além das competências e habilidades da educação regular, com excelência no que está sendo ofertado.

Neste sentido, nos últimos anos, o Estado brasileiro vem desenvolvendo ações que têm alterado o cenário educacional, objetivando ampliar o acesso e a abrangência no sistema de Ensino Regular. Mas a universalização e o acesso à educação não são condições suficientes para garantir um sistema de ensino com qualidade. Gouvêa (2002), por exemplo, defende que o grande desafio da educação consiste em desenvolver em cada pessoa sua capacidade cognitiva e analítica. Reportando ao artigo 205 da Constituição de 1988, o autor lembra que uma educação básica de qualidade se faz com a colaboração entre o Estado, a família e a sociedade. Dourado (2009), por sua vez, argumenta que mesmo com todo o avanço que vem ocorrendo na área são necessárias

melhorias. Segundo ele, problemas sociais históricos, tais como, concentração de renda, desigualdade social, a não percepção da educação como um direito de todos, além de questões estruturais problemáticas, específicas da área da educação, como condições de trabalho, processos de gestão de escola, dinâmicas curriculares, formação e profissionalização docente, causam grande impacto na qualidade da educação. Em vista disso, de acordo com autor, uma educação básica de qualidade faz-se com ações e políticas que explorem a dimensão socioeconômica e cultural, buscando superar a desigualdade, com a inclusão e o resgate social; requer também a democratização dos processos de organização e gestão do sistema educacional, incluindo a necessidade de repensar as relações humanas que envolvem o sistema, o sistema de financiamento e a estrutura física de todo o sistema educacional. Por fim, segundo Dourado (2007, p. 940), a busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter à situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual.

Dentre essa ampla gama de problemas, há relativo consenso na literatura e nos debates da área de que os principais desafios a serem enfrentados no médio prazo, para o aumento da qualidade da Educação Básica brasileira, envolvem o aprimoramento da qualificação do professor e a melhoria da infraestrutura dos estabelecimentos de ensino.

### *1.3.1. A qualificação do professor*

Quando se fala em profissionais da educação, referimos as pessoas que têm em suas mãos o poder de formar os indivíduos que irão construir o futuro da nação. É claro que não se pode atribuir aos professores toda a responsabilidade na formação dos indivíduos, pois esse processo, segundo a Constituição de 1988, deve ser tratado cooperativamente. Mas como ator importante na engrenagem do sistema de educação, os professores necessitam de uma atenção especial, e as iniciativas com vistas à sua qualificação devem estabelecer mecanismos para que eles possam aprimorar suas habilidades. Na Educação Básica, segundo a LDB, os docentes devem se qualificar em nível superior, em licenciatura ou graduação plena, incluindo o curso normal superior que lhes permite atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro ponto importante na qualificação dos professores são os programas de formação pedagógica, que têm por objetivo habilitar profissionais que possuem títulos de bacharel ou tecnólogo para exercerem atividades de licenciatura na Educação Básica. Além dos docentes que lidam diretamente com os alunos, é necessário formar e qualificar profissionais que atuem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, procedimento este realizado pelos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, voltado para o sistema de educação.

Como chama a atenção Saviani (2014), O PNE 2014–2024, possui, como parte integrante da Meta 15, estratégias para garantir a qualificação do corpo docente no próximo decênio, incluindo a realização de diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais da educação; o fortalecimento do financiamento para estudantes de licenciatura; a ampliação dos programas de iniciação à docência; o fortalecimento e ampliação da oferta de matrículas em cursos de licenciatura através de plataformas eletrônicas; a criação de programas específicos que visem à formação de professores para atuar em comunidades indígenas, quilombolas e educação especial; a reformulação da grade curricular dos cursos de licenciatura e renovação pedagógica; a instituição de métodos avaliativos para verificar a efetivação das diretrizes curriculares; a valorização das práticas de ensino e estágio; a implementação de cursos e programas especiais para formação específica na educação; o estímulo a cursos técnicos e de nível médio destinados a formação de profissionais para atuar na área da educação; a implementação de políticas para qualificar continuamente os docentes; o fornecimento de bolsas para professores de idiomas para se aperfeiçoarem na língua que lecionam; e por fim, o desenvolvimento de programas para formação de docentes para educação técnica. Todas essas estratégias estão previstas na meta para qualificação do corpo docente, são ações que buscam desenvolver as habilidades de quem ensina, para que possam efetivamente contribuir para um sistema de ensino de qualidade. A atenção dispensada aos profissionais da educação deve-se ao fato de que eles, como agentes de transmissão do conhecimento, são instrumentos determinantes da qualidade de um sistema de educação. Num dado momento, a educação pode até existir, sem um quadro, sem uma sala, sem livros, mas não sem o capital humano. Há de se considerar que onde duas ou mais pessoas tiverem reunidas em nome do conhecimento este por si só irá se perpetuar. Assim investir na qualificação de pessoas para conduzir um sistema de educação é investir no desenvolvimento do Estado.

### *1.3.2. Infraestrutura física como determinante na qualidade de ensino*

As reflexões acerca de um sistema de educação com qualidade apontam para um conjunto de fatores que são fundamentais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim como a qualificação dos profissionais da educação, dispensarmos uma atenção para a estrutura física dos estabelecimentos de ensino baliza a fundamentação de um sistema de educação com qualidade. Segundo Sátyro (2007, p.7), a infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Edificações, instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos, recreativos, laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhoram o desempenho dos alunos. É importante destacar que diversos estudos apontam para a importância da estrutura física das instituições de ensino para moldar uma educação de qualidade. Gomes (2009, p. 4), argumenta que o pressuposto subjacente a todos os estudos que já analisou é o de que quanto melhor a infraestrutura escolar, melhor será o ambiente de estudo, o que favorecerá o desempenho discente. Além disso, a autora mostra potencialidades comparativas e explicativas entre infraestrutura e desempenho acadêmico ao abordar que instituições mais bem estruturadas podem alcançar médias maiores nos sistemas avaliativos nacionais (Gomes, 2012, p. 4). Embora possamos citar outros estudos sobre os impactos da infraestrutura educacional no desempenho acadêmico, fica evidente que a estrutura física é uma variável determinante na qualidade de ensino e, conforme a análise de SÁTYRO e SOARES, 2007, há variação significativa na infraestrutura disponível para a Educação Básica no território nacional.

### **1.4. Considerações Finais**

As metas destinadas a aprimorar a qualificação dos professores, assim como a necessidade sempre premente de melhoria da infraestrutura das escolas, têm como fim último a melhoria no desempenho escolar dos alunos, de aprimoramento da qualidade

da Educação Básica, enfrentando todos os componentes do que é denominado “fracasso escolar”.

Paralelamente à busca e implementação de iniciativas destinadas a superar esses desafios, surgiram às iniciativas de Educação em Tempo Integral como estratégias inovadoras também para o enfrentamento do grande desafio colocado pelo “fracasso escolar” e a promoção de uma Educação Básica de qualidade. Não obstante as possibilidades abertas por essa estratégia, preconizadas na LDB e PNE, sua implementação enfrenta problemas de natureza diversa, além daqueles derivados da baixa qualidade da formação dos professores e da infraestrutura das escolas, tais como a ausência de *expertise* técnica necessária ao planejamento de políticas públicas nos estados e municípios brasileiros e a tendência de entes federativos construírem esse programa a partir de iniciativas previamente existentes. No próximo capítulo, apresento uma análise do processo de formulação e implementação de uma iniciativa de Educação em Tempo Integral, especificamente o Programa Escola Integrada, desenvolvido no âmbito do Município de Belo Horizonte.

