

INTERSETORIALIDADE E EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROVOCAÇÕES PARA UM DEBATE EM REDE

INTERSECTORIAL APPROACH AND INTEGRAL EDUCATION: SOME ARGUMENTS FOR A NETWORK DISCUSSION

Aline Regina Gomes¹

Kátia Regina de Sá²

Marcos Garcia Neira³

Resumo: A ação intersetorial é estratégia presente nas diretrizes do Programa Mais Educação, que estrutura experiências em nível nacional de educação em tempo integral, em expansão nas escolas brasileiras. Apesar da sua centralidade, a intersectorialidade nas políticas educacionais é assunto pouco abordado nos estudos acadêmicos. O objetivo deste estudo foi discutir a intersectorialidade no contexto da Educação Integral, levantar questões para o debate e fomentar a importância da participação de todos os setores da sociedade nessa discussão. A documentação que dá sustentação à política de educação em tempo integral foi revisada e a experiência do município de Belo Horizonte/MG foi problematizada. Os programas de educação em tempo integral apresentam a ação intersectorial como uma de suas prerrogativas, nos âmbitos nacional, regional e local. Porém, há entraves na concretização dessa estratégia nos três âmbitos e questiona-se o alcance de suas finalidades. A documentação analisada no presente estudo dá a entender que a intersectorialidade constitui-se em uma política pública que enfrenta inúmeros desafios. São necessários mais estudos, dado o desconhecimento do impacto dessas estratégias nos programas de educação integral e na vida dos alunos. Também são necessários ajustes para corrigir problemas recorrentes revelados em diferentes estudos. A experiência de Belo Horizonte apresenta em suas diretrizes elementos favoráveis à intersectorialidade, entre eles destaca-se a integração entre as secretarias, a ampliação dos espaços educativos, a valorização dos saberes comunitários e a parceria com as universidades.

Palavras-chave: Intersectorialidade; educação básica; educação integral; Programa Escola Integrada

Abstract: The intersectoriality action is a present strategy on the directress of Programa Mais Educação, which structures experiences in full time education, in expansion on Brazilian schools. In spite of its centrality, the intersectoriality on educational politics is minor subject in academic studies. The purpose of this study was discuss the intersectoriality in full education context, to bring to the debate and prize the importance of participation of all society sectors in discussion. The documents that supports full time educational politics has been revised and the Belo Horizonte city experience has been questioned. The full time education programs present the intersectorial action as one of its prerogatives, in national scope, regional scope, and local scope. However, there are obstacles in achieving of this strategy on these scopes and the achievement of its goals is questionable. The analysed documents on present study gives the knowledge that intersectoriality is a public politic that faces many challenges. More studies are needed regarding the lack of knowledge of those strategies impact on full time education programs and on students life. Also are needs adjustments to correction of repeating problems revealed in different studies. The Belo Horizonte city experiences presents in its directress favorable elements to the intersectoriality, among them stands out the integration between the departments, the extension of educational places, the valorization of community knowledges, and partnership with universities.

Keywords: Intersectoriality; basic education; full time education; Programa Escola Integrada

INTRODUÇÃO

Os últimos anos foram decisivos no estabelecimento dos marcos regulatórios para o

¹ Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais e professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG

² Doutoranda da Faculdade de Educação pela Universidade de São Paulo

³ Doutor em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Av. da Universidade, 308 – Cidade Universitária – São Paulo (SP) – CEP – 05508-040. Agência de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) processo nº 2014/26681-7

acesso de crianças e adolescentes à educação e, mais especificamente, às escolas de tempo integral. O pleno atendimento na educação formal é uma das mais recentes conquistas, efetivada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabeleceu, entre outras questões, o ensino obrigatório dos 07 aos 14 anos (BRASIL, 1996). É também a partir da LDBEN que as propostas de escola integral em andamento no Brasil passam a fazer parte da política educacional.

Diversas redes públicas de ensino deram início a projetos próprios de escolas de tempo integral, que serviram de base para a elaboração da proposta nacional de educação em tempo integral. Implantou-se, assim, o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, como a estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Ainda em 2007, foi promulgada a Lei nº 11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), que entre outros, define recursos diferenciados para as escolas de tempo integral – aquelas que oferecem “jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias durante todo o período letivo” (BRASIL, 2013). Isso significa que os sistemas estaduais e municipais que ampliarem a jornada escolar passaram a receber recursos extras (BRASIL, 2007).

