

# Políticas de educação em tempo integral, de intersectorialidade e de desenvolvimento local: um diálogo possível?

*Full-time education policies, intersectionality and local development: a possible dialogue?*

*Las políticas de educación a tiempo completo, intersectorialidad y desarrollo local: un diálogo posible?*

---

Flávia Temponi

Lucilia Regina de Souza Machado

**Resumo:** O presente artigo busca analisar as relações entre políticas de educação em tempo integral, de intersectorialidade e de desenvolvimento local no município de Contagem/MG. Focaliza-se no Programa de Educação Integral Integrada e nos depoimentos dos coordenadores locais das unidades Educartes, sobre as possibilidades que vêm sendo exploradas e os desafios encontrados. Constatou-se que o Programa de Educação Integral Integrada vem se beneficiando da sinergia produzida pelas interações de esforços setoriais e contribuindo para o alcance de resultados na promoção do desenvolvimento local.

---

**Palavras-chave:** educação em tempo integral; desenvolvimento local; intersectorialidade.

**Abstract:** This article aims to analyze the relationships between the policies established for full-time education, for integration between sectors and for local development in Contagem, a municipality in the state of Minas Gerais, Brazil. The article focuses on the Full Time Integrated Education Program and on reports by local coordinators of the Educartes units regarding the possibilities being explored and the challenges faced. The study indicates that the Full Time Integrated Education Program has benefited from the synergy produced by the interactions between sectorial efforts and has contributed to local development.

---

**Key words:** full-time education; local development; integration of sectors.

**Resumen:** En este artículo se pretende analizar la relación entre las políticas de educación de tiempo completo, la intersectorialidad y el desarrollo local en el municipio de Contagem / MG. Se centra en el Programa de Educación Integral Integrada y en las declaraciones de los coordinadores de las unidades Educartes acerca de las posibilidades que se han explorado y los desafíos que enfrentan. Se constató que el Programa de Educación Integral Integrada se ha beneficiado de la sinergia producida por la interacción de los esfuerzos sectoriales y contribuido para alcanzar resultados con relación a la promoción del desarrollo local.

---

**Palabras clave:** educación a tiempo completo; el desarrollo local; intersectorial.

## INTRODUÇÃO

Estudiosos do campo das políticas públicas e sociais (Dowbor, 2007; Goulart, 2008; Knopp, 2008; Pacheco, 2008a) vêm analisando, com diferentes abordagens teóricas, a implementação dos programas de educação em tempo integral como instrumentos de: a) ampliação dos tempos escolares; b) inovação socioeducacional; c) descentralização e democratização da gestão educacional; d) realização do processo de ensino-aprendizagem; e) melhoria da participação da comunidade nas tomadas de decisões, dentre outros. Como proposta inovadora, a política educativa de Contagem – “Educação em Tempo Integral” –, por meio dos equipamentos “Educartes” que integram, focaliza: a) (re) construção dos projetos e práticas pedagógicas; b) mudanças na organização dos tempos e espaços da escola e da cidade; c) novas formas de construção do conhecimento, bem como de processos de avaliação; d) (re) organização dos espaços educativos existentes no município; e) novas maneiras de aproximar os pais e a comunidade dos problemas socioeducacionais enfrentados pelas crianças e adolescência e; f) a ressignificação dos locais e dos espaços da cidade como meios de estimular a aprendizagem, tornando-a mais significativa. (CONTAGEM, 2008b; CONTAGEM, 2009b).

Diante disso, em especial, a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) desse município vem assumindo a responsabilidade de desenvolver programas pela lógica da intersectorialidade e da promoção do desenvolvimento local. Dada a complexidade nos processos de implementação, condução e efetivação desse programa, torna-se difícil atender a todas as demandas e necessidades sociais das crianças e adolescentes, que emergem dos problemas locais. Mesmo assim, acredita-se que o Programa de Educação Integral, especialmente os equipamentos de sua política (– Educartes) –, por meio de suas estratégias socioeducacionais, ações intersectoriais e diálogo com a comunidade, contribuem para a promoção do desenvolvimento local.

Os Educartes são reconhecidos pelos coordenadores<sup>1</sup> como espaços que articulam, integram e potencializam ações intersectoriais, de modo a envolver, pouco a pouco, os atores sociais nos problemas e soluções da realidade local. As unidades carregam a responsabilidade de promover transformações socioeducacionais na vida das crianças e adolescentes, cobrar a participação dos pais nos processos decisórios e estimular nos

territórios sociais do bairro e da cidade ambientes facilitadores para o ensino-aprendizagem, tornando-os locais educativos.

Os documentos e os coordenadores apresentaram os elementos da estratégia do município de aumentar a eficácia das ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem como parte da política pública de desenvolvimento local. Numa perspectiva ampliada, segundo Goulart (2008, p. 17), “as políticas públicas de educação são hoje encontradas nas políticas públicas de esporte educacional, de educação e cultura, de educação ambiental, de inclusão digital, de educação profissional, de educação em saúde, de juventude, entre outras”. Todas elas viriam reforçar os projetos político-pedagógicos desenvolvidos pelas escolas.

