

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ELIS REGINA SILVA

**PROJETO ESTRATÉGICO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE
SUA GESTÃO EM UMA ESCOLA MINEIRA QUE ATENDE ALUNOS DE ÁREA
DE RISCO E EM VULNERABILIDADE SOCIAL**

JUIZ DE FORA

2014

ELIS REGINA SILVA

**PROJETO ESTRATÉGICO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE
SUA GESTÃO EM UMA ESCOLA MINEIRA QUE ATENDE ALUNOS DE ÁREA
DE RISCO E EM VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): José Alcides Figueiredo Santos

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIS REGINA SILVA

PROJETO ESTRATÉGICO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE SUA GESTÃO EM UMA ESCOLA MINEIRA QUE ATENDE ALUNOS DE ÁREA DE RISCO E EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em
___/___/2014.

Membro da banca - Orientador(a)

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de de 2014

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por ser essencial em minha vida, pois, sem Ele, eu não teria forças para essa longa caminhada.

Aos meus pais, que me deixaram raízes fortes e do bem. Em especial, à minha mãe querida, que me ensinou a trilhar o caminho do trabalho e do esforço e sempre me deu seu apoio e dedicação para que eu fosse em busca dos meus sonhos.

A você Vitor Hugo, meu melhor e maior presente, que, mesmo criança, me incentivou e soube compreender os momentos de minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus irmãos, que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado em todas as lutas e conquistas.

Aos Assistentes de Orientação Johnny e Tiago, que conduziram sabiamente a escrita desta dissertação, e ao Professor José Alcides, pelas orientações que auxiliaram na sua conclusão.

Aos professores e tutores ao longo do curso, pelo comprometimento e pela oportunidade de aprendizado e crescimento.

Aos servidores da Regional de Ensino e da escola pesquisada, pela receptividade e colaboração.

À Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e ao Programa de Pós-Graduação Profissional – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública em parceria com o CAED/UFJF, pela iniciativa e oportunidade de crescimento profissional.

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.

Isaac Newton

RESUMO

Este estudo analisa o processo de implementação do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PROETI) em uma escola de Minas Gerais que atende alunos de área de risco, em vulnerabilidade social e que apresentam baixo desempenho escolar. Para sua realização, optamos pela pesquisa qualitativa a partir da análise documental, da revisão bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas, que muito nos auxiliaram na interpretação e compreensão da realidade pesquisada. Tendo como referência a análise empreendida, o estudo nos mostra que a escola de tempo integral enfrenta alguns desafios que influem diretamente na sua qualidade, tais como: dificuldades na organização (tempo e espaço) das atividades ofertadas; descontinuidade do trabalho causada principalmente pela forma de contratação dos profissionais de educação no estado; e formação incipiente dos professores para atender às demandas formativas do tempo integral. Entretanto, mesmo com alguns percalços, a escola de tempo integral constitui uma alternativa para melhoria da qualidade da educação e, na atualidade, uma política educacional para todo o Brasil. O estudo teve respaldo teórico em Anísio Teixeira, precursor da educação integral no Brasil, e em estudiosos da atualidade como Cavaliere (2002; 2007), Moll (2012), Guará (2009), Coelho (2002; 2004), Lück (2009; 2010), entre outros. No último capítulo, apresentamos a proposta do Plano de Ação Educacional (PAE), que pontua ações que podem subsidiar a escola e a Superintendência Regional de Ensino na implementação do PROETI, de forma a contribuir para melhoria da educação dos alunos que frequentam o projeto. As proposições do PAE alcançam a formação e a carreira dos profissionais envolvidos no projeto. No âmbito da escola, devem fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Escola. As demais proposições devem ser levadas pela regional de ensino à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e estarão sujeitas à sua apreciação para viabilização.

Palavras-chave: tempo integral; vulnerabilidade social; formação continuada

ABSTRACT

This study analyzes the process of implementation of the Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PROETI) in a school that serves students Minas Gerais area of risk, social vulnerability have low school performance. For its realization we chose qualitative research from the desk review, the literature review and semi-structured interviews, which greatly assisted in the interpretation and understanding of the reality studied. Referring to the analysis undertaken, the study shows that the school integral time faces some challenges that directly influence their quality, such as difficulties in the organization (time and space) of the activities offered; disruption of work caused mainly by way of hiring professional education in the state; incipient and training of teachers to meet the demands of integral time training. However, even with some setbacks, the school integral time is an alternative for improving the quality of education, and current educational policy throughout Brazil. The study was theoretical support for Teixeira, forerunner of integral education in Brazil, and scholars today as Cavaliere (2002; 2007), Moll (2012), Guar (2009), Coelho (2002; 2004), Luck (2009; 2010), among others. In the last chapter, we present the proposal of Educational Action Plan (EAP) that punctuates actions that can support the school and the Regional Superintendent of Education in the implementation of PROETI in order to contribute to improving the education of students who attend the project. The propositions of the EAP reach training and career professionals involved in the project. Within the school, should be part of the School Development Plan. Other proposals should be taken by the regional education to the State Department of Education of Minas Gerais and is subject to their appreciation for viability.

Keywords: integral time; social vulnerability; continued training

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual da Matrícula no Ensino Fundamental em Tempo Integral no Brasil por dependência administrativa - 2010-2012	23
Gráfico 2	Evolução do IDEB da Escola A - Ensino Fundamental	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atribuições de gestão do PROETI nas esferas central, regional e local	40
Quadro 2	Atividades por campo de conhecimento	43
Quadro 3	Adesão ao Programa Mais Educação pelas escolas da SRE X	45
Quadro 4	Siglas de identificação dos entrevistados	56
Quadro 5	Cronograma/Recursos	86
Quadro 6	Proposições para o contexto escolar	88
Quadro 7	Proposições para o contexto da SRE X	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População de 6 a 14 anos fora da escola, por raça/etnia e classes de renda familiar per capita – 2009	25
Tabela 2	Taxa de atendimento e número de crianças e jovens que frequentam a escola, por faixa etária, para o Brasil e regiões	26
Tabela 3	Ensino fundamental - rede pública - número de matrículas por região, segundo os recursos disponíveis na escola - Brasil – 2011	27
Tabela 4	Taxas de rendimento no ensino fundamental, Brasil – 2011	29
Tabela 5	Dados do PROETI no estado de Minas Gerais de 2007 a 2012	35
Tabela 6	Média de rendimento na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática da Escola A	50
Tabela 7	Taxas de aprovação por ano escolar da Escola A	51

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVCA	Escola Viva Comunidade Ativa
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não governamentais

PAE	Plano de Ação Educacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDEMG	Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional da Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM PROJETO PARA O BRASIL	18
1.1	Alguns fatores intra e extraescolares relacionados à qualidade da educação pública brasileira	24
1.2	O Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PROETI) em Minas Gerais	32
1.3	Aspectos operacionais do PROETI	37
1.3.1	Gestão do Projeto	39
1.3.2	Organização Pedagógica	41
1.3.3	Composição Curricular	43
1.3.4	Recursos financeiros	44
1.4	Caracterização da realidade pesquisada – A SRE X e a Escola A	46
1.4.1	O IDEB da Escola A	48
2	CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROETI NA SRE X E NA ESCOLA A	54
2.1	A concepção de escola de tempo integral	57
2.2	A gestão do PROETI na regional e na Escola A	63
2.3	Aspectos pedagógicos na execução do PROETI	67
3	PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	77
3.1	Ciclo de Formação Continuada do PROETI	79
3.2	Proposições que devem fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Escola	88
3.3	Proposições para a Superintendência Regional de Ensino e outras que devem ser levadas por esta à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e estarão sujeitas à sua apreciação para viabilização	91
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICES	104
	ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

Nosso estudo tem por objetivos analisar o processo de implementação do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PROETI) em uma escola de uma superintendência regional de ensino pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), de forma a apontar os desafios e as possibilidades do projeto na melhoria da educação dos alunos oriundos de área de risco, em vulnerabilidade social e que apresentam baixo desempenho escolar, verificando a existência de pontos que devem ser melhorados na implementação do referido projeto e propondo o Plano de Ação Educacional para subsidiar a regional de ensino e a escola na implementação do PROETI, conforme a proposta da SEE/MG.

A escola, a qual denominamos de Escola A, foi escolhida por atender alunos de área de risco e em vulnerabilidade social, possuir Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no nível baixo e o PROETI desde o início de sua implantação na regional, a que denominamos de SRE X¹. Optamos pela pesquisa qualitativa, que nos permitiu compreender nosso objeto de pesquisa a partir da análise e interpretação da realidade. Para tanto, nos focamos na gestão do PROETI na Escola A e nos aspectos qualitativos dos dados coletados durante o processo de pesquisa.

O interesse por este estudo se deve à minha trajetória profissional como professora da rede pública municipal de ensino e, atualmente, como integrante da equipe de analistas educacionais na diretoria educacional de uma regional de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Durante meu percurso profissional enquanto professora, sempre questioneei a forma de organização dos espaços e tempos escolares. Foi através de concurso público realizado no ano de 2000 que ingressei efetivamente como professora do Ensino Fundamental em Contagem, município da região metropolitana de Belo Horizonte. Comecei a trabalhar na Educação Infantil numa das melhores escolas públicas do município, que realizava um trabalho diferenciado com as crianças. A

¹ Para a manutenção da postura ética e do caráter científico do estudo, foram resguardadas as identidades das instituições pesquisadas, substituindo-se o nome da regional de ensino pela letra X e o nome da escola pela letra A.

diretora era um pouco centralizadora, mas preocupava-se com o desenvolvimento de projetos e atividades que envolviam as famílias. O trabalho com oficinas quinzenais (teatro, culinária, música, literatura, pintura, jogos matemáticos, etc.) me confirmou o quanto é importante o desenvolvimento de atividades que mudam a organização do espaço e tempo escolar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Em 2004, assumi o cargo de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental através de concurso público na Prefeitura de Belo Horizonte, trabalhando em escolas da periferia com alto índice de criminalidade e com alunos de nível socioeconômico menos favorecido. Ao longo do meu trabalho como professora, sempre busquei participar do desenvolvimento de projetos que enriquecessem e mexessem com a organização e os tempos escolares, considerando que todas as mudanças socioculturais, tecnológicas e o mundo globalizado exigem não ser mais possível a escola continuar no formato tradicional de séculos atrás.

Atualmente, atuo somente como analista educacional da regional de ensino da SEE/MG, porém continuam me incomodando a estrutura e organização dos tempos e espaços escolares. Lidando com vários programas e projetos, o Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PROETI), implementado pela regional, surge como uma proposta diferenciada e que vem ao encontro de minhas perspectivas como educadora, principalmente porque traz uma alternativa para a melhoria da educação ao ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, o tempo integral, ou seja, a ampliação da permanência dos alunos na escola, é discutido em várias abordagens de educadores e estudiosos que buscam oferecer subsídios para a solução dos problemas educacionais.

Compreendemos que falar de educação integral na escola implica em considerar os conceitos de tempo e espaço, complementares e indissociáveis. Para melhor compreensão desses dois conceitos, tomamos a definição do geógrafo Milton Santos², que os considera resultado da ação subjetiva e social dos sujeitos:

O tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta e, por isso, é o tempo da vida de cada um e da vida de todos e o espaço é aquilo que reúne a todos, em suas múltiplas possibilidades: diferentes de uso de espaço (território) relacionado com possibilidade

² SANTOS, Milton. Por uma geografia nova. São Paulo: HUCITEC, 1997.

de uso de tempo. É o viver comum, que se realiza no espaço. Esse espaço seria então o *locus* onde são construídos os significados sociais, culturais, a partir dos processos de interlocução, de compartilhamento, de diálogo, de troca entre sujeitos relacionados, situados historicamente. (SANTOS, *apud* THIESEN, 2011, p. 93, grifo no original)

Nesse sentido, consideramos que, embora a sala de aula e a organização dos tempos pedagógicos sejam importantes para o desenvolvimento das atividades educativas, o processo de ensino-aprendizagem não está necessariamente condicionado à formalidade e materialidade do espaço da sala de aula e ao tempo linear definido em cada disciplina pelo currículo oficial. Nessa visão, o espaço escolar extrapola os muros da escola e inclui outros espaços no seu entorno, e o tempo escolar implica a ampliação do horário dito regular, convergindo-se em novas oportunidades para o ensino-aprendizagem.

No desenvolvimento do presente estudo, adotou-se a metodologia de estudo de caso com abordagem qualitativa. Em um primeiro momento, fizemos uma revisão bibliográfica e, para a coleta de dados, utilizamos a análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas em dezembro do ano de 2013 e fevereiro do ano de 2014. Dessa forma, este trabalho é constituído por três Capítulos, sendo que o primeiro contextualiza a educação integral no Brasil, tecendo-se algumas considerações sob a perspectiva dos estudiosos da área e analisando alguns fatores intra e extraescolares relacionados à qualidade da educação pública brasileira. Em Minas Gerais, contextualizamos a política pública de educação integral construída pelo governo estadual a partir do ano de 2003, pontuando o contexto em que o PROETI se originou e sua base legal até o ano de 2013. Nesse Capítulo, apresentamos os aspectos operacionais do referido projeto (Gestão do Projeto, Organização Pedagógica, Composição Curricular e Recursos financeiros) e caracterizamos a SRE X e a escola pesquisada.

Iniciamos o segundo Capítulo apresentando o contexto da implementação do PROETI na SRE X e na Escola A por meio da análise das entrevistas semiestruturadas com o gestor escolar, o supervisor pedagógico e os professores que trabalham no projeto na escola, bem como com a coordenadora responsável pela orientação e acompanhamento do referido projeto na superintendência regional de ensino. Assim, o segundo Capítulo se dedica a analisar a implementação do PROETI no âmbito da Escola A a partir da análise das entrevistas semiestruturadas

realizadas durante a pesquisa. Evidenciamos a compreensão e os significados para os participantes da pesquisa sobre o PROETI, discutindo sua proximidade ou não das orientações vindas da SEE/MG e os desafios e as possibilidades do projeto na melhoria da educação dos alunos na escola pesquisada. Nosso estudo será referendado por Anísio Teixeira, precursor da educação integral no Brasil, e estudiosos da atualidade, como Ana Maria Cavaliere (2002; 2007), Jaqueline Moll (2012), Guará (2009), Lígia Coelho (2002; 2004), Heloísa Lück (2009; 2010), entre outros.

Finalmente, no terceiro e último Capítulo, considerando os resultados da análise das entrevistas semiestruturadas sobre o processo de implementação do PROETI, apresentamos a proposta do Plano de Ação Educacional, que pontua ações que podem subsidiar a SRE X e a Escola A na implementação do PROETI conforme a proposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, de forma a contribuir para melhoria da educação dos alunos oriundos de área de risco, em vulnerabilidade social e que apresentam baixo desempenho escolar.

1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM PROJETO PARA O BRASIL

Historicamente, no Brasil, os ideais e as práticas educacionais reformadoras escolanovistas do início do século XX, que tiveram em Anísio Teixeira seu principal precursor, nos ofereceram uma série de experiências educacionais que tinham características básicas que podem ser consideradas de educação integral. Os escolanovistas questionavam o enfoque pedagógico centrado na cultura intelectual e abstrata, na autoridade e obediência, no esforço e na concorrência; vislumbravam uma educação moderna e democrática, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação (CAVALIERE, 2002). Portanto, foi durante as décadas de 1920 e 1930 que a bandeira da educação integral se desenvolveu no Brasil, ganhando consistência teórica com Anísio Teixeira, que tinha seu pensamento político marcado pela corrente filosófica pragmatista de seu destacado autor americano John Dewey.

O pragmatismo tem a sua base nas obras de Francis Bacon, John Locke, Jean Jacques Rousseau e Charles Darwin. No entanto, é com John Dewey (1859 – 1952) que a corrente filosófica pragmatista passa a influenciar os debates políticos, educacionais e filosóficos mundialmente. Dewey é considerado o principal representante do movimento do pragmatismo educacional e escolanovista.

Ramos (2010, p. 185) considera que, apesar de a proposta de Dewey apresentar elementos progressistas, principalmente os que se referem à “[...] valorização dos estudantes como sujeitos de aprendizagem e pela vinculação entre o conhecimento e a prática social”, ela apresenta limites epistemológicos na medida em que considera apenas o conhecimento que tem uma utilidade prática como válido e verdadeiro. Assim, os seres humanos se colocam em condições de se orientar no mundo a partir de sua prática, sendo a experiência considerada como capaz de superar dualidades como alma e corpo, pensamento e matéria, história e natureza, ideal e real, liberdade e necessidade.

Sob a perspectiva pragmatista, Anísio Teixeira propunha que a escola oferecesse às crianças:

Um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível

educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia [...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (TEIXEIRA, 1959, p. 79)

Coelho (2004, p. 8) analisa estas afirmações de Anísio Teixeira, considerando que esse autor pensava numa “[...] formação completa, calcada em atividades intelectuais; artísticas, profissionais; físicas e de saúde, além de filosóficas (formação de hábitos, atitudes; cultivo de aspirações)”. Para a autora, esse ideário baseava-se numa concepção política caracterizada como desenvolvimentista. Dessa forma, “[...] a formação completa da criança – via educação – teria, como meta, a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso, a civilização técnica e industrial capaz de alavancar o país”.

Nessa perspectiva, a concepção de educação integral que nos reportamos pressupõe o tempo escolar ampliado que articule formação e informação e compreenda atividades para os alunos além das pedagógicas que favoreçam a geração de cidadãos participativos e responsáveis. Nessa ampliação do tempo escolar, é preciso articular os saberes da vida cotidiana com os saberes ditos acadêmicos, oferecer atividades educativas diferenciadas para superar a fragmentação curricular e a lógica de delimitação dos espaços e tempos escolares, de forma a contribuir para a formação integral do aluno.

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado na década de 1950, em Salvador, estado da Bahia, Anísio Teixeira colocou em prática atividades trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como outras atividades no contraturno escolar que ocorriam no espaço que o educador denominou de Escola Parque. Na década de 1960, Anísio Teixeira foi convocado pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de organizar o Sistema Educacional da capital, juntamente a Darcy Ribeiro e outros expoentes da educação brasileira. O sistema educacional elaborado criou a Universidade de Brasília, o Plano para a Educação Básica e um modelo de Educação Integral para o nível educacional elementar inspirado no de Salvador, porém mais desenvolvido. Cada uma das primeiras quatro superquadras de Brasília, onde hoje se localiza o centro histórico da cidade, recebeu uma “Escola Classe” e Jardins de Infância. A “Escola Parque”

destinada a receber os alunos das “Escolas Classe” no turno complementar foi construída na superquadra 308 Sul para o desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas e culturais.

Com o golpe de 1964, que instalou a ditadura militar no Brasil, um novo modelo é gestado para a educação. Aos poucos, foram sufocados os ideais dos escolanovistas e implantadas mudanças que se apoiaram nos paradigmas positivista de “ordem e progresso” e tecnicista para o desenvolvimento do Brasil. A escolarização passa a ter como base a formação técnica e científica de uma classe trabalhadora numerosa, produtiva, barata e disciplinada.

Nos anos 80 e 90, Darcy Ribeiro retoma a proposta de Anísio Teixeira e a concepção de educação integral, criando os Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs) no estado do Rio de Janeiro, arquitetados por Oscar Niemeyer. Foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola. Darcy defendia uma escola voltada principalmente para formar o cidadão crítico e reduzir a injustiça social, com espaço não só para a instrução, mas para o desenvolvimento do ser humano em seus aspectos mais amplos. No entanto, a transição política não permitiu a continuidade da proposta. Assim que o governo posterior a Brizola assumiu o poder, o orçamento para os CIEPs foi reduzido, e a proposta de educação integral foi abandonada.

Embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência direta à educação integral, apresenta a educação no Art. 6º como o primeiro dos dez direitos sociais e no Art. 205 como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho. No mesmo artigo, ainda determina que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”. A conjugação desses dois artigos nos permite inferir no ordenamento constitucional a concepção do direito à educação integral (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/96 prevê, em seu Art. 1º, que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1), ampliando, assim, os espaços e práticas educativas. Nos seus Art. 34 e 87, prevê a ampliação progressiva da

jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, a critério dos estabelecimentos de ensino. Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, no seu Art. 3º, a LDBN admite e valoriza as experiências extraescolares, podendo ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola (BRASIL, 1996).

A Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu Art. 53, reforça a proposição de obrigatoriedade do acesso e permanência na escola, reconhecendo a necessidade de uma forma específica de proteção da criança e do adolescente. E, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público através do desenvolvimento integral do qual a escola é uma das instituições mais importantes para sua plena realização (BRASIL, 2002).

Como marco de retomada das políticas de educação integral, podemos considerar o momento em que o Ministério da Educação cria, no ano de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o objetivo de enfrentar as desigualdades na educação pública brasileira por meio da universalização do acesso, da aprendizagem e da permanência na escola pública. Nesse sentido, para a construção de uma educação como direito de todos, propõe-se uma política de Educação Integral através da articulação entre o Governo federal, os estados e municípios, os atores dos processos educativos e organizações da sociedade civil.