Conforme um de seus manuais, o PME nasce com a premissa da construção de uma ação intersetorial envolvendo as políticas públicas educacionais e sociais, objetivando, desse modo, contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2013). Neste sentido, entende-se que a ação intersetorial é prerrogativa para a implantação e execução do PME e das demais experiências de educação de tempo integral (ETI).

A ação intersetorial no contexto da ETI ganha uma importância ainda maior quando se considera a acelerada expansão de vagas nos últimos anos. Em 2011, a ETI atingia 7,5% das matrículas e era oferecida em 26,1% das escolas públicas de Educação Básica. Em 2014 esse percentual aumentou para 15,7% das matrículas e

42% das escolas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Além disso, a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, conferiu relevo ao PME por meio da meta seis: “oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014).

A proposta deste artigo é discutir a intersetorialidade no contexto da Educação Integral. Tomando como base o atual cenário, que revela a consolidação das experiências de escolas públicas de tempo integral, em associação com ações governamentais, não governamentais e diante de complexas demandas sociais. A proposta é levantar questões para um debate não só da área educacional, mas a partir dela. Um debate para fomentar a importância da participação de todos os setores da sociedade na discussão sobre a ETI e seus pressupostos. O presente estudo partiu das seguintes perguntas: a intersetorialidade tem se revelado, de fato, uma premissa para a implantação e execução das propostas de ETI? As ações das diversas políticas públicas têm se efetivado no cotidiano escolar? Estas ações são organizadas e articuladas, ou se mostram isoladas e isentas de um debate em rede? Na tentativa de encontrar respostas a essas perguntas, a documentação que dá sustentação à política de Educação Integral foi revisada e a experiência de Belo Horizonte foi analisada. -

Embora os termos “educação de tempo integral” e “educação integral” sejam frequentemente utilizados como sinônimos, é importante esclarecer que existem diferenças conceituais. A guisa de esclarecimento, no presente estudo, foi empregada a expressão “educação de tempo integral”.

A INTERSETORIALIDADE E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Como a própria palavra faz referência, a intersetorialidade é objeto de interesse de diversos setores específicos da gestão pública, cada qual com seu inerente campo de conhecimento. Cultura, Assistência Social, Educação e Saúde são os setores que se mostram mais envolvidos neste debate.

Na busca por pesquisas e textos educacionais que fazem referência ao tema, algumas palavras-chave chamam a atenção pela frequência que são citadas: “integração”,

“articulação”, “atendimento às necessidades”, “organização”, “mobilização”, “multidisciplinaridade”, “totalidade”, dentre outras. Mas afinal, o que se entende por intersetorialidade?

A literatura sobre o assunto cita, com certa frequência, o conceito proposto por Junqueira, Inojosa e Komatsu (1997, p. 24):

[...] articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações, com o objetivo de alcançar resultados integrados em situações complexas, visando um efeito sinérgico no desenvolvimento social. Visa promover um impacto positivo nas condições de vida da população, num movimento de reversão da exclusão social.

Ao analisar o PME a partir das concepções e intenções declaradas nos documentos oficiais, Cavaliere (2010) destacou a intersetorialidade como um de seus pontos principais.

A intersetorialidade é definida como a corresponsabilidade de todos os entes federados na implementação do Programa, afirmando a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover sua articulação no âmbito local. (p. 04)

A intersetorialidade é considerada, portanto, como uma das estratégias no combate às desigualdades e à exclusão, além de otimizar os recursos e compartilhar decisões a serem tomadas por diferentes agentes em um dado território. Ela pressupõe a intervenção através da elaboração de políticas públicas mais coordenadas e menos fragmentadas, que envolvem várias instâncias do governo e distintas organizações não governamentais. Alguns problemas complexos exigem ações de diferentes políticas setoriais voltadas para um mesmo público alvo. Quando as ações são coordenadas, além da potencialização dos seus efeitos, há possibilidades de superar dicotomias entre os distintos atores envolvidos nos processos de discussão, de elaboração e de execução dessas políticas. O programa Bolsa Família é um exemplo de política intersetorial, que reúne ações de diversos setores (educação, assistência, saúde, emprego, segurança alimentar, etc.) no combate à pobreza (LEITE; CARVALHO; NOGUEIRA, 2013).