Assim, as estratégias educativas orientadas pela lógica da intersetorialidade e da promoção do desenvolvimento local vêm fazendo parte das propostas inovadoras não somente em Contagem, mas em outros municípios do Brasil. Programas e projetos do campo das políticas educacionais se concretizam, ao se integrarem com ações desenvolvidas no campo das políticas sociais, culturais, esportivas, tecnológicas, na perspectiva da melhoria das condições de vida da população e da educação cidadã. A comunidade, por essas vias, vem sendo requisitada a participar dos processos de ensino-aprendizagem, a se envolver na busca da solução dos problemas que vem enfrentando. Segundo Goulart (2008, p. 18),

[...] não se trata de simples reunião ou soma de oportunidades educativas locais que são organizadas para serem acessadas pelos atores sociais, mas da compreensão de que essas oportunidades devem ser percebidas como parte de um todo maior e, portanto, precisam ser permeáveis umas pelas outras, construindo em cada território um conjunto diferenciado, onde se percebe a diversidade dos atores, linguagens e oportunidades educativas existentes, mas onde as mesmas não podem mais ser percebidas individualmente sem que fique evidente sua incompletude (Goulart, 2008, p. 18).

Neste estudo, partiu-se do entendimento do desenvolvimento local como um processo de melhoria das condições e da qualidade de vida da população, de ampliação e concretização das possibilidades de atuação da comunidade na resolução dos seus próprios problemas, por meio do incentivo e valorização do seu conhecimento e dos seus ativos culturais. Por local, compreendeu-se a “delimitação de um espaço territorial mais restrito, podendo ser uma cidade, município ou um bairro, as relações sociais que nele se desenrolam (hierarquias ou não) e as forças endógenas”

(sociedade civil, comunidade, instituições, associações, igrejas, dentre outros) nestes espaços, que, “se mobilizadas articuladamente, constituem as bases de um projeto de desenvolvimento” (Knopp, 2008, p. 52).

Nesses termos, as relações entre desenvolvimento e educação se mostram muito próximas. O desenvolvimento deixa de ter um caráter somente relacionado ao investimento econômico, financeiro e ao aumento da produção das riquezas materiais do país e passa a estar intimamente articulado às políticas sociais, especialmente a educativa. No caso da política e dos processos educativos, estes passam a ter papel importante e reconhecido na reconstrução de identidades comunitária, na recontextualização da realidade local, no aumento do conhecimento coletivo, na identificação da inteligência local e na conversão dos conhecimentos produzidos pelas escolas em processos e produtos que levem a inovações e modificações nas dinâmicas de desenvolvimento local (Dowbor, 2006; Knopp, 2008).

Ademais, no âmbito das políticas públicas, a relação entre educação e desenvolvimento local pode favorecer e potencializar a articulação de outros setores governamentais na mobilização para pensar e construir estratégias capazes de melhorar a qualidade de vida, o desenvolvimento humano e as oportunidades para que as pessoas se envolvam nas transformações da realidade social em que vivem. Esta relação pode propiciar maior envolvimento dos poderes públicos de um município em programas orientados a ações intersetoriais. Para tanto, é essencial que estes e as políticas públicas propostas sejam integrados, considerando e englobando todas as dimensões da vida de uma coletividade para a promoção da educação, saúde, cultura, esporte, qualidade de vida, trabalho, dentre outros (Dowbor, 2006; Comerlato *Et Al*, 2007; Knopp, 2008).

A intersectorialidade constitui-se “numa nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas, que possibilite a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais a fim de produzir efeitos mais significativos” na solução dos problemas, por meio das ações coletivas (Comerlato et al, 2007, p. 268). Estas ações coletivas pressupõem a articulação de diferentes setores sociais e se dão como um processo, que possibilita: a) a produção de novos conhecimentos; b) a integração entre os diferentes segmentos sociais e; c) a construção de redes intersetoriais capazes de articular, integrar e conhecer as reais demandas da população em situação de vulnerabilidade social. As redes surgem como uma alternativa para estruturar a intersectorialidade em suas

ações coletivas, reúnem uma “multiplicidade e uma heterogeneidade de interlocutores e parceiros interessados em instituir de modo público as garantias para a proteção e o desenvolvimento social” (Comerlatto et al, 2007, p. 269). Destaca-se como estratégia para estabelecer “vínculos horizontais de interdependência e de complementaridade” entre as diferentes organizações sociais (idem). Para Cury (1999, p. 52), “através das redes, as organizações estão conseguindo multiplicar iniciativas, trabalhar sua diversidade e segmentação”, construir novos saberes, novas práticas para a gestão das políticas públicas sociais e pensar em novas estratégias de promoção do desenvolvimento.

Desenvolvimento local é aqui entendido como aquele que se organiza e se regula pela base da sociedade e que vai além dos aspectos econômicos, implicando mudança de foco, por estar centrado nas pessoas e no seu ambiente. Implica o deslocamento de perspectiva do paradigma dominante, ao priorizar outros elementos-chave do desenvolvimento, especialmente a reconciliação entre democracia política e democracia econômica (Milani, 2005; Senhoras, 2007). Põe à mostra a dimensão territorial dos processos econômicos, chamando a atenção para o espaço onde as pessoas vivem e para a participação comunitária. Proporciona o envolvimento direto dos cidadãos nos assuntos da gestão dos recursos localmente disponíveis, bem como a capacidade de organização da sociedade em torno dos seus interesses. Em resumo, compreende a “execução de políticas de fortalecimento e qualificação das estruturas internas de um território” (Senhoras, 2007, p.8).