A SECAD, através de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, no final de 2007 e ao longo do primeiro semestre de 2008, coordenou um grupo de trabalho – formado por representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de organizações não governamentais, gestores municipais e estaduais, comprometidos com a educação pública – que passou a reunir-se periodicamente. Como resultado desse trabalho e para contribuir com o debate nacional e a formulação de uma política de Educação Integral, foi elaborado o texto “Educação integral: texto referência para o debate nacional”, publicado pela SECAD/MEC em 2009. O referido texto trata da Educação Integral no Brasil em seus aspectos

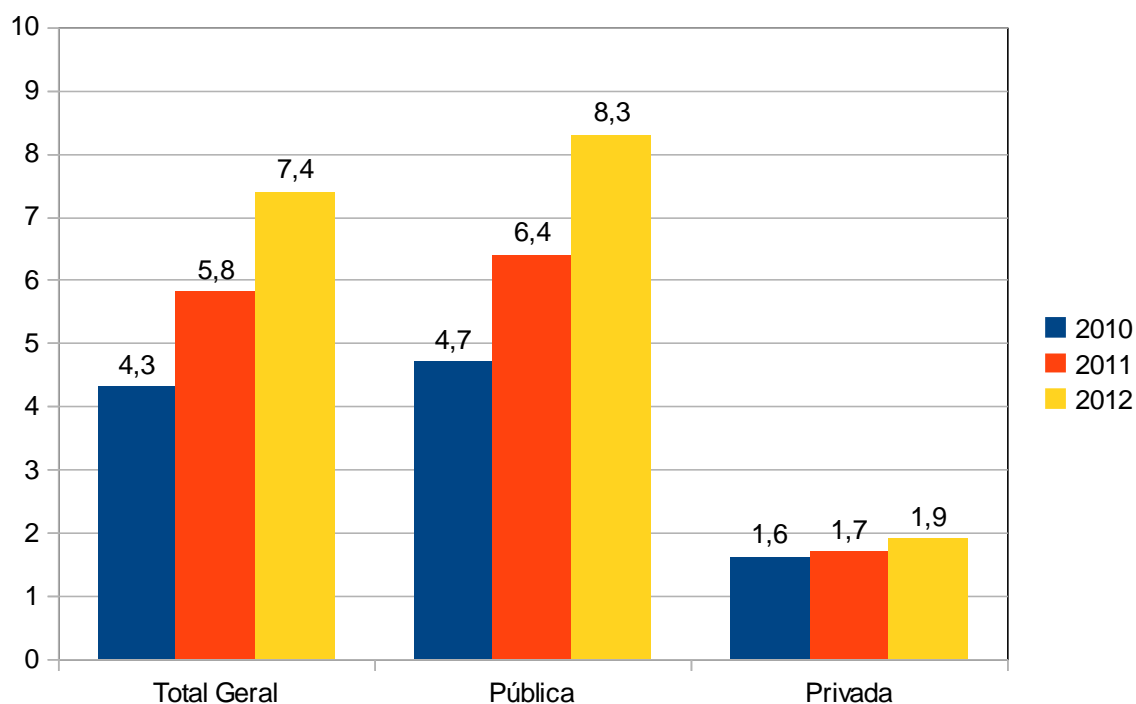
conceituais, históricos e legais; refletindo sobre questões como currículo e aprendizagem, relação escola e comunidade, a formação de profissionais, o papel das instituições educativas, os tempos e espaços escolares (BRASIL, 2009).

O Ministério da Educação, por meio da SECAD e da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), busca fomentar a política de educação integral no país. Assim, cada vez mais na legislação educacional brasileira, a Educação Integral tem recebido uma atenção especial, fomentando e financiando propostas e modelos de experiências bem-sucedidas nas mais variadas localidades do país. Na Resolução do Conselho Nacional da Educação n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, é previsto que os alunos permaneçam 7 horas, no mínimo, na escola, perfazendo uma carga horária anual de pelo menos 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Para levar a efeito, o artigo 37 diz que:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. (BRASIL, 2010b, s/p)

Com o maior fomento do tempo integral no país, verifica-se nos últimos anos uma expansão das matrículas de alunos que permanecem na escola por, no mínimo, 7 horas diárias, principalmente na rede pública. O Gráfico a seguir mostra o percentual da matrícula no Ensino Fundamental em Tempo Integral no Brasil por dependência administrativa.

Gráfico 1 - Percentual da Matrícula no Ensino Fundamental em Tempo Integral no Brasil por dependência administrativa – 2010 - 2012



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Portal Inep³.

Do total de matrículas no ensino fundamental da rede pública (27.064.103), observa-se no Gráfico 1 que no Brasil, em 2010, apenas 4,7% correspondiam às matrículas de tempo integral cuja soma da duração de atendimento complementar de escolaridade é maior ou igual a 7 horas diárias. Entretanto, entre os anos de 2010 e 2012, houve um aumento significativo de aproximadamente 77% no número de matrículas no ensino fundamental em tempo integral da rede pública. Em 2012, enquanto na rede privada de ensino o percentual de matrículas no ensino fundamental em tempo integral foi de apenas 1,9%, apesar do aumento gradativo, na rede pública, esse percentual aumentou para 8,3%, correspondendo a quase 100% de aumento, crescimento similar ao total de matrículas no ensino fundamental das redes pública e privada juntas.

³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2013.

Dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2014b) mostram que o aumento de matrículas no ensino fundamental em tempo integral entre 2012 e 2013 foi de 46,5% e que, desde 2010, houve um crescimento de 139% no número de matrículas em educação integral no ensino fundamental. No entanto, ainda há um grande desafio para os governos municipal, estadual e federal para os próximos anos, visto que uma das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25/06/2014, é a ampliação da oferta de educação em tempo integral para 50% das escolas públicas com o mínimo de 7 horas diárias de jornada escolar, de forma a garantir o atendimento em tempo integral ao menos a 25% dos alunos de toda a Educação Básica (BRASIL, 2014a).

1.1 Alguns fatores intra e extraescolares relacionados à qualidade da educação pública brasileira

Conforme informações do segundo relatório nacional do Estado brasileiro apresentado no mecanismo de revisão periódica universal do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas no ano de 2012, o Brasil, desde 2003, para efetivar o desenvolvimento nacional com respeito aos direitos humanos, tornou prioritárias medidas de erradicação da pobreza. Entretanto ainda vivem em situação de pobreza extrema 8,5% da população brasileira, sendo que 59% estão na Região Nordeste, 51% têm menos de 19 anos de idade e 71% são negros (pretos e pardos) (BRASIL, 2012).

O relatório “Todas as crianças na escola em 2015 – Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola”, publicado em 2012 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito a Educação, mostra que o perfil das crianças “fora da escola” se encontra na classe economicamente desfavorável, que compreende famílias com renda per capita de até 1/4 do salário-mínimo, negras, indígenas ou com deficiência. Além disso, o relatório mostra que 31,6% dos jovens de 15 a 17 anos do país ainda estão cursando o ensino fundamental. A menor taxa de defasagem idade/ano de escolaridade encontra-se no Sudeste (23,5%), e as piores taxas estão no Nordeste

(41,7%) e no Norte (42,4%) do país. No que tange ao acesso e à conclusão, os indicadores analisados no referido relatório mostram que as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos grupos que possuem a mesma faixa etária da população branca. A barreira econômica também é um desafio a ser vencido pelas crianças e pelos adolescentes brasileiros para terem acesso à educação de qualidade. Como ocorre com a questão da raça, os indicadores revelam que os grupos mais pobres da população são os que apresentam as menores taxas de frequência e os maiores índices de repetência e abandono à escola (UNICEF, 2012).

A seguir, apresentamos uma Tabela com o perfil das crianças e adolescentes “fora da escola”, que revela o desafio socioeconômico para o pleno acesso à educação no país.

Tabela 1 - População de 6 a 14 anos fora da escola, por raça/etnia e classes de renda familiar per capita – 2009

Região	Total	Branca	Negra	Até 1/4	Mais de 1/4 a 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2
Brasil	730.777	261.945	452.357	235.057	242.672	173.507	50.002	15.881
Centro-Oeste	52.135	16.008	34.892	11.863	16.006	15.336	6.773	748
Norte	116.059	20.286	92.998	49.233	39.210	18.609	4.627	2.545
Nordeste	242.630	66.313	171.076	116.822	77.188	38.979	6.851	488
Sudeste	220.355	92.676	121.136	40.332	80.639	68.239	18.713	5.174
Sul	99.598	66.662	32.255	16.807	29.629	32.344	13.038	6.926

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do relatório “Todas as crianças na escola em 2015 – Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola” (UNICEF, 2012).

Segundo dados apresentados na Tabela 1, do total de crianças entre 6 e 14 anos⁴ (730.777) que estão fora da escola, 297.334 nunca chegaram a frequentá-la, o que corresponde a mais de 40% do total de crianças desta faixa etária. Embora esse

⁴ Em 2009, o Ensino Fundamental de nove anos estava em período de transição, causando impacto direto nos dados.

número represente apenas 1% da população total de crianças entre 6 e 14 anos fora da escola no Brasil, em números absolutos, são várias crianças que não têm garantido o seu direito à educação. No país, do total de crianças entre 6 e 14 anos que estão fora da escola, 452.357 são negras, o equivalente a aproximadamente 62%. Em números absolutos, as regiões que apresentam o maior número de crianças de 6 a 14 anos fora da escola são a Nordeste, com 242.630, e a Sudeste, com 220.355 crianças. Em relação à renda, 235.057 das crianças de famílias com renda familiar per capita de até 1/4 do salário mínimo estão fora da escola, contra 15.881 das crianças de famílias com renda familiar per capita superior a dois salários mínimos.

A tabela a seguir mostra a taxa de atendimento e o número de crianças e jovens, por faixa etária, que frequentam a escola no Brasil e sua distribuição nas cinco regiões do país.

Tabela 2 - Taxa de atendimento e número de crianças e jovens que frequentam a escola, por faixa etária, para o Brasil e regiões

	Taxa de atendimento de 4 e 5 anos (%)	Crianças de 4 e 5 anos fora da escola	Taxa de atendimento de 6 a 14 anos (%)	Crianças e jovens de 6 e 14 anos fora da escola	Taxa de atendimento de 15 a 17 anos (%)	Jovens de 15 a 17 anos fora da escola
Brasil	81,7	1.050.560	98,2	539.702	80,6	2.051.678
Norte	71,3	189.305	96,7	102.964	80,9	206.817
Nordeste	87,2	231.933	97,9	187.456	80,3	646.025
Sudeste	85,6	307.815	98,7	148.103	81,1	749.373
Sul	71,4	202.180	98,2	65.292	78,7	312.934
Centro-Oeste	71,8	119.327	98,4	34.887	82,0	136.529

Fonte: IBGE/Pnad, 2011.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2011, a taxa de atendimento entre crianças de 6 a 14 anos foi a mais elevada da Educação Básica, atingindo a média nacional de 98,2%, como mostra a

Tabela 2. Entretanto, é importante ressaltar que 1,8% correspondem a mais de 500 mil crianças em idade escolar fora do Ensino Fundamental e que, para os jovens que estão fora do Ensino Médio, o número é quase quatro vezes maior correspondendo a 2.051.678 jovens (BRASIL, 2011).

Assim como no Ensino Médio, o acesso à Educação Infantil também é um desafio. No Brasil, mais de 18% das crianças de 4 e 5 anos estão fora da escola, ou seja, uma parcela significativa da população com mais de um milhão de crianças. A região Norte do país é a que apresenta a menor taxa de atendimento, 71,3%, com 28,7% da população de crianças de 4 e 5 anos fora da escola. A região Nordeste, que, segundo o IBGE, concentra 59% (mais de 9,6 milhões de pessoas) do total de 16.267.197 da população brasileira que vive em extrema pobreza, surpreende com a maior taxa de atendimento 87,2%, mas ainda possui um número considerável (231.933) da população de crianças de 4 e 5 anos fora da escola (BRASIL, 2011).

Além do acesso, a infraestrutura física e os recursos disponíveis nas escolas se diferem bastante nas regiões brasileiras. A tabela a seguir mostra que muitas escolas ainda não possuem nem mesmo uma biblioteca, o acesso à internet e laboratório de informática, recursos fundamentais ao processo ensino aprendizagem de qualidade.

Tabela 3 - Ensino fundamental - rede pública - número de matrículas por região, segundo os recursos disponíveis na escola - Brasil – 2011

Região Geográfica	Total	Matrículas				
		Recurso disponível na escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de informática	Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	26.256.179	73,6	79,5	76,9	30,2	56,4
Norte	3.038.532	59,5	57,6	58,2	23,4	37,4
Nordeste	8.059.191	56,8	62,1	63,4	26,7	25,8

Sudeste	9.720.165	85,4	93,9	86,8	27,9	79,0
Sul	3.538.738	91,0	93,3	91,8	42,1	77,6
Centro-Oeste	1.899.553	74,0	89,2	85,8	44,8	61,6

Fonte: MEC/Inep/DEED – 2012⁵

Observando a Tabela 3, podemos dizer que é significativo o percentual de matrícula em escolas com recursos disponíveis, sendo que o setor público responde por 86,5% do total de matrículas no ensino fundamental. As instituições educativas com biblioteca ou sala de leitura concentraram 73,6% das matrículas, as instituições com acesso à internet 79,5% e as com quadras de esporte concentraram 56,4% das matrículas. As regiões do Norte e Nordeste precisam de um esforço maior para adequar as dependências escolares e vias de acesso de forma a garantir as condições necessárias para alunos com deficiência, uma vez que as escolas com essas condições concentraram apenas 30,2% das matrículas, ficando as instituições públicas dessas duas regiões abaixo da média nacional. A região Sul supera a região Sudeste no número de matrículas em escolas com biblioteca ou sala de leitura, com laboratório de informática e com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A região Centro-Oeste surpreende com o maior número de matrículas em escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, superando em mais de 60% a região Sudeste.

As discrepâncias regionais brasileiras identificadas nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁶ e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷, que varia em uma escala de 0 a 10, revelam profundas desigualdades nas condições de acesso, de aprendizagem e permanência na

⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2013.

⁶ Conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o SAEB é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais detalhada que a Aneb, tem foco em cada unidade escolar e recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/saeb>. Acesso em: 03 mar. 2013.

⁷ Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Calcula-se o IDEB a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho obtidas no Saeb. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em: 03 mar. 2014.

escola, refletindo as dificuldades do sistema educacional brasileiro em manter a equidade. A desigualdade se apresenta também, na relação escola pública e privada, em que esta segunda apresenta melhor desempenho nos resultados escolares de seus alunos.

A tabela a seguir apresenta as taxas de rendimento no Ensino Fundamental dos setores privado e público (nas três esferas administrativas: federal, estadual e municipal), mostrando uma significativa diferença nas taxas de reprovação e abandono entre as duas redes.

Tabela 4 - Taxas de rendimento no Ensino Fundamental, Brasil – 2011

Rede	Taxa de Aprovação		Taxa de Reprovação		Taxa de Abandono	
	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano
Total	91,2	83,4	7,2	12,4	1,6	4,2
Público	90,2	81,8	8,1	13,4	1,7	4,8
Municipal	89,4	81,1	8,7	13,4	1,9	5,5
Federal	94,9	89,8	4,6	10,1	0,5	0,1
Estadual	93,1	82,3	5,6	13,4	1,3	4,3
Privado	97,7	94,5	2	5,3	0,3	0,2

Fonte: MEC/Inep/Deed – 2012 ⁸

Considerando os dados do INEP no ano de 2011, apresentados na Tabela 4, em relação à garantia da permanência e aprendizagem dos estudantes, os índices sobre o rendimento escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono) nos mostram que as taxas referentes aos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental (taxa de 91,2% de aprovação, 7,2% de reprovação e 1,6% de abandono) são melhores que nos anos finais. No setor público, encontramos, no Ensino Fundamental da rede municipal, as maiores taxas de reprovação e

⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2013.

abandono, e, na rede federal de ensino, a maior taxa de aprovação no Ensino Fundamental.

Se compararmos o rendimento escolar entre os setores público e privado, verificamos que as menores taxas de reprovação e abandono estão no setor privado. Em 2011, no setor privado, a taxa de reprovação registrada no ensino fundamental foi de 7,3%, e a taxa de abandono foi de 0,5%, enquanto que, no setor público, as mesmas taxas foram de 21,5% e 6,5% respectivamente. Esses resultados nos levam a inferir que a condição socioeconômica é um dos fatores que podem interferir nas taxas de reprovação e abandono escolar, tendo em vista que a maior parte do público que frequenta a escola privada pertence às famílias de classe social mais abastada. Assim, temos claros indícios de que a rede pública de ensino consegue garantir o acesso de crianças e jovens nas escolas de ensino fundamental, mas estes continuam sendo reprovados ou abandonam a escola, ou seja, a quase universalização do ensino fundamental não veio acompanhada da qualidade necessária.

Estudos de Ricardo Henriques (2001) indicam correlação entre a pobreza, a situação de vulnerabilidade e risco social, a distorção idade/série e as dificuldades para a permanência na escola. Não podemos afirmar que essa correlação seja determinante para o baixo desempenho escolar dos alunos, mas que ela pode contribuir muito para a defasagem idade/série, para a reprovação e a evasão escolar, o que, por sua vez, contribui para o ciclo de pobreza.

Cunha (2007, p. 515), explica que, para Bourdieu o “[...] capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar”. Historicamente, com o aporte político, econômico e cultural, o conceito de capital cultural traz contribuições válidas para os dias atuais. Segundo a autora, o impacto do capital cultural sobre as desigualdades escolares, força a “[...] reconhecer que o sucesso escolar é tributário desta lógica que não dispensa a violência simbólica”.

Nota-se como é possível recorrer, talvez, a um arcabouço tributário da Economia Política para melhor compreender a apropriação e formalização do conceito por Bourdieu e Passeron (1964): ter por propriedade, este capital, na acepção dos autores, assegura ao indivíduo a possibilidade de *reconversão social*, na medida em que sua posse pode ser apreendida como uma *mais-valia* no campo educacional, econômico, simbólico e social, ou seja, uma verdadeira *moeda de troca*. Para Bourdieu, o *capital cultural* constitui o elemento

da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Seria uma espécie de *rentabilização pedagógica*, na medida em que a posse do capital cultural favorece o desempenho escolar, uma vez que facilita a aprendizagem de conteúdos e códigos que a escola veicula e sanciona. (CUNHA, 2007, p. 514-515, grifos nossos)

Katzman (1999) entende a vulnerabilidade social como o desajuste entre os ativos (conjunto de condições que implicam a qualidade e diversidade dos recursos internos, avaliados a partir de quatro aspectos: físico, humano, financeiro e social) e a estrutura de oportunidades, ou seja, a composição entre o *mercado* (empregos, estrutura ocupacional), a *sociedade* (as relações interpessoais de apoio mútuo que ocorrem, por exemplo, na comunidade, na organização familiar, nos grupos étnicos ou na religião) e o *Estado* (políticas de bem-estar e estruturas de representação político-social). Esse desajuste, por sua vez, está ligado à capacidade dos lugares (territórios) que diz respeito às possibilidades de acesso a condições habitacionais dignas, de transporte, saúde, educação, entre outros, fatores esses que incidem no acesso diferenciado às informações e aos direitos sociais como um todo.

Assim, entre os fatores intra e extraescolares relacionados à qualidade da educação pública brasileira, que podem comprometê-la direta ou indiretamente, estão a falta de recursos e materiais pedagógicos, a falta de estrutura física dos prédios escolares, as altas taxas de reprovação e abandono escolar, a defasagem idade/ano de escolaridade, as condições de trabalho e formação de professores inadequadas. Temos que considerar também as grandes desigualdades encontradas entre as escolas urbanas e rurais, as escolas públicas e privadas, as escolas municipais, estaduais e federais e as regiões geográficas do país. Ressaltamos, ainda, outros dois fatores importantes a serem destacados que podem comprometer esta qualidade: a gestão escolar e o tempo de permanência diária dos alunos na escola.

Mesmo com os esforços empreendidos pelas três esferas administrativas (federal, estadual e municipal), as considerações feitas anteriormente sinalizam que os desafios são constantes para as políticas públicas educacionais. Sinalizam, ainda, a necessidade de melhoria da qualidade da educação e de busca por alternativas para o trabalho educacional realizado nas escolas. Nesse sentido, a educação em tempo integral surge como uma dessas alternativas e, portanto, como política educacional para todo o Brasil.

1.2 O Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PROETI) em Minas Gerais

A política educacional de educação integral no Estado de Minas Gerais inicia-se em 2003, com o surgimento do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, tendo como base as diretrizes dos artigos 34 e 87 (§5º) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que prevê: “[...] A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e “[...] serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 12). Surge, também, como uma das respostas ao Plano Decenal (1993-2003), que tinha como uma das temáticas atender a crianças e adolescentes moradores de áreas consideradas de risco social e localizadas em regiões urbanas e periféricas. Assim, por meio da Resolução SEE nº 416/2003, a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG) institui O Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, tendo como objetivo principal:

Tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender às necessidades educacionais das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições indispensáveis para que se efetive o processo educativo. (MINAS GERAIS, 2003, p. 1)

O Projeto EVCA faz parte da estratégia do governo de Minas Gerais de enfrentamento das desigualdades em função das diversidades no estado. O Projeto surge com o desafio de repensar a escola, tornando-a mais inclusiva e aberta à participação da comunidade. Além disso, pretende que as escolas atendam às necessidades educativas de crianças e jovens afetados diretamente pelos fenômenos da exclusão social e da violência, de forma que “[...] o professor possa ensinar e o aluno possa aprender [...]” com a devida qualidade (MINAS GERAIS, 2005, p. 14).