## **2. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O NOVO MARCO NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE**

A década de 1990 foi marcada por um processo de transição de uma nação que ressurgiu após a Constituinte de 1988. Há de se refletir sobre todos os acontecimentos da época, analisando os impactos da Constituição de 1988 na vida da sociedade brasileira. Nesse sentido, o sistema de educação deve ser visto como um dos bens sociais, dentre tantos, que mais se beneficiou com as mudanças, tanto quanto pela obrigatoriedade do Estado de ofertar esse serviço, instituída Constituição Federal quanto pela própria necessidade que dela possuem os cidadãos brasileiros. A partir dos mandamentos da nova Carta, tem-se buscado o desenvolvimento do capital humano, por meio de vários projetos, programas e políticas. Na área educacional, foram postas em prática diversas ações, de modo a se promover um sistema de educação universal, equitativo, inclusivo e, sobretudo, que vise o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal, art.205). Esse processo de transição acabou por democratizar o acesso ao ensino, o que, segundo Lima (2011), contribuiu para o aumento do número de matrículas na educação fundamental, desde os anos iniciais da década de 1990.

A demanda crescente por vagas em instituições de ensino público caracterizou-se pela necessidade de se ter instituições preparadas e profissionais qualificados para atender a sociedade em cada ente federativo. Miranda (2007) destaca que, na década de 1990, a cidade de Belo Horizonte já contava com um corpo docente qualificado na sua rede de ensino pública, em virtude de a administração admitir seus profissionais através da realização de concurso público. A contratação de profissionais qualificados foi fundamental para diagnosticar a necessidade de uma renovação pedagógica em busca de ações capazes de melhorar a qualidade do ensino e da escola pública. Essa ampliação do corpo docente, de forma qualificada, coincidiu com o surgimento de programas e projetos voltados para a educação em tempo integral, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, de 1996), entre eles, o Programa Escola Integrada.

Como o próprio nome sugere, Programa Escola Integrada, esse programa consiste de projetos que visam à ampliação da jornada escolar, integrando o ensino com outras atividades. O objetivo é construir uma escola pública sem discriminação, pluralista, democrática, não excludente, capaz de incorporar toda a população escolar, independentemente de raça, etnia e sexo (MIRANDA, 2007). Mas o projeto não se limita apenas à inclusão. Abrange também práticas complementares voltadas tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para atividades físicas e de integração social.

O conceito de Educação em Tempo Integral é muito abrangente. Pode se dizer que é um conceito que ainda continua em aberto e em disputa por várias bases político-filosóficas (JESUS, 2013, p. 63). Além disso, cada município e cada estado podem desenvolver ações diferentes, destinadas a promover a “educação em tempo integral”. Não há imposição de um programa fechado, rígido, a partir no nível federal. No caso do Município de Belo Horizonte, são desenvolvidas três ações nessa direção: Escola nas Férias, Escola Aberta e Escola em Tempo Integral, que é o foco deste trabalho.

O Programa Escola nas Férias é voltado para a realização de atividades de lazer, esporte e cultura, possibilitando aos alunos tempo qualificado em suas férias escolares, sendo realizado durante uma semana, nos meses de janeiro e julho. O programa ainda proporciona alimentação aos participantes. São 171 unidades de ensino da rede municipal ofertando várias opções de lazer e cultura para crianças e adolescentes de seis a 14 anos, moradores ou não de Belo Horizonte. O Programa Escola Aberta, por outro lado, mantém 120 escolas abertas nos finais de semana, ofertando lazer, esporte, formação e cultura para a comunidade dentro da escola. É considerado modelo pelo Ministério da Educação, além de integrar a “Rede pela Paz”, ação permanente de prevenção. Por fim, o Programa Escola Integrada é uma política que amplia o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas públicas municipais. São nove horas diárias de atendimento aos estudantes, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Essas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas, como detalhado na próxima seção.

## **2.1. Programa Escola Integrada no Município de Belo Horizonte: origem, instituição, finalidade e vigência.**

O Município de Belo Horizonte implementou entre os anos de 1993 e 1996, o Programa Escola Plural, de caráter intersetorial, que contribuiu para o debate acerca da implementação de uma nova proposta pedagógica. No entanto, durante o seu período de vigência, esse programa sofreu discriminações por parte de vários segmentos da sociedade civil por não ter conseguido aumentar o desempenho escolar.

A despeito disso, conforme publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, no Fórum Centralizado Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (2011), o programa da Escola Plural contribuiu para aflorar as discussões sobre as políticas educacionais voltadas para o ensino em tempo integral. Nesse sentido, a experiência da Escola Plural possibilitou que administração pública de Belo Horizonte repensasse o modelo de ensino municipal. O coroamento do debate foi o projeto de lei do Vereador Arnaldo Godoy, que resultou na Lei nº 8.432, de 2002, que trata da implementação da jornada escolar de tempo integral, no ensino fundamental, de acordo com o disposto no § 2º do art. 34 da LDB. Inicia-se, assim, um novo marco no sistema de educação municipal, com um programa voltado para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, que busca proporcionar vivências diferenciadas das derivadas do conceito de “formação em sala de aula”, transformando praças, museus, parques e bibliotecas em espaços educativos, de modo a contribuir para o aumento da permanência de alunos nas instituições de ensino do município.

A Lei 8.432 instituiu também a ampliação da jornada, regulamentando-a em oito artigos, sendo que, no primeiro deles, estabeleceu a permanência mínima dos alunos em nove horas diárias nas instituições de ensino. O artigo 2º assegura o direito a uma formação básica, com acompanhamento do desempenho escolar, realização de atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer. Entre essas atividades, merece destaque as destinadas a promover a socialização e a prática da cidadania, incluindo noções de informática e o direito à alimentação, na qual são oferecidas três refeições diárias. O número de alunos por turma é estabelecido em, no máximo, 25 crianças (art. 3º). O artigo 4º determina a implementação progressiva de, no mínimo, duas turmas por ciclo escolar, de modo abranger todo o ensino fundamental. O direito a matrícula em

turmas de tempo integral é assegurado pelo 5º artigo, desde que cumpridos os seguintes requisitos: ser residente a mais de cinco anos no município; estar sob medida de proteção, prevista no art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990); possuir renda familiar de, no máximo, um (1) salário mínimo *per capita* e estar na faixa etária máxima de 14 anos. O artigo 6º, exige que o executivo municipal forme uma comissão multidisciplinar para promover a implementação e o acompanhamento das turmas de tempo integral, atribuindo a ela a responsabilidade pela seleção dos alunos que irão compor as turmas de tempo integral, além da indicação e orientação das atividades extracurriculares a serem aplicadas e a avaliação do desenvolvimento das turmas de tempo integral.

Posterior à regulamentação do Programa Escola Integrada, em 10 de agosto de 2012, o Governo Municipal, por meio do Decreto nº 14.985, criou a Escola Municipal Polo de Educação Integrada, definindo sua configuração, com sede administrativa na Regional Barreiro e subordinado à Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Municipal de Educação.