Assim, com o desenvolvimento local pretende-se: 1) promover mobilizações sociais informadas por relações de poder horizontais; 2) buscar a iniciativa em ações coletivas e estimular o sentimento de apropriação das políticas pelas comunidades; 3) fomentar a sinergia de esforços sociais por meio da convergência das informações e dos conhecimentos de uma comunidade; 4) alcançar a maturidade e coesão do tecido social; e 5) construir perspectivas de melhoria das condições de vida e das vivências entre as pessoas (Senhoras, 2007).

Pensar em intersetorialidade e desenvolvimento local requer o envolvimento de diversas dimensões governamentais (saúde, educação, economia, meio ambiente, cultura, etc.), relacionadas à noção de práticas integradas e ao envolvimento das pessoas nos

problemas e interesses comuns. Além disso, implica “considerar os diferentes padrões de inter-relacionamento ativo dos diversos atores da sociedade” requerendo a participação das pessoas nos processos decisórios (Leite; Duarte, 2005, p. 03).

Essas considerações inspiraram a realização do estudo e a elaboração deste artigo. Ele aborda os pontos de vista dos coordenadores locais dos Educartes. Busca apresentar seus relatos de experiências e de vivências, discutindo as práticas e as estratégias socioeducativas, que desenvolvem nessas unidades. Pretende-se compreender, a partir dos relatos, as possibilidades e os desafios que esses equipamentos apresentam, tendo em vista efetivar a política de Educação Integral Integrada proposta pelo município. Para melhor entendimento, o programa é administrado pela SEDUC por meio dos gestores que coordenam todos os sete Educartes. Os coordenadores locais são profissionais da rede de ensino de Contagem, professores ou pedagogos, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades socioeducacionais dos Educartes e pela articulação direta entre essas unidades e a SEDUC.

## BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS EDUCARTES

O Programa Educação em Tempo Inteal (– Educação Integral do município de Contagem) surgiu a partir da demanda nacional e local, justificada pelas seguintes situações sociais e educacionais: a) transformações na instituição familiar; b) entrada das mulheres no mundo do trabalho; c) realidade do trabalho infantil; d) vulnerabilidades da infância e adolescência; e) necessidades de melhoria na qualidade da aprendizagem/educação (CONTAGEM, 2009b, p. 03). Suas ações apóiam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), que prevê:

[...] o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral (art. 34 e 87), [...] que reconhece e valoriza as iniciativas de instituições que desenvolvem, como parceiros da escola, experiências extraescolares (LDB, art.3, item 10). Essas indicações legais respondem tanto as expectativas de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como ao crescente movimento de participação de outras organizações, nascidas em geral por iniciativa da própria comunidade, que trabalham na interface educação-proteção social (CONTAGEM, 2009b, p. 02).

Com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino nas escolas, garantir educação integral para as crianças e adolescentes com maiores dificuldades educacionais e proporcionar aos alunos acesso aos direitos de bem-estar social, a política de Educação Integral possui os seguintes princípios:

- 1) Ampliação da jornada educativa; 2) Intersetorialidade da Gestão Pública; 3) Articulações com a sociedade civil organizada; 4) Diálogo entre os saberes (Escola Aberta); 5) Valorização dos saberes, articulando-os em rede na perspectiva da integralidade; 6) Valorização das diversidades (identidades de gênero, orientação sexual, etnia e raça) na perspectiva da garantia de Direitos; 7) Relação entre saberes acadêmicos e comunitários; 8) Fortalecimento dos processos de democratização da escola e da educação; 9) Potencialização e reconhecimento de novos espaços educativos na escola, no bairro e na cidade; 10) Construção de práticas pedagógicas que valorizem o ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua diversidade, singularidade e universalidade; 11) Fortalecimento do processo de consolidação dos ciclos de formação humana; 12) Enriquecimento dos processos de letramento e condições de aprendizagem; 13) Construção de um currículo que estabeleça conexões entre as diversas áreas do conhecimento, que possibilite o desenvolvimento das diferentes potencialidades humanas, tendo como *eixos norteadores*: a) Educação patrimonial; b) Novas tecnologias; c) Cultura; d) Esportes; e) Lazer; f) Direitos Humanos; g) Meio Ambiente; h) Gênero/sexualidade; i) Combate ao racismo; j) Segurança alimentar (CONTAGEM, 2009b, p. 04, 05, 06, grifos nossos) .

Para tanto, estabelece parcerias com o “governo federal, sociedade civil, universidades, igrejas, empresas, comunidades e organizações sindicais” (CONTAGEM, 2009b, p. 07). Por meio da mobilização desses parceiros, que, de forma voluntária, oferecem recursos humanos, materiais e financeiros, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC) de Contagem busca resolver as dificuldades mais comuns apresentadas pelas escolas. Acredita-se que a “união de esforços pode fazer com que a escola forme, cada vez mais, alunos capazes de compreender o mundo que os cerca, expressar-se sobre ele e tornarem-se elementos ativos na sua transformação” (CONSED, 1999, p. 04).

