

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL
INTEGRADA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Luciane Pereira da Silva

**UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE
PORTO ALEGRE**

PORTO ALEGRE

1º Semestre

2013

LUCIANE PEREIRA DA SILVA

**UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE
PORTO ALEGRE**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Integral Integrada na Escola Contemporânea do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Financiado pelo FNDE.

Orientadora:

Prof.^a : Suzana Moreira Pacheco

Porto Alegre

2013

RESUMO

Este artigo traz uma análise sobre o percurso da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre no processo de implementação da Educação Integral. Essa análise busca refletir acerca das ações e políticas implementadas pela secretaria municipal de Porto Alegre (2006-2012), na gestão da Educação Integral, para verificar se existe e de que forma acontece a articulação intersetorial. Para tanto, realizou-se um estudo de caso de cunho qualitativo, com entrevistas semiestruturadas e questões em aberto. Foram entrevistadas a coordenadora da Educação Integral (Cidade Escola) da Secretaria Municipal de Educação, a coordenadora pedagógica do Conselho Municipal de Educação e a coordenadora da Cidade Escola na escola piloto (na implementação da ampliação da jornada) da Rede Municipal. Além disso, foi feita uma análise documental de Planos Municipais de Educação e Planos Plurianuais da Prefeitura. Através desse estudo foi possível: recuperar a caminhada da Rede Municipal, desde seu processo de reestruturação curricular (1994), tendo sido observado, já naquele momento, conceitos fundantes em Educação Integral; constatar as estratégias escolhidas para possibilitar a formação integral e a ampliação do tempo das crianças envolvidas intencionalmente com suas aprendizagens; evidenciar as relações que a SMED estabeleceu com instituições públicas e privadas, assim como com o Programa Mais Educação, MEC/SECAD, a fim de possibilitar o aumento da jornada dos estudantes. Constatou-se, então, que intersetorialidade e Educação Integral em jornada ampliada são conceitos imbricados; cabe, porém, ressaltar a relevância da manutenção da centralidade da escola, a articulação com amplos setores da sociedade organizada e a urgência da atualização do Plano Municipal de Educação.

Palavras chave: Política pública, Educação Integral, Intersetorialidade

É preciso toda uma aldeia para educar uma criança. (provérbio africano)

É preciso reconhecer, então, que a condição de exequibilidade da política pública voltada para a educação integral assenta-se na vivência de um conceito que tem se apresentado como potencialidade: a intersetorialidade. Tratar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente exige no campo da concretude, articulação das ações. (RABELO, Marta, 2012 p.119)

Este artigo tem o objetivo de refletir acerca do caminho que a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) trilhou, e a rota que privilegiou a fim de viabilizar sua proposta de Educação Integral. Tive como foco de pesquisa as ações e políticas implementadas pela SMED, no período de 2006 a 2012, no processo de gestão da ampliação da jornada escolar. Essa pesquisa foi feita ao longo da primeira edição do curso de Especialização em Educação Integral e Integrada na Escola Contemporânea, realizado na FAGED/UFRGS, com financiamento do FNDE.

Meu interesse sobre a temática das políticas de Educação Integral parte especialmente da função que venho ocupando na escola municipal em que trabalho e da possibilidade de reflexão que esse curso de especialização me oportunizou sobre as propostas de Educação Integral. Assim, acreditei que, como professora da Rede Municipal desde 2005 e coordenadora do Programa Mais Educação (Programa do Governo Federal), na escola em que atuo como docente desde 2011 seria pertinente investigar minha própria Rede, tendo em vista os vários questionamentos que me surgiram a partir dessas vivências.

Desde o Ensino Médio, tive oportunidade de participar de diversas agremiações estudantis, partidárias e religiosas. Nesses diferentes contextos, as discussões sobre o papel do Estado na garantia de direitos e a importância do protagonismo popular nas conquistas sociais sempre foram constantes. Minha vivência acadêmica, seja no ensino médio no Colégio Júlio de Castilhos, onde fui diretora do grêmio estudantil, seja como estudante de Pedagogia na UFRGS, período no qual participei do Diretório Central dos Estudantes, vem sendo pautada pela reflexão e ação sobre a realidade, na expectativa de mudanças no campo da educação.

Em vista disso, analiso aqui o processo de operacionalização da Educação Integral na Rede, evidenciando as relações estabelecidas entre a Secretaria Municipal de Educação, o Programa Mais Educação e as instituições públicas e privadas parceiras dessa proposta do município de Porto Alegre. Utilizando conceitos que surgem no cenário atual em meio às discussões acerca da Educação Integral, como intersectorialidade e Educação Integral em jornada ampliada, busco refletir sobre a ação concreta da Rede Municipal de Ensino no momento presente, a fim de garantir esta demanda histórica da sociedade brasileira: ampliação do tempo escolar, prospectando, também, a melhoria na qualidade na educação.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JORNADA AMPLIADA

Muitas são as demandas sociais em relação à educação, e garantir sua qualidade tem sido plataforma de todas as agremiações político-partidárias, governos, instituições públicas e privadas. Em seu texto *Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade*, Jaqueline Moll e Gesuína Leclerc (2012, p.18) reforçam a existência de um consenso na sociedade brasileira acerca da necessidade de ampliação da jornada escolar, articulada ao direito das crianças à formação integral e à aprendizagem.

O conceito de Educação Integral está vinculado ao direito de crianças e adolescentes a uma formação integral, que possibilite o desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano. Esse conceito pressupõe ampliação da jornada, porém a ampliação da jornada não implica, necessariamente, Educação Integral. Segundo Miguel Arroyo (2012, p.44-5),

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral [...] essa função da escola mais integral de formação humana exige mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais.

A legislação brasileira (LDB, lei nº9394/2006) tem apontado para a necessidade de garantir às crianças mais tempo na escola e mais aprendizagem. O novo paradigma de Educação Integral defende a centralidade da escola, porém torna necessária a ampliação de espaços, tempos e atores envolvidos nesse

processo. A escola abre suas portas para todos os saberes produzidos na cidade, sem a intenção de escolarizá-los, e possibilita que seus alunos ocupem outros espaços que se tornam intencionalmente educadores.

O Plano Nacional de Educação 2011/2020, na sua Meta 6, indica que deverá ser oferecida Educação Integral em cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica.

Nesse contexto, o Governo Federal apresenta um Programa de Educação Integral, instituído através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Nele coloca como objetivos: a ampliação da jornada escolar, do diálogo entre escola e comunidade; a dimensão das experiências educadoras na vida e a qualificação da educação pública brasileira.

