

ARTIGO

A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E AS POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

NATÁLIA FRAGA CARVALHAIS OLIVEIRA^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4956-6780>

SAVANA DINIZ GOMES MELO^{1**}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0415-5344>

RESUMO: Este artigo discute a relação entre a universidade e a educação básica no contexto da extensão universitária e das políticas de ampliação da jornada escolar. Toma como objeto de análise o Programa Escola Integrada da Universidade Federal de Minas Gerais, uma ação de extensão universitária relacionada à política de ampliação da jornada escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, no período de 2006 a 2013. O estudo se fundamenta em um referencial teórico crítico. Tomaram-se como fontes documentos institucionais e oficiais e entrevistas com gestores na universidade e na secretaria e com professoras comunitárias de três escolas públicas. O texto procura caracterizar o programa com ênfase em seu histórico, funcionamento e abrangência, e também, evidenciar as percepções dos sujeitos entrevistados sobre o papel das instâncias envolvidas e sobre as relações estabelecidas – apontando alguns limites e contribuições dessas relações.

Palavras-chave: Universidade; Extensão universitária; Educação básica; Jornada escolar ampliada.

RELATIONS BETWEEN UNIVERSITY AND POLICIES TO EXPAND SCHOOL HOURS

ABSTRACT: This paper discusses the relationship between university and basic education in the context of university expansion and of policies for school hours expansion. It studies *Projeto Escola Integrada* [Integrated School Program], a project by Federal University of Minas Gerais (UFMG) related to school hours extension policies by Belo Horizonte City Hall Office of Education (SMED/PBH), implemented from 2006 to 2013.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; doutoranda em Educação pela UFMG. Técnica em Assuntos Educacionais da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. E-mail: <nfc@ufmg.br>.

** Pós-doutora pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de La Coruña, Gália, Espanha (2014). Doutora em Educação (2009). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre a Universidade (UNIVERSITÁTIS/FAE/UFMG). E-mail: <sdgmufmg2@gmail.com>.

The study is based on a critical theoretical framework. Institutional and official documents and interviews with UFMG and SMED coordinators, as well as with community teachers from three public schools were taken as sources. This paper describes the program highlighting its history, functioning and scope, as well as the subjects' perceptions on the participating institutions' roles and the relations they established, pointing to some limits and contributions of these relations.

Keywords: University; University Service; Basic Education; Extended School Hours.

INTRODUÇÃO

A partir do contexto de redemocratização brasileira, percorrendo os anos de 1990 e afirmando-se no século XXI, a relação da universidade com a educação básica tem sido estimulada pelas políticas educacionais, especialmente no âmbito para além das pesquisas e do ensino – por meio da extensão. Tem sido notória a ênfase discursiva e a promoção de políticas públicas que propalam o objetivo de melhorar a qualidade na educação básica com o recurso à extensão universitária. Entre estas, situam-se os projetos e programas de jornada ampliada desenvolvidos em parceria com universidades nas redes públicas de ensino.

O programa de extensão desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais – Programa Escola Integrada (PEI/UFMG) – é uma dessas experiências. Buscou promover a relação entre a universidade e a política de ampliação da jornada escolar da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH), nas escolas de ensino fundamental.

Fruto de uma investigação concluída em 2014, o objetivo deste artigo é evidenciar a complexidade dessa relação,¹ suas possibilidades e limites, a partir da discussão a respeito da interação dialógica, entre a universidade e a sociedade. As análises efetuadas neste texto se fundamentam em um referencial teórico crítico, a exemplo dos autores Bruno (2002), Chauí (2003), Coutinho (2014), Frigotto (2011) entre outros. Buscou-se, com base em estudo documental (relatórios e registros institucionais, relatórios de avaliação de monitores de oficina, informativos, orientações etc.) e entrevistas com informantes,² identificar alguns aspectos dessa relação na experiência entre a UFMG, a SMED e as escolas, no período de 2006 ao 1º semestre de 2013, com ênfase na avaliação do papel de cada instância e possíveis contribuições das relações estabelecidas.

Os resultados são apresentados em quatro tópicos: breve discussão a respeito da interação dialógica entre a universidade e a sociedade; o contexto de formulação atual das políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil; o Programa Escola Integrada na SMED, UFMG e escolas; e o papel dessas instâncias, limites e contribuições na perspectiva dos entrevistados e conforme relatórios analisados.

A INTERAÇÃO DIALÓGICA ENTRE A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE

Parte-se do pressuposto de que a universidade é uma instituição social vinculada à estrutura e ao modo de funcionamento da sociedade. A universidade tanto sofre determinações da sociedade e do Estado, como também os influencia (CHAUÍ, 2003). Como parte dessa totalidade, a extensão universitária revela-se como uma concepção em disputa, havendo até mesmo dissenso entre aqueles que se debruçam sobre o tema (OLIVEIRA, 2014).

Em seu desenvolvimento histórico no Brasil, a extensão universitária manifestou-se como veículo de difusão da cultura dominante e instrumento de dominação social por meio de ações assistencialistas. No contexto de redemocratização brasileira, em coerência com as transformações societárias em nível global e com o modelo de universidade que o governo desejava implementar nesse período, a visão mercantilista da extensão nas universidades começa a ganhar evidência. Segundo Tavares (1996) e Jezine (2006), essa visão se concretiza por meio da captação de recursos provenientes da venda de serviços, mediante a parceria entre universidade e empresas, e também a prestação de serviços para o governo.

Entretanto, de acordo com Tavares (1996) e Mazilli (2011), em contraposição a esse modelo e às práticas realizadas até então, a extensão foi ressignificada pela comunidade universitária. Passou a ser concebida como dimensão acadêmica e integrante de um modelo de universidade que tem no princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão o padrão de qualidade socialmente referenciada. De acordo com Tavares (1996, p. 98), a proposta de universidade do movimento docente,³ inserido nas lutas em prol da democracia na década de 1980, possibilitou que a extensão se transformasse em instrumento de luta contra a apropriação privada dos recursos financeiros e bens culturais produzidos pela sociedade e estratégia de defesa de democratização e autonomia universitária.

Desde então, esse princípio da indissociabilidade e o de interação dialógica entre a universidade e a sociedade foram

definidos como diretrizes políticas (entre outras) para as ações de extensão universitária, formuladas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (Forproex). Tais princípios se coadunam com o conceito de extensão também elaborado por esse Fórum que a definiu como o processo que articula o ensino e a pesquisa aos interesses sociais.

Ressalta-se que a concepção de interação dialógica como diretriz para as ações de extensão tem sua origem na discussão apresentada por Paulo Freire no livro *Extensão ou comunicação?*. Pautado em sua concepção de educação como prática de liberdade, ele propõe o termo comunicação, baseado na interação dialógica entre os sujeitos (no caso, agrônomo e camponês), em oposição à extensão que remete à educação como prática de domesticação. Para o autor, o diálogo pressupõe uma relação horizontal, fundamentado na ação e reflexão por meio de uma interação radical. Segundo ele, falar em democracia sem o diálogo é uma farsa. Nessa direção, define a interação dialógica a partir da vivência do diálogo na perspectiva da transformação (FREIRE, 1975; 1987).

A partir desses aspectos, considera-se que a construção de um processo democrático entre a universidade e os demais setores da sociedade, pautado na interação dialógica, é atravessada por diferentes concepções de Estado e de democracia.

Neste estudo, o conceito de Estado e sua relação com a sociedade fundamentam-se nas teorias de Karl Marx e Gramsci. Tomando como ponto de partida a vida material (materialismo dialético), Marx considera que as relações de produção burguesas definidas no modo de produção capitalista se baseiam fundamentalmente na divisão da sociedade em classes antagônicas – os burgueses (proprietários dos meios de produção) e os proletários (trabalhadores que só possuem sua força de trabalho) – e na exploração da segunda pela primeira. É dessa divisão que se origina o Estado moderno como expressão dos interesses particulares da primeira classe na garantia da propriedade privada e, portanto, da reprodução da sociedade capitalista. Para Marx, o Estado moderno surge da necessidade de garantir as relações de produção capitalista (esfera econômica) por meio do domínio da esfera política. Esse domínio é exercido pelo controle de certos recursos coercitivos e ideológicos (MARX, 1978, p.129).