O Decreto nº 14.985 estabeleceu os contornos da gestão da Escola em Tempo Integral, assim como os princípios e diretrizes que devem orientar sua implementação. São eles: (a) desenvolvimento de parcerias entre escolas e instituições de ensino voltadas para educação em tempo integral, sob a coordenação e conformidade com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação; (b) implementação de políticas, programas, projetos e ações de educação integrada, lazer e esporte, educação ambiental e sustentabilidade, diversidade étnico-racial e de gênero, promoção cultural da paz e de enfrentamento da violência, do preconceito e de todas as formas de discriminação no ambiente escolar; (c) desenvolvimento de programas para a formação continuada dos professores da rede municipal de educação, incluindo monitores de oficinas, agentes culturais,icineiros, professores comunitários, em conformidade com as diretrizes da política pedagógica da Secretaria Municipal de Educação; (d) articulação institucional entre o setor público e a sociedade civil, conforme diretrizes, orientações e supervisão da Secretaria Municipal de Educação, buscando desenvolver ações de integração entre a comunidade, escola, famílias e sociedade civil; (e) execução de políticas, projetos e ações voltados para interação entre escola e comunidade, de modo a promover uma cultura de paz nas escolas em uma perspectiva educadora e sustentável e meio ambiente; (f)

desenvolvimento de circuitos educativos com a utilização do espaço escolar aos finais de semana e nas férias; (g) desenvolvimento de atividades culturais com arte, canto, formação musical e dança são determinadas; (h) fomento e desenvolvimento de práticas de lazer, esporte educacional; (i) reconhecimento de atividades de lazer e esporte como espaço de aprendizagem para o desenvolvimento integral do indivíduo; (j) o desenvolvimento de parcerias públicas, privadas e sociedade civil, através de programas, projetos e ações de qualificação profissional inicial, atividades de fomento à geração de renda e ao empreendedorismo; (l) desenvolvimento de parcerias com instituições de ensino profissionalizante para qualificar os estudantes e comunidade, conforme as demandas do mercado de trabalho; (m) desenvolvimento de parcerias com instituições de formação inicial, continuada e pós-graduação para qualificar os profissionais da rede educacional.

Ressalta-se que essas diretrizes para a organização e funcionamento do polo de educação integral são regulamentadas por portarias da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Embora a Escola Polo seja um laboratório para elaboração de projetos e atividades para educação em tempo integral, as atividades executadas em cada instituição de ensino municipal são geridas por seus diretores. Na próxima seção, são apresentados os contornos do desenho organizacional e de gestão, delineada para a implementação do Programa Escola Integrada no município.

### *2.1.1. Operacionalização das diretrizes do Programa Escola Integrada no Município de Belo Horizonte: estrutura e atribuições.*

De acordo com o INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, a gestão do sistema ensino consiste em relacionar o planejamento e a organização do sistema educacional, orientando a utilização de recursos e estabelecendo objetivos e metas que assegurem a qualidade do ensino. Nesse sentido, a gestão escolar se caracteriza como uma gestão pedagógica que tem por finalidade propor metas, elaborar os conteúdos curriculares e realizar o acompanhamento pedagógico, avaliando o rendimento e o desempenho de suas propostas, dos alunos, do corpo docente e de toda equipe escolar.

No Município de Belo Horizonte, como mencionado anteriormente, o Programa Escola Integrada é gerenciado e organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e coordenado pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC). A GEDC tem um papel importante, sendo responsável por articular todos os núcleos que estruturam, em termos operacionais, o Programa Escola Integrada. São eles:

- **Núcleo de ação cultural:** responsável por ofertar atividades culturais, de modo a promover o acesso e a produção cultural dos integrantes do programa. Baseia-se na promoção de festivais teatrais.
- **Núcleo de Cidade e meio ambiente:** responsável por articular ações intersetoriais de modo a promover o desenvolvimento de projetos que relacionem a historicidade da cidade com assuntos urbanos contemporâneos e projetos de educação ambiental. São projetos que possibilitam o desenvolvimento de ações ligadas ao meio ambiente, trazendo para dentro da escola temáticas relacionadas à sustentabilidade ambiental, social e econômica.
- **Núcleo de Edu Comunicação e Cultura Digital:** responsável por promover projetos e ofertar atividades na área de informática, estimulando a produção do conhecimento e o desenvolvimento dos participantes em face das tecnologias existentes. Um exemplo das atividades deste núcleo foi a realização do III Festival Educação Integral de Minicurtas de Belo Horizonte, realizado entre junho e setembro de 2015, cujo objetivo foi promover o protagonismo infanto-juvenil com a criação e de vídeos pelos estudantes do ensino fundamental das escolas da rede municipal de Ensino de Belo Horizonte.
- **Núcleo de Esporte e Lazer:** executa atividades que visam divulgar, fortalecer e incentivar práticas esportivas.
- **Núcleo de Relações Institucionais:** tem por objetivo articular parcerias entre os diversos atores sociais, de modo a constituir uma rede que esteja comprometida com a gestão de aulas de passeio. Consiste em buscar o engajamento de diferentes instituições, através de parcerias que compartilhem projetos de cooperação e instrumentos que discutam a potencialidade pedagógica dos espaços a serem utilizados pelo programa da Escola Integrada.

- **Núcleo de Monitoramento dos Indicadores de Metas e Resultados:** responsável por organizar e reunir as informações das atividades executadas por todos os núcleos. O objetivo é realizar relatórios mensais, mapeando as atividades e apresentando aos demais núcleos e a Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC) o diagnóstico do programa da escola em tempo integral.
- **Núcleo de Apoio a Gerência:** responsável por dar suporte administrativo e técnico aos demais núcleos. Entre as suas funções está o atendimento ao público; o fornecimento de orientações sobre recursos humanos; a avaliação de contratações de serviços, de mão de obra e contratos de parcerias; o acompanhamento de processos administrativos, elaborar projetos para melhorar os serviços prestados, presidir reuniões e outros eventos redigindo documentos utilizando a escrita oficial. Por fim também compete a esse núcleo acompanhar as atividades pedagógicas, monitorando e avaliando o atendimento nas escolas participantes do programa.

Vale destacar que são comuns a todos esses núcleos as responsabilidades de qualificar suas atividades e de promover a sua execução. Contudo, a implementação do programa é de responsabilidade das instituições de ensino municipal. É no espaço físico das escolas e em locais cedidos por terceiros que são realizadas as atividades propostas pelos núcleos de atuação. Esses espaços são mantidos com recursos das caixas escolares, por meio de convênios ou parcerias que atuam de forma gratuita. Segundo o Núcleo de Relações Institucionais da Secretaria Municipal de Educação, há atualmente 316 parceiros, 64 instituições conveniadas e 13 universidades participantes.

A regulamentação estabelece um quadro de pessoal composto por diversos profissionais, sendo que cada um deles deve desenvolver um papel específico dentro do programa escola integrada. São eles: professor coordenador do PEI; monitores, bolsistas universitários ou agentes culturais; atores do programa segundo tempo (PST); jovem aprendiz; coordenador do PEI e monitores das instituições socioeducativas; docente universitário; monitores do PSE; monitor de apoio a inclusão; GEDC e demais atores, como setores públicos, privados e terceiro setor. Para a execução das atividades propostas, é determinado pela SMED o total de dez horas e trinta minutos diários de atividades, das quais quatro horas e trinta minutos são destinados ao corpo docente do

município para ministrar os parâmetros curriculares da rede municipal de educação de Belo Horizonte. As outras seis horas são destinadas as atividades do Programa Escola Integrada, nas diversas áreas do saber, incluindo passeios, oficinas culturais, de esporte e lazer, alimentação, mobilidade e atividades de formação intelectual e cidadã.