Em 2005, a SEE/MG implanta o Projeto Aluno de Tempo Integral como componente do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, estendendo o universo de

experiências artísticas, culturais e esportivas dos alunos para, gradativamente, tornar as escolas estaduais capazes de atendê-los em tempo integral. Dessa forma, em 2006, o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa beneficiava cerca de 20 mil alunos do ensino fundamental distribuídos em 14 municípios do Estado de Minas Gerais (Capital e Região Metropolitana) e em 171 escolas. O projeto era realizado no contraturno das aulas regulares do aluno no mesmo espaço da escola e em outros espaços sociais através de parcerias realizadas.

Em 2007, inicia-se o Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) no estado mineiro, baseado na experiência do Projeto Aluno de Tempo Integral, sendo desenvolvido em escolas localizadas em regiões com alta vulnerabilidade social da Região Metropolitana de Belo Horizonte e Uberaba. Diferentemente do Projeto Aluno de Tempo Integral, em que as oficinas eram desenvolvidas no contraturno poricineiros da própria comunidade, o PROETI alterou o atendimento dos alunos de três para cinco vezes na semana, estabelecendo que as atividades do projeto fossem orientadas por professores regentes de turma (professor alfabetizador e de Educação Física) (MINAS GERAIS, 2007).

A ampliação do PROETI fez parte das principais ações desenvolvidas pelo governo do estado de Minas Gerais e, em 2009, atendia em torno de 105 mil alunos das escolas estaduais distribuídas em mais de 560 municípios mineiros. Conforme documento orientador da SEE/MG:

Espera-se que o Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI crie oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão; para que a escola efetivamente garanta ao aluno melhor aprendizagem; e que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios. (MINAS GERAIS, 2009, p. 7)

No que se refere à variedade das atividades oferecidas aos alunos, há proximidade entre a concepção de educação de Anísio Teixeira e a que está presente nas orientações para organização curricular sugerida pela atual proposta de educação integral da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), pois, segundo essas orientações, o aluno deve frequentar atividades artísticas, esportivas e motoras, de linguagem e matemática, bem como de formação pessoal e social. Anísio Teixeira estudou nos Estados Unidos, onde participou de

cursos na Universidade de Columbia e visitou várias instituições de ensino, tendo as escolas comunitárias americanas servido de inspiração para sua concepção de educação integral. Conforme esse autor, a educação comum não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão das três técnicas básicas – ler, escrever e contar. Precisa formar nos alunos hábitos de sociabilidade, hábitos artísticos, hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os seus direitos e de outrem (TEIXEIRA, 1994).

Como em outros projetos, para implementação do EVCA no estado, era necessário um maior aporte de recursos, mas, segundo Ricci (2005), a SEE/MG foi uma das secretarias mais afetadas pela política de ajuste das finanças públicas do governo estadual mineiro ocorrida a partir de 2003, que teve como objetivo o corte de gastos, a modernização e racionalidade administrativa, o monitoramento e avaliação governamental. No referido ano, os cortes realizados pelo governo estadual representaram uma redução de 31,4% nos investimentos feitos na SEE/MG, cerca de R\$17 milhões de investimentos a menos na educação mineira.

Para executar as ações dos seus programas e projetos como o EVCA, com foco na melhoria dos serviços educacionais, da gestão do sistema e outros de cunho social, o governo estadual mineiro obteve, nos anos de 2008 e 2010, financiamentos junto ao Banco Mundial, que exigiu em contrapartida melhorias nos indicadores da educação, saúde e no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Em 2007, a educação de tempo integral recebeu do Governo federal um tratamento no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente a partir da instituição do Decreto nº 6.094, de 24/04/07, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁹, tendo como objetivo conjugar esforços do Governo federal, estados, municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a). Por sua vez, o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, compõe as metas do PDE e combina uma gestão descentralizada dos recursos à estratégia pedagógica, sendo que os estados e

⁹ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a partir de um diagnóstico da situação educacional de municípios, estados ou do Distrito Federal, estabelece diretrizes a serem adotadas na gestão das escolas e nas práticas pedagógicas, com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas em relação ao IDEB. Dessa forma, no Art. 3º do Decreto nº 6.094/07, é previsto que a qualidade da educação básica será aferida periodicamente pelo INEP com base no IDEB, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do SAEB (BRASIL, 2007a).

municípios obtiveram um financiamento diferenciado de 30% por aluno em educação ampliada (sete horas diárias no mínimo durante a semana) através desse programa.

Por meio do processo de adesão ao Programa Mais Educação, a partir do ano de 2010, as escolas estaduais mineiras que possuíam o PROETI passaram a participar gradativamente do referido Programa recebendo recursos do Governo federal e fundamentando seu trabalho na proposta de ampliação das oportunidades e dos espaços educativos, no compartilhamento da tarefa de educar entre escola, família, comunidade e outros segmentos da sociedade. Numa perspectiva de educação integral e na busca da permanência do aluno na escola, as escolas estaduais complementam o seu currículo nas diversas áreas do conhecimento: esporte e lazer; educação ambiental; comunicação e uso de mídias; direitos humanos em educação; cultura digital; cultura e artes; promoção da saúde; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

A tabela a seguir mostra alguns dados fornecidos pela Gerência Executiva do PROETI da SEE/MG que nos permitem conhecer um pouco sobre a evolução do tempo integral no estado de Minas Gerais.

Tabela 5 - Dados do PROETI no estado de Minas Gerais de 2007 a 2012

	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nº de alunos atendidos	90.000	110.000	105.000	105.164	107.000	115.000
Nº de escolas ofertantes	1.511	1.836	1.919	1.891	1.861	1733
Nº de professores alfabetizadores capacitados	NI	6.000	5.548	2.463	2.300*	3.335*
Nº de professores de Educação Física capacitados	NI	1.300	735	700		
Montante de recursos públicos disponibilizados para a execução do projeto	24,4 milhões	31,8 milhões	23,2 milhões	29,7 milhões	21,9 milhões	35,5 milhões

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela Gerência Executiva do PROETI – SEE/MG – 2013.

Notas:

1) NI – Não Informado

2) * Em 2011 e 2012 não há dados separados em relação ao quantitativo de professores Alfabetizadores e de Educação Física capacitados.

Conforme dados da Tabela 5, entre os anos de 2007 e 2012, o número de alunos atendidos no PROETI em Minas Gerais foi ampliado em 28%, sendo que a média de gastos públicos para o financiamento do projeto durante esses seis anos de funcionamento girou em torno de 28 milhões de reais, apresentando desaceleração nos anos de 2009 e 2011. As escolas ofertantes foram beneficiadas com recursos para a aquisição de materiais esportivos e pedagógicos, de consumo e permanente. No ano de 2008, foi realizado o maior número de capacitações num total de 7.300 professores capacitados. Entretanto o número de capacitações não evoluiu nos anos seguintes, mesmo ocorrendo um aumento paulatino de alunos atendidos e a necessidade de uma formação contínua dos profissionais no projeto. Em 2012, mais de 1,7 mil escolas, distribuídas em 500 municípios mineiros, atendiam aproximadamente 115 mil alunos de ensino fundamental com atividades em contraturno.

A SEE/MG publicou em 2010 um relatório sobre os objetivos e resultados alcançados com a implantação do PROETI nas escolas estaduais mineiras. De acordo com as informações contidas no referido relatório, em 2009, houve uma desaceleração no aumento de alunos atendidos no Projeto em decorrência dos seguintes problemas: quase todas as escolas que possuíam estrutura física adequada já tinham sido inseridas no projeto no início da sua implantação; outras tiveram problemas com o transporte escolar, falta de espaço pelo aumento de matrículas do ensino regular, falta de apoio das famílias, trabalho infantil e ausência de profissionais com perfil adequado e a redução dos recursos causada pela reestruturação financeira na SEE/MG. Em 2010, não houve como ampliar o atendimento em tempo integral, tendo em vista que a SEE/MG determinou que o Ensino Médio fosse oferecido no turno diurno, sempre que possível, reduzindo as salas ociosas utilizadas para o desenvolvimento das atividades do PROETI (MINAS GERAIS, 2010).

Como política pública, a educação em tempo integral está consolidada no Plano Decenal de Educação mineiro, Lei nº 19.481 de 12/01/2011¹⁰, que visa à oferta de tempo integral para 80% (oitenta por cento) dos alunos do ensino fundamental e para 40% (quarenta por cento) dos alunos do ensino médio, em até 10 anos; nos artigos 84 e 86 da Resolução 2.197/12 de 26/10/2012¹¹, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências; e no documento orientador do PROETI que estabelece as diretrizes para a implantação do projeto nas escolas de ensino fundamental de Minas Gerais e apresenta a nova nomenclatura do projeto estadual - Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (MINAS GERAIS, 2013b).

O PROETI é um dos projetos educacionais de grande relevância para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sendo tratado pelo Governo mineiro como Projeto Estruturador, em que são empregados maiores estratégias e recursos para as ações do estado. Analisar sua implementação torna-se muito importante, pois a ampliação e a nova organização do tempo escolar trazida no PROETI é uma das questões fundamentais para a melhoria da educação na medida em que cria novas possibilidades de aprendizagem para os alunos ao enriquecer o currículo, dando ênfase na alfabetização, letramento, na matemática e atividades artísticas, socioculturais e esportivas.

1.3 Aspectos operacionais do PROETI

Conforme orientações da SEE/MG, prioritariamente o projeto deve atender alunos nas seguintes situações: em situação de vulnerabilidade; em distorção idade/ano de escolaridade; onde houver necessidade de correção do fluxo (redução da evasão e/ou evasão); abuso, violência e trabalho infantil; alunos com baixo

¹⁰ MINAS GERAIS. Lei 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Belo Horizonte, 2011b.

¹¹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE 2.197, 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

rendimento escolar; em progressão continuada; beneficiários do Programa Bolsa Família (MINAS GERAIS, 2013a).

As escolas, a partir da perspectiva da Cidade Educadora¹², devem reorganizar seus espaços e buscar outros além dos seus muros, articulando parcerias no seu território educativo e fora dele. A Resolução nº 2.197/12 trouxe nos seus Artigos 84 a 86 as diretrizes da educação em tempo integral a serem seguidas pelas escolas públicas mineiras:

Art. 84 A Educação em Tempo Integral tem por finalidade ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização.

Parágrafo único. A jornada escolar ampliada deve ter a duração mínima de 3 (três) horas diárias durante todo o ano letivo e contemplar a formação além da Escola, com a participação da família e da comunidade.

Art. 85 As atividades da jornada ampliada podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da Escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do entorno em que está situada a unidade escolar, mediante as parcerias estabelecidas. (MINAS GERAIS, 2012)

Para aderir ao Programa Mais Educação, as escolas realizam previamente um cadastro no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) através do preenchimento de dados institucionais (nome e CPF do diretor, nome da escola, município e código da escola). Esse cadastro deve ser renovado anualmente, sendo que a liberação integral do acesso ao sistema é feita pela SEE/MG para inserção de dados pela escola. Após essa liberação, as escolas preenchem o Plano de Atendimento, repassando informações sobre a quantidade de alunos atendidos no tempo integral e selecionando até seis atividades em uma lista disponível na página eletrônica do SIMEC/Mais Educação. Essas atividades, por sua vez, devem ser desenvolvidas dentro e fora da escola, de forma a ampliar os tempos, espaços e oportunidades educativas, atendendo a perspectiva de educação integral.

¹² Declaração de Barcelona ou Carta das Cidades Educadoras tem como princípios e diretrizes o reconhecimento do potencial educativo dos ambientes das cidades e preconizam a correspondência de todos os setores sociais, incluindo as instituições de ensino, pela educação dos cidadãos, ampliando e tornando acessíveis os espaços públicos e bens culturais. Disponível em: <http://ciudadeseducadorasla.org/la-aice/>. Acesso em: 30 mai. 2013.

A avaliação e o monitoramento dos processos e resultados do PROETI são realizados nas três esferas de gestão (SEE/MG, SRE e Escola), de forma a executar cinco processos. No processo de *Diagnóstico*, são feitos o desenho e a definição de alguma mudança no projeto; no *Planejamento*, devem ser traçadas as metas e as ações para alcançá-las; no processo de *Execução* é colocado em prática o que foi planejado; no *Monitoramento e Avaliação*, são feitos o acompanhamento da implementação e a revisão do que foi planejado; e nas *Adequações e Ajustes*, são realizadas reflexões acerca do andamento do projeto e as possíveis correções de rotas.

1.3.1 Gestão do Projeto

Para a verificação da capacidade de gestão, são consideradas por vários autores a habilidade do gestor escolar para gerenciar metas de ensino e projetos pedagógicos, a sua capacidade para tomar decisões com a participação dos demais profissionais da escola e de envolvê-los com os projetos a serem desenvolvidos. Esses são elementos importantes para que existam na escola objetivos claros e compartilhados pela equipe e para que, dessa maneira, a gestão escolar seja considerada eficaz (POLON, 2009).

Pode-se observar que, nos documentos orientadores do PROETI de 2009 e 2013, as funções dos gestores nas esferas da SEE/MG, da regional de ensino e da escola estão elencadas de forma clara e objetiva. Verifica-se no Quadro 1 a seguir que uma das funções do gestor escolar no desenvolvimento do PROETI é a de promover o debate da Educação Integral, incentivando a participação de toda comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, o compartilhamento de informações, além de prever estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas.

Quadro 1 - Atribuições de gestão do PROETI nas esferas central, regional e local

ESFERA DE GESTÃO	RESPONSÁVEIS	ATRIBUIÇÕES
Esfera Central (SEE/MG)	Equipe de Planejamento e Coordenação geral dos programas e projetos da Subsecretaria de Educação Básica e representantes das superintendências afins da Subsecretaria da Administração do Sistema.	<ul style="list-style-type: none"> - coordenar, monitorar, acompanhar e avaliar a implementação, os produtos e resultados alcançados; - disponibilizar ferramentas informatizadas para execução do trabalho a ser desenvolvido no PROETI no âmbito das SREs e das escolas; - oferecer suporte às atividades administrativas do projeto, respondendo pela execução dos serviços próprios da Secretaria; - realizar a análise dos dados coletados e divulgar o resultado; - capacitar os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino; - apoiar as equipes regionais na elaboração e execução da proposta de trabalho no contexto do Projeto Escola de Tempo Integral.
Esfera Regional (SRE X)	Equipe de Coordenação Regional, Assessoramento e Operacionalização do Projeto, formada por analistas e técnicos da Superintendência Regional de Ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - coordenar e desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitoramento do projeto; - ser o elo entre a Esfera Central (SEE/MG) e a Esfera Local; - capacitar toda a equipe técnico-pedagógica da SRE no PROETI; - dar apoio pedagógico às escolas e capacitar os professores, pedagogos e diretores; - orientar as escolas na elaboração do projeto e acompanhar a execução do plano de trabalho; - monitorar, acompanhar e avaliar de forma contínua e sistemática; - executar as ações do projeto sob a sua responsabilidade; - enviar dados para a SEE/MG na periodicidade bimestral.
		<ul style="list-style-type: none"> - promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas e de planejamento; - incentivar a participação, o

Esfera Local – Escola	Diretora e Vice-Diretora.	compartilhamento de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias além de promover a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas; - coordenar o Projeto Pedagógico; - apoiar o desenvolvimento e divulgar a avaliação pedagógica; - estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação; - fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, observando os prazos estabelecidos; - observar e cumprir a legislação vigente.
----------------------------------	---------------------------	--

Fonte: Elaboração própria com base nos Documentos orientadores do PROETI (MINAS GERAIS, 2009; 2013b).

Observamos nas atribuições das funções de gestão na esfera da escola a preocupação de integrar a comunidade escolar nas tomadas de decisões e no desenvolvimento do projeto. A atuação do gestor é essencial na medida em que o seu papel consiste na construção desse ambiente de integração. Dessa forma, torna-se fundamental o reconhecimento da sua liderança por todos os envolvidos no ambiente escolar. Destaca-se também o papel do gestor como coordenador do projeto pedagógico. Assim, ao mesmo tempo em que cabe ao gestor liderar o processo de construção do projeto pedagógico, é necessário, para a sua perfeita implantação, promover também o envolvimento da comunidade escolar nesse processo. A competência do gestor para estabelecer metas claras e compartilhadas por toda a equipe pode se traduzir, justamente, pela existência de sua liderança administrativa e pedagógica.

1.3.2 Organização Pedagógica

Sob uma perspectiva que amplia a proposta de intervenção pedagógica, a SEE/MG a partir de 2013 espera uma ampliação qualificada do tempo através da

ressignificação dos espaços escolares. Com a finalidade de oferecer novas oportunidades de aprendizagem e vivência, a equipe de professores deve adotar procedimentos metodológicos inovadores. As atividades do PROETI devem ser desenvolvidas por meio de projetos e oficinas, como estratégias promissoras na Educação Integral, nos quais ocorrerá a confluência entre os conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais.

Cada escola deve mapear seu entorno para conhecer outras escolas (estaduais e municipais) que desenvolvem atividades em jornada ampliada. O objetivo é que as escolas articulem e integrem ações de educação integral em rede. As escolas, além de planejar ações comuns, poderão unir esforços para consolidar e conquistar novas parcerias, criar mostras, exposições, eventos culturais e esportivos, fortalecer vínculos e relações comunitárias e incrementar a participação das famílias nas atividades promovidas no bairro.

Para o desenvolvimento do Projeto, as turmas contam com o mínimo de 20 alunos e máximo de 30 alunos por turma. São formadas por alunos oriundos do 1º ao 5º ano e alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo necessária a autorização expressa da Secretaria de Estado de Educação a oferta de turmas mistas de anos iniciais e anos finais. As escolas que fazem parte do Programa Mais Educação mantêm o quantitativo mínimo de 50 alunos, distribuídos em duas turmas com mínimo 25 alunos e máximo de 30 em cada uma, sendo que essas podem ser oferecidas em turnos distintos.

A carga horária diária de cinco horas é assistida pelos professores, sendo quatro horas e dez minutos de atividades pedagógicas e cinquenta minutos para o almoço. O horário de almoço é destinado às refeições dos alunos, à sua higiene pessoal e a momentos de descanso, sempre acompanhados por profissionais da escola. Nos anos iniciais, os alunos são assistidos por um professor regente de turma e por um professor regente de aula (professor de Educação Física) e, nos anos finais, por um professor regente de turma e por um professor regente de aula (professores de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física), responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de trabalho e oficinas. Para planejamento das atividades e comunicação com os demais profissionais da escola, o professor cumpre o Módulo II, momento destinado às atividades extraclasse e às reuniões administrativas e pedagógicas da escola convocadas pela gestora escolar.

1.3.3 Composição Curricular

A organização do currículo integra os diferentes campos do conhecimento e as diversas dimensões formadoras das crianças e jovens na contemporaneidade. Conforme Art. 86 da Resolução nº 2.197, o plano curricular é organizado a partir dos seguintes campos de conhecimento:

- I - Acompanhamento Pedagógico;
- II - Cultura e Arte;
- III - Esporte e Lazer;
- IV - Cibercultura;
- V - Segurança Alimentar Nutricional;
- VI - Educação Socioambiental;
- VII - Direitos Humanos e Cidadania.

Parágrafo único. Os campos de conhecimento da Educação em Tempo Integral devem estar integrados aos Componentes Curriculares das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e Médio. (MINAS GERAIS, 2012, s/p)

No quadro a seguir, podemos identificar as atividades que integram cada um desses campos de conhecimento. Percebemos que as atividades são bastante diversificadas para atender aos princípios da educação formadora e contemporânea estabelecidos no PROETI.

Quadro 2 - Atividades por campo de conhecimento

Acompanhamento Pedagógico	1- Letramento/Alfabetização; 2- Matemática; 3-História/Geografia; 4- Línguas Estrangeiras.
Cultura e Arte	1- Linguagem Visual; 2- Teatro; 3- Música; 4- Dança.
Esporte e Lazer	1- Recreação; 2- Lutas; 3- Xadrez; 4-Futebol, Vôlei, Handebol, Basquete, Tênis; 5- Natação; 6- Ginástica; 7- Atletismo.
Cibercultura (Comunicação, Cultura e Tecnologias)	1- Educação Tecnológica; 2- Robótica Educacional; 3- Fotografia; 4- Rádio Escolar; 5- Vídeo; 6- Jornal Escolar.

Segurança Alimentar Nutricional	1- Alimentação e Nutrição; 2- Promoção à saúde.
Educação Socioambiental	1- Horta Escolar; 2- Educação para a Sustentabilidade.
Direitos Humanos e Cidadania	1- Formação Cidadã; 2- Direitos humanos na escola, na família, na sociedade.

Fonte: Elaboração própria com base no Documento orientador do PROETI (MINAS GERAIS, 2013b).

O Plano Curricular é organizado com 30 módulos semanais de atividades para os alunos, com duração de cinquenta minutos. Essa matriz contém os campos de conhecimento previstos no artigo 86 da Resolução SEE nº 2.197/2012. Para as escolas que possuem o Programa Mais Educação, além de poder escolher cinco ou seis atividades no SIMEC/Mais Educação, a escolha dos macrocampos Acompanhamento pedagógico e Esporte e lazer também são obrigatórios. Após ter elaborado com sua equipe pedagógica o plano curricular de acordo com as orientações da SEE/MG, o gestor escolar deve submetê-lo à aprovação do Colegiado e do Inspetor Escolar, encaminhando-o, posteriormente, para a regional de ensino para registro e arquivo da segunda via.