Como ponto de partida para o debate aqui proposto, convém considerar inicialmente a perspectiva de que a escola faz parte de uma rede de proteção de crianças e adolescentes, configurada a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Tendo como base a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o ECA foi instituído pela Lei 8.069 em 13 de julho de 1990. O artigo 3º estabelece que as crianças e os adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, enquanto o artigo 4º assevera que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Em sequência, o parágrafo único deste artigo estabelece que a garantia de prioridade compreende, entre outros fatores, “a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias” (BRASIL, 1990).

Portanto, crianças e adolescentes necessitam não somente da instituição escola enquanto *locus* para garantia de seus direitos, mas também, de uma série de setores em funcionamento em favor da proteção integral, agindo com suas competências específicas e de forma coordenada. Arroyo (2012, p. 44) afirma que “são necessárias políticas integradas orientadas por uma ética gestora e profissional de compromisso com a totalidade da condição humana. Os direitos humanos são de totalidades humanas indivisíveis. Fragmentá-los é negá-los”.

Nesse sentido, o aluno matriculado em escolas que oferecem educação em tempo integral está exposto a uma estrutura que, em sua essência, pressupõe a realização de ações intersetoriais. Além disso, como a instituição educacional corresponde a um tempo/espço frequentado por crianças e adolescentes por um longo período, é desejável que a mesma ocupe posição central, como foco de ação intersetorial na garantia dos direitos.

Sendo a escola um lugar da reconstrução crítica da cultura pública, mediante o entrecruzamento da cultura dos alunos, da cultura escolar e da cultura acadêmica (PÉREZ GÓMEZ, 2000), as políticas educacionais devem se articular com as ações que promovam a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, sem

perderem de vista as especificidades da função escolar e conscientes de que a educação é um dos setores que participa dessas ações, não o único.

Cabe aqui ressaltar que o próprio PME em si foi fruto de uma ação intersetorial, pois a portaria normativa que o instituiu envolvia vários Ministérios. Além disso, no PME, a intersetorialidade se dá em três âmbitos: federal; regional, e local. No âmbito federal, articula 25 programas formulados pelos seis Ministérios participantes (Ciência e Tecnologia; Cultura, Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Educação; Esporte, e Meio Ambiente), correlacionados pelos sete macro-campos definidos pelo PME: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital e comunicação; saúde, alimentação e prevenção. Nessa esfera, a gestão é acompanhada pelo Fórum Interministerial Mais Educação, cujo objetivo é promover a articulação institucional e cooperação técnica entre ministérios e secretarias federais, governos estaduais e municipais (BRASIL, 2009).

No âmbito regional, a instância de gestão é o Comitê Metropolitano Mais Educação, “seu objetivo principal é articular as ações de programas do Governo Federal, bem como de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens em curso em seus territórios e populações” (p. 43). Secretarias estaduais e municipais, universidades, conselhos relacionados ao tema e a unidade executora do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consistem em iniciativas para composição desse comitê (BRASIL, 2009).

O Comitê Local Mais Educação tem como objetivo de integrar diferentes atores do território para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral. Desse comitê participam: o diretor da escola; o professor comunitário; o profissional responsável pela unidade executora do PDDE, o representante do Comitê Metropolitano e profissionais que atuam em programas governamentais e não governamentais (BRASIL, 2009).

Enfim, toda a logística de um programa de ETI em nível nacional (como é o PME) e as respectivas iniciativas em nível estadual ou municipal demandam ações intersetoriais. A intersetorialidade é, assim, uma necessidade para se pensar a Educação Integral.

Mas pensar a Educação Integral é pensar somente conforme esta base legal, de proteção integral dos sujeitos educandos? Definitivamente, a resposta à questão é não, pois a trajetória de implantação da Educação Integral no Brasil enquanto política pública mobilizou diferentes concepções de Educação Integral. Enquanto algumas iniciativas entendem a ETI como um tempo a mais para reforço escolar, no sentido de transmissão de conteúdos nomeados como “clássicos”, também há experiências que transcendem essa visão e conferem um novo projeto pedagógico à expansão da permanência do aluno na escola.