A análise documental demonstra que, apesar do empenho da SEDUC em articular seu Projeto Político Pedagógico Educacional ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e à Política de Alimentação Escolar, como também, possibilitar o acompanhamento da



trajetória socioeducativa dos estudantes na perspectiva de inclusão social, ela ainda encontra dificuldades na implementação da política de Educação Integral. Os obstáculos estão relacionados, em primeiro lugar, à gestão dos trabalhadores envolvidos: os *oficineiros* não possuem garantias de permanência devido ao caráter precário da contratação; os *coordenadores* recebem remuneração não compatível com sua função de coordenar, acompanhar, monitorar as atividades desenvolvidas pelo programa; os *professores* atuam em prorrogação de jornada ou contrato e têm seu processo de formação devido à rotatividade no emprego. Há, também, dificuldades com a infraestrutura, devido à precariedade dos equipamentos públicos e à ausência de Caixa Escolar para receber e gerir recursos (CONTAGEM, 2009b).

Os equipamentos Educartes, que fazem parte desse Programa de Educação Integral, surgiram da necessidade de fortalecer as estratégias socioeducacionais do município de Contagem, focalizadas nos preceitos da educação em tempo integral, tendo como desafio atender as crianças e os adolescentes no âmbito das políticas sociais e educacionais. Por princípio, a educação em tempo integral objetiva ações socialmente integradoras, de forma tal que sua natureza “possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública e não uma reafirmação de seu caráter discriminatório”, atendendo, assim, as demandas e necessidades da população desfavorecida economicamente, compreendendo o aluno como um indivíduo que precisa de cuidados em todas as dimensões: políticas, econômicas, sociais, culturais e outras (Cavaliere, 2002, p. 250).

Para esta investigação, os equipamentos foram definidos como a mediação concreta da análise da atual política educativa de Contagem. Buscou-se verificar se os Educartes se mostram intérpretes e instrumentos da promoção do desenvolvimento local e se guardam relações com a lógica das políticas públicas integradas, baseadas no princípio da intersetorialidade, valorizando ao máximo o aproveitamento das interfaces, interações e convergências de interesses, ações, metas e recursos que possam existir entre as diversas políticas sociais, respeitando-se as especificidades de cada uma (Ckagnazaroff, Melo, Carvalho, 2005; Rocha, 2005; Ckagnazaroff, Melo, 2005;

Comerlatto *et al*, 2007).

## O PRESENTE E O FUTURO SOB O OLHAR DOS COORDENADORES

É possível supor que, no processo de operacionalização de políticas educacionais orientadas pela lógica da intersetorialidade e pela promoção do desenvolvimento local, muitas questões sobre jogos de interesses, relações de poder e disputas por espaços venham à tona. Quando se propõe a participação da comunidade, surgem questões sobre hierarquias diversas e problematizações sociológicas, políticas e epistemológicas, que levam a perguntas sobre que tipos de inovações educacionais se quer ou são possíveis.

Segundo Moll (2008, p. 13), o tema da Educação Integral ganha sentido “nas possibilidades que estão sendo e que serão construídas de reinvenção da prática educativa escolar”, na articulação entre os diversos campos do conhecimento, no entendimento de aluno como indivíduo multidimensional. A Educação Integral procura dar atenção à necessidade de “realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)”, tendo o desenvolvimento humano como prioridade (Guará, 2006, p. 16).

Os depoimentos dos coordenadores locais das unidades Educartes reforçaram a ideia de que a política educacional do município de Contagem (Educação Integral) vem procurando trabalhar todas as áreas do desenvolvimento humano do aluno. Segundo um dos coordenadores entrevistados, “nosso objetivo aqui no Educarte é tornar essas crianças cidadãos, para que mais tarde tenham uma visão melhor do mundo. A gente está aqui para isso. Nosso objetivo é atingir todas as áreas: social, econômica”, dentre outras.

A proposta é de propiciar condições necessárias para o bom desempenho escolar e formação cidadã. Perguntou-se aos coordenadores quais as contribuições do Educarte para as escolas. As respostas obtidas convergiram para cinco apoios: 1) aos processos de ensino-aprendizagem com reforço de atividades pedagógicas; 2) aos alunos no “para casa” resolvendo suas dificuldades; 3) aos alunos nos trabalhos e pesquisas das disciplinas escolares; 4) às estratégias de conhecimento

do aluno e; 5) à socialização e ao relacionamento interpessoal para diminuir o comportamento agressivo e indisciplinar. Nota-se que existe uma preocupação em assessorar o aluno em suas necessidades socioeducacionais, procurando estabelecer vínculos mais efetivos com a vida do aluno.

Entretanto, a relação entre escolas e Educartes nem sempre ocorre como se espera. Há casos em que a direção, os professores, os pedagogos das escolas são chamados para conhecer as atividades dos Educartes *in loco* e, por motivos diversos, acabam não comparecendo às reuniões organizadas pelos coordenadores locais. Isso tem dificultado a interação e o trabalho conjunto entre eles.

Foi, então, perguntado aos coordenadores quais as contribuições que as escolas estariam dando para o Programa de Educação Integral. A maioria respondeu que as parcerias são essenciais para o desenvolvimento das atividades e melhoria da qualidade da educação, que o bom relacionamento entre o coordenador do Educarte e a direção escolar propicia um ambiente favorável à interação e à troca de informações. Como se pode perceber pelos depoimentos, essa interação não está ocorrendo a contento.