1.3.4 Recursos financeiros

Conforme Quadro 3, a seguir, nem todas as escolas que possuem o PROETI na SRE X conseguem aderir ao Programa Mais Educação devido a algumas pendências de ordem financeira e documental ou por não cumprirem os prazos e trâmites legais.

Quadro 3 - Adesão ao Programa Mais Educação pelas escolas da SRE X

Escolas que aderiram ao Programa Mais Educação em 2011	44
Escolas que renovaram sua adesão ao Programa Mais Educação em 2012	43
Escolas que não aderiram ao Programa Mais Educação em 2012	16
Novas escolas que aderiram ao Programa Mais Educação em 2012	19
Escolas que possuíam o PROETI em 2013	78

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela Divisão de Equipe Pedagógica/DIRE B/SRE X – 2013.

Em 2013, das 168 escolas estaduais pertencentes à SRE X, apenas 78 escolas (46,4%) possuíam o PROETI, sendo que 16 dessas escolas (20,5%) não possuíam o Programa Mais Educação, mantendo-se apenas com recursos do Governo estadual para a manutenção e operacionalização do projeto. Entre as 44 escolas da SRE X que iniciaram a adesão ao Programa Mais Educação, desde 2011, encontra-se a Escola A, que recebeu os recursos somente em 2012, ano posterior à sua adesão. No ano de 2013, mais 19 escolas aderiram ao Programa, sendo que a Escola A não conseguiu cumprir os prazos e trâmites estabelecidos para renovar sua adesão (cadastro) no SIMEC.

No ano de 2012, em Minas Gerais, 888 escolas estaduais receberam os recursos do Programa Mais Educação, por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Educação Integral. Os recursos foram utilizados na manutenção das atividades do PROETI e para a aquisição de kits de materiais de uso coletivo (constantes no Manual Operacional de Educação Integral do MEC - 2012¹³), conforme opção de atividades das escolas no cadastro feito no SIMEC. Em 2013, as escolas do estado que conseguiram renovar a sua adesão continuaram se beneficiando com a complementação financeira ofertada pelo Programa Mais Educação.

¹³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/arquivos/file/7607-manual-operacional-de-educacao-integral-2012>. Acesso em: 10 mar. 2013.

1.4 Caracterização da realidade pesquisada – A SRE X e a Escola A

A Superintendência Regional de Ensino (SRE X) tem sede na capital mineira, possuindo escolas de onze municípios integrantes da região metropolitana de Belo Horizonte sob sua jurisdição, inclusive escolas de Belo Horizonte. Além das escolas estaduais, a regional é responsável pela autorização de funcionamento, orientação, normatização e regularização das escolas municipais dos municípios que não possuem sistema próprio de ensino e pelas escolas particulares que possuem o Ensino Fundamental e Médio, sob sua jurisdição. Conforme Artigo 70 do Decreto 45.849, de 27/12/2011, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a finalidade das quarenta e sete superintendências regionais de ensino distribuídas pelo estado mineiro:

As Superintendências Regionais de Ensino estão subordinadas ao titular da Secretaria Adjunta e tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógico, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. (MINAS GERAIS, 2011a, s/p)

A SRE X é responsável por 168 escolas estaduais que situam-se em bairros populares de classe média e baixa de grande vulnerabilidade social¹⁴. Em 2013, nessa regional de ensino, o número de alunos atendidos pelo PROETI foi de 5.255, distribuídos em 221 turmas com horário ampliado. A Escola A integra essa regional e desenvolve atividades em tempo integral desde 2005, quando se deu a implantação do Projeto Aluno de Tempo Integral nas escolas que faziam parte do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa.

Funcionando desde 1963 e com prédio novo entregue em 1978, a Escola A integra a rede estadual de ensino e funciona nos turnos da manhã e tarde. Em 2013, oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos, conta com 21 turmas, com um total de 570 alunos, 32 professores, uma diretora, uma vice-diretora e duas supervisoras

¹⁴ Conforme nova classificação da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, os membros da classe baixa possuem renda familiar per capita inferior a R\$ 291,00 ao mês; os que apresentam renda familiar per capita entre R\$ 291,00 e R\$1.019,00 pertencem à classe média; e acima de R\$1.019, pertencem à classe alta. De acordo com essa classificação, em 2012, 28% da população brasileira pertencia à classe baixa; 52%, à classe média e 20%, à classe alta. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Vozes-da-Classe-Media-2%C2%BA-Caderno.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

pedagógicas. Sua estrutura física é constituída por 24 salas de aula em funcionamento; 1 biblioteca; 1 cantina com refeitório; 1 quadra coberta e outra descoberta; 1 Laboratório de Informática; 1 auditório; 1 sala de professores e ambientes específicos destinados à supervisão, secretaria e direção. Em 2013, a escola atende 150 alunos no PROETI, distribuídos em 06 turmas, sendo 03 turmas de anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos) na parte da manhã e 03 turmas de anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos) na parte da tarde.

A Escola A situa-se no vetor Norte da capital mineira, em um bairro distante da região central, que se formou à beira de um córrego em uma área invadida por famílias que vieram do interior de Minas Gerais. O bairro, ainda tratado como vila, após ter passado por várias obras de saneamento básico, pavimentação de ruas e becos e inclusão de linha de ônibus, hoje possui posto de saúde, escola e creche. Os moradores ainda reclamam da falta de áreas de lazer na comunidade, de praças e de um centro cultural. O bairro passa por intervenções de urbanização, sendo que as famílias que moram em becos próximos ao córrego devem ser transferidas para novas moradias construídas no próprio bairro pela prefeitura, através do Programa Vila Viva¹⁵ com recursos obtidos junto ao PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) do Governo federal e por meio de financiamentos do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) e da Caixa Econômica Federal. Assim, o entorno da Escola A apresenta uma parte mais urbanizada e outra que tem como vizinhança pequenos aglomerados e vielas.

A escolha da Escola A foi feita a partir dos resultados do IDEB e por atender alunos oriundos de área de risco e em vulnerabilidade social. Os alunos atendidos pela escola são provenientes de famílias da classe média e, em grande parte, de famílias da classe baixa. Conforme os relatos feitos durante as entrevistas com a gestora escolar, a supervisora pedagógica e os professores da escola, alguns alunos possuem histórico de violência sexual na própria família, gravidez na adolescência e convivem com familiares alcoólatras e viciados em drogas. O entorno da escola possui áreas de tráfico de drogas, sendo que já foram presenciados em suas

¹⁵ O Programa Vila Viva engloba a erradicação de áreas de risco através da remoção de famílias e construção de unidades habitacionais, de obras de saneamento, da reestruturação do sistema viário e urbanização de becos, da implantação de parques e equipamentos para a prática de esportes e lazer. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2013.

adjacências assassinatos de familiares dos alunos usuários de drogas e ligados ao tráfico.

Segundo informações contidas nos registros escolares da Secretaria da escola, aproximadamente 60% dos alunos matriculados na escola fazem parte do Programa Bolsa Família criado pelo Governo federal (Lei 10.836/2004, de 09/01/2004) para promover acesso a serviços essenciais como educação e saúde às famílias mais pobres e garantir seu direito à alimentação através da transferência direta de renda.

1.4.1 O IDEB da Escola A

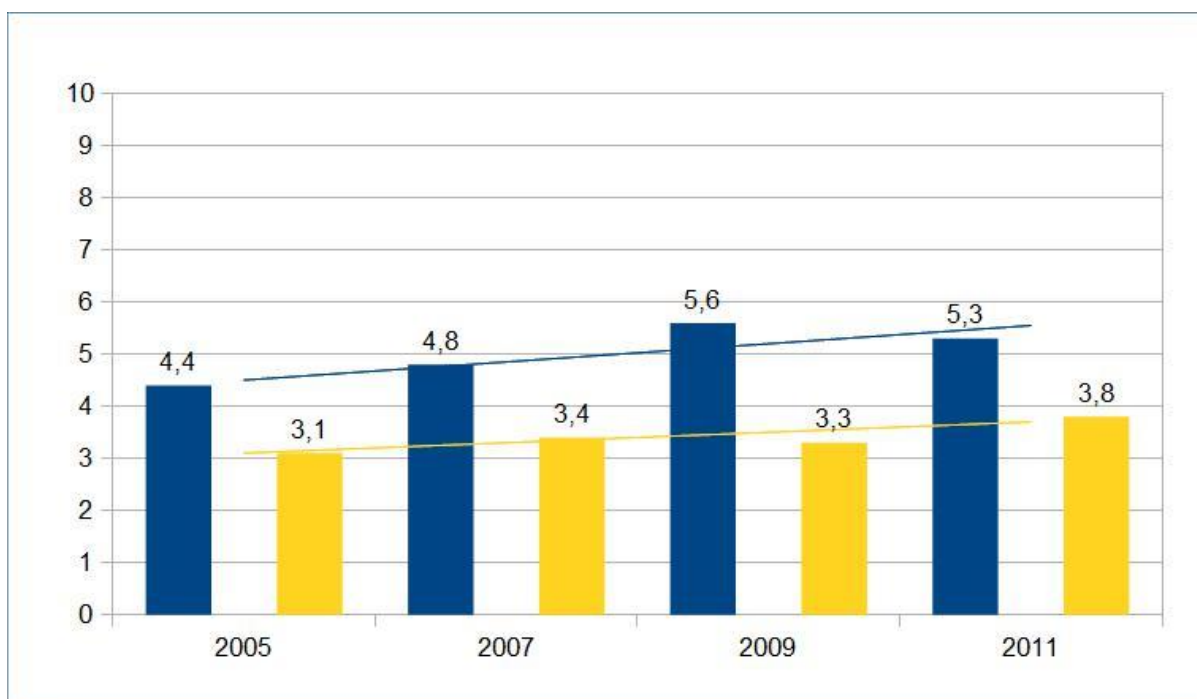
Criado pelo INEP em 2007, o IDEB reúne num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações externas de larga escala. O indicador é calculado a partir do Censo Escolar sobre dados de aprovação escolar de cada escola e médias de rendimento nas avaliações do SAEB e Prova Brasil. O índice é comparável nacionalmente e combina aprendizagem e fluxo, levando os sistemas de ensino a equilibrar esses dois fatores para melhorar a qualidade educacional.

O IDEB é uma ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabelece como meta para o Brasil em 2021 o índice 6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental – média comparável à dos países desenvolvidos que possuem um sistema educacional de qualidade, integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). As escolas brasileiras que atingem esse índice, provavelmente, possuem boas taxas de aprovação e notas médias na Prova Brasil iguais ou acima das consideradas adequadas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), a meta nacional projetada para o IDEB em 2011 (de 4,6) e em 2013 (de 4,9) já foi ultrapassada e alcançou o índice 5. Seguindo esse ritmo, é possível que as projeções para o IDEB nacional dos próximos biênios sejam também ultrapassadas, de forma a atingir em 2021 o índice igual ou superior a 6, como almejado no país.

Em Minas Gerais, a meta do IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental das escolas estaduais projetada para 2011 (de 5,7) foi ultrapassada e atingiu o índice de 6. Igualmente, nos anos finais do ensino fundamental, o IDEB ultrapassou a meta projetada para 2011 (de 4,0), sofrendo um aumento de 7% em relação ao IDEB anterior e atingindo o índice de 4,4. O Gráfico 2 a seguir mostra a evolução do IDEB dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na Escola A entre os anos de 2005 a 2011.

Gráfico 2 - Evolução do IDEB da Escola A - Ensino Fundamental



Legenda Anos Iniciais ■ Anos Finais ■

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do portal Ideb/Inep - 2011¹⁶.

Segundo dados do INEP, apresentados no Gráfico 2, o IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola A em 2005 era de 4,4, em 2007 apresentou crescimento de 9% passando para 4,8, em 2009 continuou na linha de crescimento com aumento de 17% em relação ao IDEB anterior e atingiu 5,6. Apesar de ter ultrapassado em 2% a meta prevista de 5,2 para o IDEB de 2011, a Escola A

¹⁶ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 abr. 2013.

apresentou uma pequena queda, ficando com um IDEB de 5,3. O desafio da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental é recuperar o crescimento verificado desde o ano de 2005.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a Escola A apresentou resultados de IDEB inferiores aos dos anos iniciais. Em 2005, o IDEB da escola A era de 3,1 nos anos finais do Ensino Fundamental, passando por um crescimento de 10% em 2007, uma queda de 3% em 2009 e crescimento de 15% em 2011. Assim, apesar de o IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola A ter ultrapassado 0,3 da meta prevista para 2011 (de 3,5), o IDEB da escola (de 3,8) ficou abaixo da média das escolas estaduais mineiras (de 4,4).

A Prova Brasil, avalia as competências dos alunos em dois conteúdos curriculares da educação básica: em Língua Portuguesa, avalia a leitura e interpretação de textos e em Matemática, a resolução de problemas matemáticos. O aprendizado dos alunos na Prova Brasil é tecnicamente conhecido como nota média padronizada. Ele é medido usando-se a escala do SAEB e calculado pelas médias dos rendimentos dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil, possibilitando comparar o aprendizado dos alunos nas diferentes etapas escolares e ao longo dos anos. A Tabela 6 a seguir mostra a média de rendimento na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática da Escola A.

Tabela 6 - Média de rendimento na Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática da Escola A

	5º ano		9º ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2005	176.67	183.38	227.71	245.27
2007	177.78	189.75	225.57	244.16
2009	198.10	216.15	215.78	227.68
2011	191.39	209.51	245.46	249.83

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Portal Ideb – 2011¹⁷.

¹⁷ Disponível em: <http://www.portalideb.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2013.

Em 2011, conforme a Tabela 6, observamos no 5º ano uma queda das médias de rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, que contribuíram significativamente para o decréscimo do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola A. A nota média padronizada, cujo valor adequado é 6, calculada pelas médias dos rendimentos dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil, apresentou em 2011 um crescimento significativo de 21% nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola A, passando de 4.06 (2009) para 4.92 (2011) e gerando um aumento no IDEB da escola para 3,8.

De acordo com o comitê técnico do movimento “Todos Pela Educação”, a média de rendimento considerada adequada para um aluno de 9º ano em Língua Portuguesa é de 275 e em Matemática é de 300. Em 2011, verificamos no 9º ano, que, embora tenha ocorrido um aumento nessas duas médias na Escola A, de 215.78 para 245.46 em Língua Portuguesa e de 227.68 para 249.83 em Matemática, essas médias permaneceram abaixo das médias de rendimento consideradas adequadas.

Na Tabela 7 a seguir, podemos observar as taxas de aprovação por ano escolar, que também influenciaram os resultados do IDEB na Escola A.

Tabela 7 - Taxas de aprovação por ano escolar da Escola A

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2005	100.0	97.6	84.4	99.0	91.5	70.3	58.7	61.3	84.7
2007	97.8	98.2	100.0	99.2	N/I	76.2	60.6	85.6	80.9
2009	98.8	98.6	99.0	99.1	100.0	58.4	91.0	95.4	95.4
2011	97.5	100.0	98.7	97.3	97.8	71.5	72.3	81.8	80.7

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do portal Ideb/Inep - 2011¹⁸.

N/I = Não informado.

Em 2009, conforme a Tabela 7, verifica-se um aumento nas taxas de aprovação nos anos finais do Ensino Fundamental, entretanto ocorreu uma queda

¹⁸ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 abr. 2013.

significativa nas médias de rendimento em Língua Portuguesa e Matemática, provocando uma queda no IDEB da Escola A. Em 2011, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o fluxo da escola foi de 0.98, ou seja, de cada 100 alunos, 2 foram reprovados, sendo que as médias de rendimento em Língua Portuguesa e Matemática diminuíram, gerando um IDEB menor para a Escola A de 5,3. No mesmo ano, nos anos finais do Ensino Fundamental, o fluxo da escola foi de 0.76, ou seja, de cada 100 alunos, 24 foram reprovados, sendo que as médias de rendimento em Língua Portuguesa e Matemática aumentaram, o que gerou um IDEB maior para a Escola A de 3,8.

Verifica-se nos dados apresentados que o desafio para a gestão da escola e sua equipe pedagógica é conseguir recuperar o crescimento do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental e manter o crescimento nos anos finais por meio de uma análise criteriosa do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos e do planejamento de intervenções pedagógicas necessárias à sua melhoria. A gestão deve identificar os aspectos que repercutiram positivamente e os aspectos que causaram as oscilações no IDEB para que possa evitar os decréscimos e garantir sempre o crescimento.

O cumprimento das metas deve ser valorizado e mantido, garantindo-se o alcance até 2021 das médias nacionais projetadas para o IDEB (de 6,0 para os anos iniciais e 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental) das escolas brasileiras, definidas no PNE. Como o IDEB da escola está abaixo da média alcançada pelas escolas estaduais, é necessário que a gestora demande do poder público maiores recursos humanos e financeiros para atingi-la ou mesmo superá-la. Nesse sentido, a continuidade do desenvolvimento das atividades do PROETI na escola vem garantir de uma forma mais efetiva tais recursos para aqueles alunos que precisam melhorar seu desempenho escolar.

Neste primeiro Capítulo, contextualizamos a educação integral no Brasil e em Minas Gerais, pontuando o contexto em que o PROETI se originou e sua base legal até a atualidade. Fizemos um panorama da Educação Integral no Brasil a partir do ideário dos escolanovistas e destacamos Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como precursores do movimento em prol de uma formação integral do ser humano. Apresentamos os aspectos operacionais do referido projeto para demonstrar sua estrutura e funcionamento e caracterizamos a regional SRE X e a Escola A,

conforme os documentos oficiais analisados e as informações coletadas durante a pesquisa.

No segundo Capítulo, a seguir, faremos a análise da implementação do PROETI no âmbito da Escola A, tendo como objeto principal as impressões dos entrevistados sobre o PROETI e discutindo sua proximidade ou não da concepção de educação integral da SEE/MG e os seus desafios e possibilidades na melhoria da educação dos alunos na escola pesquisada. Para enriquecer nossa análise, buscamos contrapontos em algumas experiências de educação integral brasileiras e em autores que discutem a educação integral no Brasil, tais como Ana Maria Cavaliere (2002; 2007), Jaqueline Moll (2012), Guará (2009), Lígia Coelho (2002; 2004), entre outros.

2 CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROETI NA SRE X E NA ESCOLA A

Neste segundo Capítulo, apresentamos a análise sobre o processo de implementação do PROETI no âmbito da Escola A. Esta análise terá como fim apontar as possibilidades e desafios do PROETI na melhoria da educação dos alunos oriundos de área de risco e vulnerabilidade social e com baixo desempenho. Nossa análise estará voltada para verificar a existência de pontos que devem ser melhorados na execução do referido PROETI para que sejam atendidos os princípios orientadores da SEE/MG e se contribua para a melhoria da qualidade da educação na escola pesquisada, dentro dos limites e possibilidades que o estudo nos permite.

Na primeira seção do segundo Capítulo, subdividido em três seções, foi analisada a concepção de escola de tempo integral na visão da SEE/MG e dos profissionais da escola. Na segunda seção, analisamos a gestão do PROETI no âmbito da regional e da Escola A. Na terceira seção, analisamos os aspectos pedagógicos na execução do PROETI e os pontos a serem melhorados na implementação do Projeto, argumentando-nos nas falas dos entrevistados que apontam direta e indiretamente os desafios e as possibilidades do projeto na melhoria da educação dos alunos de área de risco, em vulnerabilidade social e que apresentam baixo desempenho. Toda análise empreendida no segundo Capítulo teve como base as considerações feitas no primeiro Capítulo sobre a Educação Integral e o PROETI, bem como contrapontos trazidos em algumas experiências de educação integral brasileiras que possibilitaram a compreensão das questões levantadas na experiência dos profissionais da Escola A e o aprofundamento do debate sobre a educação em tempo integral à luz do referencial teórico escolhido.

Conforme Bressoux (1994), é muito importante a realização de pesquisas que se voltam para a compreensão dos processos escolares, produzindo-se uma análise do que se passa no interior da escola, de forma a compreendê-la como uma organização social. Assim, considerando-se a grande complexidade da escola, cuja compreensão não se esgota nos dados estatísticos e nem nos sistemas de avaliação, surge a necessidade das pesquisas qualitativas, que são um complemento das evidências estatísticas.

O desenho da pesquisa incluiu a análise documental e as entrevistas semiestruturadas realizadas ao final do ano de 2013 e início de 2014. Dessa forma, tendo em vista que a escola, como uma organização social, apresenta uma infinidade de informações e de situações que podem ser investigadas, antes de sairmos a campo, foi necessário estabelecer o roteiro que guiaria as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES I, II, III e IV), realizadas com o coordenador do PROETI na regional, com a gestora escolar, a supervisora pedagógica e os professores da escola pesquisada. A utilização da pesquisa documental teve como objetivo a obtenção de informações que caracterizam a concepção de educação integral no Brasil, bem como o formato do PROETI na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Pretendeu-se obter uma visão sobre a organização, a gestão administrativa e pedagógica do PROETI, de forma a verificar como o projeto é desenvolvido na escola. A entrevista semiestruturada foi utilizada para obtermos informações que julgamos necessárias ao conhecimento da impressão dos sujeitos envolvidos sobre o desenvolvimento e a gestão do PROETI na escola.