Como base nas informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada estava sendo implementado, em dezembro de 2015, em 173 escolas municipais e em uma (1) Escola Municipal Polo de Educação Integrada. Este polo serve de protótipo para se programarem atividades pedagógicas e, através dos resultados obtidos, que poderão ser replicadas nas demais instituições de ensino do Município de Belo Horizonte. Ainda, conforme dados da Secretaria, o número de participantes previsto para o programa foi superior ao de atendidos a partir do ano de 2011, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1: Participantes previstos e atendidos pelo Programa Escola Integrada no Município de Belo Horizonte (2009-2015) (N)

| Ano  | Participantes previstos | Atendidos |
|------|-------------------------|-----------|
| 2009 | 25.000                  | 25.967    |
| 2010 | 35.000                  | 35.215    |
| 2011 | 55.000                  | 46.941    |
| 2012 | 65.000                  | 61.107    |
| 2013 | 65.000                  | 62.760    |
| 2014 | 70.000                  | 65.492    |
| 2015 | 65.000                  | 62.370    |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

Ao longo do desenvolvimento do Programa Escola Integrada, outras variáveis foram computadas, como parcerias através da realização de sessenta e sete trabalhos voluntários, vinte e duas doações e cento e cinco espaços cedidos para oficinas e atividades voltadas para ampliação da jornada escolar.

## 2.2. Considerações Finais

É importante salientar que a SMED não possui dados mais refinados que possam auxiliar na avaliação do programa. Os indicadores aqui apresentados representam a situação geral do programa. No entanto, o Observatório da PNE possui indicadores para cada meta do Plano Nacional de Educação, que permitem uma avaliação comparativa da Educação Básica em termos nacionais. No que tange a Educação em Tempo Integral, segundo o observatório, o Município de Belo Horizonte, em 2014, contava com 69,3% das instituições de ensino municipal com matrículas em tempo integral, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e médio, contra 42% da média Brasil. Cabe destacar que a avaliação que se faz entre os profissionais da área, assim como entre as famílias e crianças e adolescentes beneficiados, é de que o Programa Escola Integrada na rede de ensino de Belo Horizonte tem surtido efeito desejado pela PNE 2014. Mas a ausência de indicadores quantitativos e qualitativos consistentes e válidos não permitem avaliações consistentes sobre seu impacto sobre a qualidade do ensino, assim como a de realização das outras metas para ele estabelecidas ou preconizadas<sup>1</sup>. No próximo capítulo, é apresentado um projeto de intervenção, delineado a partir da análise do processo de formulação e implementação do Programa Escola Integrada, que propõe ações para a melhoria desse quadro. A análise que subsidia esse projeto foi estruturada a partir do arsenal conceitual e metodológico mobilizado por Carlos Matus (2006), na proposição do Planejamento Estratégico Situacional, que deve estruturar qualquer intervenção pública.

---

1 . Informações obtidas através de e-mails da Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, limitam os dados estatísticos a informações de Teses e Dissertações da equipe de pesquisa do Teia-UFMG.

### **3. O Programa Escola Integrada de Belo Horizonte: reflexões acerca de seu planejamento e implementação**

No primeiro capítulo deste trabalho, foi descrita a evolução da normatização do sistema educacional brasileiro - decretos, leis, planos –, apontados os principais desafios da atual configuração para a realização de uma educação básica de qualidade, destacadamente as deficiências na infraestrutura e na qualificação do professor e, por fim, apresentada uma das estratégias que tem sido mobilizada para se lograr uma educação de qualidade, qual seja, a ampliação da jornada escolar.

No segundo capítulo, foi delineado o desenho normativo que a estratégia de ampliação da jornada escolar assumiu no Município de Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada. Foi destacado o fato de que esse programa foi implantado no município aproveitando as estruturas, equipamentos, recursos e, talvez mais importante, a experiência adquirida ao longo da vigência do Programa Escola Plural. Não foram despendidos os esforços necessários no sentido do planejamento do novo programa – Programa Escola Integrada - nem no sentido de capacitar os profissionais envolvidos para sua implementação.

Neste capítulo, é realizada uma análise do processo de planejamento e implementação do Programa Escola Integrada no Município de Belo Horizonte. O objetivo é indicar os pontos em que caberia revisão das decisões que parecem estar prejudicando sua efetividade e eficácia na realização de seus objetivos.

Essa análise tem como referência conceitos, estratégias e técnicas preconizadas na metodologia do Planejamento Estratégico Situacional (PES), elaborada pelo chileno Carlos Matus, entre 1972 e 1973, durante o período em que exerceu a função de Ministro da Economia no Chile.

Azevedo (1992, p. 130), descreve o PES como uma forma de planejamento com destaque para a ação, presidida por um cálculo de natureza técnico-político. Em sua visão, o PES possibilita uma previsão de possibilidades ao considerar todas as forças sociais envolvidas no processo, que irão projetar as ações e torná-las eficazes. Na concepção de Matus (2006), define o plano é um “produto momentâneo do processo

pelo qual um ato seleciona uma cadeia de ações para alcançar seus objetivos” (p. 115). É uma estratégia importante na prática humana, especialmente governamental, contrapondo-se à improvisação, constituindo-se como elemento de “mediação entre o conhecimento [compreensão da situação] e a ação” (p. 116). Dadas às incertezas sobre as quais qualquer ação humana se desenvolve, incluindo as ações governamentais, o plano é entendido pelo autor como uma “combinação de cálculos e apostas”, de forma que as últimas estejam sempre subordinadas aos primeiros. É a partir desses supostos que o autor argumenta que, para uma política pública ser efetiva, em seu planejamento devem ser resolvidos quatro problemas básicos, aos quais correspondem etapas específicas do processo de formulação e implementação das ações.

Cabe destacar que, para Matus (2006), o processo de planejamento só termina no momento de execução das ações previstas. Assim, o autor rompe definitivamente com a visão tradicional do processo de políticas públicas como um processo linear, constituído por etapas separadas e sequenciais (diagnóstico, formulação, implementação e avaliação). Sua metodologia é mais bem compreendida a partir da visão de que as diferentes etapas das políticas públicas constituem um “ciclo”, onde a implementação é entendida também como uma etapa de “(re)formulação” do planejamento original.

O primeiro problema indicado por Matus (2006), denominado “como explicar”, a ser resolvido no primeiro momento do processo de planejamento – o momento explicativo -, é a identificação, análise e explicação da situação (o *status quo*). A estratégia para resolver o problema, preconizada por Matus (2006), é a “análise situacional”. O segundo problema, por ele denominado “como delinear o futuro”, consiste em desenhar as ações que se pretende desenvolver, com vistas aos resultados que se quer alcançar e considerando as incertezas inerentes ao jogo social em que se insere o governante. Esse momento é definido como o momento normativo. O terceiro momento é o do cálculo estratégico, que busca tornar o plano viável. É o momento no qual devem ser considerados todos os atores e variáveis envolvidas, incluindo as que imprimem incerteza ao jogo. Por fim, o problema a ser resolvido no quarto momento, o momento tático-operacional, é o de imprimir viabilidade às ações propostas.