A partir das ideias de Marx, Gramsci, que viveu em outro contexto histórico desenvolveu o conceito de Estado ampliado, em virtude das lutas que surgiram na sociedade civil, naquele contexto. Gramsci considerava que a reprodução da dominação de classe não se exerceria somente pela função coercitiva do Estado, mas também

pelo consenso junto às classes dominadas. Para Gramsci, “na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (nesse sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia, revestida de coerção)” (GRAMSCI, 1984, p. 149). A função da hegemonia e da dominação, isto é, consenso e coerção dependem da correlação de forças entre as classes sociais na disputa pelo poder. O conceito de Estado Ampliado em Gramsci revela o caráter contraditório e dialético entre a hegemonia e a coerção determinadas historicamente pela luta de classes.

A democracia, por sua vez é concebida neste estudo como uma forma que o Estado pode adquirir em determinados contextos históricos. Dessa maneira, partiu-se da compreensão da democracia como um processo complexo e constante de disputa no plano conceitual e prático, isto é, baseado em avanços – no sentido de sua ampliação (democracia radical) – e recuos e restrição formal (democracia liberal) (COUTINHO, 2008). A democracia liberal caracteriza-se pelo cumprimento de alguns procedimentos formais, tais como, o reconhecimento da igualdade na lei, que tem favorecido a manutenção de privilégios para poucos em detrimento da garantia de acesso aos direitos sociais para todos; a participação cidadã restrita às eleições periódicas; e a centralização de poder nas mãos de poucos, com restritos espaços de decisão coletiva, por exemplo. Já a democracia radical pressupõe a participação mais ampla e direta nas decisões políticas e orienta-se pela construção do espaço público fundamentado na ação coletiva, com vistas ao bem comum, e nas relações sociais horizontais, que se afirmam na solidariedade e na igualdade entre todos (COUTINHO, 2008; BRUNO, 2002). Em decorrência, rompe com as hierarquias e limites impostos pela democracia liberal, tais como os restritos espaços de decisão coletiva, entre outros aspectos.

Com base nessa discussão, a extensão universitária, objeto deste estudo, pode ser concebida como uma prática social fundamentada na interação dialógica, mediante a promoção de transformações mútuas e de uma nova postura da universidade diante da sociedade, de acordo com os interesses da maioria da população. Nesse sentido, a interação dialógica, em tese, parece se fundamentar no ideal democrático em seu sentido radical.

A UNIVERSIDADE E AS POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL

Desde a redemocratização brasileira, as políticas educacionais vêm fomentando a relação entre a universidade e a educação básica e, na atualidade, com a implementação das políticas de ampliação da

jornada escolar na educação básica em todo o país, a participação das universidades na rede social responsável pela garantia do direito à educação pública tem sido requerida. Essa integração está na pauta da política educacional vigente, uma vez que, segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), o Estado precisa ter uma visão sistêmica que reconheça as conexões entre educação básica e superior (entre outras).

Constituído por vários programas que abarcam a educação básica e a educação superior, o PDE procurou dar direcionamento para a política educacional brasileira por meio do governo federal, superando a ausência de integração entre as políticas verificada até então. Para alguns autores, o plano pode indicar: a) a implementação de uma política de Estado por parte do Ministério da Educação (MEC) ao reunir programas de governo e atribuir orientação e integração para a organização da educação nacional; b) a tentativa de preenchimento das lacunas deixadas pelo Plano Nacional de Educação (2001/2010) decorrentes dos vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso e c) a possibilidade de se conceber um sistema de educação no Brasil (OLIVEIRA, 2011; KRAWCZK, 2008). Para outros, o PNE ainda vigente foi colocado em segundo plano pelo PDE (SAVIANI, 2009; FRIGOTTO, 2011).

Em que pese às contradições e limites presentes nessa iniciativa, no que concerne à análise proposta neste artigo, de acordo com esse Plano, por um lado, as universidades públicas devem se voltar para a formação inicial e continuada dos professores, visando à melhoria da qualidade da educação básica. Por outro, essa melhoria poderá contribuir para que os egressos desse nível de ensino cheguem mais preparados ao nível superior, fechando, assim, “um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais” (MEC, s/d, p.11). O Programa Mais Educação (PME), voltado para o fomento de políticas de ampliação da jornada escolar, e o Programa de Extensão Universitária (ProExt), ambos pertencentes aos programas que constituem o PDE, preveem a articulação entre a educação básica e as universidades.

O PME foi instituído via aprovação da Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). Foi estabelecido inicialmente pela parceria entre o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o do Esporte e o da Cultura. Posteriormente, o Ministério do Meio Ambiente e o da Ciência e Tecnologia, como também a Secretaria

Nacional da Juventude e a Assessoria Especial da Presidência da República passaram a fazer parte desse programa. Na sua origem, essa política do governo federal, de caráter interministerial, objetivou fomentar a ampliação da jornada escolar nos diversos estados e municípios brasileiros, com o intuito de promover a formação integral e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

Nos documentos iniciais que subsidiam as ações desse programa, observa-se a orientação pela intersetorialidade definida como “corresponsabilização” na relação entre as diversas esferas do governo e a busca pela parceria com a sociedade, a partir da concepção de que os processos educativos envolvem múltiplos agentes (BRASIL, 2009a). A participação das universidades é compreendida a partir desse entendimento. Destaca-se também a presença dos “estudantes em processo de formação docente” entre os responsáveis para atuação junto às experiências de ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2009b, p. 15-16). O mapeamento das experiências de ampliação da jornada escolar, realizado com vistas a subsidiar a construção dessa política indutora, evidencia que somente 6,2% das experiências pesquisadas possuíam parceria com universidades, sendo o maior número na Região Sudeste, em especial no estado de Minas Gerais (BRASIL, 2009c).

De acordo com os documentos que o regulamentam, o PME requer a articulação entre os sistemas de ensino e universidades, tendo em vista a produção de conhecimento, suporte teórico-metodológico e formação de profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2007; 2010). Nesse lastro, o ProExt foi regulamentado pelo Decreto n. 6.495/2008 (BRASIL, 2008) e definido como Programa de Extensão Universitária. Desde então, constitui-se como um dos programas que compõem o PDE, voltado para o fomento de programas e projetos de extensão universitária, tendo, entre os focos de atuação, ações junto à educação básica. O Edital ProExt/MEC/2013 contemplou uma linha específica voltada para as políticas de educação integral, objetivando ações, por parte das universidades, voltadas para essas políticas.

Embora o PDE apresente diferentes possibilidades de leitura, como abordado anteriormente, Abreu (2010) aponta que, por meio dele, o Estado brasileiro vem priorizando a educação através de uma perspectiva sistêmica “que consiste numa visão articulada entre os diversos níveis e modalidades de ensino. Com essa visão, a educação básica e a educação superior deixaram de ser fragmentos estanques e foram integradas [...]” (ABREU, 2010, p. 136). Verifica-se dessa maneira que o PME e o ProExt, ambos pertencentes aos programas

que constituem o PDE, preveem a articulação entre a educação básica e as universidades. Desse modo, tanto as políticas para a educação básica como para o ensino superior se propõem a efetivar essa vinculação.

Todavia, em outubro de 2015, em seu discurso de posse como ministro da Educação, Aloísio Mercadante divulgou uma inflexão no PME. Embora a sua continuidade tenha sido apontada como uma das prioridades de sua gestão, foi anunciado um processo de mudança a ser implementado com ênfase nas disciplinas de Matemática e Português. De acordo com o ministro, tal ênfase se justificaria com base em pesquisa realizada pelo Banco Mundial em parceria com a Fundação Itaú Social, que apontou, entre outros aspectos, para o fato de que o PME “não altera os índices de evasão escolar nem os resultados dos estudantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (ZINET, 2015).

Em março de 2016, Mercadante anunciou que os recursos do programa seriam direcionados para as escolas cujos estudantes apresentassem graves problemas de alfabetização e letramento. Essa mudança levou à redução de 60.000 para 26.000 unidades escolares atendidas pelo programa. Após a crise política e institucional que tomou o país e resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posse de Michel Temer (em 2016), foi instituído o Programa Novo Mais Educação, mantendo seu foco na melhora da aprendizagem de língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.