A entrevista semiestruturada qualitativa se caracteriza por uma relação intersubjetiva entre entrevistador e entrevistado, permitindo uma troca de conhecimento sobre a realidade resultante da dinâmica social onde os participantes dão sentido ao mundo que os cerca (MINAYO *et al*, 2000). Como toda metodologia de pesquisa, as entrevistas apresentam limites, mas devem tentar responder ao menos quatro exigências científicas, as quais consideramos no nosso trabalho: a *validade do construto*, na qual reconhecemos que a melhor forma de abordar ou mensurar nosso objeto de estudo seria a técnica de entrevista semiestruturada; a *validade externa* da pesquisa qualitativa, que limitou nosso poder de generalização ao contexto de estudo; a *validade interna*, que nos auxiliou na escolha de procedimentos internos consistentes e nos possibilitou construir um modelo teórico que expressasse a estrutura de sentido dos significados declarados pelos entrevistados; e a *confiabilidade*, que nos levou a repetir os mesmos procedimentos utilizados em outras pesquisas e talvez apresentar os mesmos resultados que podem ser característicos de determinados contextos (YIN, 2001).

Para a realização da pesquisa documental na escola e na SRE X, foram analisados os documentos oficiais orientadores e as legislações da SEE/MG acerca do PROETI, bem como os documentos elaborados pela Escola A (planos

curriculares, Proposta Político Pedagógica, Regimento Escolar, diários de classe, ofícios circulares, entre outros). Para a comparação das informações coletadas, as entrevistas seguem uma padronização, possuindo perguntas similares. Entretanto, seguindo a metodologia de entrevistas semiestruturadas, essa padronização não impediu, quando necessário, o aprofundamento de alguma questão ou a busca de outros elementos que não foram previamente definidos nos roteiros.

Na Escola A, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas ao final do ano de 2013 e em fevereiro de 2014 com os profissionais envolvidos no PROETI (05 professores, 01 diretora e 01 supervisora escolar). Na regional de ensino, entrevistamos a coordenadora do projeto que também exerce a supervisão na Diretoria Educacional e acompanha o PROETI desde sua implantação nas escolas da regional SRE X. Para a preservação da identidade das pessoas envolvidas na pesquisa, os entrevistados foram identificados por siglas, conforme a seguir:

Quadro 4 – Siglas de identificação dos entrevistados

ENTREVISTADO	SIGLA
Coordenadora na regional	CR
Gestora da Escola	GE
Professora de Língua Portuguesa	PLP
Professor de Matemática	PM
Professora Alfabetizadora 1	PALF1
Professora Alfabetizadora 2	PALF2
Professor de Educação Física	PEF
Coordenadora na Escola (Supervisora Pedagógica)	CE

Fonte: Elaboração própria.

2.1 A concepção de escola de tempo integral

A ampliação do tempo escolar no país se apresenta basicamente em dois formatos: um que investe na escola, de forma que os recursos sejam adequados para manter alunos e professores em tempo integral, e outro que articula escola e sociedade na busca de parcerias para o desenvolvimento de atividades com os alunos no contraturno, não necessariamente no espaço escolar, mas de preferência fora dele. Percebe-se na realidade brasileira que cada nível da administração pública (federal, estadual ou municipal) escolhe um ou outro formato de acordo com suas necessidades, possibilidades e concepção do papel do Estado e da sociedade (CAVALIERE, 2002).

No Brasil, várias experiências com o projeto de Educação Integral indicam a necessidade de articular políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências escolares inovadoras e sustentáveis ao longo dos anos. As escolas de tempo integral na capital do Rio de Janeiro têm sua origem no Programa dos CIEPs. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano de escolaridade), o horário integral foi mantido em grande parte dos CIEPs, e a atual política estadual visa ao aumento do número de alunos atendidos em tempo integral.

Em Curitiba, semelhantemente ao Rio de Janeiro, permanecem em tempo integral os 35 Centros de Educação Integrada (CEIs), criados na década de 1980. Para receber crianças em continuidade de jornada escolar no segundo turno, foram criados 33 espaços públicos chamados de Espaços de Contraturno Socioambientais (ECOS). Nas escolas municipais, os estudantes são atendidos no contraturno com acompanhamento pedagógico, ciências e tecnologia da informação e comunicação, práticas ambientais, artísticas e desportivas.

Em Apucarana, no Paraná¹⁹, o Programa de Educação Integral foi implantado em 2001 na tentativa de ultrapassar a ideia de ampliação das horas de permanência do aluno na escola, considerando os educandos em seus aspectos ético-culturais, cognitivos, político-sociais e afetivos. Através de parcerias com empresas, clubes de serviço, instituições militares, associações, instituições de ensino superior, ONGs, voluntários e outros, o Programa de Educação Integral enfatiza o desenvolvimento

¹⁹ Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2013.

do domínio e aplicação dos conteúdos estudados. A oferta de atividades complementares culturais, artísticas, esportivas e de acompanhamento do desenvolvimento de cada educando é considerada em uma perspectiva interdisciplinar.

A experiência na cidade de São Paulo (2000-2004) dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituída por decreto municipal, mesmo que não pretendesse o tempo integral, articulou os atendimentos de creche, educação infantil e ensino fundamental com o desenvolvimento em um mesmo espaço físico de atividades educacionais, recreativas e culturais, com a perspectiva de convivência comunitária (SANTOS, 2004). Em 2012, na rede estadual, foi implantado em 16 escolas de Ensino Médio o novo modelo de Escola de Tempo Integral²⁰, sendo ampliado em 2013 para mais 53 unidades, incluindo os anos finais do Ensino Fundamental. Os professores que recebiam 50% de gratificação para atuar no projeto passaram a receber uma gratificação de 75%. Nesse novo modelo, a jornada no Ensino Fundamental é de oito horas e meia e, no Ensino Médio, de nove horas e meia, incluindo três refeições diárias. Os alunos cursam disciplinas eletivas, além das disciplinas obrigatórias e recebem orientação de estudos, acadêmica e para o mundo do trabalho.

O Programa Escola Integrada foi criado em 2006 pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte²¹, com a parceria de várias ONGs, Instituições de Ensino Superior, de artistas, de comerciantes e de empresários locais. Esse Programa amplia a jornada escolar dos alunos de 6 a 14/15 anos do Ensino Fundamental, oferecendo atividades educativas diversificadas de forma articulada com a Proposta Político Pedagógica (PPP). O Programa utiliza os espaços das escolas, de centros comunitários, de parques, clubes, além de outros espaços físicos e culturais.

Os projetos das prefeituras nas capitais de São Paulo e de Minas Gerais estão ligados à Associação Internacional de Cidades Educadoras²² e fazem parte da rede brasileira de Cidades Educadoras, que tem por objetivo comum trabalhar projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. Essa

²⁰ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/escola-de-tempo-integral>. Acesso em: 27 jun. 2013.

²¹ Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=17919. Acesso em: 25 jun. 2013.

²² Disponível em: <http://ciudadeseducadorasla.org/miembros/>. Acesso em: 27 jun. 2013.

rede é baseada na Declaração de Barcelona ou Carta das Cidades Educadoras cujos princípios foram concebidos a partir do Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras ocorrido no ano de 1990 em Barcelona.

A Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu²³ também iniciou em 2006 o Projeto Bairro-Escola com o objetivo de integrar o aluno com o bairro onde mora e contribuir para o seu melhor rendimento escolar. O projeto oferece em turnos alternativos aos das aulas atividades culturais e esportivas por meio de parcerias com diversos espaços e instituições que se transformam em espaços de aprendizado. Tais atividades, escolhidas pela comunidade e associadas à Proposta Político Pedagógica (PPP) da escola e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, são desenvolvidas por voluntários, monitores e oficinairos.

A partir de 2011, a educação integral em Minas Gerais aliada ao Programa Mais Educação e ao Programa de Intervenção Pedagógica da SEE/MG passou a atender mais alunos. Para aumentar a abrangência da educação em tempo integral, as escolas mineiras foram convidadas a mapear seus entornos e fazer parcerias com a comunidade. O objetivo era permitir que as instituições trocassem tecnologias e experiências e que, além disso, locais públicos como praças, museus, bibliotecas, cinemas se transformassem em extensões da escola, ampliando as atividades curriculares dos alunos e melhorando seu desempenho.

O Programa Mais Educação do Governo federal empenha-se no diálogo com as redes de educação e na construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais, tendo por objetivo fomentar a Educação Integral de crianças e jovens por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola. A perspectiva do MEC é que, em 2014, o Programa Mais Educação esteja presente em todo território nacional, apoiando financeiramente em torno de 60.000 escolas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Segundo a Cartilha do Projeto Escola de Tempo Integral de 2009, o objetivo geral do tempo integral consistia em ampliar a permanência diária na escola e melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. Na Cartilha considerava-se que:

²³ Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/historico/> – Acesso em: 27 jun. 2013.

O Projeto Escola de Tempo Integral destina-se às escolas estaduais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais e tem como proposta a ampliação da carga horária do aluno. Em um turno será desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada. Em outro turno, conforme projeto apresentado pela escola, serão realizadas atividades que ampliarão as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas. (MINAS GERAIS, 2009, p.8)

No documento que orienta o PROETI (MINAS GERAIS, 2013b), a ampliação do tempo escolar deve ir além, não significando simples extensão do modelo de ensino-aprendizagem já conhecido, mas deve implicar uma nova forma de integração da escola com seu entorno ou na reinvenção dos seus próprios espaços, de forma que produza ambientes mais atraentes e agradáveis e um currículo que permita a flexibilidade das atividades e favoreça a interdisciplinaridade sem a perda do sentido da unidade. Visando à formação cidadã, à melhoria dos resultados dos indicadores educacionais e seguindo a previsão do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, Lei nº 19.481, de 12/01/2011, a oferta de tempo integral no estado deve priorizar os alunos com maior vulnerabilidade social. A proposta avança na perspectiva da cidade educadora, considerando necessário o diálogo com outros espaços de aprendizagem para além dos muros da escola:

Dessa forma, a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades de educação integral na instituição escolar e nos demais espaços que compõem o território em que cada escola está situada. A integralização de saberes e experiências será função compartilhada entre a escola, parceiros e espaços educativos. A escola não será o único lugar de aprendizagens. Outros espaços em que a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos (museus, praças, clubes, quadras, teatros, bibliotecas, cinemas, parques, entre outros) irão compor o território educativo da comunidade escolar. (MINAS GERAIS, 2013b, p. 7)

Observamos uma mudança no foco das orientações da SEE/MG sobre o PROETI, sendo que, na orientação de 2009, há uma preocupação com a ampliação do atendimento dos alunos com defasagem escolar e, por consequência, ênfase na alfabetização, no letramento, na matemática e no desenvolvimento de atividades

curriculares que melhorassem o seu desempenho e reduzissem a reprovação. Entretanto, na orientação de 2013, há um foco mais próximo ao do Programa Mais Educação no qual a SEE/MG enfatiza a importância das parcerias e de outros espaços educativos (teatros, museus, bibliotecas, praças, clubes, quadras, parques, cinemas, entre outros) para compor o território educativo da comunidade escolar como potencializadores das capacidades e habilidades dos alunos.

Assim, durante as entrevistas realizadas, procuramos verificar se as orientações sobre a organização, o funcionamento e a concepção de educação integral que permeia o PROETI foram devidamente repassadas aos profissionais que atuam no projeto na escola, de forma que estes tivessem um entendimento sobre o trabalho a ser desenvolvido. Para tal, no roteiro das entrevistas, perguntamos sobre o tempo de experiência dos professores no magistério e no PROETI e sobre as capacitações realizadas com a sua participação.

De acordo com as respostas que obtivemos durante as entrevistas, verificamos que o tempo de experiência no magistério dos cinco professores entrevistados que trabalham no PROETI varia de 3 a 35 anos (professora alfabetizadora aposentada e que possui o segundo cargo). Quanto à experiência no Projeto, esta varia de um ano a nove anos. Em relação à experiência do grupo de professores nos vários níveis da educação, apenas o professor de Educação Física ainda não havia trabalhado com os anos finais do Ensino Fundamental. As duas professoras Alfabetizadoras atuam na escola desde a implantação do PROETI, o professor de Educação Física já havia trabalhado na escola anteriormente no turno regular, e a professora de Língua Portuguesa e o professor de Matemática foram contratados em março e maio, respectivamente, para substituição de professores que não quiseram continuar atuando no PROETI. Coincidentemente, os três professores com menor experiência (média de aproximadamente um ano) no projeto afirmaram conhecer pouco os documentos com as orientações oficiais e não ter participado de formação específica sobre o PROETI.

Quando perguntamos aos professores entrevistados se participaram de alguma formação prévia e se conheciam os documentos norteadores do projeto, eles demonstraram pouco conhecimento dos documentos oficiais do PROETI, revelando a não participação em capacitações específicas para o trabalho a ser desenvolvido no projeto. Os professores relataram que, no ano de 2013,

participaram com a diretora em reuniões para orientações sobre o projeto. A professora de Língua Portuguesa mencionou que, além das reuniões, pesquisou sobre o projeto em sítios eletrônicos e leu algumas orientações em documentos entregues pela direção. Segundo ela, a SEE/MG fez um encontro com os professores de Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetizadoras, mas este tratava de temas gerais sobre o processo ensino-aprendizagem, e não especificamente do PROETI (PLP, entrevista cedida em 13 de dezembro de 2013). Durante sua entrevista, a diretora da escola reafirmou não ter ocorrido nenhuma capacitação específica sobre o PROETI em 2013 com os novos professores, sendo que o repasse de orientações sobre a organização e funcionamento do PROETI foi realizado por ela durante reuniões com o grupo de professores.

Quando começou o PROETI teve capacitação para os coordenadores, que eu era coordenadora do tempo integral. Em 2005 teve... 2006, 2007, 2008, quase todo ano tinha, só para os coordenadores, aí eles passavam as situações, o que ia ser, o que ia melhorar, o que não ia, e a gente passava para os professores [...] quando tinha essas reuniões tinha palestras, tinha professores, passavam pra gente algumas atividades, o que era para trabalhar, a gente tinha o Virtus Letramento. [...] Não tem mais... E quando existe alguma reunião para falar alguma coisa, a Metropolitana (SRE X) chama os diretores para falar alguma coisa e informa só o que vai acontecer no tempo integral, quantos professores, funcionários, o total, só parte burocrática. De capacitação de professor para trabalhar no tempo integral não tem. [...] Em 2013 o PIP²⁴ veio ver o que tava acontecendo no tempo integral, se eles (professores) estavam fazendo a pasta ou não. Em 2012 a capacitação com os professores... até que teve alguns encontros com os professores na escola, eles vinham e reuniam com os professores e passavam para eles o que tinha de ser feito por causa que tinha muita coisa pra fazer, relatórios. (GE, entrevista cedida em 06 de fevereiro de 2014)

Dessa forma, como veremos na Seção “Aspectos pedagógicos na execução do PROETI”, no grupo de entrevistados, verificou-se que a concepção de educação integral ainda não está consolidada e em consonância com as orientações da SEE/MG, tendo em vista suas respostas à pergunta “Quais os conhecimentos e valores que você considera importantes no trabalho com os alunos do horário ampliado?”, em que foram mencionados, essencialmente, a socialização dos alunos,

²⁴ Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Disponível em: http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/CARTILHA_PIP_GUIA_REVISAO_WEB.pdf – Acesso em: 20 mar. 2013.

a aquisição de valores como respeito e solidariedade, a formação de hábitos de higiene e a aprendizagem da Matemática e da Língua Portuguesa.

2.2 A gestão do PROETI na regional e na Escola A

Na regional SRE X, a coordenação do PROETI está sobre a responsabilidade de uma Analista Educacional que exerce a função de supervisora da Diretoria Educacional. Além da Supervisora, mais duas Analistas Educacionais auxiliam nas atividades de orientação, capacitação e monitoramento do projeto. As orientações da regional de ensino são repassadas às escolas que possuem o PROETI à medida que a SEE/MG encaminha os documentos (e-mail, ofícios circulares, cartilhas e outros) com as diretrizes sobre a execução do projeto.

Segundo a Coordenadora da regional, no início do ano letivo de 2013, foram realizados pela equipe da SRE X encontros com as escolas que ofertam o projeto para orientação aos diretores e supervisores pedagógicos sobre o funcionamento do PROETI. Além disso, através da parceria entre a SEE/MG e uma associação, foi ofertada aos professores de Educação Física uma oficina de xadrez. Outra parceria da SEE/MG com a Fundación Mapfre²⁵ possibilitou a capacitação sobre Educação Viária com os professores alfabetizadores, e o PIP capacitou os professores de Língua Portuguesa. Entretanto essas orientações e formações não foram suficientes para preparar os profissionais da escola para o desenvolvimento das atividades do PROETI, principalmente no que diz respeito à organização dos tempos e espaços.

Na Escola A, a gestão do PROETI está basicamente entregue à figura da gestora escolar, que atua no projeto desde sua implantação na escola. Dessa forma, a gestora escolar é a responsável direta por várias ações no PROETI, tais como a contratação e orientação dos profissionais que atuam no projeto; compra dos materiais para a realização das atividades; apoio, principalmente, aos professores regentes de turma que não possuem experiência, auxiliando-os no planejamento e elaboração das atividades; atendimento aos alunos e responsáveis; além das

²⁵ Disponível em: http://www.fundacionmapfre.com.br/site.aspx/seguranca_viaria?idpost=RGqZr5e2FLU =. Acesso em: 02 fev. 2014.

demais demandas de seu cargo. Nesse trabalho, evidencia-se uma dificuldade de entendimento dos pressupostos metodológicos do PROETI que acaba limitando a ação da gestora e dos professores na ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que contribuam de forma mais eficaz para diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, especialmente dos alunos socialmente mais vulneráveis.

No contexto das reformas neoliberais no Brasil, a partir da década de 90, foi empreendido um conjunto de reformas no Estado que, por sua vez, repercutiram na política educacional do país. A busca da racionalização e modernização do Estado, através da privatização de empresas estatais e da descentralização na gestão das políticas públicas, corroborou para a maior autonomia das escolas e flexibilidade na sua gestão. A educação se confirmou como uma política social de caráter universal, focalizando sua atenção no acesso e na permanência na escola de grupos socialmente mais vulneráveis. Dessa forma, a escola assumiu uma função social mais ampla que, tradicionalmente, estava sob a responsabilidade dos setores da Assistência Social, do Esporte, da Segurança e da Saúde, entre outros, sem a devida cooperação técnica e o repasse de maiores recursos financeiros (OLIVEIRA; FELDFEBER, 2011). No relato da diretora da Escola A sobre o processo de implantação do PROETI e o que ela considera como objetivo do projeto, fica implícita essa nova forma de gestão e função social da escola que passa a ser incorporada pelos profissionais da educação:

Tem as salas que ficam ociosas e a gente usa no tempo integral. Na verdade, a princípio, teve o prédio lá de cima, ele foi construído por causa do tempo integral, para o tempo integral. Agora a gente vai ter que dar uma encolhida de novo jogando o tempo integral à esquerda de novo. E aí a gente tem que trabalhar em parceria com os professores, porque os professores reclamam muito. Tudo é motivo para eles reclamarem, o menino chega cansado, o menino chega sujo, o menino não faz Para Casa, dorme na sala. É muita conversa mesmo, e eles têm que entender que o tempo integral é necessidade tanto da escola como da família. A mãe precisa de trabalhar. E aí, o objetivo do tempo integral é esse? Eu acho que sim. O objetivo maior não é tirar o menino da rua? Então se a mãe trabalha e o menino fica em casa, ele vai ficar na rua ele não vai ficar em casa, então o tempo integral, a gente está tirando o aluno da rua. Então, tem muito menino que a gente sabe que os irmãos estão bandidos lá fora, mas aqui dentro ele não age de maneira alguma, não existe este espelho nele quando ele está aqui. E se ele não tivesse aqui? Ele tava lá fora! (GE, entrevista cedida em 06 de fevereiro de 2014)

Além da sua nova forma de organização e gestão mais autônoma e democrática, essa nova função social da escola se constitui na perspectiva das Cidades Educadoras por meio de parcerias entre a escola e os diversos setores da sociedade. Apesar da orientação da SEE/MG para a busca e a ampliação de espaços educativos externos à escola apoiada na perspectiva das Cidades Educadoras, a Escola A não conseguiu desenvolver nenhuma parceria com instituições externas para o desenvolvimento das atividades do projeto. Mesmo com a parceria entre SEE/MG e o Programa Mais Educação, as práticas educativas no PROETI ainda são desenvolvidas nos ambientes internos da escola. A coordenadora do projeto na regional de ensino relata que são repassadas às escolas orientações para que sejam feitas parcerias com outras instituições no desenvolvimento das atividades do PROETI, no entanto essa parceria fica a cargo da escola sem a participação ou iniciativa da SEE/MG. Por outro lado, a diretora da Escola A relata sua intenção e dificuldade no estabelecimento de parcerias com outros setores:

Pede para fazer que é bom fazer parcerias, mas a gente acaba não tendo tempo pra isso não, só quando a gente tem uma oportunidade sabe de alguma coisa a gente vai atrás, mas fora disso eu nunca tive tempo pra sair para procurar parceria não, a gente leva muita porta na cara. [...] A parceria que eu tenho é com o Posto de Saúde que os dentistas vêm dá palestra, faz exame nos meninos, escovação. É esta parceria assim que eu tenho todo ano, mas no restante não tem não. (GE, entrevista cedida em 06 de fevereiro de 2014)

Assim, predominam no projeto as atividades de intervenção pedagógica e algumas oficinas de arte ofertadas pelos regentes de turma de Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática e pelas professoras Alfabetizadoras, contrariando, dessa forma, as diretrizes estabelecidas no Programa Mais Educação. Conforme afirma Moll (2012), o Programa Mais Educação estrutura a educação integral de forma que os tempos e espaços sejam ampliados, para não incorrer em oferecer aos alunos “mais do mesmo”. Sobre a identidade do referido Programa, a autora explica:

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade

educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana. (MOLL, 2012, p. 133)

A contratação dos professores que vão trabalhar no projeto é uma das dificuldades relatadas pela gestora da Escola A, pois o processo de designação de professor da SEE/MG não possibilita fazer uma seleção de acordo com o perfil necessário ao projeto. Segundo ela, os professores contratados neste processo não possuem a formação adequada para desenvolver as atividades do projeto, que devem ser diferenciadas do turno regular por meio do lúdico e de oficinas.