Nesse histórico da luta dos movimentos sociais, podemos interpretar os Programas Mais Educação, Escola de tempo Integral e Escola Integrada como tentativas tardias de respostas públicas a mais de três décadas de pressões vindas das famílias populares pelo direito a um justo e digno viver da infância-adolescência popular. Esses programas têm como um dos seus significados políticos serem tentativas de respostas públicas a esses movimentos sociais por vivências públicas, de Estado, compulsórias para toda a infância-adolescência popular, ainda submetidas a condições precárias de sobrevivência que negam o direito a um viver humano. (ARROYO, 2012; p.35).

A ampliação de espaços para além da escola pressupõe a articulação desta ou da Rede Municipal com ações comunitárias, instituições públicas, organizações sociais, instituições religiosas, famílias, empresas e outras, o que passaria a envolver a comunidade e os diversos saberes no processo educativo. Isso significa que a implementação da Educação Integral só será possível de ser concretizada, enquanto política pública, se, como nos aponta Marta Rabelo (2012 p. 120), “considerar a intersectorialidade como a nova característica ampliada das políticas públicas atuais, reais e legítimas”.

A Intersetorialidade é um dos conceitos mais caros ao paradigma contemporâneo de Educação Integral, pois significa a articulação de diversos setores em torno de um objetivo comum. Esse conceito esteve na gênese da formulação do Programa Mais Educação que, em sua concepção (Brasil, 2009, p.24), “afirma o potencial educativo de um amplo espectro de políticas públicas

setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente”. A primeira grande articulação intersetorial se constituiu a partir do Ministério de Educação que teceu uma rede interministerial e articulou políticas públicas, a fim de garantir a exiguidade de um projeto que induzisse à discussão sobre Educação Integral a nível nacional.

Em vista disso, considerei, como foco de análise do meu estudo, a intersetorialidade exclusivamente no âmbito local, no caso a cidade de Porto Alegre, pois é na cidade que se concretizam as políticas, que estão sediadas as instituições públicas e privadas, as escolas, enfim nela se encontram as crianças e os adolescentes, aos quais essas políticas se destinam.

Nesse sentido, qual é, então, o papel da secretaria de educação na operacionalização de uma política de Educação Integral para crianças e adolescentes? Que estratégias e políticas estão implicadas na integração da escola com a cidade de Porto Alegre em prol de uma educação de maior qualidade?

Investigando como a secretaria se articulava com instituições públicas e privadas da cidade no contexto da Educação Integral, ou seja, como era realizada a gestão intersetorial no território, procurei responder (se é que é possível encontrar respostas) à seguinte questão: qual a trajetória que a Rede Municipal de Porto Alegre vem percorrendo no seu processo de implementação da Educação Integral?

A SINGULARIDADE DA REDE MUNICIPAL

A Rede Municipal de Porto Alegre empreendeu uma trajetória singular na construção de uma proposta de Educação; e olhar esse percurso, a partir da percepção dos envolvidos e dos documentos produzidos, foi uma grande aventura. Realizei, então, um estudo de caso com abordagem qualitativa e percorri o processo de elaboração e reelaboração da Rede, com suas continuidades e descontinuidades em um caminho muitas vezes truncado e, em outras, interrompido na implementação de políticas que possibilitassem a formação integral e/ou a ampliação da jornada.

O pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas, e, também, para reorientar seu estudo [na medida em que] é muito frequente que surjam novos problemas que não foram previstos no início da pesquisa e que se tornam mais relevantes do que as questões formuladas inicialmente. (GOLDENBERG, 1999 *apud* LIMA, 2008 p.35)

Como estratégia metodológica, optei por utilizar entrevistas semiestruturadas, partindo de um roteiro com poucas perguntas, o que possibilitou maior liberdade a mim e às entrevistadas. Realizei duas entrevistas com a coordenadora do Programa de Educação Integral (Cidade Escola) da Rede Municipal. A análise documental, que primeiramente se restringiria ao Plano Municipal de Educação vigente, ampliou-se a partir da análise das entrevistas. Busquei subsídios nos últimos dois Planos Plurianuais (instrumento destinado a estabelecer diretrizes e metas da administração pública) do Governo Municipal e na Proposta Pedagógica da Rede, construída a partir do I Congresso Constituinte de Educação em 1994. Foram feitas, ainda, duas outras entrevistas: uma, com a coordenadora pedagógica do Conselho Municipal de Educação; outra, com a coordenadora do Cidade Escola na EMEF Neuza Goulart Brizola. Assim, fui tecendo esse artigo que oportunizou não só evidenciar a complexidade do tema, como também as congruências e as incongruências de um processo singular que está em construção.

Na primeira abordagem da coordenadora sobre a proposta da Secretaria, já ficou evidenciada a importância do caminho até aqui trilhado pela Rede na implementação da proposta de ampliação da jornada. A professora relata:

“A rede, ela já tem uma história de atividades no turno inverso, não com esse conceito de Educação Integral. Se trabalhava, nas escolas, com conceitos de projetos complementares, atividades complementares, complemento curricular [...]”

Esses complementos curriculares, aos quais a coordenadora se refere, faziam parte de uma proposta específica de currículo, implementada pela Secretaria Municipal na década de 90 e vinculada a uma concepção de Educação comprometida com setores populares. Nessa época, consolidava-se a nível nacional e local um regime democrático de governo.

O final da década de 80 e os anos 90 foram épocas emblemáticas no que diz respeito a transformações de cunho democrático na sociedade brasileira. A constituição de 1988 apontou para a universalização do ensino na perspectiva de

assegurar direitos e cidadania. Após 20 anos de ditadura militar, iniciam os processos de democratização e conquista de cidadania em muitas cidades do país. Em Porto Alegre, no âmbito da educação, a transformação da Escola se constitui no foco do debate.

Em 1994, foi realizado o I Congresso Constituinte dirigido pela Secretaria Municipal de Educação, no qual foram definidos os princípios da Escola Cidadã que possibilitaram a Reestruturação Curricular: a escola organizada por Ciclos de Formação, relacionados às etapas do desenvolvimento de crianças e adolescentes; as disciplinas divididas por áreas de conhecimento com carga-horária equivalente. A Escola Cidadã teve como princípios legitimados no congresso, entre outros, a escola como polo cultural, a educação inclusiva, a aprendizagem processual e a formação da cidadania.

O desenvolvimento global da criança, como direito da cidadania, passa a ser o foco. A proposta defendia uma formação ampla, com um currículo que anunciava um equilíbrio de todas as áreas de conhecimento.

Construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompem com a estrutura atual. (PMPA/SMED,1994 - Princípio 31 - Congresso Constituinte)

Esse processo de discussão e implementação foi bastante impactante em toda a rede, imprimindo mudanças na estrutura das escolas, na política de recursos humanos e na gestão. A nova proposta curricular produzida a partir daí estava embasada em uma perspectiva interdisciplinar, que organizava o ensino por Complexos Temáticos, com práticas construídas a partir da integração de todas as áreas, como aponta Isa Guará (2009, p.70).

A interdisciplinaridade se funda na importância dada à unidade da realidade, cuja apreensão é compartimentada dentro do modelo de desenvolvimento da ciência moderna. Questionando esse paradigma que desagrega, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, essa concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral.

O aluno visto de maneira globalizante necessitava de um currículo diversificado no qual as áreas de conhecimento teriam a mesma importância para a

apreensão de conhecimento e desenvolvimento humano. Essa mudança incluía no currículo atividades complementares opcionais no turno inverso:

Assim, o apoio educativo e os complementos curriculares que se desenvolvem **predominantemente para além da carga horária letiva** dos alunos e que são normalmente optativos; no entanto, em alguns casos estas atividades podem ser desenvolvidas dentro de carga horária letiva. As atividades de apoio educativo e complemento curricular **têm dimensão formativa, lúdico-cultural, artística e tecnológica** [...] (PMPA/SMED Caderno Pedagógico n. 9, p.35). Grifo meu.

Essa proposta curricular aponta para a possibilidade da ampliação do tempo, além da inclusão de outras aprendizagens no contexto escolar.

Através do material analisado (caderno 9), pode-se perceber que a Rede evidenciava, naquele momento, uma visão globalizada da criança e apontava para a necessidade de atendimento além do turno regular, com atividades lúdico-culturais, artísticas e tecnológicas. A proposta de currículo já propiciava a todos, alunos de ensino fundamental, no turno regular, a vivência das diversas artes (plásticas, teatro e música), além de três línguas estrangeiras e de educação física. Nos complementos curriculares, as crianças tinham acesso ao ensino de diversos instrumentos musicais, prática esportiva, dança e artes, de acordo com a possibilidade dos recursos humanos da escola. Todas essas atividades eram oferecidas por professores concursados.

Esses complementos desenvolvidos no contraturno escolar tornaram-se, com o passar do tempo, o diferencial de algumas escolas que muitas vezes eram reconhecidas na Rede e fora dela pela aprendizagem e resultados obtidos pelos alunos, como a coordenadora me relatou:

“Então as crianças tinham aula de manhã e de tarde elas participavam uma, duas, três vezes por semana de aula de flauta, daí a origem da Orquestra de Flautas Villa Lobos. Os grupos de balé nas escolas se originaram nesses projetos complementares.”

É possível, então, fazer aproximações entre o conceito contemporâneo de Educação Integral e essa proposta de currículo, já que esta pressupõe a formação integral garantida por um currículo diversificado e atividades para além do horário regular. Beatriz Tilton e Suzana Pacheco (2012, p.150), no entanto, reconhecem que “o paradigma de educação integral que ora se estabelece agrega outros princípios nessa direção: a territorialização, a intersetorialidade e os arranjos educativos locais”.

Cabe, ainda, ressaltar que a nova proposta curricular da época pressupunha a escola como polo cultural. Um professor era, então, designado para realizar a Coordenação Cultural, ficando responsável, também, pela articulação da escola com a comunidade e demais setores da cidade. O Coordenador Cultural tinha como funções, entre outras:

[...] ser o articulador político entre a escola, a comunidade e as demais instituições, tais como universidades, entidades não governamentais, grupos artísticos, pessoas físicas e jurídicas, etc, formando com elas parceria; [...] frequentar periodicamente as reuniões das comissões de cultura, de associações de bairro e/ou outras agremiações culturais locais e da cidade, no sentido de divulgar seu trabalho e promover a escola enquanto polo cultural, integrando-a cada vez mais organicamente à comunidade. (PMPA/SMED. Caderno 9, 1999; p. 41)

Percebe-se aqui a intenção de possibilitar a interação da escola com a comunidade, o entorno e a cidade, reconhecendo a necessidade de se articularem parcerias com diversos atores da comunidade. Existe, então, volto a dizer, uma visão complexa de educação para além da aquisição de saberes escolares, além da compreensão do potencial educativo da cidade.

A CIDADE EDUCADORA

Outro aspecto importante na trajetória de nossa Rede pode ser observado quando, no final da década de 90, Porto Alegre inclui-se em uma articulação internacional de cidades por um projeto de educação mais amplo.

Em 1990, um grupo de cidades, representadas por seus governos locais, reúne-se em Barcelona e produz a “Carta das Cidades Educadoras”, que tem como diretriz primeira o direito dos cidadãos a uma cidade educadora e, também, redimensiona o papel central das cidades no processo civilizatório, na busca de uma melhor qualidade na vida e de desenvolvimento local. Porto Alegre agrega-se a esse movimento em 1998, filiando-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras, organização que congrega cerca de quinze cidades brasileiras.

Em vista disso, em 2001, a SMED propõe articular o conceito de Escola Cidadã ao de Cidade Educadora. A gestão da Rede, nesse momento, procura,

assim, demonstrar um posicionamento político, estabelecido frente a um contexto de articulação internacional, participando do Movimento das Cidades Escolas. Esse posicionamento foi reforçado pelo X Seminário Nacional de Educação, promovido pela SMED e realizado em 2002, com o seguinte título: “Culturas e ciclos da vida: desafios da (re)invenção da escola na Cidade Educadora”. Essa concepção vem apoiada pelo que aponta Gadotti (2003, p.5):

É a cidade como espaço de cultura educando a escola e a escola como palco do espetáculo da vida educando a cidade. A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Mas a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma Cidade Educadora, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora.

Em 2004, Porto Alegre realiza seu III Congresso Municipal de Educação e elabora um diagnóstico da Educação que evidencia: avanços alcançados no que se refere à diminuição de índices de evasão e repetência; melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação; gestão democrática e estrutura das escolas. Foi avaliado, na época, que essa qualificação da educação se deveu ao processo de reestruturação curricular, à organização do ensino por Ciclos de Formação e à proposta de Escola Cidadã, implementada a partir do I Congresso Constituinte de 1994/95.