Essas mudanças evidenciam um claro recuo na proposta original que buscou, entre outras coisas, a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos com a oferta e desenvolvimento de atividades nas áreas de cultura, esporte, lazer, artes etc., para além dos conhecimentos tradicionalmente escolares. A perspectiva atual se baseia em uma visão restrita de qualidade da educação circunscrita ao desempenho de estudantes em avaliações de larga escala.⁴ É possível supor que a parceria entre as universidades e as escolas também ficará restrita a essa nova perspectiva.

Como poderá ser verificado na sequência, o Programa Escola Integrada da SMED/PBH, embora tenha se consolidado como uma referência nacional para a política de ampliação da jornada escolar no Brasil, inclusive para o Ministério da Educação, também sofreu reduções na sua oferta e amplitude.

PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: SMED, UFMG E ESCOLAS

O PEI/SMED se constitui na política de ampliação da jornada escolar nas unidades de ensino fundamental da rede municipal de

educação em Belo Horizonte (RMEBH), desde a implementação do projeto piloto no final de 2006. Seu objetivo é ampliar as oportunidades de aprendizagem de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos (BELO HORIZONTE, 2010). Fundamenta-se na concepção da “Cidade Educadora” (uso de espaços no entorno das escolas e na cidade)⁵ e na relação entre os conhecimentos escolares e saberes da comunidade. Integra diferentes projetos sociais da RMEBH com ações desenvolvidas por organizações não governamentais e outros parceiros da sociedade civil (BELO HORIZONTE, 2012), tais como associações comunitárias, clubes, estabelecimentos comerciais, empresas, centros de lazer e de saúde, igrejas, faculdades, universidades, fundações e institutos de pesquisa (COELHO, 2010).

É desenvolvido no contraturno escolar com a oferta de oficinas por agentes culturais e monitores universitários. Desde o ano de 2009, as oficinas ofertadas pelas instituições de educação superior passaram a ser organizadas de acordo com o PME. A coordenação do programa em cada escola fica a cargo do professor comunitário. A participação dos estudantes ocorre por adesão das famílias (BELO HORIZONTE, 2009). O PEI/SMED abrange todas as escolas da rede, mas não atende a todos os alunos e apresenta muitos desafios na sua implementação.⁶

Mesmo com a mudança de governo municipal em Belo Horizonte, em 2009, a implementação do programa teve continuidade. A expansão do PEI/SMED tornou-se um dos projetos sustentadores da gestão da PBH. No início da gestão 2009-2012, foi definida a meta de construção de espaços destinados ao programa, de adesão integral de todas as escolas e o atendimento de 65.000 alunos até o final de 2012. Segundo a coordenadora geral do PEI/SMED (2006-2012),⁷ esses espaços não foram construídos e a reforma das escolas também ocorreu de forma parcial. Conforme as entrevistas realizadas e as informações repassadas pela SMED, embora todas as escolas tenham aderido ao programa, o número de alunos almejado não foi atingido e até o mês de agosto de 2013 havia 61.771 estudantes participantes.

A despeito de sua amplitude e de ser considerada uma das experiências mais consolidadas do país, foi prevista, até o final de 2016, a redução de cerca de 20.000 vagas no PEI/SMED, restringindo para cerca de 43.000 o número de estudantes atendidos. De acordo com a PBH, uma das justificativas para realizar os cortes “é que existem muitos alunos infrequentes” e que “faltam mais de duas vezes na semana”. Essa perspectiva foi criticada por retirar dos alunos o acesso a novas oportunidades de aprendizagem e por associar a necessidade de cortes no orçamento do programa à responsabilização

dos estudantes pela infreqüência (ZINET, 2016). Mais uma vez se constata que a política de ampliação da jornada escolar brasileira vem sofrendo um retrocesso na busca pela ampliação e garantia de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

No que diz respeito ao PEI enquanto ação de extensão universitária, a UFMG foi a primeira instituição de ensino superior (IES) a se integrar ao PEI/SMED. Essa universidade foi convidada para ajudar a pensar em um novo formato para a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental da RMEBH e desenvolveu o projeto piloto junto com a SMED. Na universidade, o PEI/UFMG se constituiu inicialmente como um projeto de extensão, vinculado ao Programa “UFMG integrada à educação básica”.

Desde a sua concepção e desenvolvimento do projeto piloto do PEI/SMED em 2006 até o ano de 2010, enquanto projeto de extensão, o funcionamento do PEI/UFMG se organizou em torno da oferta de oficinas às escolas; realização de seminários de formação continuada voltados para os monitores e avaliação de todos os participantes do projeto na UFMG. A efetivação de visitas para o acompanhamento das atividades realizadas pelos monitores e aproximação da realidade das escolas para melhor dimensionamento das ações da universidade também fizeram parte do cotidiano do PEI/UFMG.

A coordenação geral sempre esteve localizada na Proex e a coordenação pedagógica foi composta inicialmente (até o ano de 2010) por professores do Centro Pedagógico (CP), sobretudo, e, posteriormente (a partir de meados de 2010), por docentes da Faculdade de Educação (FaE).

Para os monitores que atuavam na ministração das oficinas junto às escolas, a carga horária semanal das atividades prevista era de 20 horas, podendo ser ampliada com autorização da universidade, sendo 60% ministrando a oficina, 20% em orientação e planejamento junto ao professor comunitário e 20% em orientação e planejamento na universidade, junto com os coordenadores. Estes se responsabilizavam pela proposição de oficinas, seleção, encaminhamento e preparação dos monitores, como também de processos avaliativos relativos à atuação dos monitores nas escolas e ao programa junto à coordenação geral e pedagógica (UFMG 2010).

Concernente à sustentabilidade do projeto na UFMG, desde a sua formulação, considerou-se a sua continuidade mediante a constituição de uma estrutura estável de coordenação geral e orientadores de oficina. Se inicialmente houve uma grande mobilização na universidade para a implantação do PEI/UFMG;

com o passar do tempo surgiram desafios. A partir de 2009, a UFMG teve uma redução gradativa de sua participação devido aos problemas enfrentados “na trajetória de implementação do programa e que se mostraram recorrentes” (UFMG, 2009), tais como a falta de infraestrutura, segurança e organização do PEI/SMED, entre outros aspectos que dificultaram ou inviabilizaram o trabalho de acordo com os objetivos da UFMG. Esses problemas, bem como a vinculação a outras demandas na universidade, reduziram a disponibilidade e interesse de monitores e orientadores em participar do PEI/UFMG.

A partir de 2011, entretanto, o PEI/UFMG foi reestruturado como um programa de extensão, reconfigurando-se como uma ação mais complexa e articuladora de outras ações organizadas em torno de um eixo comum, expandindo a sua abrangência na universidade. Nesse quadro, o PEI/UFMG passou a contar com cinco projetos: Oficinas na Escola Integrada; Acompanhamento pedagógico do PEI nas escolas; Processos formativos em Educação Integral; Projeto Apoio à Escola Integrada; e Suporte de Comunicação para o PEI/UFMG (UFMG, 2011). Essa nova estrutura possibilitou a ampliação do número de escolas atendidas e de tipos de oficinas ofertadas, bem como do número de monitores, da abrangência dos cursos de graduação na UFMG e dos orientadores de oficina ou coordenadores de área, o que pode ser constatado na Tabela 1.

TABELA 1. Abrangência Geral PEI/UFMG – 2006 ao 1º semestre de 2013

Especificação	Ano								Não Consta ¹
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Escolas	7	16	21	12	21	40	71	40	4
Monitores de Oficina	56	43	66	53	65	102	175	62	4
Cursos dos Monitores	10	12	13	13	14	20	27	14	3
Coordenadores de Oficina	17	12	23	17	26	17	17	13	-
Tipos de Oficina	13	20	23	19	20	29	29	21	4

¹ Não constam informações a respeito do ano.

Fonte: OLIVEIRA (2014)

A reorganização do PEI/UFMG como programa de extensão permitiu a ampliação das ações no sentido de qualificar as atividades junto às escolas bem como a formação dos estudantes da própria universidade e a sistematização de conhecimento a respeito da experiência. Embora tal estrutura tenha favorecido os aspectos anteriormente abordados, até meados de 2013, a ausência de garantia para sua continuidade ainda permanecia como preocupação da coordenação do PEI/UFMG. Em 2014, com a mudança de gestão na UFMG, foi estabelecido o diálogo com a FaE, no sentido de avaliar a parceria com a SMED e a possibilidade de alocar a coordenação geral do PEI/UFMG nesta unidade. Esse processo resultou, no início de 2015, no encerramento da parceria da Proex com a Secretaria de Educação.