O difícil pra gente, é a gente não ter a liberdade de escolher o professor, porque se eu tenho um professor que eu sei que ele tem condições de fazer um bom trabalho no projeto, o ano que vem eu não tô garantida dele. Acho que a maior dificuldade do projeto é essa, porque eu não tenho garantia de estar com o professor que tem habilidade pra trabalhar no projeto. Aí vem a convocação e aí o professor... cê tem que pegar a classificação, você tem que pegar concurso e o professor não tem habilidade nenhuma de trabalhar no projeto e acaba fazendo, acontecendo o que aconteceu o ano passado com o professor de Português e Matemática [não atenderam ao perfil do projeto]. (GE, entrevista cedida em 06 de fevereiro de 2014)

A partir de 2013, a SEE/MG não autorizou as escolas estaduais que possuíam o PROETI a contratar um servidor específico para exercer a função de Coordenador do projeto, ficando essa tarefa na Escola A sob a incumbência da Supervisora Pedagógica que atuava no turno em que funcionam as turmas do tempo integral. Dessa forma, verifica-se um acúmulo de tarefas tanto por parte da Supervisora Pedagógica que já tem a tarefa de fazer a coordenação pedagógica do turno regular e por parte do gestor escolar que se vê obrigado a auxiliá-la para que possa dar conta das duplas funções. Como relatado pela gestora escolar, ela envolve-se em várias tarefas que iam desde a compra de materiais até o auxílio aos professores na preparação das oficinas e atividades que serão ofertadas. Por sua vez, a Supervisora Pedagógica relata que, mesmo sem uma devida preparação para exercer a Coordenação do PROETI, teve que assumi-la e foi se inteirando sobre o projeto ao longo do ano. Além disso, teve que se desdobrar nos dois turnos devido à

licença médica da outra Supervisora Pedagógica que atuava no período da tarde. A especialista compreende que o trabalho com o projeto requer tanto dos professores quanto dos especialistas muita flexibilidade, proatividade e criatividade para o desenvolvimento de atividades que favoreçam o envolvimento dos alunos e sua melhor interação com os colegas e professores.

2.3 Aspectos pedagógicos na execução do PROETI

Na Escola A, as atividades do PROETI ocorrem a partir da reorganização dos espaços internos (quadra coberta e descoberta, biblioteca e auditório) e da presença de 03 salas ociosas nos turnos da manhã e da tarde. Conforme o relato dos professores de Educação Física, muitas vezes, os professores do ensino regular reclamam do uso dos espaços da escola pelos alunos do tempo integral ao considerar que estes são insuficientes para suportar todos os alunos no mesmo horário, como a disponibilidade do uso da quadra coberta. Algumas dificuldades comuns foram verificadas nos relatos dos professores entrevistados, além da falta ou inadequação dos espaços, a ausência de tempo em comum para o planejamento das atividades, o distanciamento entre os professores do projeto e do ensino regular e a falta de uma coordenação pedagógica para facilitar o trabalho diário no que diz respeito à disciplina dos alunos e ao acompanhamento pedagógico realizado por pessoa específica. Os professores com maior e também os com pouca experiência relataram a necessidade de uma capacitação como apoio à formação específica inicial para o trabalho com oficinas conforme determinação da SEE/MG.

Os problemas de compartilhamento de espaços e equipamentos foram mencionados principalmente pelos professores de Educação Física. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática relataram resistência por parte dos alunos em assistir às suas aulas e consideraram a necessidade de desenvolver com eles a disciplina e disposição para a aprendizagem dos conteúdos que devem ser trabalhados em aula, para o reforço escolar e a revisão de alguns conteúdos trabalhados no horário regular.

Quanto aos recursos financeiros disponíveis para o projeto, os professores relataram que as suas solicitações para compra de material pedagógico necessário à realização das atividades sempre são atendidas pela diretora da escola, embora tenham revelado que não é feito um planejamento em conjunto para a destinação da verba recebida no projeto e que sua administração é centralizada na diretora, o que acarreta em algumas situações divergências por parte dos professores em relação à utilização da verba. Também a Coordenadora da regional (CR) confirma que os recursos do Programa Mais Educação já possuem destinação específica de acordo com os macrocampos escolhidos pela escola. A gestora escolar, por sua vez, reclamou da burocracia enfrentada para a compra dos materiais pedagógicos para o uso nas atividades e que, mesmo com os descontos destinados às escolas, o transporte para excursões e ingressos para teatro, cinema, clubes e outros são custos altos. Relata que, na gestão anterior, quando ela era a coordenadora do PROETI, o diretor não se ocupava em fazer as compras de material, isto era função da coordenação, sendo que esse trabalho exige muito tempo do diretor.

As professoras Alfabetizadoras que lidam com o PROETI desde seu início na escola demonstraram maior satisfação com o trabalho desenvolvido, mas também pontuaram algumas dificuldades na realização de atividades diferenciadas que mantenham a motivação e interesse dos alunos e a falta de participação das famílias, percepção também compartilhada pelos professores regentes de Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática. Embora as dificuldades sejam muitas, as professoras Alfabetizadoras e os professores de Educação Física consideraram que a maioria dos alunos gosta de realizar as atividades desenvolvidas, tendo em vista que estas são oferecidas de forma diferenciada e lúdica, diferenciando-se das aulas do turno regular. Entretanto verificamos durante as entrevistas com os professores que a frequência dos alunos é bastante instável. Segundo relato da gestora escolar, os alunos alternam sua presença durante a semana, frequentando mais os dias em que há aulas de Arte e de Educação Física. Para atrair e buscar a frequência regular dos alunos, com a utilização dos recursos do projeto, são oferecidas excursões em cinemas, teatros, parques e clubes da cidade.

Para o desenvolvimento do plano curricular (ANEXOS III e IV) que estabelece principalmente atividades de acompanhamento pedagógico e esporte e lazer, a escola, desde 2013, possui professores regentes de turma (Alfabetizador) e

professores regentes de aula (Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física) contratados temporariamente pelo Governo de Minas Gerais. Os professores regentes de turma possuem uma carga horária de aproximadamente vinte horas semanais para atuar especificamente no projeto, além de quatro horas adicionais que devem ser dedicadas à reunião pedagógica e planejamento. A carga horária dos professores regentes de aula se divide em 16 horas/aula e 08 módulos para reunião pedagógica e planejamento, sendo que alguns recebem extensão de carga horária de acordo com a necessidade da escola e disponibilidade do professor. Mesmo com a destinação de tempo na carga horária dos professores para planejamento e realização de reuniões pedagógicas, somente durante a realização do Módulo II é possível o encontro entre os professores do turno regular e do horário ampliado, em que praticamente são discutidos assuntos administrativos e pedagógicos de maneira geral, e não específicos sobre o projeto.

A Professora Alfabetizadora (PALF2) relata que os horários de planejamento do projeto não coincidem com os horários dos professores do horário regular e, às vezes, por sua própria iniciativa, assiste às reuniões deles no contraturno para fazer a interface com as atividades do PROETI:

Não tem, às vezes até eu fico no módulo (horário de planejamento) deles (professores do horário regular) que não é o nosso módulo. Aí às vezes eu até gosto de ficar quando vai acontecer alguma coisa que às vezes é importante, que vai acabar envolvendo o projeto e tal né, ou quando tem a reunião geral que a gente tem, que é no caso do módulo que é no sábado, que tem alguns encontros pra dia letivo e que a gente vai reunir. A gente fala, acaba, a gente entra num assunto, mas um horário separado pra gente discutir sobre isso não, não tem não, porque o módulo deles é diferente do horário nosso. Que acaba sendo também problemas, às vezes bem diferentes. (PALF2, entrevista cedida em 06 de dezembro de 2013)

O relato do Professor de Matemática confirma que a interação entre os professores do horário regular e ampliado só acontece nos dias destinados às reuniões que são realizadas quinzenalmente nos sábados para cumprimento da carga horária destinada ao Módulo II, quando há a participação de todos os professores junto à direção da escola:

Essa relação acontece só quando tem as reuniões no sábado. Não tem uma parceria firmada com eles não. Tem uma conversa bem aleatória, mas não existe, a gente faz o nosso trabalho aqui e eles

fazem o trabalho deles. Mas não tem nenhuma parceria direta não, só a troca de ideias para saber como é que tá a influência do projeto nos alunos do ensino regular em relação a comportamento. Não só de comportamento como de conteúdo também. (PM, entrevista cedida em 13 de dezembro de 2013)

Dessa forma, no quadro de horário, dificilmente é possível promover o encontro dos professores para reuniões durante a semana, sendo estas possíveis apenas quando ocorrem as reuniões administrativas/pedagógicas organizadas pela direção. Os professores entrevistados relatam estas dificuldades e consideram que a falta de tempo para o planejamento em conjunto impede uma melhor organização das atividades, principalmente pela falta da figura do coordenador específico do projeto, função esta delegada em 2013 à única supervisora pedagógica da escola, que teve que se desdobrar nos turnos da manhã e tarde para atender o ensino regular e ao PROETI devido a uma licença de tratamento de saúde da outra supervisora da escola.

Durante as entrevistas, os profissionais evidenciaram a importância do trabalho integrado entre os profissionais do horário regular e ampliado e da realização de parcerias com outras instituições, destacando o “Projeto de Educação Viária é Vital”, que foi realizado através de atividades comuns entre todos alunos da escola e teve grande envolvimento dos alunos do PROETI. O desenvolvimento do projeto de Educação Viária na escola é o resultado da parceria entre a SEE/MG e a Fundación Mapfre, sendo que a Escola A recebeu pela segunda vez uma premiação durante o encontro realizado em São Paulo para apresentação dos projetos destaques desenvolvidos em escolas espalhadas por todo país.

Nas entrevistas com os professores da Escola A, percebemos, em algumas falas, a ênfase dada à melhoria da proficiência dos alunos, principalmente em Língua Portuguesa e em Matemática, e ao reforço escolar na forma de acompanhamento do Para Casa, o que indica uma dificuldade na adoção da prática educativa vislumbrada nas orientações da SEE/MG, que contempla uma ampliação dos espaços e aspectos educativos tanto para a melhoria do desempenho intelectual dos alunos quanto para ampliação das suas experiências socioculturais. No relato do Professor de Matemática, percebe-se que ele, além de desenvolver com os alunos atividades ligadas à higiene e ao comportamento, trabalha o reforço dos

conteúdos direcionados à aprendizagem da Matemática elementar, necessário ao seu melhor desempenho escolar:

Além do conteúdo matemático, que é a minha área, a gente procura resgatar a base e dar um reforço. A gente trabalha em conjunto outras coisas também, alguns valores que às vezes falta lá fora e a gente tenta trabalhar aqui. Vai desde o respeito um com outro até a higiene pessoal, que eles alimentam na escola, são os valores tradicionais mesmo, de higiene e de respeito. Teve o projeto circulando no bairro, que teve a ver com o trânsito. Dentro da minha área esse ano, por exemplo, eu trabalhei desde o lúdico, que é jogos como xadrez, jogos de tabuleiro para desenvolver o raciocínio, e conteúdos específicos mesmo, problemas envolvendo as operações básicas, atividades diferenciadas como pegar folheto e anúncios de supermercado, fazer uma lista de compras e eles calcularem o valor a prazo e à vista, elaboração de gráficos através de um conjunto de dados e Tangran, que é na parte de Geometria e a construção de sólidos geométricos, entre outros conteúdos. (PM, entrevista cedida em 13 de dezembro de 2013)

A Professora Alfabetizadora (PAL1) demonstra em seu relato uma preocupação em auxiliar os alunos nas dificuldades de Língua Portuguesa do Para Casa, considerando que as famílias não dispõem de tempo para acompanhar seus filhos nessa atividade. Como o Professor de Matemática, a professora salienta a necessidade de desenvolver com os alunos atitudes de respeito e de saber ouvir e falar na hora certa. Na forma de oficinas, desenvolve atividades voltadas para os alunos que ainda não estão alfabetizados, demonstrando a necessidade de certa diferenciação na forma de trabalho com os alunos do projeto, como salienta a profissional:

Eu acho muito importante os Para Casa, ajudar na dificuldade do Para Casa eles (alunos) vêm com dificuldade, os pais, às vezes a mãe não tem tempo de ensinar e a gente trabalha com eles as dificuldades do Para Casa. O respeito, né, o respeito mútuo, né, ao colega, ao funcionário, respeitar o professor, saber ouvir, falar na hora certa, tudo isso a gente passa para eles. A gente trabalha muita oficina, agora, por exemplo, trabalhei de outubro até agora, eu trabalhei o livrão dos três porquinhos com eles, que é o grupo dos pequeninhos, né, primeiro aninho e segundo aninho que ainda não sabe ler. Trabalhei com eles e encerramos com oficina de pintura dos porquinhos no pano de prato que vai levar pra mãe. Para Casa, né, passa as dificuldades que tem né, por exemplo, na Língua Portuguesa, leitura, interpretação, produção de texto. (PALF1, entrevista cedida em 06 de dezembro de 2013)

A ênfase no reforço escolar se confirma na entrevista da gestora, que relata a necessidade de estender o horário reservado ao Acompanhamento Pedagógico, que deveria ser de apenas cinquenta minutos e utilizado para o desenvolvimento de atividades diversificadas, mas foi destinado basicamente ao acompanhamento do Para Casa devido às reivindicações dos professores do horário regular e ao tempo insuficiente para sua conclusão em um único módulo/aula do horário ampliado. Segundo a gestora escolar:

O Para Casa toma muito tempo, não era para tomar, era pra ser em 50 minutos, mas não fazem o Para Casa em 50 minutos. Nenhum aluno consegue fazer. A primeira aula quando eles chegam é o Para Casa, para não ter reclamação do professor que o menino veio para o tempo integral e não fez o Para Casa, então já é a primeira aula. Tem que estender, aí eu vou, converso, com os professores para diminuir o Para Casa, que o Para Casa é somente um lembrete do que foi ensinado no dia. Porque o menino que fica quatro horas fazendo Para Casa, ele não está fazendo Para Casa, ele está de castigo. [...] E o bom é que a gente acaba fazendo o acompanhamento do conteúdo do professor... tem coisas que a gente acaba descobrindo que nem é o objetivo do tempo integral, mas que a gente acaba sabendo. (GE, entrevista cedida em 06 de fevereiro de 2014)

Conforme Coelho (2002), o tempo integral não é uma carga maior de aulas, não é apenas “aulas”, ele deve incorporar atividades adicionais, complementares, de forma que não transforme a escola apenas em uma escola de dois tempos com a repetição de atividades e metodologias. Dessa forma, a ampliação do tempo escolar deve possibilitar uma formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nas entrevistas, quando perguntamos se com o horário ampliado o desempenho escolar dos alunos melhorou e em que aspectos, os professores nos responderam que não tinham dados concretos sobre a melhoria do desempenho em função da participação dos alunos no projeto, a não ser em alguns casos em que os alunos apresentaram melhoria no comportamento e mais interesse nas atividades escolares. A Coordenadora (CE), a Professora Alfabeticadora (PALF2) e a Gestora Escolar (GE) mencionaram que alguns alunos apresentaram mudança no comportamento que refletiu negativamente no turno regular, tendo em vista que no projeto eles ficam “mais livres”:

A gente não faz esse levantamento pelo seguinte: na verdade, o que vai acontecer, o professor da turma vai falar que foi ele que conseguiu o rendimento do aluno, e aí fica assim, como que o tempo integral não fizesse nada. E aí a gente vai ficar brigando com isso? Não tem como. Tem as atividades diagnósticas que a gente faz dos alunos, de quando eles entraram e de como eles vão estar agora no final, mas não dá pra saber, porque tem um trabalho feito num horário e outro trabalho em outro horário. O professor trabalha na sala e o tempo integral faz um reforço. E aí quem que conseguiu ajudar o aluno? Eu acho que é uma parceria, são todos, que tudo que você faz o aluno vai melhorar. O aluno melhorou muito, mas quem foi que fez isso? Não posso falar que foi por causa do tempo integral ou foi por causa da professora da turma (regular). Acho que não tem como fazer isso, a não ser que o aluno esteja muito tempo na sala sem estar no tempo integral, e de repente ele entra para o tempo integral e você percebe um avanço que não teve em sala. Alguns sim, outros até pioram [de comportamento], porque ele fica mais livre, e quando chega na sala de aula, ele quer ficar livre também, e outros já se empenham. (GE, entrevista cedida em 06 de fevereiro de 2014)

De acordo com Cavaliere (2007, p. 1019-1020), em pesquisas realizadas sobre os fatores que contribuem para a melhoria do desempenho escolar, embora não seja possível afirmar que a ampliação do tempo escolar seja uma contribuição automática para o aumento do desempenho dos alunos, “[...] observadas as mediações e particularidades, permanece, no conjunto das pesquisas, a constatação de que a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos”. No entanto a autora aponta como efeito paradoxal nessa ampliação do tempo escolar que a permanência da mesma organização administrativa e pedagógica das atividades e espaços escolares, a falta de maiores investimentos, pode potencializar os problemas já existentes no horário convencional.

A pesquisa, realizada pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais (Cedeplar/UFMG), em parceria com a Fundação Itaú Social, constatou que o Programa Escola Integrada da rede pública municipal de Belo Horizonte teve impacto positivo nas notas dos alunos em relação aos que não participaram da escola integrada. O estudo teve o objetivo de registrar e avaliar os impactos do Programa, analisando suas possíveis repercussões sobre os alunos participantes e suas famílias. Com início em 2007, a pesquisa foi realizada com alunos do 3º ao 9º anos de 180 escolas municipais da capital mineira. A análise do desempenho escolar dos alunos, a partir da base de

dados da “Avaliação do Conhecimento Apreendido (Avalia-BH²⁶)” entre 2008 e 2010, e a combinação das bases de dados secundários do INEP/MEC possibilitaram concluir que as médias de proficiência em Matemática das escolas que participaram do Programa Escola Integrada apresentaram 15% de melhoria. Em relação às médias de Língua Portuguesa, o Programa também teve efeitos positivos para as escolas que participaram desde 2007. Para ambas as disciplinas, o impacto positivo foi maior em escolas cuja duração do Programa na escola era maior e, principalmente, nas escolas que tinham notas mais baixas antes de ingressarem no Programa e cujos alunos apresentavam maior vulnerabilidade social. Esses resultados, por sua vez, podem demonstrar o efeito equitativo nas escolas que possuem atividades em horário ampliado (VASCONCELLOS e HERMETO, 2011).

Sabemos que, ao longo dos anos, o formato da escola pouco mudou, tendo em vista a sua dificuldade em alterar os aspectos tradicionais de seu trabalho em relação à organização dos tempos, espaços e saberes escolares. A ideia de organização em ciclos, por exemplo, que representaria uma forma mais flexível de organização do ensino-aprendizagem, mostrou pouca efetividade no cotidiano escolar, o que pode indicar, no caso da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, apenas o acréscimo de outras atividades complementares sem que se reflita sobre as possibilidades de uma formação integral e que se promovam as condições necessárias para a construção de uma educação escolar em novos moldes. Como alerta Paro (2009, p. 13), “[...] é preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje”.

Se a ampliação do tempo escolar tem como objetivo principal a melhoria da aprendizagem, é preciso que se altere de fato a organização dos tempos, espaços e saberes escolares. Se a proposta é manter as crianças e jovens ocupados e retirá-los das ruas, a opção pela simples extensão do horário regular pode ser a solução. Por outro lado, se a opção for uma perspectiva de formação integral do cidadão que promova a interferência crítica em sua realidade social, sem dúvida, manter uma extensão do modelo de escola tradicional não é o melhor modelo.

²⁶ Sistema que avalia o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Belo Horizonte. Para melhor compreensão do desempenho dos alunos e das escolas, busca situar os resultados a partir de variáveis econômicas e sociais. Disponível em: <http://www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh/>. Acesso em: 12 jun. 2014.