Moll descreve e fundamenta várias destas experiências, a partir da seguinte compreensão:

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos. A concretização de tais mudanças requer processos de médio prazo que permitam ao sistema de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re)construção e o reordenamento material e simbólico do seu *modus operandi* (MOLL, 2012, p.28).

Todo este *modus operandi*, ao qual os autores fazem referência, não pode prescindir das inúmeras possibilidades de ações intersetoriais. Quando se considera o sujeito educando em sua integralidade, revela-se a necessidade de formação nas diversas dimensões. Neste sentido, vários sujeitos educadores são chamados a compor o processo formativo, utilizando-se de recursos educativos diferenciados, dentro ou fora do ambiente escolar. O que se quer dizer é que se passa ao trabalho em rede, dentro de uma perspectiva de território educativo, onde a educação não se restringe aos muros da escola (BRASIL, 2009; CIDADE ESCOLA APRENDIZ S/D; REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2015). Entretanto, o estudo qualitativo que mapeou experiências de ampliação da jornada escolar apresentou como uma das conclusões: “a intersetorialidade tem se colocado como desafio para muitas experiências que se constituem a

partir de uma perspectiva de gestão do território” (BRASIL, 2010, p.168).

A questão que se coloca como central, ao se buscar concepções diferenciadas de Educação Integral é: as ações intersetoriais têm impactado a vida do sujeito educando, aluno de uma escola de ETI? Dessa questão central, surgem outras: as secretarias envolvidas diretamente na gestão da ETI têm articulações com outras instâncias governamentais e não governamentais no sentido de qualificar as práticas? Considerando o “chão da escola”, ocorre interlocução dos sujeitos à frente da ETI com a comunidade escolar para a participação efetiva no cotidiano do trabalho? Sem qualquer intenção de apresentar respostas definitivas a essas questões ou generalizar achados, a experiência analisada a seguir sugere uma certa regularidade nos acontecimentos, o que, sem dúvida, pode ser visto como uma posição sobre o assunto.

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA INTERSETORIAL NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

A adoção de ações intersetoriais requer mudanças na cultura das instituições que demandam tempo e persistência, visto que, o funcionamento isolado é uma tradição administrativa brasileira na estrutura estatal. Além disso, as ações conjuntas dependem da superação das injunções político-partidárias que, com frequência, orientam as escolhas e motivações administrativas. (CAVALIERE, 2010)

No âmbito federal, as injunções político-partidárias representam obstáculos na integração dos programas ministeriais, principalmente no momento atual, onde a crise política tem inviabilizado o diálogo, até mesmo entre os partidos que compõem a base do Governo. Nesse cenário de instabilidade, acompanhado pela escassez de recursos provocada pela crise econômica, é pouco provável que ocorra efeito sinérgico no desenvolvimento social. Portanto, parece que a dimensão político-partidária é um dos entraves na implementação da intersectorialidade no âmbito federal, com repercussões nos âmbitos municipais, onde as disputas políticas se aproximam bastante do cotidiano das escolas. Os estudos de Matias (2013) e de Stparepravo e Marchi Júnior (2013) apontam entraves no desenvolvimento do Programa Esporte e Lazer na Cidade e do

Programa Segundo Tempo, ambos integrantes do PME, devido às disputas políticas internas no Ministério do Esporte. Já os trabalhos de Henriques (2012), Soares (2014), Silva (2011) e Fontana (2013) identificaram interesses políticos eleitorais, tanto nas ações precipitadas para inaugurar essas políticas de ETI em alguns municípios, como nas descontinuidades dos programas observadas nas trocas de gestões de governo a nível municipal.