No que diz respeito ao PEI nas escolas selecionadas, o processo de implementação ocorreu em períodos, com características e motivações diferenciadas para o estabelecimento da relação com a UFMG, conforme informado pelas professoras comunitárias entrevistadas e sintetizado no Quadro 1.

QUADRO 1. PEI nas escolas e a relação com a UFMG

Escola/ Regional	Ano de implemen- tação	Caracterização	Início da relação com a UFMG	Motivação
A Pampulha	2007	Início após decisão do coletivo de professores; há lista de espera por parte das famílias; existência de espaços (escola e aluguel de casas); limites de integração escola-PEI (tempo).	2007	Parceria anterior (Projeto Guanabara); proximidade geográfica com a UFMG (facilita o trânsito dos estudantes e o contato com a coordenação na UFMG); seleciona apenas monitores da UFMG.
B Noroeste	2009	Início por interesse da direção e aprovação dos docentes e assembleia escolar; não há lista de espera por parte das famílias; há integração escola-PEI; existência de espaços (escola, entorno e aluguel de casa).	2009	Parceria anterior (CP e FaE); interesse de desenvolver novos projetos com a UFMG; ausência de diálogo com a coordenação do PEI nas outras IES; seleciona apenas monitores da UFMG.

C Leste	2007	Início por solicitação da Regional e adesão da direção sem consulta aos professores; não há lista de espera; integração não ocorre de maneira efetiva; existência de espaços (escola).	2009	Após várias tentativas não atendidas (distância entre a escola e a UFMG), houve a inserção de um voluntário da comunidade, estudante da UFMG, e foi estabelecida a relação; seleciona monitores da UFMG e de outras IES.
------------	------	--	------	--

Fonte: OLIVEIRA (2014)

Os dados apresentados evidenciam que o PEI/SMED foi desenvolvido de maneira distinta em cada escola, bem como a relação da escola com a UFMG por meio do programa se estabeleceu em tempos e por motivações diferenciadas.

O PAPEL DA UFMG, DA SMED E DAS ESCOLAS NO PEI: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES

Para verificar se o PEI/UFMG se pautava pela interação dialógica na sua relação com a SMED e as escolas no desenvolvimento do PEI, um dos aspectos analisados consistiu na avaliação do papel da SMED, da UFMG e das escolas, evidenciando-se os limites e contribuições das relações estabelecidas.

De acordo com a coordenadora geral do PEI/UFMG,⁸ a SMED demandou a participação dos estudantes da universidade para o desenvolvimento das oficinas, mas o papel da UFMG foi mais amplo, atuando junto à gestão do programa na Secretaria de Educação no que concerne à organização, discussão e avaliação. Ao avaliar a relação com a SMED, considerou que, até o ano de 2012, a atuação do PEI/UFMG junto à coordenação na Secretaria de Educação se concretizou de maneira dialógica e orientada pelo compromisso com o programa, com a participação efetiva dos envolvidos por meio de relações horizontais com vistas ao bem comum, tal como discutido por Bruno (2002) e Coutinho (2008). No entanto, destacou que as mudanças de gestão na SMED trouxeram implicações para a relação dialógica, como evidencia no excerto a seguir.

O papel básico que eles queriam era que a gente fornecesse os bolsistas, as oficinas. E o combinado era que a gente faria essa orientação, que eles teriam uma orientação também dentro da escola! Mas, esse tempo todo, ajudamos a discutir, a organizar o programa, [...] nós participávamos da coordenação geral do programa junto com a SMED. [...] A relação com a SMED na gestão passada,

com essa turma que tá desde o início, desde 2006 coordenando, foi muito boa! A gente se sentiu enquanto parceiro, mesmo! Construindo a coisa juntos. [...] Trabalhando muito uma relação dialógica, de trocas, de avaliação, de proposta, de reflexão. [...] também tivemos toda liberdade de colocar, de propor, de reclamar, numa parceria de compromisso, mesmo! De avançar no programa. Agora, essa mudança, última de gestão, agora, houve essa mudança total da coordenação. [...] E estamos retomando o diálogo, devagar! Sem saber ainda como é que vai ficar! (Coordenadora geral PEI/UFMG)

Apesar de avaliar positivamente a relação da UFMG com a gestão do PEI na SMED, a coordenadora geral criticou os problemas estruturais nas escolas, que impactavam diretamente o desenvolvimento das oficinas conforme a concepção do programa. O primeiro problema apontado foi o papel de sustentáculo que se exigia dos monitores da universidade, esperando que atuassem como profissionais formados e não como estudantes em processo de formação. Outro problema se refere à ausência de suporte aos monitores, como se pode depreender do trecho da entrevista a seguir.

Eu acho que esse programa tem um problema estrutural. Ele não devia estar ancorado nos bolsistas e agentes culturais. [...] Se você pensar no bolsista, na parceria enquanto a parceria da extensão, você pensa na formação do aluno. Esse aluno tinha que ter um suporte maior dentro da escola. Ele não podia ser... pelo contrário, ele tem muitas vezes [sido] tratado como profissional. Inclusive cobrado como um profissional... Que ele não é! Ele não pode sustentar o programa! Ele tem que ser um *plus* no programa! Eles tinham que ter uma estrutura de acompanhamento muito grande, porque essa experiência pra universidade é importante! Pra provocar a discussão da educação integral, pra pôr esse menino naquela realidade. Essa experiência é muito rica! Mas, lá na ponta, eles teriam que ter uma atitude que eles não têm, que é de gente pra dar esse suporte! (Coordenadora geral PEI/UFMG)

Como consequência, a coordenadora geral apontou a grande rotatividade dos monitores da UFMG como mais um problema estrutural do PEI/SMED, que o distanciava da proposta original e que necessitava de correção. É o que se observa no fragmento apresentado na sequência.

Esse rodízio de meninos, também, dentro [da escola], é outro problema estrutural. O bolsista, se ele não tem um âncora ali, pra dar um suporte, professor, ou quem for, pra esse sujeito, se é o bolsista que é o responsável, ele sai... entra e sai. O que acontece? Aquela criança que tá lá, ela não tem uma continuidade na formação. Isso deixa de ser um programa de formação pra ser um programa de “tomação de conta”, de “passação” de tempo, o que for. Você pode até levar alguma colaboração, contribuição, você leva, mas tá longe de ser a proposta, que é dar uma formação integral pra esse menino. A gente tem que ter uma estrutura que permita isso, porque o aluno entra e sai, mas tem que ficar uma coisa lá. A criança tem que ter garantia naquilo! (Coordenadora geral PEI/UFMG)

A coordenadora geral reconheceu a importância da participação do monitor da UFMG no programa tanto para seu processo de formação como futuro professor quanto para experiências novas para a escola na qual ele intervém. Segundo ela, “[...] tem uma riqueza, que é a participação do bolsista, que é importante pra uma transformação do professor de amanhã, que é importante pra levar uma experiência nova pra escola, mas isso aí não pode ser ancorado, não!” (Coordenadora geral PEI/UFMG). Os dados até aqui apresentados demonstram que a falta de uma estrutura de acompanhamento dentro das escolas para dar continuidade e consistência às atividades realizadas pelos monitores da UFMG comprometia a efetivação da formação integral das crianças e adolescentes nas escolas tal como previsto na concepção do PEI/SMED.

Esses aspectos foram apontados por outras investigações relacionadas à ampliação da jornada escolar. Em estudo sobre a inserção e participação da infância nas experiências de educação (em tempo) integral no contexto do PEI/SMED, Carvalho (2013) considerou positiva a presença de monitores universitários (junto com os agentes culturais). Entretanto, afirmou que, na experiência por ele analisada, alguns não se mostraram preparados para lidar com a situação devido à quantidade de crianças, às condições de estrutura e materialidade, bem como à restrita supervisão de suas atividades, impactando na qualidade da proposta de uma educação integral.

Clementino (2013), ao investigar o trabalho docente em experiência de ampliação da jornada escolar, também problematiza a participação de monitores universitários no PEI/SMED. De acordo com a autora, o programa pode se constituir como um importante espaço de formação docente e de conhecimento da profissão, diante das dificuldades enfrentadas pela maioria dos professores no processo de inserção inicial nas escolas. Entretanto, para ela, a falta de apoio, estrutura e horário de planejamento, verificados em uma das escolas investigadas, pode favorecer a rotatividade dos monitores e o desenvolvimento de práticas esvaziadas e improvisadas, impactando na qualidade do trabalho.