As escolas encontram-se próximas às unidades dos Educartes, o que poderia possibilitar uma maior interação. Entretanto, o relacionamento entre direção escolar e coordenação dos Educartes passa por dificuldades, situação que se apresenta como um dos desafios a serem superados pelos responsáveis pelo Programa. Há casos em que um mesmo professor e/ou pedagogo trabalha nos dois locais, na escola e no Educarte, facilitando o relacionamento.

As relações entre escola e Educarte são compreendidas pelos coordenadores como condições de um trabalho mais efetivo no enfrentamento das dificuldades e problemas socioeducacionais dos alunos. Trata-se, de fato, de uma complexa construção, porque envolve diversos atores sociais (a escola, a comunidade, os pais, associações de bairro etc.).

## EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, INTERSETORIALIDADE E DESENVOLVIMENTO LOCAL

Segundo Titton (2008, p. 30) está emergindo “um novo paradigma para a educação enquanto responsabilidade coletiva, mobilizando diversos

atores sociais na construção e no desenvolvimento de projetos pedagógicos próprios de diferentes comunidades educativas”, interessada na formação integral das crianças e adolescentes. A responsabilidade coletiva implica ações conjuntas. A expectativa é de que a partir da mobilização dos atores sociais, articulações intersetoriais e ações coletivas, a fragmentação e a desarticulação entre as políticas educativas e sociais sejam superadas e o desenvolvimento local alcançado. É o que dizem autores como Dowbor (2006) e Goulart (2008).

As entrevistas com os coordenadores dos Educartes confirmaram as seguintes parcerias com programas do governo federal: a) Programa Mais Educação; b) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); c) Programa Bolsa Família (PBF); d) Programa de Esporte e Lazer da Cidade (PELC); e) Programa Escola Aberta; f) Programa Fica Vivo e g) Programa Agente Jovem.

Além dessas parcerias, o Programa de Educação Integral de Contagem promove ações intersetoriais envolvendo a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) e as Secretarias de Desenvolvimento Social, Saúde, Meio Ambiente, Esporte e Lazer. Promove, ainda, diálogos com o Conselho Tutelar, a Casa da Família e Igrejas.

As entrevistas com os coordenadores revelaram que nem todas as unidades dos Educartes recebem contribuições de todos os programas desenvolvidos pelos setores governamentais. Destacam-se as contribuições do Programa Mais Educação, do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e, recentemente, do Programa de Esporte e Lazer da Cidade (PELC). Mais raramente são citadas as contribuições das secretarias de Saúde, de Meio Ambiente, de Defesa Social, de Direitos e Cidadania e outras. Percebeu-se que algumas unidades dos Educartes estabelecem mais articulações intersetoriais que outras, o que se deve, provavelmente, ao tempo de funcionamento e ao nível de estruturação de cada uma.

A pesquisa sobre as formas de participação dos setores mencionados pelos coordenadores no Programa de Educação Integral indicou as seguintes práticas: a) ações conjuntas do Conselho Tutelar e SEDUC, de intervenção, em face de certos tipos de problemas familiares de crianças e adolescentes; b) ações da Secretaria de Desenvolvimento Social de direcionamento de jovens acima de 15 anos, em conjunto com outros programas sociais como o Pro Jovem; c) ações da Secretaria de Saúde, ao prestar serviços de consultas médicas, atendimentos ambulatoriais e

cuidados odontológicos pela via dos postos de Saúde; d) ações da Casa da Família, de recebimento e encaminhamento de jovens e crianças vindos de situações precárias de vida; e) ações da Secretaria de Meio Ambiente, no auxílio à preservação das áreas ocupadas pelas unidades educativas. Os Educartes contam, ainda, com serviços terceirizados de alimentação.

Os coordenadores enfatizaram, entretanto, que o trabalho de parceria é fruto de muito empenho e dedicação deles e dos gestores da SEDUC, que é preciso mais conscientização de todos os setores sociais, para que se efetive, de fato, uma Educação Integral Integrada. Um trabalho que tem como horizonte:

[...] a mudança de atitude frente a um novo paradigma de educação enquanto responsabilidade e compromisso coletivos, que envolve a concentração de esforços e a convergência de programas e políticas, tanto no âmbito macro como no micro, [que] pode inaugurar um interessante e importante momento da construção de uma identidade coletiva, local e global, cujo eixo é a busca permanente de uma sociedade democrática e igualitária (Tilton, 2008, p. 33).

Perguntou-se, portanto, aos coordenadores em que cada um dos setores da Prefeitura de Contagem poderia melhorar em sua atuação. Em síntese, foram estas as respostas obtidas: 1) maior envolvimento das coordenações dos programas Mais Educação e PETI na vida socioeducacional e no acompanhamento das atividades dos alunos nos Educartes; 2) disponibilizar pelo menos um assistente social nos Educartes para ajudar no enfrentamento dos problemas familiares, psicológicos, sociais dos alunos; 3) aumentar a oferta de vagas para as crianças e adolescentes de comunidades em área de grande vulnerabilidade social; 4) ter mais investimento financeiro e pessoal, proporcionando cursos de capacitação para os funcionários dos Educartes; 5) disponibilizar mais materiais didáticos e esportivos; 6) ter atendimento mais efetivo na área da saúde nos Educartes; 7) ampliar as parcerias com instituições, faculdades, empresas, comunidades; 8) oferecer às crianças e adolescentes mais refeições durante a permanência no Educarte; 9) contratar mais profissionais para melhorar a qualidade do atendimento; 10) ampliar o número de oficinas; 11) obter interlocução direta com todos os programas desenvolvidos pelos governos federal e estadual; 12) reformar e ampliar os espaços físicos das unidades dos Educartes, melhorando a infraestrutura e as acomodações de trabalho dos funcionários; 13) obter retorno dos órgãos e setores competentes para os problemas de alunos que foram

a eles encaminhados; 14) diminuir a rotatividade dos oficinairos e 15) melhorar o processo seletivo dos funcionários, ampliando o contrato para dois ou três anos.