Esses quatro momentos constituem a dinâmica do processo de Planejamento Estratégico Situacional que, segundo Azevedo (1992, p. 130), resgata o planejamento como método

de governo, como ferramenta útil, flexível e eficaz para lidar com as necessidades da direção em cada lugar da administração pública.

É a partir dessa metodologia proposta por Matus (2006) que se vai reconhecendo a necessidade de investigar a política da ampliação da jornada escolar no Município de Belo Horizonte. Nas seções que se seguem, o planejamento e a implementação do Programa Escola Integrada será analisado com base nas estratégias recomendadas para a solução dos quatro problemas indicados por Matus (2006), de modo a identificar os pontos de enfrentamentos que demandam uma ação corretiva.

### **3.1 O momento explicativo: a análise da situação em que se inseria o Programa Escola Integrada**

Segundo Matus (2006), o momento explicativo acontece quando o ator que planeja está continuamente questionando sobre as oportunidades e problemas que pretende enfrentar, buscando explicar e estruturar as causas que os geram. Matus (2006) propõe a construção de explicações que justifiquem a tomada de decisão e que, por consequência, auxiliam o planejador a compreender como é a realidade e como ela será após o desenvolvimento da ação. Como observa Artmann (1993), “(....), a avaliação da situação leva aos objetivos e identificação dos problemas”. Ela auxilia o planejador na análise da realidade, dos problemas, a partir de dentro da situação em função de uma ação (p.6).

O momento explicativo da proposta de ampliação da jornada escolar no Município de Belo Horizonte foi desenvolvido, em um primeiro momento, pela vivência do Projeto Escola Plural, que foi o embrião da ampliação da jornada escolar. Mas havia fortes resistências ao Programa Escola Plural. Segundo Miranda (2007, p. 62), o objetivo desse programa era promover uma ruptura com a antiga lógica de organização da escola e criar um novo ordenamento escolar, capaz de produzir uma escola pública de qualidade. A dificuldade por ele enfrentada foi lidar com o posicionamento de alguns atores, como pais e políticos. Segundo a autora, as críticas vinham quanto à metodologia adotada de progressão. Uma vez que não havia reprovação, acreditava-se

que haveria desinteresse por parte dos alunos nas atividades acadêmicas, o que, por consequência, faria com que eles chegassem ao ciclo final sem saber ler e escrever. Este era o quadro vigente por ocasião da formulação do Programa Escola Integrada: decepção e resistência ao Programa Escola Plural.

No processo de construção de um novo ciclo na educação municipal, com a ampliação da jornada escolar, os atores envolvidos no projeto anterior transferiram suas vivências para o Projeto da Escola Integrada. Os estudos acadêmicos tratavam da ampliação da jornada escolar em termos mais gerais. Oliveira (2014), por exemplo, em sua tese de Mestrado apresenta o sentido que a família dá para ampliação da jornada escolar. Segundo a autora a adesão ao programa está na necessidade de encontrar um lugar para as crianças enquanto os pais trabalham (p. 114). Outros autores, como Carvalho (2014), associam a ampliação da jornada à vulnerabilidade territorial. Ou seja, as referências acerca da pertinência, objetivos e formulação da jornada ampliada não são específicas do município de Belo Horizonte e tampouco apresentam uma justificativa para sua implementação. Alguns deles surgiram após a implantação do programa, são estudos *ex-post*. A própria SMED, mesmo mantendo uma equipe para monitoramento dos indicadores de metas e resultados do Programa, não possui informações sistêmicas, coletadas periodicamente.

### **3.2 O momento normativo: a regulamentação do Programa Escola Integrada**

O Momento Normativo é aquele em que, na concepção de Matus (2006), o planejador esboça como deve ser a realidade ou a situação. Nesse momento, o planejador escolhe o que deve ser trabalhado e delimita as ações que irão ser desenvolvidas para se atingir os objetivos, ou seja, delineia, a partir de seu conhecimento da situação-problema, elaborada na etapa anterior, o desenho da intervenção, o objetivo que se deseja alcançar e as ações necessárias para atingir os resultados que produzirão esse objetivo que, segundo Azevedo (1992, p.131), permite estabelecer as operações que, em diferentes cenários, levam à mudança da situação inicial em direção à situação objetivo.

Tendo em vista essas diretrizes, é possível afirmar que, ao olharmos para a normatização da ampliação da jornada escolar no município de Belo Horizonte, fica ainda mais evidente que o seu arcabouço emana do programa Escola Plural, que como mencionado anteriormente tinha por objetivo melhorar a qualidade da educação nas escolas municipais. Em carta a comunidade, Batista (1998), descreve o desenho do programa Escola Plural como a construção de experiências que transformou o dia a dia na escola, instituindo uma nova cultura, de modo a abranger as relações institucionais e práticas pedagógicas, uma escola aberta, inclusiva, se não democrática, que proporcionou aos alunos atividades que os desafiassem a colocar em prática os conhecimentos adquiridos, envolvendo-os num processo de construção da autoestima, fazendo com se sentissem capazes e estimulados a aprender. Ainda segundo Batista (1998), a dinamização da instituição escolar e sua reestruturação demandou a busca por espaços coletivos de formação, no interior das escolas e nos espaços das Regionais e até mesmo fora da rede municipal, possibilitando a muitas escolas redimensionarem e inovarem suas práticas. Desse processo, foi possível implantar o Programa Escola Plural. Naquele contexto, essa estratégia descentralizada de organização dos recursos tinha todos os elementos para promover uma inovação na educação municipal.

No entanto, Miranda (2007) destaca que a estrutura educacional não acompanhou as mudanças pedagógicas, acarretando um aumento da evasão escolar e da repetência, a fragmentação do tempo para execução das atividades. Os professores ficaram isolados, sem que houvesse troca de experiências que permitissem a construção de propostas pedagógicas que ajudassem as crianças das classes populares a passar de ano. Nas palavras de Miranda (2007),

Esses eram alguns dos desafios que precisavam ser enfrentados ante a tentativa de se construir coletivamente uma nova proposta. Era preciso elaborar um projeto político-pedagógico que, respeitando a autonomia de cada escola, fosse capaz de estabelecer princípios a serem seguidos por toda a rede para resolver os problemas da educação municipal de Belo Horizonte.” (Miranda, p. 63, 2007).

Foi a partir desta experiência que foi discutido o desenho do programa escola em tempo integral. Como ressaltado em estudo realizado pela Proex/UFMG, a experiência da Escola Plural possibilitou esboçar, definir como deveria ser o Programa Escola Integrada, um programa que

Constitui-se de uma proposta pedagógica organizada por meio de ações educativas complementares, cujo principal objetivo é dar oportunidade para que crianças e adolescentes de seis a 14/15 anos, do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, desenvolvam o seu potencial, numa perspectiva de formação integral, com o aprimoramento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas. O programa pretende que essa formação integrada se reflita no aumento do rendimento escolar e do nível de escolaridade dos alunos atendidos e que, paralelamente, promova a melhoria na qualidade de vida dos alunos e da comunidade em geral. (UFMG/Proex 2006-7).