No âmbito regional, a interlocução entre Secretarias de Educação e governo federal, assim como entre aquelas e as escolas, apresentam problemas. Em alguns municípios os programas de ETI são implantados sem que haja discussão prévia com as escolas, de forma improvisada e até mesmo sem orientações claras sobre suas diretrizes, algo que costuma chegar tardiamente devido à ausência, no município, de uma política de ETI bem definida, submetendo a escola a um processo de implantação extremamente desgastante. (MOREIRA, 2013; HENRIQUES, 2012; FONTANA, 2013; SILVA, 2011)

A ideia da cidade educadora, que poderia ser uma estratégia para intensificar a intersectorialidade, é colocada em xeque por alguns estudos. Cavaliere (2014) alerta para a apropriação indevida desse conceito no contexto brasileiro, para essa autora, a proposta da cidade educadora é

[...] inovadora e interessante, fruto de determinadas realidades sociais, urbanas e educacionais. No Brasil, sua justificativa, diferentemente daquela do movimento original europeu, é com frequência uma função da ausência de infraestrutura e espaço nos prédios escolares para a ampliação do tempo escolar, tendo sido chamada de “tecnologia educacional de baixo custo” [...] (CAVALIERE, 2014 p. 1217)

Outro problema se relaciona às parcerias, que em algumas regiões inexistem devido à falta de parceiros, e quando estão presentes, às vezes têm caráter colaborativo, sem formação de comunidades educativas (BRASIL, 2010). Cavaliere (2014, p. 1217) afirma que as parcerias predominantes na área educacional “são aquelas com organizações de grande porte, de origem empresarial, com ou sem fins lucrativos, que prestam consultorias aos órgãos de governo” e

avalia que o atual PNE abriu espaço para parcerias com organizações sociais de variados matizes, muitas delas acomodadas nas franjas do chamado “filantropocapitalismo”.⁴

No âmbito local, o conceito de território educativo da ETI compreende o uso e a apropriação de espaços externos à escola, espaços do entorno comunitário e da própria cidade. Para que este uso ocorra, ações intersetoriais são demandadas, por exemplo, entre a escola e um centro cultural; entre a escola e uma praça da comunidade; ou mesmo entre a escola e um parque da cidade. Como contraponto a este conceito, questiona-se o uso desses espaços externos como forma de suprir carências do espaço escolar. Ou seja, há indícios de que o reconhecimento sobre ocupar a cidade e seus espaços pode ou não estar relacionado diretamente à ETI. Uma vez que os espaços extraescolares passam a se constituir como salas de aula clássicas, o que se busca é somente preencher as carências do sistema educacional, ao invés de revelar possibilidades de novos lugares para o processo educativo ocorrer. Afinal, é sabido que a infraestrutura interna das escolas tem se mostrado inadequada, não só em função das demandas do tempo ampliado, mas também das práticas pedagógicas tradicionais que caracterizam o chamado ensino regular.

[...] a utilização de espaços externos à escola não pode ser entendida como solução para a precariedade de algumas delas. O que as experiências evidenciam é que a ampliação da jornada escolar requer que os espaços educativos, como espaços públicos, sejam recuperados, revitalizados, reapropriados. (BRASIL, 2010, p. 164)

A precariedade de infraestrutura é citada em diversos estudos que constatarem a falta de investimentos adequados para o funcionamento da escola de tempo integral, seja na estrutura física ou na contratação e formação de recursos humanos.

No âmbito local, um problema frequentemente identificado é a ideia equivocada de que a escola de tempo integral é o somatório de um turno regular, onde todos os alunos estudam a

base comum, e um contraturno onde os alunos pertencentes aos setores economicamente mais vulneráveis têm acesso a um conjunto de atividades extraclasse de menor importância, sem que exista qualquer comunicação entre as duas propostas, embora ambas coexistam numa mesma escola. A dualidade na construção do currículo se apresentou como um problema evidenciado nos estudos de Moreira (2013), Figueiredo (2011), Henriques (2012) e Fontana (2013). Cavaliere (2014), está entre os pesquisadores que denunciam a desconexão entre as atividades do PME e as atividades ordinárias da escola, alertando para os riscos desse modelo.