Os coordenadores dos Educartes manifestaram, nos depoimentos, expectativas com relação à atuação dos gestores responsáveis pela coordenação geral destes equipamentos no nível da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC). Gostariam de contar com: 1) mais oportunidade de participação direta nas tomadas de decisões sobre assuntos de interesse dessa política; 2) mais verbas para melhorar o atendimento e qualidade das atividades oferecidas nas oficinas; 3) mais momentos de trocas de experiências entre os gestores e coordenadores dos diversos Educartes, para a socialização de suas angústias, problemas e soluções; 4) menos burocracia entre as secretarias, tendo em vista a ampliação do acesso aos projetos sociais desenvolvidos pelos outros setores; 5) o aumento do número do pessoal; 6) planejamento pedagógico único para os Educartes, não deixando de respeitar as peculiaridades de cada um; 7) a garantia da permanência de, pelo menos, dois ou três anos dos profissionais nos cargos, para dar continuidade ao trabalho e, por fim, 8) a mudança do processo de seleção dos oficinairos, visando ao não prejuízo do andamento das atividades.

Pelos depoimentos, percebe-se a tensão dos coordenadores, quando o assunto se refere à participação familiar. Ainda há muito a ser feito para uma mudança cultural ou a conscientização dos pais sobre a importância do envolvimento de todos nas decisões que afetam os seus filhos. As estratégias para as conquistas deste envolvimento (reuniões, eventos, telefonemas, oficinas etc.) ainda não têm conseguido superar este desafio.

Segundo Alencar (2005, p. 37), a participação deve ser permanente, pois propicia “aprendizado intelectual e vivencial, inserção na ‘sociedade política’, ocupação de espaços de questionamento e deliberação, tomada coletiva de decisões”. Apesar de os coordenadores considerarem que a participação familiar acontece de alguma maneira, eles reconhecem que ainda não é o bastante, gostariam que os pais fossem mais participativos nas questões que envolvem a educação dos filhos. Segundo Hora, “essa participação se efetivará através da integração do processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório cultural” da comunidade, partindo dos seus conhecimentos

prévios (Hora, 1997, p. 21).

Ferreira (2008, p. 03) entende que é preciso que a comunidade e a família adquiram consciência da importância de seu envolvimento no processo de formação das crianças e adolescentes, pois, “só com o compartilhamento de responsabilidades é que a prática pedagógica poderá avançar qualitativamente, pois haverá uma troca tanto de cobranças como de ajuda e compromisso com o ensino”. Todavia, mesmo conscientes da importância de sua participação no processo de formação de seus filhos, pais e mães alegam que lhes falta tempo por motivos de trabalho.

Por outro lado, a participação familiar é um dos caminhos para conhecer os problemas da realidade local das crianças e adolescentes, principalmente, daqueles que moram em área de grande vulnerabilidade social. Por meio dela, pode ocorrer diálogo e mais efetividade da política pública. Segundo um dos coordenadores entrevistados, “conversando com a família, com a criança, com o adolescente, de uma forma informal” é possível buscar informações mais precisas sobre suas demandas e necessidades.

Os coordenadores locais demonstram interesse em conhecer a realidade dos alunos atendidos por meio de conversas, diagnósticos, visitas aos ambientes frequentados pelas famílias, acompanhamento das assistentes sociais. Percebe-se certa mobilização deles. Há o reconhecimento de que, conhecendo melhor a realidade local, é possível entender o contexto social em que os alunos se encontram e encaminhá-los a outros programas, que os orientarão adequadamente, conforme suas necessidades sociais e educacionais.

Com base nos depoimentos, nota-se que a troca de experiências e conhecimentos com as comunidades locais e familiares é muito pontual, externa ao processo educacional e episódica. Os coordenadores atribuem isso, principalmente: a) ao fraco vínculo que a comunidade tem com a escola; b) à falta de apoio externo e de segurança para fazerem eventos nos ambientes da comunidade e c) à falta de interesse e/ou disponibilidade dos pais em contribuir com a formação de seus filhos. Esse é um ponto que aparece como desafio ao programa educacional de Contagem, para que ele possa ser realmente instrumento e intérprete do desenvolvimento local: em alguns Educartes, aparentemente, não se tem a noção da importância de se pesquisar e se levar em conta conhecimentos locais como forma de envolver a comunidade na busca de soluções e estratégias

aos seus problemas socioeducacionais.