Cavaliere (2002) considera que a ampliação das funções da escola vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e envolve concepções e decisões políticas, que podem tanto desenvolver os aspectos inovadores, multidimensionais e transformadores na prática escolar, como podem exacerbar os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral. Conforme a autora, a retomada da reflexão sobre a educação integral, busca elementos que possam responder à necessidade de uma ação socialmente integradora que surge no cotidiano escolar brasileiro, como forma de contribuir para o processo de democratização da instituição escolar pública e não para a reafirmação de seu caráter discriminatório. Nesse sentido, a reflexão sobre a educação integral não pode ficar restrita ao campo da assistência social, mas abarcar a ampliação do capital cultural e social de crianças e adolescentes, por meio de experiências culturais, artísticas, esportivas, científicas – as quais muitos não têm acesso por seus próprios meios e que favorecem os melhores resultados escolares e a inclusão social.

Guará (2009), baseada em estudos que mostram a correlação entre o maior tempo de estudo e a melhoria dos indicadores sociais, aponta que a superação da desigualdade econômica exige mais de 12 anos de escolaridade dos indivíduos, o que, por sua vez, exige dos entes federados pensarem em políticas sociais públicas convergentes. Conforme a autora, a educação integral associada ao desenvolvimento integral se apoia na:

[...] oferta regular e contínua de oportunidades para um crescimento humano tecido na experiência sociohistórica, na articulação das diversas dimensões da vida e na interdependência entre processos e contextos de vida. Neste mundo real a criança precisa adquirir competências sociais, físicas, intelectuais e emocionais, engajando-se com confiança em projetos cada vez mais complexos e em relações mais ampliadas. (GUARÁ, 2009, p. 78)

Assim, observamos que os relatos dos professores entrevistados na Escola A revelam que, mesmo com certo entendimento sobre o trabalho a ser desenvolvido no PROETI, suas formações são incipientes para darem conta de todas as nuances que circundam o cotidiano da escola de tempo integral. Ao mesmo tempo em que eles entendem que o trabalho no PROETI deve ser diferenciado, a forma com que organizam as atividades seguindo as orientações SEE/MG e a restrição dos espaços educativos aos muros da escola não lhes permitem alterar suas práticas de forma

que atendam aos preceitos de uma escola de tempo integral vislumbrados pela própria SEE/MG e alinhados ao Programa Mais Educação. Dessa forma, essas dificuldades encontradas no dia a dia da escola constituem o principal desafio à concretização de uma formação integral capaz de contribuir significativamente para a melhoria da educação dos alunos de área de risco e vulnerabilidade social e que apresentam baixo desempenho escolar.

3 PROPOSTA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Neste Capítulo, apresentamos a proposta do Plano de Ação Educacional, que pontua ações que podem subsidiar a SRE X e a Escola A na implementação do PROETI conforme a proposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e com a qual se espera, principalmente, contribuir para a melhoria da educação dos alunos que frequentam o tempo integral na escola pesquisada. Entendemos que a implementação de uma política de educação integral implica, por parte da gestão da política, esforços para garantir as condições favoráveis para a sua sustentação, ou seja, formação continuada e valorização dos profissionais nela envolvidos: professores e gestores escolares que estejam aptos às especificidades e singularidades da educação integral.

A partir do estudo, evidencia-se que o tempo integral enfrenta alguns desafios que influem diretamente na sua qualidade, tais como dificuldades na organização (tempo e espaço) das atividades ofertadas, descontinuidade do trabalho causada principalmente pela forma de contratação dos profissionais de educação no estado e formação incipiente dos professores para atender às demandas formativas do tempo integral. Assim, no desenvolvimento do tempo integral na Escola A, é importante considerar a formação continuada dos profissionais envolvidos no trabalho diário do PROETI, de forma a promover um processo permanente de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Coelho (2002) considera que o tempo é imprescindível para que o *ethos* profissional do professor se constitua em um profissional comprometido com sua profissão e formação, com o seu profissionalismo e com a organização da sua categoria enquanto coletivo da profissão. Nesse sentido, a formação continuada é fundamental e novas perspectivas devem ser consideradas no planejamento e na execução dos programas de formação como a identidade profissional e a reflexão centrada no cotidiano escolar.

O Estado, como responsável pela educação pública, é também responsável pelos programas de formação continuada dos profissionais da educação na rede pública de ensino, programas esses que, por sua vez, devem “formar” para um ideal de escola e um ideal de professor. O processo de formação continuada oportuniza

aos professores novas significações e novos sentidos para a prática docente que permitem a produção coletiva do conhecimento necessário tanto para atuar no tempo integral quanto no horário regular das escolas. O caput do artigo 80 da LDBEN 9394/96 dispõe que o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada sejam incentivados pelo Poder Público. O inciso III do artigo 87 das Disposições Transitórias da mesma Lei estabelece que os municípios, o Estado e a União, supletivamente, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício (BRASIL, 1996).

Na perspectiva da melhoria da qualidade de ensino, colocar os profissionais da educação em constante formação contribui para sua valorização profissional e para que a escola se transforme em um ambiente dinâmico e produtivo tanto para quem ensina quanto para quem aprende. A formação inicial não é suficiente para desenvolver habilidades que possibilitem aos professores e demais profissionais da educação acompanhar as transformações sociais e do conhecimento. Nesse sentido, a educação a distância se apresenta como uma forma eficaz na promoção de uma formação que ofereça aos profissionais os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das atividades do PROETI e que, paralelamente, lhes permita progredir na carreira.

Assim, levando-se em consideração os desafios evidenciados no contexto da implementação do PROETI na Escola A, as possíveis intervenções a serem propostas neste Plano de Ação Educacional se relacionam tanto ao ambiente interno quanto ao externo à escola. Vamos propor uma formação que, além de capacitar os profissionais envolvidos com o PROETI, provoque uma alteração na forma de contratação dos professores que vão atuar no projeto e possibilite sua valorização na carreira através da promoção por escolaridade. A proposta tem como objetivo principal tornar os profissionais que trabalham no PROETI mais capacitados, provocando ações contínuas e coordenadas dos profissionais envolvidos no projeto e efeitos significativos na organização do tempo e espaço na Escola A. Além disso, vamos propor mecanismos de interação entre a escola e seu entorno para que as ações desenvolvidas no PROETI tenham a participação de outras instituições e sejam compartilhadas com a sociedade.

3.1 Ciclo de Formação Continuada do PROETI

O Ciclo de Formação Continuada do PROETI tem por objetivo preencher lacunas do conhecimento e capacitar os profissionais das escolas estaduais que possuem o tempo integral e os demais que desejam trabalhar no projeto. Deve ser organizado especialmente para a elaboração de planos de trabalho que promovam cada vez mais a capacidade dos professores e gestores escolares no desenvolvimento de estratégias didáticas e de novas metodologias no PROETI.

Discorreremos a seguir sobre a importância do empreendimento do Ciclo de Formação conforme o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG)²⁷, que estabelece as diretrizes e metas educacionais para a melhoria da educação mineira. Uma das áreas de competência do Sistema de Ensino Estadual elencada na Lei 19.481, de 12/01/2011, que institui o PDEMG, diz respeito à formação e valorização dos profissionais de Educação Básica. Entre outras estratégias, a referida Lei dispõe como a primeira ação estratégica para o desenvolvimento desta competência no período entre 2011 a 2020:

10.1.1 - Desenvolver e implementar programas permanentes de formação continuada, em serviço, para profissionais de educação básica, visando ao aperfeiçoamento profissional, à atualização dos conteúdos curriculares e temas transversais, à utilização adequada das novas tecnologias de informação e comunicação e à **formação específica para atuação em todos os níveis e modalidades de ensino.** (MINAS GERAIS, 2011, s/p., grifo nosso)

No PDEMG, para fomentar a qualidade de ensino, a formação continuada em serviço para os profissionais de educação básica em todos os níveis e modalidades de ensino é colocada como ação estratégica que objetiva a melhoria da aprendizagem dos alunos da rede pública estadual e, conseqüentemente, o aumento do percentual de seu desempenho. Se o Governo pretende, em até cinco anos, ampliar a jornada escolar diária para 40% (quarenta por cento) dos alunos do ensino fundamental e para 80% (oitenta por cento), em até dez anos, priorizando os que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social, conforme uma das metas previstas para o Ensino Fundamental no PDEMG, há que se investir em

²⁷ MINAS GERAIS. **Lei 19.481, de 12 de janeiro de 2011.** Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Belo Horizonte, 2011b.

profissionais preparados e motivados para desenvolver as atividades no tempo integral com qualidade.

Dessa forma, tendo em vista que todos podem atuar como agentes multiplicadores e facilitar a construção de práticas que deem sustentação ao PROETI, o Ciclo de Formação previsto pretende garantir a formação continuada não só dos professores como também dos gestores das escolas estaduais que já desempenham funções no projeto ou que pretendem implantar o projeto em suas escolas. Para a gestão escolar, a formação deve contribuir para a melhoria do seu desempenho e favorecer seu papel de multiplicador e de fomentador da participação de toda sua comunidade nas ações administrativas e pedagógicas a serem desenvolvidas não só no PROETI como na escola como um todo, de forma que todos os profissionais se sintam corresponsáveis pelas ações desenvolvidas na escola. A formação deve contribuir para o debate sobre a Educação Integral, o incentivo ao compartilhamento de informações e à participação de toda comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, além de auxiliar na previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas.

Para a execução do Ciclo de Formação Continuada do PROETI, será necessária a realização de uma parceria entre a Superintendência Regional de Ensino e a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011²⁸. A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, que tem o nome fantasia de MAGISTRA, compõe a estrutura básica da SEE/MG com o objetivo de promover a formação e a capacitação dos profissionais da educação no estado nas diversas áreas do conhecimento e em gestão pública e pedagógica.

Objetivo geral

- Oferecer aos professores e gestores escolares embasamento teórico para a maior compreensão sobre a dinâmica e o trabalho a ser desenvolvido no PROETI.

²⁸ MINAS GERAIS. **Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011**. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011>
Acesso em: 22 jun. 2014.

Objetivos específicos

- Estimular e motivar os profissionais da educação para a construção de estratégias pedagógicas e de gestão intersetorial para a implementação do PROETI;
- Estimular a produção de novas metodologias e materiais didáticos através do trabalho com projetos;
- Favorecer aos profissionais das escolas estaduais o conhecimento das diretrizes, dos conteúdos e instrumentos de execução do PROETI e do Programa Mais Educação;
- Refletir e desenvolver atitudes que melhorem o clima organizacional da escola e contribuam para a qualidade das relações interpessoais entre professores, alunos e demais profissionais;
- Compreender o planejamento estratégico, utilizando-o como recurso para a construção do Plano de Desenvolvimento da Escola;
- Promover a valorização dos profissionais envolvidos no trabalho com a Educação Integral nas escolas estaduais mineiras.

Metodologia

O Ciclo de Formação deve ser constituído por diferentes módulos temáticos com carga horária de 60 horas cada. Durante sua realização, além dos encontros presenciais de quatro horas, duas vezes na semana, os participantes devem dedicar quatro horas semanais para as atividades *on-line* durante cinco semanas consecutivas. No Módulo V, para o alinhamento de conhecimento e prática, as atividades no ambiente virtual devem ser substituídas por atividades práticas dirigidas em alguma escola que possua o PROETI. Três módulos serão obrigatórios, e os demais serão de livre escolha, sendo as escolas consultadas para sugestão e inclusão de módulos de seu interesse, de forma que o ciclo de formação sempre se renove através dos novos temas propostos pelo seu público-alvo.

A certificação será devida ao participante que realizar os três módulos obrigatórios que totalizam uma carga horária de 180 horas. Para o participante que cursar seis módulos, perfazendo um total de 360 horas, sua certificação poderá ser usada na promoção por escolaridade prevista no plano de carreira dos profissionais de magistério da rede pública estadual.

O Ciclo de Formação deve ser desenvolvido através de estudo individual, da realização de atividades práticas e a distância no ambiente de aprendizagem virtual, de encontros presenciais e estudo em grupos na MAGISTRA. As tecnologias de informação e comunicação serão utilizadas no processo ensino-aprendizagem a fim de otimizar o tempo, sendo desenvolvidas em espaços e tempos diferentes. Para a certificação de 360 horas, o conteúdo do Ciclo de Formação deve ser organizado em 6 módulos, sendo cada módulo desenvolvido a cada dois meses por 5 semanas consecutivas, com 240 horas/aula presenciais e 120 horas/aula a distância. As atividades a distância serão realizadas no ambiente de aprendizagem virtual da MAGISTRA. Dessa forma, o Ciclo de Formação se comporá com a abordagem dos seguintes módulos temáticos:

- Marcos legais e fundamentos conceituais do PROETI e do Programa Mais Educação (obrigatório);
- Tempos e espaços escolares numa perspectiva de educação integral (obrigatório);
- Diretrizes curriculares do PROETI e os macrocampos do Programa Mais Educação (obrigatório);
- Planejamento estratégico, gestão participativa e o Plano de Desenvolvimento da Escola (obrigatório apenas para a certificação de 360 horas);
- Novas práticas pedagógicas e interdisciplinares: o trabalho com projetos (livre escolha);
- Clima organizacional: relações humanas e ambiente escolar saudável (livre escolha);
- Políticas públicas de Financiamento da educação integral (livre escolha);

- Outros temas relacionados à educação integral (conforme sugestões das escolas – livre escolha).

O Plano de Desenvolvimento da Escola, dentre os outros módulos temáticos, vem complementar o Projeto Político Pedagógico da escola orientando as ações concretas e permanentes que serão colocadas em prática no cotidiano da escola a curto (até 2 anos), médio (2 a 5 anos) e longo prazo (duração de mais de 5 anos). Deve ser elaborado em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Escola (Interativo)²⁹, uma ferramenta *on-line* de planejamento da gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação e disponibilizada pelo Governo federal para todas as escolas públicas. A gestão participativa possibilitará a construção coletiva do Plano de Desenvolvimento da Escola e de todo trabalho a ser desenvolvido na escola, de forma que as avaliações reconheçam os mínimos avanços e retroalimentem as futuras ações. Assim, os problemas, os erros e os limites servirão como referências importantes para a mudança das práticas administrativas e pedagógicas na escola. Por tudo, espera-se que o Ciclo de Formação Continuada do PROETI auxilie no estabelecimento de princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo e contribua de forma significativa para a melhoria da aprendizagem dos alunos e em específico dos que participam do PROETI.

Ementas dos módulos temáticos

Módulo I (obrigatório) – Marcos legais e fundamentos conceituais do PROETI e do Programa Mais Educação. (obrigatório)

Descrição: Os marcos legais para a implementação da política de Educação Integral no Brasil e em Minas Gerais. Os pressupostos teóricos e as estruturas conceituais que norteiam o PROETI e sua relação com a política nacional de educação integral.

²⁹ Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo>. Acesso em: 04 mai. 2014.

Módulo II (obrigatório) – Tempos e espaços escolares numa perspectiva de educação integral. (obrigatório)

Descrição: Na perspectiva das Cidades Educadoras e baseada na experiência da Cidade Escola Aprendiz³⁰, a gestão de parcerias entre escola, famílias, poder público, organizações sociais, para ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifica o processo educacional e melhora o aprendizado dos alunos. Conhecer experiências e formas de diagnóstico do território e mapeamento de oportunidades de parcerias intersetoriais que agregam e pactuam com a sociedade o compromisso com o processo educativo.

Módulo III (obrigatório) – Diretrizes curriculares do PROETI e os macrocampos do Programa Mais Educação.

Descrição: Conhecimento e debate das diretrizes curriculares do PROETI e dos macrocampos do Programa Mais Educação, compreendendo a organização curricular como todas as atividades educativas da instituição escolar, sejam estas formais ou informais. Refletir sobre a articulação curricular na perspectiva de um currículo integrado, que envolva atividades culturais, artísticas, esportivas, lúdicas e tecnológicas e as disciplinas do núcleo comum.

Módulo IV (obrigatório para a certificação de 360 horas) – Planejamento estratégico, gestão participativa e o Plano de Desenvolvimento da Escola.

Descrição: O desenvolvimento do planejamento estratégico na escola sob o enfoque dos estudos de Heloísa Lück³¹. Planejar estrategicamente significa ter visão de futuro e orientação para resultados, realizando um esforço disciplinado e consistente para produzir ações que orientem a organização escolar em seu modo de ser e de fazer. Este processo não pode deixar de se assentar na participação democrática, em que a coletividade estabelece uma opção e um compromisso por transformar sua realidade. Ao final do Módulo, os participantes devem contar com

³⁰ Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br>. Acesso em: 25 jun. 2014.

³¹ LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo: Curitiba, 2009, 143 p

elementos teóricos suficientes para elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola, de forma que possam aprimorar as iniciativas de desenvolvimento administrativo e pedagógico da instituição escolar.

Módulo (livre escolha) – Novas práticas pedagógicas e interdisciplinares: o trabalho com projetos.

Descrição: Com base no referencial teórico de Fernando Hernandez e Montserrat Ventura³², repensar a prática docente a partir da perspectiva da metodologia de projetos que se contrapõe à fragmentação da ação pedagógica descontextualizada, descontínua e desprovida de sentido e se apresenta como meio de articulação das várias linguagens e atividades de expressão artística, cultural e intelectual.

Módulo (livre escolha) – Clima organizacional: relações humanas e ambiente escolar saudável.

Descrição: O clima organizacional é uma manifestação da cultura escolar e corresponde ao estado de espírito do coletivo da escola. É produto dos elementos culturais instalados na escola ou de elementos externos que a influenciam. O estudo do clima organizacional permite um diagnóstico da organização escolar e facilita a tomada de decisões no ambiente escolar para, se necessário, alterar a sua cultura organizacional.³³

Módulo (livre escolha) – Políticas públicas de Financiamento da educação integral.

Descrição: O papel da União, dos Estados e dos Municípios na ampliação da oferta educacional em tempo integral. As fontes de financiamento da Educação Integral e a utilização dos recursos de forma adequada para o alcance da qualidade da educação integral no Brasil.

³² HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

³³ LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. 1. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2010. (Vol. V. Série – Cadernos de Gestão).

Demais módulos (conforme sugestões das escolas enviadas à Superintendência Regional de Ensino).

O Quadro 5 a seguir traz um detalhamento a respeito do cronograma previsto para cada um dos módulos apresentados:

Quadro 5 - Cronograma/Recursos

MÓDULOS	MESES	CARGA HORÁRIA
Módulo I	fevereiro/março	60 h (20 h on-line e 40 h presenciais)
Módulo II	Abril/maio	60 h (20 h on-line e 40 h presenciais)
Módulo III	junho/julho	60 h (20 h on-line e 40 h presenciais)
Módulo IV	setembro/outubro	60 h (20 h on-line e 40 h presenciais)
Módulo V	novembro/dezembro	60 h (20 h de atividade prática e 40 h presenciais)
Módulo VI	fevereiro/março	60 h (20 h on-line e 40 h presenciais)

Fonte: Elaboração própria.

Acompanhamento e Avaliação

O participante do Ciclo de Formação deve ser avaliado globalmente, de forma que atenda aos objetivos propostos da formação. Assim, o processo avaliativo deve compreender o desempenho dos participantes:

- a) Nas atividades presenciais durante e ao final de cada módulo;
- b) Nas atividades realizadas no ambiente de aprendizagem virtual (fóruns, wikis, enquetes, avaliações, etc.) propostas durante e ao final de cada módulo.

Ao final de cada módulo, deve ocorrer uma avaliação no ambiente virtual de aprendizagem com questões fechadas referentes ao conteúdo temático trabalhado, com espaço para autoavaliação e sugestões. Os encontros presenciais devem ser avaliados através de trabalhos em grupo, e/ou atividades individuais e/ou avaliações com questões abertas e fechadas. As atividades avaliadas no ambiente virtual de aprendizagem devem corresponder a 40% do total da pontuação a ser distribuída, enquanto as avaliações presenciais representarão o restante da pontuação. A aprovação se dará mediante apuração da frequência mínima de 75% das aulas presenciais e do aproveitamento igual ou superior a 70% do total dos pontos distribuídos ao longo da realização dos módulos.

Fonte de recursos para a realização das atividades propostas

Para viabilização e desenvolvimento do Ciclo de Formação do PROETI, espera-se uma parceria firmada entre a Superintendência Regional de Ensino e a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, a MAGISTRA. Os recursos para lanche e materiais pedagógicos utilizados durante a formação e o transporte dos participantes, quando necessário, devem ficar sob a responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino. O espaço físico e os recursos humanos para realização da formação devem ficar a cargo da MAGISTRA.

A seguir, elencamos, no primeiro quadro, algumas proposições decorrentes do Ciclo de Formação e que devem fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Escola voltado para o planejamento e desenvolvimento de ações que auxiliem a escola na implementação do PROETI. No segundo quadro, elencamos algumas proposições para a Superintendência Regional de Ensino e outras que devem ser levadas por esta à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e estarão sujeitas à sua apreciação para viabilização.