A ampliação da jornada escolar pela anexação de um turno adicional ou um “contra-turno”, entendido como “complementar”, fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira. (CAVALIERE, 2014 p. 1212)

Considerando os fatores acima elencados, o Programa Escola Integrada (PEI), em Belo Horizonte (MG), pode ser tomado como exemplo de política de ETI. Em meados de 2006, a Prefeitura desenvolveu um projeto piloto em sete escolas municipais, garantindo a ampliação da jornada escolar do ensino fundamental a aproximadamente dois mil estudantes. No ano seguinte, em decorrência da avaliação realizada pelos atores sociais – famílias, comunidade escolar, gestores públicos e instituições parceiras – o projeto se fortaleceu como política pública, buscando expandir-se com vistas à sua execução em todas as escolas do município.

Ao descrever o processo de implementação do PEI em Belo Horizonte, Macedo et al (2012, p. 415) afirmaram que no Programa

“[...] os estudantes teriam mais tempo para a aprendizagem dentro e fora do espaço escolar, como proteção social e enriquecimento curricular, radicalizando a interação da aprendizagem com a cultura, unindo espaços ociosos do bairro, apropriando-se dos espaços culturais e de lazer da cidade, potencializando a interlocução com as universidades e seus estudantes e contando com profissionais da comunidade em atividades culturais e

⁴ Termo que define a promoção simultânea de melhoria das condições de vida da comunidades e lucro para os novos filantropos (BISHOP; GREEN, 2010)

esportivas, todas elas coordenadas por um educador da própria escola.”

Atualmente, o PEI atende em torno de sessenta e cinco mil estudantes de 6 a 14 anos nas 172 escolas do município. O Programa prioriza o atendimento aos estudantes inseridos em territórios caracterizados pela vulnerabilidade social, com o propósito de “atender às demandas do universo infantil e juvenil, na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a realidade de cada educando” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 20).

As ações do Programa são efetivadas por meio da oferta de aulas passeio e oficinas que estão relacionadas com diferentes áreas do conhecimento, de acordo com as diretrizes nacionais para a política de Educação Integral. O documento que estabelece orientações e diretrizes para o PEI faz referência à melhoria da qualidade da educação na cidade de Belo Horizonte, inserindo os estudantes da Rede Municipal de Educação nos diversos espaços da cidade que se faz educadora uma vez que possibilita aos mesmos acesso a diferentes atividades nas áreas pedagógica, cultural, esportiva, artística, de lazer e formação cidadã (BELO HORIZONTE, 2015).

Percebe-se que a diversidade de práticas, tanto na oferta de oficinas, quanto na de aulas-passeio, demandaram certamente ações intersetoriais. Sobre este aspecto, Macedo et al (2012, p. 415) comentaram que a prefeitura de Belo Horizonte buscou a intersetorialidade da Secretaria de Educação com outras secretarias, como a de Abastecimento, Saúde, Superintendência do Desenvolvimento Urbano, Serviço de Limpeza Urbana e de Transportes, de forma a integrá-las no atendimento às novas demandas de tempo ampliado nas escolas e de assistência em tempo real. Consequentemente, o que se nota é a possibilidade concreta de uma atuação orquestrada entre os diversos órgãos envolvidos.

Espera-se também que ações intersetoriais ocorram em um nível mais local, pois a participação dos agentes culturais/educadores (oficialmente denominados monitores do PEI) traz consigo um saber da experiência, da comunidade, daquele que se entende pertencente do entorno da escola. Simultaneamente, esse saber compartilha o mesmo tempo/espaço com o saber acadêmico que

trazem os bolsistas, alunos extensionistas das instituições de ensino superior conveniadas ao PEI. Na tarefa docente, também atuam o professor coordenador e a direção, ambos do quadro funcional da escola, que fazem a gestão do programa e têm como atribuições específicas, associadas à intersetorialidade: “conhecer a cultura local e estabelecer interlocução com a comunidade e suas lideranças, buscando e fortalecendo parcerias; contribuir para a articulação entre o Programa e os demais setores da Escola (BELO HORIZONTE, 2015). Apesar dos desafios enfrentados por todos estes sujeitos docentes, o enriquecimento curricular promovido pelo PEI decorre de vários fatores, incluindo a valorização dos saberes comunitários (COELHO, 2011; SILVA, 2013) e entendemos que este fato por si só já traz um componente intersetorial para o PEI.