Todavia, verifica-se que os coordenadores possuem um forte interesse na melhoria da qualidade de vida e no atendimento adequado das crianças e adolescentes. Referem-se à necessidade de: 1) considerar as demandas e necessidades socioeducacionais locais na elaboração de atividades; 2) respeitar a cultura, o ambiente, os espaços da comunidade, criando uma relação de cumplicidade com os moradores; 3) oferecer estratégias educativas, por meio de oficinas capazes de tornar os alunos pessoas melhores, sinalizando perspectivas de um futuro melhor; 4) proporcionar momentos, mesmo com os poucos pais que participam das atividades dos Educartes, de diálogo para que haja o envolvimento direto da comunidade em torno de seus interesses; 5) encaminhar as crianças e adolescentes a programas que supram suas necessidades socioeducacionais, melhorando sua qualidade de vida; e 6) ter iniciativa em ações coletivas e cultivar o sentimento de apropriação das políticas públicas pelas comunidades.

Segundo os coordenadores locais, as estratégias socioeducacionais e as atividades realizadas nos Educartes precisam avançar nos seguintes aspectos para tornar o atendimento do Programa mais efetivo: 1) firmar um quadro efetivo de profissionais - coordenador, pedagogo, professores de educação básica (PEB -1), assistente social, oficinairos, faxineiros, porteiros, vigias, dentre outros; 2) ampliar o número de oficinas oferecidas; 3) criar outras estratégias para aproximar os pais, as famílias e a comunidade do Educarte, promovendo mais encontros; 4) fortalecer o vínculo entre pais, comunidade e o Educarte; 5) aumentar o número de assistentes sociais nos espaços educativos; 6) proporcionar mais cursos de capacitação para todos os trabalhadores; 7) selecionar oficinairos/ instrutores/monitores mais qualificados para a função designada; e, principalmente 8) estabelecer mais parcerias com os supermercados, açougues, padarias da comunidade local, empresas, universidades, faculdades, dentre outros.

Os depoimentos dos coordenadores mostram que os contextos de atuação dos Educartes possuem problemas comuns de violência, criminalidade, prostituição, trabalho infantil, transtornos nas relações familiares, mas que o Programa parece sinalizar para a construção das identidades comunitárias e para a solução daqueles mais diretamente relacionados às vidas das crianças e adolescentes atendidos e de suas famílias.



Os relatos dos coordenadores são importantes para mostrar a natureza dos desafios que envolvem as estratégias socioeducativas orientadas pela lógica da intersetorialidade e da promoção do desenvolvimento local, pois implicam mudanças sociais e culturais importantes. Ações que formem cidadãos mais participativos e envolvidos nos problemas locais, mais capazes de melhorar a sua realidade de vida, como também, a da sua comunidade. Tendo em vista essa complexidade, perguntou-se aos coordenadores o que significa coordenar um Educarte.

As declarações dos entrevistados demonstram o compromisso e o envolvimento dos coordenadores locais em contribuir, efetivamente, para a formação integral das crianças e adolescentes atendidos nos Educartes. Nota-se, também, que todos defendem e acreditam na proposta educacional do município de Contagem por uma Educação Integral. A presença nas atividades e a dedicação ao trabalho possuem um significado importante para eles. Não se trata de um trabalho fácil. Exige conhecimento, paciência e muito esforço. Dessa maneira, o conhecimento do programa de Educação Integral do município de Contagem e do trabalho dos Educartes pelo olhar dos coordenadores locais mostrou-se fundamental para o entendimento dos seus significados, importância e desafios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas analisadas com os coordenadores locais chamaram a atenção para dois aspectos relevantes da implementação da política educativa municipal de Educação Integral do município de Contagem: suas possibilidades e seus desafios.

As possibilidades indicam que: 1) mesmo com a pouca participação da comunidade, dos atores sociais, instituições e associações de bairro, o programa vem conseguindo contribuir para a promoção do desenvolvimento local; 2) as atividades estimulam a aprendizagem significativa, a construção de novos conhecimentos e transformações socioculturais; 3) os espaços educativos oferecem elementos para que o processo de ensino-aprendizagem seja contextualizado na realidade local; 4) as iniciativas socioeducacionais contribuem para a formação integral dos atendidos, para melhores condições de vida.

Contudo, há muitos desafios a vencer. O principal deles é conseguir mais aproximação dos pais, da comunidade, dos atores sociais. Os outros são:

a) melhorar o processo de seleção dos oficinairos, b) contar com mais verbas para as unidades educativas; c) oferecer melhores condições de trabalho aos coordenadores locais e aos oficinairos; d) promoção de mais encontros, reuniões, diálogos entre os coordenadores locais e entre estes e os oficinairos; e) mais parcerias com setores da comunidade local; f) melhorar a capacitação dos oficinairos; g) reduzir a rotatividade dos oficinairos, dentre outros.

## NOTAS

1 Os seis coordenadores locais entrevistados foram das unidades: 1) Educarte Campo Alto; 2) Educarte Dom Bosco; 3) Educarte Lucas Braga; 4) Educarte Nossa Senhora Auxiliadora; 5) Educarte Parque São João; e 6) Educarte Perobas. No Educarte Argentino Honório dos Reis não foi possível realizar a entrevista com o coordenador local, que não conseguiu viabilizar sua disponibilidade.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. Cinco enganos e a cidade democrática. In: BASTOS, João Baptista (org). *Gestão Democrática*. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2005.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 de janeiro de 2010

CKAGNAZAROFF, Ivan Beck. MELO, Joyce de Souza Cunha. CARVALHO, Débora Nacif de. Da gestão da intersectorialidade: o caso do programa BH Cidadania, Brasil. *X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Santiago, Chile, Out. 2005. Disponível em: <http://www.ijj.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20X/documentos/ckagnaza.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2009.