Enfim, no processo de definição do desenho do programa de ampliação da jornada escolar, todas as discussões sugerem a importância dada à experiência do Programa Escola Plural. Formava-se a espinha dorsal da ação de ampliação da jornada: esta deveria ser uma nova alternativa para a melhoria da qualidade de ensino. Mas, segundo Miranda (2007, p.72), havia insegurança e insatisfação ao corpo docente nas escolas em que eram atendidas as camadas médias da população, cujos pais idealizavam uma escola tradicional, próxima da realidade das instituições de ensino particulares. Para estes pais este novo modelo, que partir dos objetivos pretendidos e do aprendizado adquirido no Programa Escola Plural, era, como este havia sido, um retrocesso na educação que desarticulava o modelo de ensino tradicional.

Além do legado do Programa Escola Plural orientando as expectativas e decisões em relação ao Programa Escola Integrada, cabe destacar a ausência, nessa etapa de formulação normativa, de uma análise criteriosa da situação existente, nos termos de Matus (2006), de uma “análise situacional”. Na normatização legal, apresentada no segundo capítulo, distinguem diretrizes e estruturas definidas a partir de uma discussão nacional sobre os problemas da Educação Básica e os princípios que deveriam orientar a sua gestão. Os princípios vigentes na Educação Básica local e a estrutura, profissionais e recursos existentes não foram mapeados de forma adequada e rigorosa. Na ausência de

um diagnóstico mínimo, a estrutura de gestão delineada teria chances menores de se tornar efetiva, dados os desafios e possibilidades colocados no Município. Essa questão remete para o terceiro problema do planejamento que, de acordo com Matus (2006), é o de imprimir viabilidade operacional ao plano.

### **3.3 O momento estratégico: atores e operações envolvida nas ações do Programa Escola Integrada**

O momento estratégico, segundo Matus (2006), consiste na etapa onde o planejador analisa a viabilidade do plano, buscando identificar quais as dificuldades devem ser superadas para que os objetivos se realizem. Mas não se pode deixar de mencionar, que no momento anterior, ou seja, no momento normativo é feita uma prévia da viabilidade do planejamento, na medida em que o plano normativo deve estar baseado em uma análise da situação (Artmann, 1993, p.16).

Nessa terceira etapa, o planejador deve indagar se possui recursos necessários para desenvolver as ações, tanto recurso econômico, quanto *expertise* burocrática e recursos políticos. Esse é o momento de se organizar e agir politicamente frente às incertezas que marcam e constroem qualquer processo de planejamento. Essa estratégia possibilita ao planejador superar divergências no âmbito político e social, de modo a tornar o plano viável.

Entre os objetivos do Programa Escola Integrada, estava o de implantá-la em 173 instituições de ensino do município de Belo Horizonte. Esse objetivo não se fundamentou em um estudo de viabilidade, mas, sim, na alteração do formato do Programa Escola Plural. Mas não foi considerado nem mesmo avaliado se os obstáculos enfrentados pelo Programa Escola Plural impactariam a ampliação da jornada escolar. Como ocorreu com o primeiro, o segundo poderia ter dificuldade de romper com a cultura tradicional de ensino, que se baseava na premissa de que aprovação é sinal de conhecimento. Há de se considerar ainda a transformação que esta política produziria no contexto educacional ao instituir um modelo que buscasse inovar as práticas pedagógicas, proporcionando ao corpo discente novas oportunidades de aprendizado

voltadas não só para as atividades básicas do currículo nacional, mas capazes de desenvolver práticas voltadas para o esporte, para socialização, para cidadania, para o aprimoramento do conhecimento em todas as suas dimensões sociais.

Outro fator importante que prejudicaria a implantação do Programa Escola Integrada e não foi considerado pode ser inferido da análise de Miranda (2007). De acordo com a autora, verificavam-se comportamentos distintos entre as instituições de ensino que aderiram ao programa: umas eram favoráveis à proposta, outras, contra, e algumas nem menos entendiam a proposta.

Nesta mesma dimensão, outro entrave ao programa abordava o conflito de ordem política. Segundo Miranda (2007, p.73), por ocasião da última eleição para prefeito, a Escola Plural esteve em evidência no discurso dos candidatos de oposição, que a condenavam por não ter conseguido que todos os alunos tivessem um bom desempenho escolar. Identificando uma nova questão que poderia impactar a ampliação da jornada escolar, a incerteza do sucesso de implementação dessa política antes mesmo de sua implementação. Assim, como não houve um diagnóstico criterioso da situação, prejudicando o processo de delineamento normativo do Programa Escola Integrada, também não houve um esforço mais significativo no sentido de imprimir viabilidade da ampliação da jornada escolar. Questões relativas a quais recursos e quais atores seriam mobilizados, como e quando o seriam e por que não foram respondidas.

### **3.4 O momento tático-operacional: a execução do Programa Escola Integrada**

O Momento tático-operacional, segundo Matus (2006), é o momento decisivo do planejamento – é o momento de fazer, conduzir e orientar cada ação, de modo que ela realize o objetivo pretendido.

Nesse momento, o planejamento é executado gerencialmente, as atividades são orientadas e organizadas. É também o momento de monitorar o desenvolvimento das ações para avaliar sua relação com os resultados e objetivos pretendidos. É o momento em que o planejador deve mobilizar os centros de decisão, os recursos econômicos e orçamentários, os meios de comunicação, a capacidade científica e técnicas para

implementar as ações previstas, tendo em vista os constrangimentos e possibilidades, distinguidos na terceira etapa.

Cabe destacar que, para essa quarta etapa, o órgão de gestão máximo do sistema educacional brasileiro, o Ministério da Educação (MEC), divulgou, em 2012, o Manual Operacional de Educação Integral, como forma de orientar a política pública voltada para ampliação da jornada escolar. De acordo com Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, ligada ao MEC, o objetivo do Manual é induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, apresentando estratégias para promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre professores, pais e vários segmentos da sociedade.

Aqui, merecem destaque dois aspectos. Em primeiro lugar, o atraso na divulgação dessas diretrizes, na medida em que o programa de ampliação da jornada escolar foi instituído em 2007. Em segundo, o descolamento, ou distanciamento, dessas diretrizes em relação às configurações dos sistemas de Educação Básica nas localidades. Cabe lembrar que o Município de Belo Horizonte já possuía uma estrutura montada na vigência do Programa Escola Plural, que seria mobilizada no Programa Escola Integrada. Além disso, os atores envolvidos na gestão da Educação Básica do município já debatiam um novo modelo de educação desde 1994, e, entre as alternativas em debate, já havia uma proposta de ampliação da jornada escolar, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

Além do atraso na divulgação de diretrizes operacionais por parte do MEC, e do descolamento das mesmas em relação ao contexto de Belo Horizonte, não se verificam também na etapa de execução do Programa Escola Integrada uma aderência adequada à estrutura prevista no desenho normativo da Educação Básica do município.

Na estrutura normatizada, a SMED é responsável por fiscalizar, monitorar as atividades realizadas pelas escolas. As escolas, por sua vez, implementam a política conforme as necessidades locais, sendo que cada gestor, no caso, cada diretor, age e delibera conforme seus interesses. As Geredes, as gerências regionais, são responsáveis por monitorar e avaliar o programa. No entanto, em nenhum dos documentos divulgados pela SMED, foram verificadas quaisquer referências a ações dessas gerências. No sítio da PBH na internet, são disponibilizados os endereços e telefones de todas as gerências

regionais de educação e de outras instâncias envolvidas na gestão da política - o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte - CME/BH - o órgão colegiado permanente do Sistema Municipal de Ensino. Mas não há divulgação de nenhuma ação desenvolvida por essas instâncias, assim como por nenhuma dos núcleos previstos na normatização municipal, apresentada no segundo capítulo.