A participação de agentes culturais e estudantes universitários poderia ser potencializada a partir do acompanhamento e orientação dos docentes das escolas, tal como apontado por Clementino (2013). Entretanto, segundo a autora, os próprios professores também precisam participar de processos formativos para aprender novas práticas e saberes diferentes daqueles oferecidos em seus cursos de formação inicial. Ela considera ainda a necessidade de ampliar o regime de trabalho dos docentes para o tempo integral, a fim de promover de fato o diálogo entre os saberes comunitários e socioculturais e os escolares.

Em consonância com os estudos referidos, a professora comunitária da Escola A também reconheceu que havia problemas estruturais no PEI/SMED no que se refere à garantia de espaços adequados para a realização das oficinas. Para ela, o programa já deveria contar com espaços adequados ao atendimento ofertado.

[...] Acho que o programa tá passando da hora de sair do improviso, de talvez construir espaços pra Escola Integrada [...]. As escolas tão na hora de fazer essa ampliação ou construção de novos espaços pra atendimento. Está sendo avaliado que o programa é importante, é o carro-chefe do governo. Tem a propaganda política em cima do Programa Escola Integrada. A gente tá na hora de ter realmente espaços adequados, estruturados, para o atendimento das diversas oficinas, pra formação do aluno, [...] pra melhorar o trabalho até do bolsista, mesmo. (Professora comunitária da Escola A)

Nos relatórios de avaliação dos monitores das escolas que selecionamos na pesquisa,⁹ também foram verificados os desafios enfrentados no desenvolvimento das oficinas, que se referem ao funcionamento do programa e às questões estruturais (espaços inadequados, quantidade elevada de alunos por oficina, recursos insuficientes e traslados inseguros), apresentados como fatores limitantes impostos à execução das atividades e à participação dos estudantes, evidenciando as fragilidades no papel do poder público em garantir a infraestrutura adequada. A rotatividade de monitores do PEI/UFMG, bem como a elevada quantidade de alunos por oficina e ausência de espaços próprios para o desenvolvimento das atividades também foram apontadas como problemas por Oliveira (2014).

Na avaliação da pró-reitora de Extensão (2006-2010), até o período de sua gestão, a universidade cumpriu o seu papel na relação estabelecida; contudo, a SMED falhou por não ter criado um recurso específico no PEI/SMED destinado à UFMG para a gestão da parte que lhe cabia e pagar o pessoal envolvido nas atividades.

Eu acho que o papel da universidade era fazer isso que foi feito lá [...]. Eu acho que a SMED é que deixou a desejar. [...] porque, na verdade, ela não construiu a política. [...] A SMED tinha que ter feito a política de criar um projeto que, por exemplo, da mesma forma que nós tínhamos o LASEB [Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica FAE/UFMG], que levava o recurso e dava pra universidade, eles podiam ter criado um recurso para o Escola Integrada, para ser encaminhado para a universidade fazer a gestão da parte dela, com pessoas que poderiam estar voltadas pra aquilo ali. Enquanto isso, a própria SMED teria um grupo que estaria diante do projeto, fazendo a gestão das escolas desse projeto. Porque faltou a gestão... faltou um diálogo entre SMED e universidade, só pra isso, mas com recurso. Você não faz só de boa vontade, não, ué! Tinha que ter pessoas pagas pra ficar só por conta daquilo. (Pró-reitora de Extensão UFMG 2006-2010)

Esse relato demonstra o ponto conflituoso da relação UFMG/SMED nos primeiros anos do programa, que residia na falta de financiamento do PEI/UFMG pela SMED. Em consonância com esse posicionamento, a pró-reitora de Extensão do período seguinte (2012-2014) também considerou que o poder público deveria assumir suas responsabilidades no desenvolvimento de suas políticas e que a universidade cumpria o seu papel, mas precisava interferir no sentido de apontar caminhos para o governo assumir também.

[...] às vezes, algumas ações ou projetos são criticados porque estão cumprindo um papel que o governo deveria estar fazendo. Eu acho que a Escola Integrada, o governo deveria estar fazendo. Ele faz! Ele paga as bolsas. Mas, quem tá tocando a escola... é universitário! [...] Essa era uma coisa legal da Escola Integrada [PEI/UFMG] fazer. Começar a interferir na política e ela continua como um projeto, mesmo, como ela é e como ela deve ser, mas ela vai interferindo na política para o governo assumir. Aí ela vai ficar, no pedacinho restrito dela [...], mas o governo tinha que tocar isso! E pra ele fica, assim, mais cômodo! Um monte de gente boa trabalhando pra ele! [...] O papel que ele [PEI/UFMG] faz é o papel que ele tem que fazer mesmo! (Pró-reitora de Extensão UFMG 2012-2014)

Esses relatos indicam os limites da SMED no cumprimento do seu papel, segundo os entrevistados, junto à universidade. Dessa maneira, embora no âmbito da gestão e da concepção do PEI/SMED, a interação dialógica tenha se efetivado, no contexto da prática nas escolas, a implementação apresentou muitos limites. Contudo, considera-se que universidade sempre teve clareza dos objetivos da ação de extensão enquanto dimensão acadêmica, desenvolvida no sentido tanto de proporcionar um espaço de formação para os estudantes universitários e de produção de conhecimento, quanto de colaborar com a melhoria da qualidade da educação básica. Na prática, e a contragosto, perante os limites estruturais apresentados pelo PEI/SMED, a UFMG, em alguma medida, parece ter prestado serviço assistencialista ao governo municipal e colaborado para a substituição de quadros docentes por meio da disponibilização de monitores universitários na oferta de oficinas.

Quanto à avaliação sobre o papel da SMED na relação com a UFMG no desenvolvimento do programa, a interlocutora com as IES (2007-2012)¹⁰ relatou que, por um período, a coordenação se posicionou de maneira defensiva em relação aos questionamentos realizados sobre a gestão e o programa. Afirmou que, inicialmente, fora as cobranças realizadas pela UFMG, a relação com esta era igual às demais IES, tornando-se melhor quando a UFMG passou a pensar em soluções conjuntamente.

A parceria com a UFMG... Ela começou bem só com a UFMG, aí no primeiro tempo ela foi com a UFMG. Mas ela foi com a UFMG igual era com as outras. A não ser que a UFMG cobrava mais da gente. E depois ela começou a ser mais estreita com a UFMG por ela apresentar mais possibilidades, por ela dar conta de mostrar mais caminhos, de ajudar a pensar em soluções e não só de cobrar soluções. (Interlocutora IES/SMED 2007-2012)

Ela também criticou o lugar do PEI/UFMG na estrutura da universidade e considerou que a UFMG demandava soluções para questões internas à própria instituição.

Algumas questões que a UFMG trazia eram muito particulares dela. Aconteceu algumas vezes de a UFMG pedir reuniões com a SMED pra tratar de questões da organização. [...] Acho que tinha muito a ver, como que a universidade precisava se organizar pra poder dar conta do programa. A coordenação era toda na Proex. Acho que a Proex tinha uma angústia muito grande com isso, porque ela ficava correndo atrás, tentando articular, e não conseguia. Não conseguia sistematizar, não tinha um professor que pegava... A rotatividade dentro da universidade também era grande, os professores que assumiam e depois já saíam, e não tinha uma centralização. [...] E a [CGP/UFMG] trazia isso pras reuniões, e com uma esperança de que a SMED fosse achar uma solução pra isso. O que a escola, o que a SMED e o programa podem fazer pra ajudar [...]. (Interlocutora IES/SMED 2007-2012)

Todavia, para ela, a reorganização do PEI/UFMG e a vinculação mais direta com a FaE resultaram para a SMED numa relação melhor, pelas possibilidades ampliadas de articulação que oportunizaram. Com essa mudança, a SMED passou a solicitar a participação mais efetiva da FaE em eventos de formação.