CKAGNAZAROFF, Ivan Beck. MELO, Joyce de Souza Cunha. Implementação de Programa Intersetorial de Políticas Públicas: O Caso BH Cidadania. *VIII Seminário em Administração* FEA-USP, ago, 2005. Disponível em: [http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/an\\_](http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/an_)

resumo.asp?cod\_trabalho=328 Acesso em 15 de novembro de 2009.

CONTAGEM, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação e Cultura - SEDUC. Educação Integral. *Educartes*. Centros de Educação em tempo Integral. SEDUC, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação e Cultura - SEDUC. *Programa educação em tempo integral. Educação Integral*. SEDUC, 2009.

CONSED, Conselho Nacional de Secretário de Educação. *Parcerias na educação: um guia para multiplicar esta idéia*. 2009. Disponível em: [http://www.ieq.org/pdf/livreto\\_parcerias.pdf/](http://www.ieq.org/pdf/livreto_parcerias.pdf/) Acesso em 01 de dezembro de 2009.

COMERLATTO, Dunia; COLLISELLI, Liane; KLEBA, Maria Elizabeth; MATIELLO, Alexandre; RENK, Elisônia Carin. Gestão de políticas públicas e intersectorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais. *Revista Katál*. Florianópolis v. 10 n. 2 p. 265-271 jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a15v10n2.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2009.

CURY, T. C. H. Elaboração de projetos sociais. In: ÁVILA, C. M. de. (Coord.). *Gestão de projetos sociais*. Textos de apoio. São Paulo: AAPCS, p. 33-56, 1999.

DOWBOR, Ladislau. *Educação e Desenvolvimento Local*. 2006. Disponível em: <http://dowbor.org/06edulocal.doc>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. *Inovação Social e Sustentabilidade*. Coleção Inovações Sociais. Vol.II, p. 65. Curitiba: SESI / SENAI / IEL / UNINDUS, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: resignificando conceitos e possibilidades. In: (Orgs) FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 6ª edição, p. 295-316, 2008.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec: Educação Integral*, n.2, São Paulo: Cenpec, 2006.

GOULART, Maria Antônia. A intersectorialidade no contexto da educação integral. *Educação Integral*. Salto para o futuro. Ano XVIII. N. 13. ago de 2008.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva*. 2ª ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 1997.

KNOPP, Glauco da Costa. *Cultura e desenvolvimento local: um estudo do programa Bairro-Escola da cidade de Nova Iguaçu*. Fundação Getúlio Vargas, 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 2008.

LEITE, Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira. DUARTE, Vanda Catarina. Desafio da articulação entre políticas setoriais e intersectoriais: o caso da educação. *X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Santiago, Chile, Out. 2005. Disponível em: <http://www.ij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20X/documentos/leitemar.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2009.

MILANI, Carlos. *Teorias do capital social e desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas*, Bahia, Brasil. 2005. Disponível em: <http://www.adm.ufba.br/capitalsocial/Documentos%20para%20download/ISTR%202003%20Capital%20Social%20e%20Desenvolvimento%20Local.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2009.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? *Educação Integral*. Salto para o futuro. Ano XVIII. N. 13. ago de 2008.

PACHECO, Suzana Moreira. Proposta pedagógica. *Educação Integral*. Salto para o futuro. Ano XVIII. N. 13. ago de 2008.

ROCHA, Márcia Cristina Gomes da. Exclusão social e gestão local intersectorial: desafios do programa BH Cidadania. *X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*,

Santiago, Chile, Out. 2005. Disponível em: <http://www.iiij.derecho.ucr.ac.cr/archivos/documentacion/inv%20otras%20entidades/CLAD/CLAD%20X/documentos/rochamar.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2009.

SENHORAS, Elói. Caminhos bifurcados do desenvolvimento local: as boas práticas de gestão pública das cidades, entre a competição e a solidariedade. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*. Vol. 3, nº 2, mai/ago, p 03-27, 2007.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Profissionais da educação integral: que formação entram nesse jogo? *Educação Integral*. Salto para o XVIII. N. 13. ago de 2008.

---

❶ **FLÁVIA TEMPONI GÓES** é mestre em Educação pela Universidade de Itáuna (2009), mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA. Docente e coordenadora de projetos do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (BH/MG). Orientadora de estágio curricular na Fundação Helena Antipoff (Ibirité/MG). Email: [flaviatemponi@hotmail.com](mailto:flaviatemponi@hotmail.com).

❶ **LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO** é doutora em Educação e pós-doutora em Sociologia do Trabalho. Coordenadora e docente do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA (Belo Horizonte, MG). Membro da Comissão Assessora de Expertos Iberoamericanos em Educação Técnico Profissional da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI) e membro da Comissão Executiva Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC), da Setec/MEC. Email: [ismachado@uai.com.br](mailto:ismachado@uai.com.br).

*Recebido em agosto de 2011.  
Aprovado em novembro de 2011.*