### **3.5 Considerações Finais**

O planejamento consiste em uma árdua tarefa de descrever sucintamente as ações que devem ser realizadas para se alcançar o objetivo almejado. Não é o ideal adquirir um bem material sem planejamento, pois é preciso justificar para si mesmo a necessidade de aquisição, avaliar os recursos disponíveis e as estratégias que devem ser implementadas para se adquirir o que se almeja. Não muito longe, não é prudente ter filhos sem um planejamento. Há várias situações que merecem reflexão, como o aumento de custos com alimentação, educação, assistência médica dentre outros. Também, como último exemplo, há de se considerar que ao almejarmos o que quer que seja, precisamos planejar para alcançar o que propomos para nos mesmos.

Assim, como mencionado anteriormente, não é prudente nem é o ideal agir sem planejar. No entanto, essa é uma prática que acontece frequentemente e, quando não se planeja, há obstáculos a serem enfrentados que tornam as ações um pouco mais difíceis.

Nesse sentido, uma ação governamental tomada por impulso depara-se com problemas que podem torná-la ineficiente e ineficaz, não atingindo a finalidade que orientou sua proposição, ficando fadada ao fracasso ao longo de sua execução. Contudo, o planejamento reduz os riscos do insucesso de uma ação. Com a metodologia do planejamento estratégico situacional, apresentada neste último capítulo, buscou-se analisar a política de ampliação da jornada escolar no município de Belo Horizonte. Esse método de governo permite uma reflexão acerca das necessidades de ações da administração pública em cada um dos momentos da ampliação da jornada escolar no município de Belo Horizonte.

Esse exercício, mesmo que não haja dados oficiais documentados acerca do planejamento da ampliação da jornada escolar, possibilitou compreender que no momento explicativo desta política o processo de sua fundamentação se deu pela vivência do Programa Escola Plural e foi prejudicado pela dificuldade do programa em lidar com as críticas vindas da metodologia adotada de progressão. Em síntese, ao considerarmos todas as informações e documentos acerca do Programa Escola Integrada, podemos concluir que ele se explica pelo insucesso do Programa Escola Plural. Normativamente, a ampliação da jornada escolar emana do Programa Escola Plural, que buscava melhorar a qualidade da educação nas escolas municipais instituindo uma nova cultura, que abrangesse as relações entre os vários atores envolvidos no sistema educacional. No campo estratégico, houve a necessidade de melhorar o que já vinha sendo feito em face da insatisfação social e pelo fato do programa anterior não ter atingido o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico do corpo discente. A transferência de experiências entre programas sinalava uma nova tomada de ação em busca de resultados efetivos.

Por fim, na temática operacional do programa atual, inexistiu um enquadramento lógico que nos possibilite desenhar as diretrizes que conduzem e orientam cada ação do programa de modo a se alcançar o objetivo pretendido.

## 4. CONCLUSÃO

Jean Piaget disse que “o principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”. Parafraseando esse grande pedagogo, pode-se afirmar que, através da trajetória histórica do sistema educacional brasileiro, podemos observar várias tentativas para se criar possibilidades de aprendizado. Nos moldes atuais, a Constituição de 1988 estabeleceu um modelo educacional colaborativo, na qual a União é responsável pela normatização do sistema e implementação da educação superior e formação técnica em instituições federais. Os estados gerenciam o ensino médio e a educação superior em instituições estaduais. Os municípios e o Distrito Federal se encarregam da educação infantil e do ensino fundamental.

No entanto, mesmo inserida em um sistema colaborativo, a Educação Básica tem enfrentado desafios em busca de um modelo de ensino equitativo e de qualidade. Os fatores que a impactam negativamente são oriundos de contextos intra e extraescolares, incluindo fatores sociais, econômicos, estruturais, pedagógicos, administrativos, culturais, familiares, dentre tantos outros, que contribuem para a baixa qualidade do ensino.

Mas a evolução histórica do sistema demonstra um importante esforço dos agentes públicos para minimizar os fatores que produzem um sistema de educação pouco eficiente. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), busca reestruturar o sistema de ensino, amparando e reforçando as obrigações dos entes federados para com o sistema educacional. Contudo, somente a LDB não garante um sistema de ensino qualitativo e universalmente distribuído no território nacional. Considerando que o planejamento e a normatização são importantes para a melhoria da qualidade da educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para todos os níveis de ensino e processos de avaliação, buscando a estruturação de um sistema de ensino de qualidade para todos os brasileiros. Entre as metas estabelecidas, destacamos a de ampliação da jornada escolar (Meta 6), com a oferta de educação em tempo integral em escolas públicas de Educação Básica. Essa ampliação da jornada tem sido implantada em algumas unidades da federação, no âmbito de uma política de educação em tempo integral. Seu objetivo é inovador: oferecer um ensino de

qualidade, aumentando o contato de crianças e jovens com atividades destinadas ao desenvolvimento de suas habilidades físicas, culturais e sociais.

É preciso ficar bem claro que a educação em tempo integral é a ampliação das atividades curriculares e pedagógicas, o que requer mobilização de pessoal qualificado, planejamento das atividades, previsão e disponibilização de uma estrutura física capaz de receber os alunos para sua realização. Nesse aspecto, além de espaços e recursos das próprias escolas é preciso construir uma rede de instituições sociais suficiente para promover uma educação integrada, voltada para o desenvolvimento humano.

A ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte não surgiu de um planejamento estratégico, mas de uma transformação do Programa Escola Plural, da vivência dos atores sociais neste programa. Em virtude de seu insucesso desse programa, iniciou-se o debate para remodelamento do sistema de ensino vigente no município de Belo Horizonte e, nesse processo, incorporou-se a decisão, formalizada no PNE, de ampliação da jornada escolar.

Assim, no caso da ampliação da jornada escolar, vários são os elementos que fundamentam e comprometem sua estrutura. Cabe lembrar que, segundo o MEC, é preciso haver um plano de desenvolvimento da escola, definindo prioridades e objetivos, utilizando-se de uma metodologia de planejamento estratégico para a elaboração do plano de Desenvolvimento Escolar. Esta ação é fundamental para uma avaliação estratégica não só da escola, mas da ampliação da jornada escolar. A boa notícia é que apesar de não termos indicadores que comprovem a eficácia da ampliação da jornada escolar e uma vez que o programa já está implementado, segundo a perspectiva Malthusiana, avaliá-lo pode permitir abordar variáveis que condicionam a política a uma ineficiência do objetivo que se espera alcançar. Não há construção de uma política pública apenas a partir de um esforço pessoal, é preciso investigação da realidade, da real necessidade, dos impactos sociais e econômicos. Mais do que isso, para que uma política seja sustentável, é preciso uma ação compartilhada entre todos os atores envolvidos no processo.

Ao aprimorar a qualificação dos professores e a infraestrutura das escolas, que impactam diretamente o desempenho escolar dos alunos, é preciso criar e implementar iniciativas que visam superar a ausência da *expertise* técnica necessária ao planejamento de políticas públicas voltadas para temática educacional e a tendência de entes

federativos de construir programas educacionais a partir de iniciativas previamente existentes. Neste sentido, percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte não possui dados que auxiliem na avaliação do programa, indicando a ausência da referida *expertise* relacionada ao planejamento de políticas públicas.