O Plano Municipal de Educação construído a partir desse Congresso mantém a proposta de Educação Globalizada, baseada na proposta curricular vigente, como me relatou a coordenadora pedagógica do Conselho Municipal de Educação:

“O caderno 9 está no plano de 2004, ele faz parte ele está em vigor o 9, o 15. Os cadernos que nortearam as discussões ainda estão em vigor junto com o plano.”

No entanto, esse Plano Municipal não chegou a expressar claramente a concepção de Cidade Educadora como um novo paradigma.

No texto do referido Plano Municipal, a articulação intersetorial da Rede, foco dessa pesquisa, explicita a ampliação das funções da escola e a necessidade de investimento para além do espaço escolar, manifestando o entendimento da

necessidade da articulação dos serviços públicos para a garantia de direitos às crianças das camadas populares.

O poder público municipal de Porto Alegre desenvolve uma série de políticas articuladas, indispensáveis para garantir a permanência do aluno na escola, especialmente daqueles oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social. São programas de trabalho educativo com geração de renda, oficinas de artes, música, escolas esportivas, acompanhamento na área da saúde, da psicologia, entre outros, no turno inverso às aulas. (SMED/PME 2004-2014)

O Plano Municipal de 2004/2014 também aponta metas de ampliação de parcerias com órgãos públicos, instituições privadas, organizações não governamentais, Secretarias, cooperativas e sociedade civil para formação de professores, educadores, atendimento especializado, acesso dos alunos ao mercado de trabalho, estágios e cursos. Apresenta, ainda, a intenção da ampliação da jornada escolar.

5.1.1.2. METAS - 19. Ampliar a jornada escolar diária, visando, até o final da década que se inicia com o Plano Municipal de Educação, à escola de período integral com previsão de professores e funcionários em número suficiente e respeito às respectivas jornadas de trabalho. (SMED/PME 2004- 2014)

Na trajetória da Rede Municipal de Ensino, percebe-se, através dos documentos analisados nessa pesquisa, especificamente no Caderno 9, a necessidade da formação integral, globalizada e relacionada ao desenvolvimento humano. A existência de um currículo diversificado e amplo no turno regular e a possibilidade de realização de atividades no turno inverso, que complementem o processo de aprendizagem e que estimulem outras dimensões da formação, como artística, cultural e esportiva, contemplam o que hoje enunciam as premissas de um projeto de Educação Integral.

[...] esse aumento se fazia e (se faz) necessário como condição para uma formação abrangente, uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral, e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar. (MOLL, 2012 p.129)

Ainda que pese a distância entre o que é planejado e o que realmente se constrói no cotidiano escolar, essa proposta, no que diz respeito à reestruturação curricular, se concretizou na Rede como um todo. Com certeza, na implementação e

operacionalização dessa reestruturação curricular, houve rupturas e interrupções, no entanto a análise minuciosa desse processo não constitui foco desse trabalho.

Finalizando essa reflexão, o PME (2004 -2014) não se constituiu em Lei, não sendo assim estendido ao Sistema Municipal de Ensino, como pondera a coordenadora pedagógica do Conselho Municipal de Educação:

“O PME é um plano que foi votado no Congresso em 2004 e está em vigor ainda para a Rede Municipal, mas não para Sistema Municipal. Por que, qual a diferença? Ele não passou pela Câmara de Vereadores. Ele não foi à aprovação. Para ser do Sistema, ele teria que ter sido aprovado pela Câmara de Vereadores, mas, como ele passou por um congresso da rede pública, a rede valida ele.”

Esse Plano foi construído no último ano de uma determinada gestão municipal, o que pode ser entendido como uma possível razão para ele não ter sido encaminhado ao legislativo. A alternância de pessoas e/ou partidos à frente da gestão da educação tem normalmente produzido mudanças de encaminhamentos, entendimentos e políticas.

De certa forma, o PME (2004-2014) não serviu de parâmetro para a nova administração municipal que assumiu no ano de 2005.

CIDADE ESCOLA

A caminhada da Rede Municipal de Educação foi marcada pelas mudanças no cenário político, nacional e municipal, o que, muitas vezes, implicou tanto em quebra de continuidade, quanto em ruptura dos programas e políticas. No ano de 2005, iniciou-se uma nova gestão na Prefeitura de Porto Alegre, e, portanto, novos discursos e práticas foram produzidos em todas as secretarias de governo.

A coordenadora do Cidade Escola na Rede apontou, na entrevista, a data em que teve início a discussão sobre Educação Integral propriamente dita:

“Em 2005, com a chegada da nova administração, começou a se discutir esse conceito de Educação Integral, Educação de Tempo Integral [...]”

Apesar de ter sido em 2006 o início do processo intencional de ampliação da jornada escolar dos alunos na Rede, não pude apresentar, ao longo da pesquisa, alguma produção teórica da Secretaria que relatasse ou fundamentasse essa

caminhada. Procurando entender esse novo momento da Rede no que se refere à proposta para a Educação Integral, busquei subsídios nos últimos dois Planos Plurianuais da Prefeitura de Porto Alegre.

No Plano Plurianual – PPA 2006-2009 – Programa 109 –Lugar de Criança é na família e na escola – Ação 161 Cidade Escola e Ação 162 – Escola de Tempo Integral, a Prefeitura de Porto Alegre define metas de ampliação de tempos e espaços escolares na Rede, nomina seu programa e determina seu campo de ação para além do contexto escolar. O programa fica descrito assim:

Ampliação e qualificação dos tempos e espaços escolares, propiciando que a escola se torne polo educativo, cultural, esportivo e de educação para o trabalho em comunidades com índices altos de violência e de vulnerabilidade social. As ações da CIDADE ESCOLA são construídas e vivenciadas dentro e fora do contexto da escola como uma apropriação autônoma e singular da Cidade de Porto Alegre. De maneira singular a Cidade Escola (Porto Alegre) institui-se como vivência total na escola e para além dela, para aproveitar e usufruir experiências curriculares oficiais e complementares [...] (PMPA/PPA 2006-2009, p.132)

É possível estabelecer uma relação entre o Movimento das Cidades Educadoras e o conceito de Cidade Escola que aparece primeiramente no Plano Plurianual da Prefeitura, tendo em vista a proximidade temporal em que essas discussões ocorrem e o fato de Porto Alegre também ser signatária do Manifesto das Cidades-Escolas. Não percebi, no entanto, durante as entrevistas, tampouco na análise dos documentos, a intenção da Secretaria em estabelecer alguma proximidade com esse Movimento.