Outro fator que contribui para a formação pessoal e cultural dos alunos do PEI é a ampliação dos espaços educativos (SILVA, 2013). Para além da discussão travada no item anterior a respeito desta questão, o uso de espaços externos à escola em geral implica no estabelecimento de parcerias (com associações, igrejas, galpões, quadras, etc.). Além disso, circular pela cidade por meio das aulas-passeio torna necessários convênios com os locais de destino. Ambos os fatores demandam capacidade de articulação, organização e interlocução dos gestores – enfim, uma ação intersetorial.

Cabe aqui ressaltar que Belo Horizonte é uma das cidades educadoras da Associação Internacional das Cidades Educadoras. A Carta das Cidades Educadoras surgiu no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, em que “um grupo de cidades representadas por seus governos locais, pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes (...)” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990). Belo Horizonte é mais treze cidades brasileiras possuem o título de “Cidade Educadora”, que implica seguir alguns princípios, dentre eles:

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

(CIDADES EDUCADORAS DO BRASIL, 2015).

Com isso, as Cidades Educadoras disseminam a ideia de que a educação é responsabilidade de toda a sociedade, o que é primordial para o desenvolvimento de ações intersetoriais na promoção de desenvolvimento social.

O funcionamento do PEI também depende da articulação com instituições e programas dos setores público, privado e terceiro setor que são coordenadas pela Gerência de Educação Integral, Diretos Humanos e Cidadania (GEDC), responsável pelo acompanhamento geral do Programa (BELO HORIZONTE, 2015).

Nas diretrizes do PEI são citados alguns programas que fazem parte do seu funcionamento e que representam ações intersetoriais, tais como: 1) Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte, por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer e a Secretaria Municipal de Educação (SMED); 2) Programa Música na Escola, por meio de oito instituições especializadas em educação musical, credenciadas através de edital; 3) Programa Saúde na Escola, instituído pelo Decreto Presidencial 6.286, de 5 de dezembro de 2007, que envolve articulação entre as políticas e ações de educação e de saúde (BELO HORIZONTE, 2015).

Atualmente, nove instituições de ensino superior (IES) são parceiras do PEI, elas participam do programa por meio de projetos de extensão, que contam com a atuação dos bolsistas extensionistas, selecionados entre os discentes e dos docentes universitários, designados pela IES para orientá-los. A carga horária dos bolsistas é de 20 horas semanais, sendo 12 horas de atividades diretamente com as crianças e adolescentes das escolas; 04 horas destinadas às ações de planejamento e outras atividades a serem definidas junto à escola, e 04 horas destinadas à formação, sob a responsabilidade da IES. A parceria das IES com o PEI abre espaço para a prática de ensino dos futuros educadores, e também contribui para a aprendizagem social e cultural, por meio da experiência com situações cotidianas junto à comunidade e ao público atendido (BELO HORIZONTE, 2015). Notam-se, nessa parceria, ações intersetoriais que integram comunidade, meio acadêmico e poder público, porém, alguns ajustes são necessários, como o acompanhamento mais próximo entre professores

comunitários, universidades e monitores, pois, a ausência desses cuidados pode desencadear um afastamento dos envolvidos (BRASIL, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação analisada no presente estudo dá a entender que a intersectorialidade constitui-se em uma política pública que enfrenta inúmeros desafios, entre eles, a necessidade de romper com as injunções político-partidárias que alimentam práticas isoladas nos ministérios e secretarias, além da cultura da mudança que parece contaminar as instâncias governamentais sempre que os membros que ocupam o poder executivo são substituídos. No sentido contrário, os estudos revisados indicam que a continuidade e a persistência das ações é o que permite o estabelecimento de conexões entre os setores envolvidos na promoção de políticas públicas integradas. São necessários mais estudos, dado o desconhecimento do impacto das ações intersectoriais nos programas de educação integral e na vida dos alunos.

Tendo em vista o desenvolvimento de iniciativas voltadas para a diminuição da desigualdade social, o Programa Mais Educação surge como ação intersectorial que congrega políticas educativas e sociais. É nesse contexto que se insere a Escola de Tempo Integral. Nesse campo, destaca-se o Programa Escola Integrada, uma proposta em curso no município de Belo Horizonte desde 2006. Sob responsabilidade do poder municipal, o projeto inclui em suas diretrizes elementos favoráveis à intersectorialidade, entre eles destaca-se a integração entre as secretarias, a ampliação dos espaços educativos, a valorização dos saberes comunitários e a parceria com as universidades. Tais elementos estão em sintonia com as recomendações oficiais e podem apontar caminhos para novas experiências, ou corrigir os rumos daquelas que estão em curso.