No entanto, o consenso entre os atores envolvidos no programa de Escola Integrada tem surtido o efeito desejado pela PNE 2014, embora a mencionada ausência de indicadores não permita avaliar o impacto desse consenso sobre a qualidade do ensino.

A metodologia do planejamento estratégico situacional, apresentada neste trabalho permite refletir sobre as necessidades de ações da administração pública em cada um dos momentos situacionais da ampliação da jornada escolar no município de Belo Horizonte. Ainda que tardiamente, essa metodologia possibilita a proposição de ações que podem contribuir para tornar essa intervenção mais efetiva, auxiliando na previsão de resultados, atividades e recursos, assim como na construção de indicadores a serem mobilizados no monitoramento da implementação e na avaliação de seus resultados e de seu impacto em três fatores que, de acordo com Resende (2012, p.80), determinam o desempenho cognitivo do aluno: a família, a escola e o próprio aluno.

## 5. REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. **Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores**, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf> > Acesso em: abril de 2015.

ANGELUCCI, C. *et al.* M. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-69, janeiro/ abril de 2004.

ARTMANN, Elizabeth. **O Planejamento Estratégico Situacional no Nível Local: um instrumento a favor da visão multisetorial**, 1993. Disponível em: <[http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/modulo\\_5429/5BCSTY9RH6.pdf](http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/modulo_5429/5BCSTY9RH6.pdf)> Acesso em: janeiro de 2016.

AZEVEDO, C. da S. Planejamento e Gerência no Enfoque Estratégico-Situacional de Carlos Matus. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 8 (2): 129-133, abr/jun,1992.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Escola Plural: Direito a ter direitos**, 1988. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>> Acesso em: maio de 2015.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 8.432**, de 31 de outubro de 2002. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. Disponível em: <<http://www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/pesquisa>> Acesso em: dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.985**, de 10 de agosto de 2012. Cria a Escola Municipal Polo de Educação Integrada. Disponível em: <<http://www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/pesquisa>> Acesso em: dezembro de 2015.

BUENO, Francisco da Silveira: **Minidicionário da Língua Portuguesa**, 2ed.-São Paulo; FTD, 2007.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)> Acessado em: janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424**, de 25 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista art.60,7 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm)> Acesso em: abril 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm)> Acesso em: abril 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: abril 2015.

\_\_\_\_\_. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>> Acesso em maio de 2015

\_\_\_\_\_. **PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm)> Acesso em: janeiro de 2015.

CAMPOS. Bruno C.; CRUZ, Breno P. A. Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 371-393, abril de 2009.

CARVALHO. Paulo F. L. **A Escola, o Bairro e a Cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral (2012-2014)**. 2014. Tese (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

CAVALIERE, Ana M. Anísio Teixeira e a educação Integral. **Paidéia**. Rio de Janeiro, v. 20, n.46, p. 249-259, maio-ago, 2010.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Programa Escola Integrada reconfigurou a relação das escolas com a cidade de Belo Horizonte.** Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/experiencias/gestao-publica-criou-programa-verdadeiramente-intersetorial>> Acesso em: março de 2015.

CIANFLONE, Ana R. L.; ANDRADE, Érika N. F. **Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar.** Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 389-402, dezembro de 2007.

CURY, Carlos R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, setembro de 2002.

DOURADO, Luiz F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Sociologias**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, outubro de 2007.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: Perspectivas e desafios. **Cad. Cedec**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>> Acesso em: maio de 2015.

GIL, J. Plano Nacional de Educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GOMES, A.; REGIS, A. **Desempenho e Infraestrutura: Mapeamento das Escolas Públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro**, 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AdaildaGomesDeOliveira\\_res\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AdaildaGomesDeOliveira_res_int_GT1.pdf)> Acesso em: abril de 2015.

GONÇALVES, Antônio S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

GOUVEA, GILDA FIGUEIREDO PORTUGAL. Um salto para o presente: a educação básica no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 12-21, março de 2000.

INSTITUTO CLARO. **“Belo Horizonte é uma sala de aula”. Conheça o programa Escola Integrada.** Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/blog/conheca-programa-escola-integrada>> Acesso em: agosto de 2015

LEITE, Lúcia H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém: **Educar em Revista**, Curitiba, n.º. 45. P. 57-72. julho/setembro de 2012.

MATUS, Carlos. O plano como aposta. *In*: GIACOMONI, James; PAGNUSSAT, José Luiz (Orgs.). **Planejamento e Orçamento Governamental**. Coletânea. Brasília: Enap, v. 2, 2006.

MELO, Maria T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dezembro 1999.

MIRANDA. Glauro V. **Escola Plural: Estudos Avançados 21(60)**, 2007. Proex, UFMG, Belo Horizonte, 2006-7.

OLIVEIRA, Adailda G. **Desempenho e Infraestrutura: Mapeamento das Escolas Públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro**, 2012. Disponível em <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AdaildaGomesDeOliveira\\_re\\_s\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AdaildaGomesDeOliveira_re_s_int_GT1.pdf) > - Acesso em: maio 2016.

OLIVEIRA, João F.; MORAES, Karine N.; DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão na Educação**, 2012. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/fin\\_edu\\_basica.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/fin_edu_basica.pdf) > Acesso em: maio de 2015.

OLIVEIRA, Kassiane S. **Programa Escola Integrada em Belo Horizonte: sentidos e significados atribuídos pelas famílias à ampliação do tempo na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, Marcos M. **As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, dezembro 2004.

PICKLER. Cibelli M. **Configuração do sistema educacional brasileiro: análises e tendências mercadológicas para as próximas décadas**, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/31377/7.19.pdf?sequence>> Acesso em: maio de 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Escola Integrada**. Disponível em:<<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/busca.do?busca=EDUCA%C3%87%C3%83O+INTEGRADA&evento=Ok> >Acesso em: março de 2015.

RESENDE, Mary M. M. **Escola integrada: uma proposta de educação para todos**. 2012. 80 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação, UFJF, Juiz de Fora, 2012.

RIBEIRO, Maria, & TELES, M. **Gestão Pedagógica**, 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/gestao-pedagogica-5055585.html>> Acesso em: abril de 2013.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei A **infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos Censos Escolares de 1997 a 2005**, IPEA, Texto para Discussão n° 1267, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10° edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p.84.

\_\_\_\_\_. **Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação**, 2009. Disponível em <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae\\_dermevalsaviani.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf)> Acesso em: julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Ana M. C. J. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral**. 2013. 63 f. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Andréia F.; SOUZA, Antônio L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 772-787, dezembro de 2013.

SOARES, Ademilson S. A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 443-464, junho de 2014.

SOARES, José F.; XAVIER, Flávia P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, setembro de 2013.

SOARES, Tufi M. *et al.* Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p.111-130, março de 2014.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)> Acesso em: outubro de 2014.

VIEIRA, Sofia L. **Financiamento e Gestão da Educação Pública**, 2005. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/IasminCosta/financiamento-e-gesto-da-educao-publica>> Acesso em: maio de 2015.

VIEIRA.Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. R. bras. Est. Pedag., Brasília, v.88, n. 219, p.291-309, maio/agosto de 2007.