Na relação com a UFMG, não foi a mudança do governo que fez a diferença, foi a mudança da estrutura de organização do programa dentro da universidade. Porque, nos primeiros anos, a gente sentia que era uma cobrança muito forte da UFMG pra gente achar soluções. A partir de um certo momento, quando a Faculdade de Educação começou a ficar mais envolvida, começou a ter, assim: “Vamos construir junto, vamos realmente pensar junto com a Secretaria de Educação, soluções”. [...] Aí ficou mais fácil a relação. [...] Nesse momento, a gente começou também a pedir mais participação da UFMG nas formações. (Interlocutora IES/SMED 2007-2012)

A coordenadora geral do PEI/SMED (2006-2012) também reconheceu a crítica aos limites analisados na relação entre a UFMG, a SMED e as escolas, tal como apontado pela Interlocutora (2007-2012), ao afirmar que o posicionamento mais exigente da UFMG, muitas vezes, desconsiderou o processo de mudanças em curso na SMED e nas escolas. Afirmou também que a UFMG se destacava entre outras IES na relação com o PEI/SMED e reconheceu que a universidade se reorganizou internamente em função do programa, mesmo com um posicionamento mais crítico na relação estabelecida.

Eu acho que a UFMG, pelo fato de ela ter um *know how* pra isso, talvez ela tivesse em algum momento ficado um pouco mais [...] exigente com relação ao programa. [...] Dessas universidades todas aí, a UFMG se destaca. Se destaca muito, porque, primeiro, a UFMG começou com a gente, ela fez parte desse formato, ela nos ajudou a criar, ela participou da concepção do programa. [...] Depois as outras universidades até agregaram e tal, mas a concepção já estava formada e foi criada com a UFMG. A questão da UFMG ter constituído esse espaço significativo dentro da FaE, um núcleo de atendimento voltado para a questão do Programa Escola Integrada, com pesquisa, com acompanhamento sistemático, com formação [...]. Eu acho que teve um momento que não foi possível a UFMG realizar isso aí com muita eficiência. [...] mas os espaços que ela criou de formação... vamos falar do Teia [Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Território, Educação Integral e Cidadania da FAE/UFMG], eu acho que fez diferença dela com relação às outras universidades! Eu acho que ela se organizou em função... Ela considerou e bancou a possibilidade desse diálogo entre a educação básica e a universidade. [...] Eu acho que muitas vezes até com críticas, assim, mais fervorosas. (Coordenadora Geral PEI/SMED 2006-2012)

Tal como apontado por Mamede (2012), considera-se fundamental a constituição de uma rede em torno da garantia de uma educação integral e em tempo integral, com a integração das instituições universitárias às diferentes esferas de governo, e outras instituições, no desenvolvimento de experiências, como a analisada neste trabalho. Contudo, embora se reconheça a importância da participação da UFMG no PEI/SMED, os problemas até aqui apontados demonstram quão complexas podem ser as relações estabelecidas, tendo em vista as demandas colocadas à universidade.

O papel da UFMG, da SMED e das escolas nas relações desenvolvidas na evolução do PEI/SMED também foi avaliado pelas professoras comunitárias entrevistadas. Um aspecto comum apontado por elas se referiu às mudanças ocorridas, a partir de 2013, na equipe de gestão do programa na SMED, o que, segundo elas, interferiu nas relações entre a Secretaria e as escolas, tais como: ausência de acompanhamento e suporte ao trabalho com as oficinas por parte da SMED; problemas de contratação enfrentados pela PBH ocasionando a falta de monitores e agentes culturais nas escolas; centralização da comunicação na SMED e burocratização para a seleção das oficinas, entre outros aspectos.

Na relação com a UFMG, as professoras comunitárias da Escola A e C afirmaram que as escolas foram orientadas a não entrarem em contato direto com as IES para tratar de assuntos relativos às oficinas e monitores, deixando a comunicação a cargo da SMED. A professora comunitária da Escola A não concordou com essa orientação, por considerar que a escola deveria manter um vínculo bem próximo

com a universidade, bem como conhecer os orientadores de modo a favorecer o trabalho desenvolvido nas oficinas. Considerou que a SMED, por ter feito a parceria com as universidades, deveria ser a ponte entre a coordenação do PEI/SMED na escola e a universidade. Para a professora comunitária da Escola B, a universidade cumpria seu papel ao estabelecer o diálogo com a escola relativo às propostas de oficina apresentadas. A professora comunitária da Escola C demonstrou também preocupação com a continuidade da relação entre a UFMG e a SMED, decorrente das mudanças na Secretaria, identificadas como centralização e burocratização, que acarretavam em fragilização da parceria, desânimo e desencanto.

[...] Era bem mais fácil. Agora eu não posso fazer isso. Eu não posso. Nós fomos na verdade proibidas desse contato direto [com as IES]. É tudo via SMED. Está tudo muito centralizado. E essa centralização, ela dificulta algumas coisas. Ela burocratiza. [...] Olha, estou um pouco preocupada porque a UFMG, ela está desde 2006 com o projeto piloto, e a gente sempre percebeu muito interesse. A Faculdade sempre foi uma das primeiras a levantar os questionamentos lá na prefeitura, na SMED, nos encontros e tal. [...] Eu não sei se eu tenho razão, mas percebo que ela [a parceria] tá meio frágil. Eu acho que tá todo mundo meio desanimado com a prefeitura. Desencantado um pouco com o programa... (Professora comunitária da Escola C)

De maneira geral, as professoras comunitárias consideraram que o papel da SMED era o de garantir o acompanhamento do programa, orientar e buscar soluções para os problemas enfrentados, resultando em efetividade do programa na escola e em formação dos envolvidos. Na percepção da professora comunitária da Escola C, a escola deveria receber bem os monitores, fazer o pagamento da bolsa de extensão e garantir o seguro de vida. Evidencia-se pelas entrevistas que as mudanças na gestão do PEI/SMED implicaram alterações nas relações entre a UFMG e as escolas. Ficou evidente a preocupação com aspectos mais formais, resultando em relações mais burocráticas e hierárquicas e o recuo do diálogo entre as escolas, universidade e a Secretaria de Educação.

Por outro lado, quanto à perspectiva dos monitores a respeito das relações entre a escola, a UFMG e a SMED, destaca-se que a metade avaliou positivamente a comunicação e a articulação entre essas instâncias na Escola A. Um número significativo de monitores considerou esses aspectos pouco satisfatórios no encaminhamento das soluções necessárias ao desenvolvimento das atividades conforme as concepções que as fundamentam. Os desafios relatados pelos monitores nesse sentido são de naturezas diversas. Um monitor apontou críticas à atuação da prefeitura e da UFMG, conforme se pode observar no trecho a seguir.

É preciso que haja uma reformulação em muitos aspectos do programa, como, por exemplo, melhores condições de trabalho e de formação para os estudantes responsáveis pelas oficinas. O ideal seria que a prefeitura, ao invés de se preocupar em fazer propagandas sobre o projeto, investisse nesses aspectos. Essas propagandas não condizem com a realidade que enfrentamos e dão à sociedade a falsa impressão de que a Escola Integrada é a “salvação” dos alunos das periferias de Belo Horizonte. O programa tem pontos positivos, mas penso que esses pontos, futuramente, podem ser apagados pelos aspectos negativos. A UFMG, como parceira da prefeitura, tem a responsabilidade com seus alunos que trabalham no programa de denunciar e exigir que uma reformulação seja feita. (Monitor 1 da Oficina de Acompanhamento Pedagógico, 2º Semestre/2008)

Nas Escolas B e C, a maioria dos monitores também avaliou positivamente a comunicação e articulação entre a UFMG, a escola e a SMED. Contudo, na Escola B, foram verificadas perspectivas diferenciadas a respeito desse tema. Uma monitora, diante de problemas enfrentados no recebimento de vale-transporte a ser fornecido pela escola, afirmou ter se decepcionado “com relação ao apoio e bom senso da gestão” na comunicação para resolução de seu problema, isto é, garantir as condições básicas de trabalho dos monitores (Relatório, Monitora 2 de Oficina de Dança, 2º semestre/2012). Na experiência de outra estudante da UFMG, a comunicação entre as instâncias participantes do programa foi considerada harmônica e favoreceu o suporte necessário para seu avanço.