A expansão da educação em tempo integral é uma meta, que só vale a pena ser alcançada se for para atender as demandas e os direitos das crianças e dos adolescentes. Programas improvisados, que se apoiam apenas em tecnologias de baixo custo e que não dialogam com os diferentes setores da sociedade, sugerem segundas intenções por trás da educação integral, que podem estar relacionados com o desejo de tirar as crianças das ruas e liberar seus pais e

responsáveis para o mercado de trabalho. A educação em tempo integral demanda planejamento, investimento e integração de políticas públicas que resultem, acima de tudo, na melhoria de vida das crianças e adolescentes.

Referências

- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. e colaboradores (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33-45.
- BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. COORDENAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA. **Escola integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender**, 2008.
- BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educação Integral: Diretrizes Político-pedagógicas e Operacionais**, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990, **Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 14.07.1990
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 05/10/2015.
- _____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o FUNDEB**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 21 jun. 2007. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em 05/10/2015.
- _____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: DOU, 26 de junho de 2014.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação: gestão intersectorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.
- _____. **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. 2010. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em 19 de ago. de 2015.
- _____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2013. (Série Mais Educação).
- CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Congresso Internacional das Cidades Educadoras**. Gênova, 2004. Disponível em http://www.cmevora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlvffaxvjxlizxmcnmct/Cartadascidade_seducadoras.pdf>. Acesso em 17 de fev. 2015.
- CAVALIERE, A. M. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. **Anais...**, 2010. v. 9. p. 1-11.
- CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Escolas em rede: experiências de articulação e fortalecimento do sistema de garantias dos direitos da criança e do adolescente**; S/D. Disponível em: http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Escolas_em_Rede.pdf. Acesso em 14/12/2015.
- CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-escola: passo-a-passo**. Associação Cidade Escola Aprendiz, 2007. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/bairro_escola.pdf. Acesso em 14/12/2015.
- COELHO, J. S. **O trabalho docente na Escola Integrada. Dissertação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.
- FIGUEIREDO, V. C. A. S. B. **O projeto escola em tempo integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- FONTANA, S. **Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: o caso de Barretos**. 2013. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- HENRIQUES, A. C. P. **A implementação da política de educação integral em tempo integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi**. 2012. Dissertação (mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública). Universidade Federal De Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- JUNQUEIRA, L. A. P.; INOJOSA, R. M. e KOMATSU, S. **Descentralização e Intersectorialidade na Gestão Pública Municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza**. Trabalho apresentado no XI Concurso de Ensayos del CLAD “El Tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de la Gerencia Pública: Perspectivas, Posibilidades y Limitaciones”. Caracas, 1997.
- LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; NOGUEIRA, P. H. Q. (Org.). **Educação integral e integrada: Módulo IV – a escola e a cidade: políticas públicas e pedagógicas**, Curso UAB. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

MACEDO, N. S., et al. A experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, J. e colaboradores (Orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

<<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral>>. Acesso em: 05/10/2015.

MATIAS, W. B. A política esportiva do governo Lula: o programa segundo tempo. **Licere**, Belo Horizonte, v.16, n.1, mar. 2013.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, S. C. **Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **A intersectorialidade nas políticas para a primeira infância**, 2015. Disponível em <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpcrSG7h_55a64dbb2efb2.pdf>. Acesso em 14/12/2015.

SILVA, F. O. **Escola de tempo integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 – 2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, A. C. J. **Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral**. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2013.

SOARES, D. F.. **A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana - PR: sujeitos, marketing político e currículo prescrito**. 2014. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

STAREPRAVO, F. A.; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Aspectos técnicos, conceituais e políticos do surgimento e desenvolvimento do programa esporte e lazer da cidade. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 16, n. 3, set. 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. Metas do PNE. Educação Integral. Disponível em