Na descrição do Programa Cidade Escola no Plano Plurianual (PPA) 2006-2009, o governo municipal aponta para a articulação com outros espaços educativos que vão constituir a Educação de Tempo Integral. Já no PPA 2010-2013 (sob nº 1301) Cidade Escola, essa ação é retomada de forma resumida, mas com o mesmo objetivo de ampliar tempos e espaços de aprendizagens dos alunos. A novidade versa sobre a dotação orçamentária (verba destinada à ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem dos alunos, conforme definição da ação no PPA) e o número de escolas a serem atingidas anualmente.

Como coordenadora do programa Cidade Escola ou Mais Educação em minha escola, tive acesso a algumas reuniões coordenadas pela SMED com as coordenadoras do Cidade Escola nas escolas. Essas reuniões são encontros realizados para dirimir dúvidas sobre registro no sistema informatizado da Rede,

operacionalização do programa Mais Educação e convênios, questões financeiras, assim como relato de experiências, informações sobre encontros nacionais e outros assuntos. Nesse espaço, foi-nos apresentada uma definição de Cidade Escola, a qual reproduzo aqui.

O conceito de “Cidade Escola” implica na utilização de espaços urbanos como espaços propositadamente educadores, através de novas parcerias entre o município e as organizações da sociedade. A cidade como um todo oferecerá às novas gerações experiências continuadas e de grande significação em vivências do dia a dia das mesmas. Os papéis principais dessa construção serão ocupados por alunos, professores, pais, gestores e comunidade. (PMPA/SMED- s.d, s.p)

Ressaltando a articulação com instituições parceiras, a Rede apresenta uma das facetas do seu processo de implementação da Educação Integral, como reflete a coordenadora:

“[...] e nós temos também os convênios que são os parceiros que nos dão um grande suporte na questão do espaço físico e também na questão de RH. Esses parceiros pra nós eles são muito importantes porque elimina a questão do espaço físico.”

O que a Secretaria define como Cidade Escola pode ser entendido como a conjunção dos atores e dos espaços que possibilitam a ampliação do tempo de permanência escolar dos alunos. É assim que, na visão da coordenadora, acontece a Educação Integral na Rede, conforme o que ela própria refere:

“O Cidade Escola é o [...] grande guarda-chuva da Educação Integral, ele acontece de três formas nas escolas: via Mais Educação, via Rede e via convênios [...]”

Pode ser citada como exemplo dessa operacionalização de “Escola de Tempo Integral”, a EMEF Neuza Goulart Brizola, definida pela coordenadora do Cidade Escola na SMED como projeto piloto na Rede.

“[...]e aí, em 2006, nós iniciamos nosso projeto piloto na EMEF Neuza Goulart Brizola, por ser uma escola com capacidade física pra 1200 alunos e ter na realidade um número reduzido de alunos em função da situação da comunidade, no entorno da região. Se começou ali, então, esse projeto, com esse nome de Cidade Escola, pensando neste conceito que a cidade se abre pra escola e que a escola se abre pra cidade.”

A Escola acima mencionada como projeto piloto em Educação Integral foi construída com o objetivo de atender uma comunidade assentada na zona sul da cidade. Como a sua capacidade não estivesse preenchida nos dois turnos, reuniu todos os seus alunos num único, por orientação da Secretaria Municipal. Em 2006, iniciou o atendimento no turno inverso, com atividades diversificadas, realizadas por

professoras da Rede; os alunos participavam em caráter opcional. Essa iniciativa foi, então, chamada Cidade Escola/ Rede. Em 2008, a escola aderiu ao Programa Mais Educação que, de início, também funcionava no contraturno; os alunos inscreviam-se nas oficinas. Em 2010, passou a ter sua jornada das 7h30 às 17h, com atendimento em turno regular até às 12h e, a partir desse horário, professores, oficinairos do Programa Mais Educação e professores de uma OSCIP(organização da sociedade civil de interesse público) conveniada com a SMED atendiam todos os alunos da escola no período da tarde.

Para possibilitar a execução do projeto piloto, a Secretaria lançou mão da experiência com as Creches Conveniadas (instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos, administradas por organizações populares, ONGs e organizações filantrópicas) e dos convênios já existentes na Rede. Pode-se, a partir disso, perceber como se materializa a forma de implementação da Rede, que concentra no contraturno o Programa de Educação Integral – Cidade Escola.

As formas referidas como estruturantes do projeto de Educação Integral da Rede, como os complementos (Cidade Escola/Rede), o Programa Mais Educação e a Cidade Escola/Convênios que possibilitam a ampliação da jornada do aluno, tiveram diferentes pontos de partida e hoje compõem o cenário da Educação Integral, com o desafio de compor um todo articulado.

Nesse sentido, a “integralidade” da política em questão não se constitui como algo que, por adição, venha alongar um todo que está curto ou compor um todo que existe a priori- nisso consiste o equívoco de se “oferecer mais do mesmo”. A “integralidade” pressupõe dedicação pessoal e coletiva dos sujeitos às escolhas que compõem seu percurso formativo. (MOLL, 2012, p. 26).

Tendo em vista o que foi exposto, surgem alguns questionamentos: essas três vias, anunciadas como constituintes do projeto Cidade Escola, realmente formam uma unidade integrada? Que ações podem possibilitar essa integração?

Para não perder o objetivo dessa pesquisa que é de analisar a articulação intersetorial da Rede, na próxima seção, volto a me deter na articulação da SMED com os convênios que atendem alunos do ensino fundamental no turno inverso.

CIDADE ESCOLA/CONVÊNIOS

A Rede Municipal há mais de 10 anos realiza convênios com organizações do movimento popular, ONGs e instituições privadas com o objetivo de atender crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil. Já são mais de 200 creches conveniadas, espalhadas por toda a cidade. Com a proposta de ampliar tempos e espaços dos estudantes do Ensino Fundamental, ampliou-se o leque dos conveniamentos com instituições situadas em diversas regiões da cidade, as quais, via de regra, já realizavam atendimento socioeducativo a crianças em vulnerabilidade social.

Com os convênios, a Secretaria pode possibilitar o atendimento aos alunos em outros espaços de propriedade das organizações que se tornam parceiras. A Prefeitura repassa verbas, definidas no plano plurianual, a essas instituições para que elas possam atender os alunos do ensino fundamental diariamente, por no mínimo três horas além do turno regular. As atividades são as mais diversas, desde reforço em Português e Matemática até Canto Coral, Tênis, Capoeira, entre outras.