Considero a [Escola B] muito organizada e até o momento não tive dificuldades ou sofri pela “desorganização” do programa com a SMED, a escola e a UFMG. Pelo contrário, a professora comunitária, a UFMG e a SMED estão sempre em harmonia, não tendo nenhum ponto de desacordo entre eles que venha prejudicar o andamento e o aprimoramento do programa. [...] Até o momento, fui amparada por eles e vejo o empenho dos mesmos para levar adiante o programa. (Monitor 1 da Oficina de Dança, 2011)

Pode-se observar que os problemas identificados no PEI convergem com o que vem sendo apontado na literatura da área. Coelho (2011) afirma, em seu estudo sobre o trabalho docente no PEI/SMED, que esse programa parecia funcionar com base na boa vontade e sobrecarga dos docentes e discentes nas atividades em espaços inadequados. A falta de integração entre o PEI e o turno regular também foi apontada, inclusive no que se refere ao desconhecimento sobre as oficinas desenvolvidas pelos monitores com os alunos da escola pesquisada pelo autor. Clementino (2013) demonstra que em uma das escolas analisadas em sua pesquisa, onde o programa foi implantado em 2009, ainda constavam muitos limites de ordem estrutural, que impactavam no desenvolvimento de uma proposta efetiva de educação integral.

Depreende-se da análise dos dados apresentados que, por parte da UFMG, a universidade cumpriu o seu papel e a SMED encontrou limites, principalmente no que diz respeito à ausência de suporte ao trabalho dos monitores nas escolas. Na UFMG, se, para a coordenadora geral do programa, o PEI/UFMG se pautou pela interação dialógica na relação com a SMED e as escolas, na perspectiva da pró-reitora de extensão (2006-2010), o diálogo foi restrito por ausência de recursos da PBH destinados à gestão do programa na universidade. Por outro lado, as entrevistadas do PEI/SMED reconheceram a importância da UFMG e apontaram o seu posicionamento crítico diante dessa política pública, tal como se espera do papel social dessa instituição. Verificou-se também recuo no diálogo entre a UFMG e as escolas perante as mudanças na SMED (a partir de 2012) e diferentes perspectivas sobre o papel e o diálogo das/entre as instâncias do ponto de vista dos monitores da universidade.

Apesar dos limites e desafios apontados, tanto internamente à universidade quanto na relação estabelecida com a SMED e as escolas, na percepção dos entrevistados e nos documentos analisados,¹¹ há várias contribuições provenientes dessas relações:

a) Contribuições para a SMED: viabilidade financeira; reflexão e avaliação sobre o PEI/SMED e formação dos educadores envolvidos.

A parceria das universidades com a Secretaria, de um modo geral, contribuiu tanto para a viabilidade financeira do Programa, quanto vem contribuindo para a reflexão conceitual e metodológica e a avaliação do mesmo. Além disso, a UFMG, em particular, deu um grande apoio na sua estruturação e operacionalização. (UFMG, 2007)

Aí eu não sei se comparativamente com outras universidades, mas a UFMG, penso que ela é a universidade que tem mais condições de fazer mais pela Escola Integrada. Nenhuma outra dá conta disso que a UFMG dá. De não só vir com a participação dos estudantes, de fazer a formação deles, mas de pensar no Programa Escola Integrada como um todo. [...] (Interlocutora IES/SMED 2007-2012)

b) Contribuições para as escolas, alunos e melhoria da qualidade da educação básica: ampliação das oportunidades de aprendizagem, acesso aos bens culturais, favorecimento da aprendizagem em sala de aula e conseqüentemente a melhoria da qualidade na educação mediante os resultados de avaliação de impacto; socialização; estímulo para o ingresso no ensino superior, entre outras.

Eu acho que esse diálogo possibilitou que alunos nossos tivessem interesse pela universidade. (Coordenadora geral PEI/SMED – 2006/2012)

Tem contribuído porque já teve até uma avaliação feita por pesquisas da Universidade. Os índices melhoraram das escolas que implantaram o Programa.

Essa pesquisa é até antiga. [...] O Programa tem contribuído sim pra melhoria da relação dos alunos com a escola, da aprendizagem, o processo pedagógico deles na escola tem contribuído sim [...]. (Professora comunitária da Escola A)

A Escola Integrada tem dado avanço para os meninos. Tem feito esses meninos avançar em várias perspectivas. Nos relacionamentos, no estudo, na postura. E nós fazemos parte disso! [...]. (Coordenadora geral PEI/UFMG)

Você percebe a grandeza do trabalho, a importância dele para os meninos, ainda mais que eu nasci e cresci aqui. Sei muito bem que, pra ter acesso a teatro, a cinema, é difícil se não for pela escola. O Programa possibilitou isso, o acesso aos meios culturais, artísticos, a conhecer outros lugares da cidade. [...] Isso é uma grandeza que a Escola Integrada proporcionou [...] Os meninos de seis anos tão indo, foram pra balé, no Palácio das Artes ver a Orquestra Sinfônica. Essa riqueza, ninguém vai tirar deles. As experiências que eles estão tendo aqui ninguém vai tirar. (Professora comunitária da Escola C)

c) Contribuições para universidade e monitores da UFMG: vivência da prática profissional; ajuda financeira com a bolsa de extensão; formação dos futuros professores, discussão, reflexão e produção de conhecimento sobre a realidade escolar; aproximação entre a universidade e a educação básica.

Pode-se concluir que o Programa contribuiu para a ampliação de espaços para a vivência da prática profissional; para o enriquecimento da formação pessoal e profissional do bolsista; para a construção de conhecimentos [...], além da ajuda financeira por meio da bolsa. [...] Para a UFMG, a participação no Programa significou: a ampliação de espaços para desenvolvimento da extensão, de pesquisas e para o aprimoramento do ensino – produção de conhecimento; a oportunidade de intervenção política, social e cultural [...]. (UFMG, 2007)

[...] os estudantes trazendo pra dentro da Universidade, [...] das licenciaturas, o como que é a escola. Como que ela é e como que ela tá sendo com a gente lá. A gente tem muita notícia de professor de curso de licenciatura, assim, que os estudantes trazem mesmo a escola integrada pra discussão na sala de aula. Então mesmo quem nunca participou conhece. E isso é muito importante pra educação básica, que tenha uma aproximação real, uma aproximação das universidades com os estudantes que estão se formando, os professores universitários com a escola real. (Interlocutora IES/SMED 2007-2012)

[...] essa experiência de passar pela Escola Integrada é muito rica para todos os alunos da UFMG, independente de serem alunos da licenciatura. Lá pude aprender diversas coisas e colocar em prática matérias teóricas que tive no período da minha formação, sem contar no relacionamento e valores morais que aprendemos nesse ambiente. No meu caso, que estou me formando em licenciatura, foi muito proveitoso, pois pude pôr em prática e experimentar formas diferentes de dar aula, bem como técnicas, materiais e espaços diferentes. (Monitor da Oficina de Intervenção Urbana, 2º Semestre/2012)

Em síntese, as evidências aqui demonstradas apontam os aspectos positivos das relações estabelecidas entre a UFMG, a

SMED e as escolas no desenvolvimento do PEI/SMED. Alguns estudos, já abordados anteriormente, também reconheceram a potencialidade do PEI/IUFMG para a formação dos alunos das escolas (CARVALHO, 2013) e de futuros professores (CLEMENTINO, 2013). Adicionalmente, Oliveira (2014), ao analisar os sentidos atribuídos pelas famílias que inserem seus filhos no PEI/SMED, afirma que as famílias analisadas consideraram as atividades ofertadas pelo programa como possibilidade de melhorar a formação e o desenvolvimento das crianças, bem como de favorecer a inserção futura no mercado de trabalho.

O conjunto da experiência analisada neste estudo aponta que, paradoxalmente, ainda que pesem os limites e problemas estruturais do PEI/SMED, os desafios da sustentabilidade do PEI/UFGM e as tensões ao longo do seu desenvolvimento, o programa trouxe também ganhos aos envolvidos. Destacam-se principalmente a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos das escolas e seu acesso aos bens culturais, como também a aproximação da formação de futuros professores e a produção do conhecimento em diálogo com a realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se evidenciar uma experiência de aproximação entre a universidade e políticas de ampliação da jornada escolar, que apresenta consonância com a política educacional vigente no âmbito do PDE, tais como o PME e o ProExt.

Como verificado, a interação dialógica se constituiu como diretriz para o PEI/UFGM nas relações estabelecidas com a SMED e as escolas, tendo em vista a construção e implementação democrática do PEI/SMED, o que é expresso em documentos de ambos. No entanto, na prática, constataram-se alguns limites no cumprimento do papel, em especial, da UFGM – o desafio permanente da manutenção de uma estrutura estável na universidade de maneira a garantir uma atuação qualificada junto às escolas – e da SMED nas relações estabelecidas – os limites na garantia de espaços adequados e estrutura de suporte ao trabalho dos monitores na escola, isto é, profissionais em número suficiente para realizar o acompanhamento das atividades e do processo formativo dos alunos das escolas e estudantes da universidade em processo de formação. Entretanto, os diferentes sujeitos reconheceram as diversas contribuições resultantes da relação estabelecida entre a universidade, a Secretaria de Educação

e as escolas, evidenciando-se as contradições dessa experiência. Essas contradições esboçam algumas das implicações que a relação entre a universidade e as políticas de ampliação da jornada escolar podem apresentar a partir da experiência analisada.

Este estudo possibilitou vislumbrar a dificuldade de se traduzir na prática social uma diretriz que é, por si, não só complexa, como contraditória à lógica orientadora do sistema capitalista, fundada na propriedade privada, em classes antagônicas, na exploração do trabalho e no lucro. Uma economia de mercado generalizada, em que tudo se torna mercadoria. Permitiu, portanto, indagar as reais possibilidades de efetivação da forma democrática do Estado, de suas instituições e suas políticas nos marcos do capitalismo.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de realização de outras investigações que se dediquem a ampliar e aprofundar a compreensão sobre a relação que a universidade tem efetivamente estabelecido com as políticas de ampliação da jornada escolar no país e sobre as ações para democratização da educação e para a melhoria da qualidade do ensino em qualquer que seja a sua jornada.

Convém destacar que, após a conclusão do estudo que serviu de base para o presente artigo (OLIVEIRA, 2014), as políticas educacionais no Brasil, como as de ampliação da jornada escolar, vêm enfrentando novos desafios decorrentes do ajuste fiscal empreendido no país, os cortes orçamentários na área de educação e as reformas trabalhista e previdenciária, entre outras que muito afetarão a educação básica e superior no país e as demais áreas sociais. Tal ajuste tem imposto muitas restrições às instituições educacionais públicas, aos direitos sociais e trabalhistas, representando um grande ataque do capital sobre a classe trabalhadora. Esse é um tema ainda por investigar, mas que sinaliza a necessidade de se avaliar criticamente a conjuntura à luz da estrutura, e as políticas em curso, em sua totalidade, para subsidiar estratégias de enfrentamento. E essa avaliação exige esforços não só de pesquisadores, como também de sindicalistas, de trabalhadores docentes, de estudantes e de outros sujeitos comprometidos com a educação pública, gratuita e de qualidade social e com os interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. A. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos**, n. 87, p. 131-143, jul. 2010.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Programa Escola Integrada: Orientações Gerais para as escolas**. Belo Horizonte/SMED, 2009.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Agenda da Educação**, Belo Horizonte/SMED, 2010.

BELO HORIZONTE. CONTADORIA GERAL DO MUNICÍPIO. **Relatório do Balanço Geral – Exercício de 2012**. Prestação de Contas. Belo Horizonte/MG, 2012. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Decreto n. 6.495 de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – ProExt. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2008, seção 1, p. 4.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, princípios e programas. Brasília, [2007]. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: SECAD/MEC, 2009b. 52 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Relatório Final da Pesquisa Quantitativa. Brasília: SECAD/MEC, 2009c. 148p.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 27 jan. 2010, seção 1, Edição, p. 2.

BRUNO, L. Gestão da educação: onde encontrar o democrático? In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 17-38.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez 2003.

CARVALHO, L. L. **Educação (em tempo) Integral na infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CLEMENTINO, A. M. J. S. **Trabalho docente e Educação em Tempo Integral**: um estudo sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

COELHO, J. S. Escola Integrada. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE; A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

COELHO, J. S. **O trabalho docente na Escola Integrada**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COUTINHO, C. N. **Democracia: um conceito em disputa**. 22 dez. 2008. Disponível em <http://laurocampos.org.br/2008/12/democracia-um-conceito-em-disputa/>. Acesso em 16 abr. 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan-abr/2011.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1984.

KRAWCZK, N. R. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez. 2008.

JEZINE, E. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2006.

MAMEDE, I. A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MARX, K.. Introdução à Crítica da Economia Política. In: GIANNOTTI, J. A. (org). **Karl Marx. Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (p.102-132)

MAZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBP AE** – v. 27, n. 2, p. 205221, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun/2011.

OLIVEIRA, N. F. C. **Extensão Universitária e a Educação Básica: o caso do Programa Escola Integrada** – UFMG. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. **Programa Escola Integrada**. Relatório Semestral da UFMG - 1º Semestre de 2007. (Arquivo Impresso). Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. **Projeto Escola Integrada**, 2009. Disponível em <https://sistemas.ufmg.br/siex/>. Acesso em: 12 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. **Projeto Escola Integrada (PEI)**. Parceria UFMG-SMED/PBH – Programa Intersetorial da PBH. (Informativo PEI/UFMG – Arquivo Impresso). Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. **Programa Escola Integrada - UFMG**, 2011. Disponível em <https://sistemas.ufmg.br/sicx/>. Acesso em: 12 jan. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. **Relatórios de Avaliação dos Monitores da Escola A, B e C - 2007/2013**. (Arquivos Impressos e Digitais).

SAVIANI, D. **Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TAVARES, M. G. M. **Extensão Universitária: novo paradigma de Universidade?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

ZINET, C. **Mais Educação em debate: qual o futuro do programa de educação integral?** [S. l.] Centro de Referências em Educação Integral. Reportagem. 09 out. 2015. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/mais-educacao-em-debate-qual-futuro-programa-educacao-integral/>. Acesso em: 29 mar. 2016.

ZINET, C. **Cortes ameaçam programa símbolo de educação integral em Belo Horizonte**. [S. l.] Centro de Referências em Educação Integral. Reportagem. 10 mar. 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/cortes-ameacam-programa-simbolo-de-educacao-integral-em-belo-horizonte/>. Acesso em: 29 mar. 2016.

NOTAS

¹ Este artigo resulta de uma dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2014) e se constitui em uma versão atualizada e ampliada do trabalho apresentado e publicado nos anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos.

² Foram realizadas entrevistas com gestores da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG (Proex), da SMED e de três escolas participantes do programa. Todos os procedimentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa foram executados após a aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. A coleta de dados foi realizada a partir do consentimento dos sujeitos e autorização das instituições participantes.

³ Para conhecer a proposta desse movimento, organizado pela então Associação Nacional dos Docentes do Nível Superior, posteriormente transformada em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (mantendo a sigla ANDES-SN), ver Revista Universidade e Sociedade, n. 1, São Paulo, fev. 1991. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-775780476.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

⁴ Análises críticas a respeito de temas relacionados às políticas de avaliação educacional podem ser consultadas no blog do pesquisador Luiz Carlos de Freitas. Ver <https://avaliacaoeducacional.com/>.

⁵ O conceito de Cidade Educadora teve origem em Barcelona, em 1990, a partir da Carta Inicial das Cidades Educadoras. Em síntese, o conceito visa à integração da oferta de atividades locais e culturais para potencializar sua capacidade educativa formal e informal. Seu lema é “Aprender na cidade e com a cidade” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 36).

⁶ Como será verificado no tópico seguinte, diversos estudos vêm sendo realizados a respeito da experiência do PEI/SMED, tomando como foco diferentes objetos de análise.

⁷ Professora da RMEBH à época da entrevista.

⁸ Servidora técnica-administrativa em educação da UFMG à época.

⁹ Foram analisados 75 relatórios de avaliação dos monitores do PEI/UFMG, sendo 46 da Escola A, 23 da Escola B e 6 da Escola C (UFMG, 2007/2013).

¹⁰ Professora da RMEBH que atuava junto à gestão do PEI/SMED na função de interlocutora com as instituições de educação superior vinculadas ao programa.

¹¹ Relatório semestral da coordenação e relatório de avaliação dos monitores de oficina do PEI/UFMG.

Submetido: 20/06/2017

Aprovado: 25/05/2018

Contato:

Universidade Federal de Minas Gerais
Pró-Reitoria de Extensão
Av. Presidente Antônio Carlos, 6.627, sala 6.007
Campus Pampulha
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 31.270-901