Essas instituições, na maioria privadas, possuem sua estrutura de gestão, seus critérios de seleção de professores e de avaliação, supervisão pedagógica e projeto educacional. A SMED, conforme a coordenadora, realiza acompanhamento efetivo das mesmas:

“Eles têm que nos entregar relatórios qualitativos e quantitativos, prestação de contas. Então, é tudo muito acompanhado tanto pelo pedagógico, via Cidade Escola, quanto pelo financeiro, na Bolsas e Convênios, pelo jurídico, na questão legal do conveniamento. São parceiros muito importantes que a gente preza e é uma forma de ampliar esse atendimento.”

São em torno de 15 entidades conveniadas, com potencial para atender quase 7000 crianças da Rede. A maior parte dessas instituições atende em suas próprias dependências, no entanto a Fundação Esporte Clube Internacional (FECI), uma OSCIP, contrata educadores para atuarem na escola. Existe um número considerável de instituições de caráter filantrópico, assistencial e/ou religioso, como, por exemplo, o Instituto Pobres Servos da Divina Providência, o Centro de Educação Profissional São João Calábria, a Associação Cristã de Moços/Vila Restinga Olímpica (ACM/ Restinga), a Associação Cristã de Moços/ACM Cruzeiro do Sul

(ACM/Cruzeiro), o Centro Social Marista (CESMAR), o Instituto Pobres Servos da Divina Providência/ Centro de Promoção da Infância e Juventude (CPIJ), a Fundação Pão dos Pobres, entre outras.

Todas essas instituições já realizavam atendimento a crianças e adolescentes em suas dependências, em geral na periferia da cidade, portanto próximo a várias escolas municipais. Esses convênios foram estabelecidos pela secretaria e ofertados às escolas. O *Texto Referência para o Debate Nacional*, documento articulado pelo Ministério de Educação e que baliza a discussão do Programa Mais Educação e da Educação Integral, a nível nacional, chama a atenção para a importância da sintonia entre as instituições conveniadas e as escolas.

Vale ressaltar, no entanto, que a participação dessas organizações exige que suas ações e intervenções constituam-se como respostas a demandas diagnosticadas no âmbito da própria escola e, como tal, precisam estar impressas no seu projeto político-pedagógico. Caso contrário, o papel de tais organizações, quando muito, poderá restringir-se tão somente ao caráter da proteção social (Brasil, 2009, p 22)

As escolas encaminham os alunos às instituições e, via de regra, acompanham o atendimento aos alunos por meio de relatórios, visitas ou reuniões com as coordenadoras dessas instituições. Alguns convênios entram diretamente em contato com as famílias ou os alunos. A Secretaria acompanha as atividades via relatórios, que também são enviados para as escolas, e realiza, ainda, reuniões periódicas de acompanhamento. A capacitação dos educadores fica por conta das entidades conveniadas.

O Coveniamento é visto pela Secretaria como indispensável para a viabilidade da ampliação da jornada, o que refuta a tese de terceirização da Educação.

“Porque só com a Rede, aí eu te digo, que é impossível tanto em espaço físico quanto em recursos humanos e isso é inviável, isso é inviável [...] porque no início se dizia: “Ah, estão terceirizando a Educação!” Não, isso são parcerias, como gestor, tu tem o compromisso e a obrigação de buscar alternativas pra prestar o atendimento, mas de forma que tu não vá comprometer todo o recurso, todo o teu orçamento numa ação. Tu tem que ver o todo, tu tem que analisar.”

A Prefeitura de Porto Alegre, como já referi anteriormente, desde muito tempo, utiliza esse processo de conveniamento para realizar o atendimento à

população no campo da Educação. As articulações do Poder público com o Terceiro Setor há muito são debatidas. Nas escolas, a terceirização já faz parte do cotidiano, sendo que os funcionários responsáveis pela limpeza e alimentação são contratados através de uma empresa que presta serviços à prefeitura. Com a terceirização, o Estado passa a não ter obrigações com a gestão das instituições, nem com os direitos trabalhistas das pessoas que acabam por prestar serviços à população.

O papel do Estado para as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica do mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p.14)

O sistema social capitalista, na sua fase neoliberal, impõe ao Estado a paulatina entrega de setores estratégicos à iniciativa privada. Com a ideia de que a regulação da economia se dá via mercado, o Estado deve ser enxugado o máximo possível. Portanto, a terceirização é uma das receitas do neoliberalismo para desobrigá-lo de seus compromissos sociais.

Nesse momento, verifico a complexidade de transitar entre dois conceitos: terceirização e intersetorialidade.

A proposta de intersetorialidade implica uma articulação de ações vinculadas a um projeto político pedagógico, “envolvendo múltiplos espaços e atores, e que se estrutura a partir do trabalho em rede, da gestão participativa e da corresponsabilidade.” (BRASIL, 2009 p.47 apud Aprendiz, 2007 p.14)

A perspectiva de relação Intersetorial proposta pelo Programa Mais Educação diz respeito, primeiramente, à articulação das políticas públicas como garantia de direitos e pressupõe a expansão do território educativo, mantendo a centralidade da escola.

O Estado tem aqui o papel central de regulação e garantia da prestação dos serviços de direito dos cidadãos. Não se compreende mais o Estado como agente único da ação pública, mas espera-se que cumpra sua missão de inteligência do fazer público e, em consequência, exerça papel indutor e articulador de esforços governamentais e societários em torno de prioridades da política pública. (CARVALHO, 2006, p.9 apud BRASIL, 2009 p.44)

O conceito de intersetorialidade permeia toda a discussão sobre educação integral, no momento em que esta se concretiza somente com a participação da sociedade, organizada ou não, na educação de todas as crianças. A intersetorialidade está relacionada à ampliação do território educativo, à democratização do acesso aos espaços da cidade, principalmente para as crianças das escolas públicas. Além disso, conclama todos os setores da sociedade a dividirem a responsabilidade pela formação e pelo presente das crianças da parcela da sociedade que tem sido historicamente marginalizada.

A Terceirização se materializa quando o setor público coloca nas mãos de outrem seus deveres, como, por exemplo, ofertar educação pública e de qualidade para todos. Esse processo ganha força quando o discurso da ineficiência e incapacidade da prestação de serviço público de qualidade reverbera na sociedade.

A partir disso, podemos refletir que a terceirização não cumpre o mesmo papel da articulação intersetorial, pelo contrário, a descaracteriza, pois não possibilita o diálogo, nem a participação e retira a centralidade da escola nesse processo. No entanto, se não se buscar ao longo do processo de parceria um projeto articulado e integrado, corre-se o risco de trilhar o caminho oposto ao da intersetorialidade.

O IMPACTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE

O Programa Mais Educação do Governo Federal realiza uma ação indutora, visando à implementação da Educação Integral nas escolas, com aporte financeiro. Esse programa prevê, conforme Maria Luiza Xavier (2010, s.p) “que a cidade, vista como cidade educadora, seja usada como espaço de educação e cultura e que diferentes membros da comunidade, sob a coordenação da escola, participem de tal processo.”

Nesse contexto, o MEC/SECAD coloca como objetivo: a ampliação da jornada escolar, do diálogo entre escola e comunidade; a dimensão das experiências educadoras na vida; a qualificação da educação pública brasileira.

As ações governamentais devem pressupor as desigualdades existentes entre os setores da sociedade e a necessidade de estabelecer políticas públicas de discriminação positiva. Conforme MOLL (2012, p.26), “as políticas de ação afirmativa” interferem no modus vivendi e nas contradições da diversidade sociocultural brasileira[...]

O Programa foi bem vindo na Rede, é o que sugere a coordenadora:

“O Programa Mais Educação somou, porque ele trouxe essa discussão e, também, um aporte financeiro para escola e um aporte teórico de discussão, de materiais, de cursos em parceria com as universidades, de difundir experiências que acontecem no Brasil inteiro. Quando a gente participa em Brasília, a gente fica encantada com o que tem, e Porto Alegre tem, assim, uma caminhada bastante avançada nesse sentido. Eu acho que ele somou.”

As primeiras escolas da Rede aderiram ao Programa Mais Educação em 2008, sendo que hoje praticamente todas o possuem. As escolas (SMED) oferecem como contrapartida ao Programa o espaço físico e um professor para realizar a coordenação na escola. De início, esse professor dispunha de 20h para coordenar o Programa Mais Educação na sua escola. Em 2011, por solicitação dos professores à Secretária de Educação, o professor comunitário passou a dispor de 40h, assumindo, também, a coordenação de todas as atividades realizadas, pelos alunos, no turno inverso (Cidade Escola) e respondendo perante a Secretaria por essas atividades.

Seria necessário pesquisar o Programa Mais Educação nas escolas para analisar as relações intersetoriais estabelecidas diretamente por estas e possibilitadas pelo Programa ou pela própria especificidade da nossa Rede. Algumas escolas possuem parceria com universidades, outras, com esferas públicas e departamentos para realização de projetos específicos, atividades extraclasse, visitas, entre outras.

Foi possível observar que o Programa Mais Educação possibilita às escolas estabelecer relações e parcerias com diversos setores da sociedade. Não tive, porém, acesso a relatos por parte da secretaria que informassem o papel destes no processo de implementação da Educação Integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (?)

Com esse artigo, procurei contribuir para o debate contemporâneo que visa reinventar a escola pública, a fim de enfrentar a histórica desigualdade entre as pessoas. Desigualdade muitas vezes aprofundada por uma escola que excluía e selecionava. Hoje, uma parcela significativa da juventude sai às ruas, reivindicando, ainda, uma Educação de qualidade, mais recursos públicos para Educação, entre outras coisas. Quais respostas estão sendo produzidas pelas administrações locais a essas angústias? No calor da discussão e do processo, homens e mulheres deste século estão, em minha opinião, com a tarefa de construir uma escola de qualidade para todos.

Poderia, obviamente, analisar o período de 2006 a 2012 sem referenciar os movimentos anteriores da Rede, porém, em minha opinião, tal feito não daria conta da complexidade do processo estudado. Morin (2007, p.334), ao dissertar sobre o paradigma da complexidade “que não “produz”, nem “determina a inteligibilidade”, reforça que esta deverá ser considerada na análise das questões estudadas e “[...] incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais[...]”

Poder comunicar o que observei com o que foi produzido e dito anteriormente se tornou indispensável para poder compreender a trajetória da Rede.

Ao longo da pesquisa foi se desenhando a trajetória da Rede Municipal: os Congressos Municipais de Educação de 1994 e 2004; a Escola Cidadã como concepção; o processo de Reestruturação Curricular de 1995, focando na formação integral dos sujeitos e em uma educação conectada ao desenvolvimento humano; a opção política seguida por uma proposta de Cidade Educadora (2001); e, nos últimos anos (2006), o direcionamento para a ampliação da jornada escolar.

A Rede Municipal de Porto Alegre produziu, na década de 90, uma proposta de educação que visava à formação integral dos sujeitos, com um currículo fundamentado na interdisciplinaridade e um olhar voltado para a articulação comunitária. Os fundamentos da Educação Integral são visíveis nessa proposta,

podendo-se vislumbrar sua semente na proposta de reestruturação curricular da Rede: os Ciclos de Formação.

No entanto, o debate que está posto hoje é o da “emergência... da educação integral em jornada ampliada” (MOLL, 2012, p.19). A proposta contemporânea de Educação Integral implica a ampliação do tempo, como condição para a superação das desigualdades educacionais em uma sociedade que oferece um tempo exíguo de escolarização para as parcelas mais vulneráveis da população, além da valorização dos saberes comunitários e da articulação intersetorial pública.

No século XXI, o Programa Mais Educação embriaga escolas e cidades com conceitos como Educação Integral em jornada ampliada e a intersetorialidade. O Programa Mais Educação e o debate contemporâneo em Educação Integral em Jornada ampliada se instalou em uma Rede que já possuía, pelo menos no campo da proposta pedagógica, um currículo que contemplava uma visão globalizada de criança e de conhecimento; escolas que já contavam com atividades complementares diversificadas no contraturno.

Quando a Rede inicia seu processo de ampliação da jornada em 2006 e se articula com entidades na maior parte privadas, visualiza a possibilidade de suprir a falta de espaço e recursos humanos, optando por entidades que ofereçam estrutura física e pessoal, como características específicas. A articulação intersetorial da Secretaria se dá basicamente via instituições privadas, em sua maioria, confessionais.

As crianças permanecem, nessas instituições, cujos valores e concepções possivelmente perpassam seus programas educativos, quase o mesmo tempo que na escola. Que relações, então, são estabelecidas com os Projetos Pedagógicos das escolas?

Pude observar, também, que as articulações com setores públicos eram esparsos e sazonais, além do que não foi possível verificar, por parte da Secretaria, parcerias consistentes e duradouras com organizações do movimento social, associações de moradores, sindicatos, universidades e outras. Nas duas entrevistas, a coordenadora falou sobre possíveis articulações com setores públicos:

“Da nossa parte, de forma institucional, nós ainda não conseguimos fazer parceria com Universidades, fazemos de forma informal. De termos uma parceria estabelecida, ainda não se avançou.” (1ª entrevista)

“Não só articulação com a sociedade civil, mas na própria esfera pública com a secretaria da cultura, secretaria do esporte e com a própria saúde, nós temos nas escolas, hoje, o PSE, que traz também esta articulação com a própria saúde na medida em que os postos de saúde, as UBS (Unidades Básicas de Saúde), também interagem com as escolas. É um modelo perfeito? Não. Tem muito pra se crescer, tem, mas já foi dado um caminho. Esta intersectorialidade não acontece somente nesta esfera privada, mas também na esfera pública, universidades e com essas outras secretarias.” (2ª entrevista)

Na escola referida como plano piloto, em que pese a existência de outras parcerias que eu desconheça, as atividades que possibilitam a ampliação da jornada se dão no espaço da escola, seja com professores da rede, oficinairos do Programa Mais Educação e de uma instituição conveniada. Como possibilitar, então, articulações intersectoriais quando a escola possui espaço suficiente para o atendimento de seus alunos? É possível considerar a exiguidade da educação integral sem alargar os espaços educativos? Conforme MOLL (2012, p142),

Baixar os muros da escola é colocá-la em diálogo com o que está em seu entorno em termos de políticas públicas, equipamentos públicos, atores sociais, saberes e práticas culturais e dinamizar as relações escola/comunidade, comunidade/escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/professores, políticas educacionais/políticas sociais, entre outros.

Cabe ressaltar que muitas das escolas da Rede possuem articulações com diversos setores da sociedade, além de formas e maneiras diversas de se relacionar com a comunidade, no entanto não foi possível analisá-las nessa pesquisa.

Os convênios são o caminho que a Rede propõe e expressa no Plano do Governo para possibilitar a ampliação do espaço necessário para a jornada ampliada. No entanto, para que essas articulações possam se constituir enquanto “estratégias integradas de educação” (RABELO, 2012), é fundamental a construção, de forma participativa, de um Projeto Político Pedagógico de Rede que busque integrar as vias existentes e possibilitar a criação das demais, como defende o Texto Referência para o Debate Nacional (Série Mais Educação/Educação Integral)

[...] o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está colocado simplesmente como questão de aumento de tempo na escola nem como espaço de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade. (Brasil, 2009, p.49)

No que diz respeito aos conveniamentos, pelo que pude perceber, o protagonismo é da Secretaria de Educação e, nesse processo de articulação intersetorial, a escola poderia propor um plano de ação articulado, com participação da comunidade para viabilizar a formação integral dos alunos.

Para uma Rede que já possui uma base curricular diversificada, ampliá-la no tempo, contemplando outros atores, saberes comunitários e espaços, com base em um Projeto consistente, torna-se o grande desafio desta década.

Para garantir a Educação Integral como direito, urge avançar na articulação da Rede Municipal com a cidade, a fim de potencializar sua dimensão educadora e possibilitar o acesso das crianças a espaços educativos qualificados, como prerrogativa de uma cidade signatária da Carta das Cidades Educadoras.

Corroborando as ideias de Arroyo (2012), a Educação Integral com jornada ampliada só é possível de se concretizar se se constituir como uma política pública de “caráter compulsório” e com ampla articulação intersetorial, investindo em parcerias com diversos setores da sociedade, principalmente os públicos, além de organizações dos movimentos sociais, sindicatos, instituições privadas, entre outros. Com isso, haverá a possibilidade de garantir a centralidade da escola, o projeto pedagógico e o atendimento a todas as crianças, abrindo caminho para uma Rede que pretenda implementar a Educação Integral.

Referências

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

BARCELONA, 1990. Assembléia Geral da Associação Internacional das Cidades Educadoras. *Carta das Cidades Educadoras*. Disponível em: <http://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>

BRASIL, Ministério de Educação. Série Mais Educação. Educação Integral. *Texto Referência para o debate Nacional*. Brasília: MEC/SECAD, 2009

BRASIL, Ministério de Educação. Série Mais Educação. *Gestão Intersetorial no Território*. Brasília: MEC/ SECAD, 2009

BRASIL, Ministério de Educação. Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã, Cidade Educadora- Projetos e Práticas em processo*. Fórum de Educação- CEAP.Salvador,2003. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/2003.pdf>

GUARÁ, Isa Maria F. R. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80 p. 65 – 81, abril, 2009.

LECLERC, Gesuína de Fatima Elias & MOLL Jaqueline. *Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade?* Em Aberto, Brasília, v. 25 ,n. 88, p.17-49,jul-dez,2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/current/show/Toc>

LIMA, Manoelita Correa. *Monografia – A engenharia da produção acadêmica*. 2ª ed. São Paulo: Saraiva , 2008

MOLL, Jaqueline. *A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública* in: Moll,Jaqueline (Org.) Caminhos da Educação Integral no Brasil. São Paulo. Penso. 2012, cap 8, p.129-146

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. RJ. Bertrand Brasil, 10 ed., 2007

PERONI, Vera. *A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado*. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v.19 n.40; 2010. Disponível em: www.ie.ufmt.br

PORTO ALEGRE, *Lei 9814/2005 Plano Plurianual 2006- 2009 – Versão Original*, PMPA 2005. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpo/default.php?p_secao=12

PORTO ALEGRE, *Lei 10741/2009, Plano Plurianual 2010- 2013*. Versão Original, PMPA, 2009 Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpo/default.php?p_secao=58

PORTO ALEGRE, Caderno Pedagógico n. 9. *Ciclos de Formação: Proposta Política Pedagógica da Escola Cidadã*. PMPA/SMED, 2001, 3ª Edição. Disponível em: <http://www.atempa.com.br/bancoimg/c100726101156cp9completo.pdf>

PORTO ALEGRE. *Plano Municipal de Educação 2004-2014*. PMPA/SMED. Conselho Municipal de Educação, 2004

RABELO, Marta. *Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e espaços educativos*. In MOLL Caminhos da Educação Integral no Brasil- direito a outros tempos e espaços educativos. Ed Penso, 2012 pág. 118 - 128

XAVIER, Maria Luísa M. *Escola Contemporânea: o desafio de enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos*. In: BUJES, M.I.E. e BONIN, I.T. (Org.) Pedagogias sem Fronteira. Canoas: Ed. Ulbra, 2010

TITTON, Maria Beatriz Pauperio & PACHECO, Suzana Moreira. *Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano*. In MOLL Caminhos da Educação Integral no Brasil- direito a outros tempos e espaços educativos. Ed Penso, 2012 pág. 149 - 156