3.2 Proposições que devem fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Escola

Quadro 6 - Proposições para o contexto escolar

PROPOSIÇÕES	ESTRATÉGIAS
<p>Os alunos que frequentam as atividades de tempo integral não devem permanecer o tempo todo dentro da instituição escolar. Para que as crianças tenham acesso à variedade de experiências, de linguagens, além das atividades realizadas no âmbito da escola, é necessário ampliar as oportunidades e possibilidades de formação dos alunos no PROETI, através da busca de parcerias com outras instituições do entorno da escola. Os diferentes equipamentos públicos do entorno (os centros esportivos e culturais, as unidades básicas de saúde, bibliotecas, museus, praças e parques, etc.) são potenciais parceiros para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que envolva diferentes atores sociais na educação integral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover com os alunos e suas famílias uma investigação sobre o entorno, pesquisando sua história para identificar outros espaços pedagógicos e efetivar possíveis parcerias. - Mapear os potenciais parceiros do entorno da escola. Algumas perguntas podem ajudar na realização desse mapeamento: Quais espaços o entorno da escola possui e que podem ser utilizados? Como podemos acessá-los? Quais entraves burocráticos devem ser resolvidos para que os alunos possam utilizá-los? - Realizar planejamento conjunto com as instituições envolvidas prevendo atividades que promovam a saída dos alunos pelo entorno da escola, com a intenção pedagógica de apropriação do espaço público e cultural, integrando conteúdos das disciplinas do núcleo comum com as atividades do PROETI.
<p>É importante repensar a forma como a escola se organiza (espaços, tempos, atividades), buscando modos mais flexíveis de funcionamento do tempo integral. Para a organização dos espaços de aprendizagem, todos os ambientes da escola podem ser utilizados como aulas de projetos, eventos, apresentações, exposições e reuniões.</p>	<p>Utilizar os diversos espaços da escola (cozinha, o laboratório de informática, o auditório, os corredores, a biblioteca, o laboratório de ciências, o refeitório, as áreas externas da escola, a quadra esportiva, etc.) e distribuir as atividades do projeto semanalmente para serem realizadas nesses espaços.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilizar os tempos escolares e oferecer atividades diversificadas que contemplem atividades interdisciplinares de teatro, dança, leitura, ciência, música e a ludicidade.

	<p>- Promover novos reagrupamentos dos alunos durante a realização de oficinas e projetos.</p>
<p>Partindo do princípio de que crianças e jovens são capazes de criar, produzir e intervir no tempo integral, é importante criar mecanismos de participação para que se sintam autores e protagonistas nas questões escolares.</p> <p>Procedimentos de interação e diálogo devem ser criados para que os alunos atuem na proposição e organização das propostas de jornada ampliada, inclusive como forma de motivá-los à participação no PROETI.</p>	<p>- Incentivar a criação dos grêmios estudantis e realizar a eleição de representantes de classe e/ou de monitores.</p> <p>- Promover a participação dos alunos na indicação das atividades a serem oferecidas no tempo integral, por meio de processo eletivo, assembleia ou do grêmio estudantil.</p>
<p>A participação de pais e da comunidade escolar é fundamental para a democratização dos processos decisórios e favorece o apoio e sucesso dos projetos desenvolvidos na escola, mas, para que esses participem, precisam compreender quais são os objetivos e como se pretende desenvolvê-los. Nessa perspectiva, é preciso que a gestão estabeleça uma relação de confiança mútua, flexibilize processos que melhor convirjam os interesses entre escola famílias e comunidade. É preciso pensar estratégias de trabalho conjunto e que incorporem aspectos da cultura local nas situações de ensino-aprendizagem.</p>	<p>- Realizar reuniões com as famílias, previstas no calendário escolar, para refletirem sobre o andamento do projeto, colhendo sugestões para o trabalho a ser desenvolvido e definindo os direitos e as responsabilidades que cabem à escola e às famílias.</p> <p>- Promover atividades conjuntas com os alunos e suas famílias que favoreçam o diálogo entre a escola e a família para conhecer melhor o que esperam da escola e o que podem trazer de contribuição. Exemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Mesas-redondas, oficinas, projetos com assuntos de interesse, em que as famílias/comunidade escolar possam participar inclusive como expositores e oficinairos. 2) Seminários para realização de depoimentos e entrevistas - memória das famílias e da comunidade. 3) Mesas redondas após a realização de palestras, apresentação de vídeos ou filmes de interesse e temas educativos. 4) Sarau de poesias, rodas de leitura para os familiares, garantindo o protagonismo dos alunos e suas

	<p>famílias/comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer o Colegiado da escola, definindo mecanismos que tornem a atuação de seus membros mais participativa e eficiente para a tomada de decisões na escola.
<p>A escola deve interagir com a comunidade e com outras unidades escolares da região, com o objetivo de estabelecer parcerias e partilhar o trabalho realizado no tempo integral. Essa integração permite momentos de formação e de avaliação que auxiliam na qualificação do trabalho e no fortalecimento institucional. O exercício da gestão colaborativa entre as escolas de um mesmo território não só integra alunos e professores, como também a comunidade do seu entorno. Essa é uma forma de trazer a participação das famílias/comunidade para acompanhar as atividades desenvolvidas no tempo integral. A realização de atividades em comum pode ser também uma oportunidade de convidar autoridades e/ou lideranças para assisti-las e apoiá-las.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com as escolas da região que ofertam o PROETI e apoio da equipe de Coordenação do projeto na SRE, planejar a realização de um evento cultural em um espaço da comunidade (praça, clube, igreja, parque, etc.). Neste evento os alunos apresentarão uma mostra coletiva dos seus trabalhos (dança, música, dramatização, artes, produções literárias, jogos de tabuleiro, trabalhos manuais, etc.) aos visitantes.

Fonte: Elaboração própria.

Fonte de recursos para a realização das atividades propostas

Recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), verba repassada pela SEE/MG e/ou os recursos do Programa Mais Educação para a realização do tempo integral.

3.3 Proposições para a Superintendência Regional de Ensino e outras que devem ser levadas por esta à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e estarão sujeitas à sua apreciação para viabilização.

Quadro 7 - Proposições para o contexto da SRE X

PROPOSIÇÕES	ESTRATÉGIAS
<p>A construção da proposta pedagógica do tempo integral pode ser facilitada com a existência de um professor ou de um coordenador pedagógico com a função de estabelecer as articulações necessárias entre o turno regular e o contraturno e as parcerias com o entorno da escola. A presença desse coordenador é de fundamental importância para promover a integração do currículo escolar nos dois turnos e a interação dos profissionais que atuam no tempo integral com os demais profissionais que atuam na escola. É necessária uma coordenação específica do PROETI articulada à gestão que assista aos professores em seus dilemas e os auxilie na reflexão, avaliação e (re) planejamento da rotina diária para melhorar a qualidade do trabalho realizado no projeto.</p>	<p>- Contratar profissional específico para a coordenação do PROETI com dedicação exclusiva em regime de 40 horas ou designação na própria escola nos dois turnos (manhã e tarde).</p>
<p>Quando a modalidade de educação integral é implantada na escola, também deve ser repensado o tempo dos professores na lógica do tempo ampliado para que se dediquem integralmente apenas a uma escola. Com presença integral na escola, os professores têm a possibilidade de conhecer melhor os alunos, a comunidade escolar, o entorno, os demais funcionários e de estabelecer vínculos. Além disso, podem buscar maior articulação entre as atividades do</p>	<p>- Estabelecer a contratação dos profissionais (professores alfabetizadores e regentes de aula) envolvidos no PROETI como dedicação exclusiva em regime de 40 horas ou designação na própria escola nos dois turnos (manhã e tarde).</p>

<p>horário regular e as atividades do projeto; ter maior tempo para o desenvolvimento de parcerias intersetoriais e para o planejamento individual e com os professores do horário regular e do projeto; garantir atendimento aos pais e responsáveis dos alunos.</p> <p>Esta proposta constitui uma possibilidade de diminuir a cisão entre o chamado turno regular e o contraturno, possibilitando a articulação curricular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos que participam do PROETI. Na perspectiva de um currículo integrado que se materializa em diferentes formas de uso dos tempos e dos espaços, que envolva atividades esportivas, artísticas, lúdicas, culturais e tecnológicas e as disciplinas do núcleo comum, buscando superar a ideia das atividades do projeto como atividades independentes e meramente agregadoras ao currículo. Essa ampliação do tempo do professor deve ter como objetivo principal a integração curricular de forma planejada e intencional.</p>	
<p>A secretaria, enquanto gestora da política de tempo integral, deve ajudar os profissionais das escolas na leitura do território, fornecendo subsídios para que se apropriem dos espaços existentes no entorno da escola. Além disso, buscar parcerias com equipamentos públicos de outras secretarias e de organizações da sociedade civil do entorno da escola e da cidade, visando à ampliação de oportunidades de acesso aos bens culturais dos participantes do PROETI. Nesse sentido, a SEE/MG pode promover o diálogo e o planejamento conjunto entre escolas, Organizações não governamentais, Universidades e outras secretarias (saúde, segurança, assistência social, cultura e esporte), para integrar e racionalizar políticas, criar</p>	<p>- Formar uma equipe para planejamento de ações articuladas para o atendimento de diferentes políticas voltadas ao público infantojuvenil de forma a consolidar as ações intersetoriais do PROETI. A formação dessa equipe deve resultar em:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Parcerias com outras Secretarias do estado (Saúde, Segurança, Assistência Social, Cultura e Esporte). 2) Parcerias com ONGs que desenvolvem atividades socioeducativas com o público infantojuvenil, convidando-os para a realização de atividades integradas com as escolas. 3) Parcerias com Faculdades/Universidades locais para compartilhamento dos objetivos do projeto e parcerias na implementação de ações

<p>vínculos e realizar atividades conjuntas (de aprendizagem, de proteção, de desenvolvimento, socioculturais, etc.).</p> <p>Essas parcerias podem resultar no apoio logístico e material, cessão de espaço físico, medidas de proteção e assistência, novas estratégias para o enriquecimento das atividades de ensino-aprendizagem. Somando assim, esforços para maior qualificação do PROETI.</p>	<p>(de pesquisa, de condução de oficinas pedagógicas, de programas e metodologias de formação e de articulação de conhecimento e prática) a serem desenvolvidas nas escolas.</p> <p>4) Parcerias com lideranças do entorno das escolas, associações comerciais e profissionais, com os poderes legislativo e judiciário para o apoio de seus membros à proposta do PROETI e possível disponibilização de recursos humanos, pedagógicos, culturais, de espaços físicos e outros.</p>
<p>Uma forma de a SEE/MG valorizar os profissionais da educação integral é a socialização dos trabalhos bem-sucedidos desenvolvidos no PROETI.</p>	<p>- Promover e planejar, junto às secretarias de educação municipais, relatos de experiências de sucesso no tempo integral, através de mostras de trabalhos, seminários, premiações e publicações em jornais e revistas.</p>
<p>A definição de critérios específicos para a contratação dos professores e coordenadores que trabalharão no PROETI é uma ação importante para direcionar o perfil dos cargos a serem ocupados no projeto e favorecer a continuidade do trabalho nele desenvolvido. Características como a capacidade de planejamento e organização de atividades internas à escola e intersetoriais, a afinidade com o trabalho lúdico, a empatia, a persistência, a criatividade, a formação e experiência com projetos são fundamentais para enfrentamento dos desafios colocados pelo tempo integral.</p>	<p>- Estabelecer critérios de contratação diferenciados para os professores e coordenadores que exercerão suas funções no PROETI, tais como:</p> <p>1º: Tempo de serviço no PROETI ou em outros projetos da rede pública ou privada de no mínimo três meses;</p> <p>2º Possuir a certificação de 360 horas no Ciclo de Formação do PROETI;</p> <p>3º Possuir a certificação de 180 horas no Ciclo de Formação do PROETI;</p> <p>4º: Possuir cargo efetivo no Estado.</p> <p>- Criar o perfil padrão com as características, competências e habilidades necessárias a cada profissional (professor alfabetizador, regente de aula, coordenador) contratado no PROETI para amparar as escolas na colocação de editais para designação.</p>

Fonte de recursos para a realização das atividades propostas

Recursos administrados pela Secretaria de Estado de Educação para o provimento da educação em Minas Gerais.

Com a apresentação dos quadros 6 e 7, encerram-se os Capítulos que integram esta dissertação. A seguir, trazemos sua última seção, a qual contém as considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história da educação brasileira do século XIX ao atual, o tempo integral esteve atrelado aos interesses políticos, sociais e econômicos. Felizmente, não foi esquecido e sempre foi colocado na pauta de discussão para o desenvolvimento da educação de qualidade. Assim, na atualidade, a educação em tempo integral está resguardada em várias legislações que tratam da garantia do acesso, da permanência, da equidade e da qualidade da educação, principalmente para o público infantojuvenil. O direito universal à educação e a necessidade de garantir uma educação de qualidade para todos reforçam a ideia da educação em tempo integral como política pública para todo Brasil. Nesse sentido, a proposta de educação integral vem ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças e adolescentes na tentativa de promover o bom desempenho escolar dos alunos através do seu desenvolvimento em diversas dimensões. Isso significa expandir o repertório sociocultural das crianças e adolescentes por meio do acesso aos bens culturais e aos diferentes contextos sociais, os quais são importantes para a formação e aos quais, de modo geral, crianças e adolescentes com um nível socioeconômico desfavorável e sujeitos à vulnerabilidade e ao risco social não têm acesso.

Percebemos no estudo que, por mais que a proposta de educação em tempo integral da SEE/MG, aliada ao Programa Mais Educação, esteja fundada na formação plena dos indivíduos a partir do desenvolvimento de suas múltiplas dimensões, como intelectual, de atitudes e valores, respeito à diversidade, exercício da solidariedade e cidadania, física e afetiva, entre outras, ela carrega consigo a responsabilidade social com a diminuição da pobreza e desigualdade social amplamente disseminada nas últimas décadas e acaba por levar à escola a desenvolver um papel assistencial. Verificamos nas entrevistas a relevância dada ao papel assistencial da escola no momento em que esta é o lugar que acolhe os filhos dos pais que trabalham e evita que caiam na marginalidade, oferecendo cuidados de higiene, alimentação e atividades de esporte, lazer e cultura. Entretanto esse papel não exime a escola de seu papel educativo e contribui para a resignificação do trabalho escolar realizado pelos professores, gestores escolares e demais

profissionais da educação, podendo dar nova roupagem à escola através de uma concepção educacional mais abrangente como a da educação integral.

Nesse contexto, o professor tem papel significativo e fundamental na mediação com seus alunos entre a cultura e os saberes escolares. São profissionais responsáveis pela formação do outro e, para tal, é necessário que estejam devidamente preparados. Assim, a formação continuada e a valorização na carreira é condição essencial para o alcance de uma educação integral de qualidade. A ampliação do tempo escolar para os alunos deve implicar a ampliação do tempo do professor na unidade escolar para a devida articulação pedagógica entre o trabalho desenvolvido no turno regular e no contraturno. Como pretende a SEE/MG, a organização curricular diferenciada no PROETI demanda novas formas de organização dos espaços e tempos escolares e de recursos humanos, espaço físico, parcerias intersetoriais para atender às propostas de realização de projetos e oficinas, de formação pessoal e social e principalmente, artísticas, esportivas e motoras do projeto.

Apesar de a proposta do PROETI, aliada ao Programa Mais Educação, estar alicerçada na perspectiva das Cidades Educadoras, as atividades são predominantemente realizadas dentro da escola pesquisada, o que acarreta problemas com o compartilhamento de equipamentos e espaços. Embora haja preocupação com o desenvolvimento dos alunos numa perspectiva integral, há uma grande relevância à aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e assessoria às dificuldades dos alunos no Para Casa e no reforço escolar, de forma a atender as expectativas dos professores do turno regular. A falta de articulação entre o turno regular e o contraturno, a pouca – ou a inexistência – de parcerias foram algumas das constatações que nos remeteram à necessidade de um coordenador específico para o PROETI e do regime de 40 horas para ele e os professores. Além disso, foram constatadas: a dificuldade de planejamento em conjunto das atividades, tendo em vista que os horários disponíveis para cada professor são diferentes; ausência e/ou ineficiência na formação continuada para tratar das questões pedagógicas específicas do projeto; indisponibilidade de alguns espaços (exemplo: quadra coberta) durante o turno regular para a realização das atividades do projeto; sobrecarga nas atribuições do gestor escolar, principalmente pela ausência do coordenador específico para o projeto; dificuldade para lidar com

os alunos do projeto, uma vez que são, em sua maioria, mais agressivos, arredios, indisciplinados e apresentam problemas com o tráfico e a violência doméstica; e descontinuidade do trabalho desenvolvido no PROETI, tendo em vista que o processo de contratação dos profissionais envolvidos no projeto não garante sua recontração no ano seguinte.

Contudo percebemos que o tempo integral estimula a ressignificação da escola, não significando apenas uma extensão da jornada escolar e não se restringindo aos saberes e aos tempos e espaços escolares. Assim, para além dos conteúdos do núcleo comum, as novas aprendizagens trazidas com o tempo integral não devem ficar isoladas no contraturno, e sim articular-se, constituindo um currículo integrado na escola. Como ressaltado por Guará (2009), as perspectivas que o tempo integral pode assumir são muitas, e muitas são as possibilidades de organização dos tempos e espaços escolares para que realmente se efetive uma política de educação integral. Entretanto, dentre as funções da escola em tempo integral, como colocado no Documento Orientador do PROETI, deve ser destacada a capacidade de a escola desenvolver as múltiplas linguagens e as diversas formas de expressão, “[...] de forma a garantir que a arte, a cultura, o esporte, as novas tecnologias, entre outras, façam parte da formação integral dos alunos” (MINAS GERAIS, 2013b, p. 7). Nesse trabalho, a articulação com as práticas sociais e, ao mesmo tempo, com o mundo econômico, da política, da cultura e da ciência deve favorecer a consolidação da educação integral como forma de superação da situação de exclusão social das crianças e adolescentes menos favorecidos economicamente e que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social.

As várias pesquisas e estudos empreendidos até o momento, inclusive este, sobre a educação de tempo integral não esgotam as discussões e reflexões necessárias ao tema, mas já indicam os diversos desafios a serem enfrentados e os caminhos a serem percorridos na implantação do tempo integral nas escolas brasileiras e, aqui em particular, nas escolas mineiras. Portanto, cabe aos governos das três esferas administrativas (federal, estadual e municipal) tomá-las como referência no momento de elaboração de suas políticas de educação integral para que o direito à educação de qualidade não se esvaia e não fique somente no campo do discurso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094. Acesso em: abr. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010a.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009. 52 p. : il. – (Série Mais Educação).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Volume 30, 2009, Brasil. Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Volume 31, 2011, Brasil. Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: mai. 2013.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 abr. 2013.

BRASIL. **O Brasil na Revisão Periódica Universal das Nações Unidas: principais documentos do segundo ciclo**. — Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012. 136 p.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 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 sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007b.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional da Educação nº 7**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, 2003, p. 17-86, dez. 1994.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc. [online]**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso em: 08 jan. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc. [online]**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1015-1035. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2013.

COELHO, Lígia Martha C.C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (Orgs.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, p. 133-146, 2002.

COELHO, Lígia Martha C.C. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental**. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2013.

CUNHA, Maria Amália de A. O conceito de “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 nov. 2013.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro/Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061. Acesso em: jul. 2013.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Revista em Aberto**: Educação Integral e Tempo Integral, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, abr./2009.

KAZTMAN, R. **Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay**. Uruguay: PNUD-Uruguay e CEPAL-Oficina de Montevideo, 1999. Disponível em: <http://biblioteca.cepal.org/>

search~S0*spi?/akaztman/akaztman/1%2C2%2C60%2CZ/l856&FF=akaztman+rube n&1%2C%2 C59%2C1%2C0. Acesso em: 29 set. 2013.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2011a.

MINAS GERAIS. **Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011**. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011>. Acesso em: 22 jun. 2014.

MINAS GERAIS. **Lei 19.481, de 12 de janeiro de 2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Belo Horizonte, 2011b.

MINAS GERAIS. **Módulo I: Educação em tempos de mudança**. PDP. Projeto Escolas-Referência. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2005.

MINAS GERAIS. **Resolução 416/03**. Institui na rede pública de Minas Gerais o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa de apoio às escolas em área de risco social. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2003.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Escola de Tempo Integral**. 2009. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B681EFB2D-E115-40D3-A32D C686E72919AB%7D_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%202009.pdf. Acesso em: 07 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício Circular nº 21 de 24 de janeiro de 2013**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, jan., 2013a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, jan., 2013b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projetos Estruturadores. Escola Viva, Comunidade Ativa**. 2007. Disponível em: <www.educacao.gov.mg.br>. Acesso em: 19 jan. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Relatório Projeto Escola de Tempo Integral**. Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE 2.197, 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/arquivos/file/7607-manual-operacional-de-educacao-integral-2012>. Acesso em: 10 mar. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. **Programa Mais Educação – Passo a passo**. Brasília, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, D.A. ; FELDFEBER, M. Dossiê: As políticas educacionais dos novos governos na América Latina. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 281-286, abr-jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200002. Acesso em: mai. 2014.

PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ:

POLON, Thelma Lúcia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres: Estudo Longitudinal - Geração Escolar 2005 – Pólo Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0510368_09_Indice.html. Acesso em: 15 jan. 2013.

RAMOS, M. N. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Material&Tipo=8&Num=148>. Acesso em: jul. 2013.

RICCI, R. Educação mineira em tempos difíceis. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 44, ano IV, janeiro de 2005. Disponível em: www.espacoacademico.com.br. Acesso em: 20 jan. 2013.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova. In: THIESEN, Juarez da S. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.1, jan./abr. 2011, p. 93 Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/geografia/article/viewFile/7379/418>. Acesso em: 01 fev. 2014.

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas. **As políticas educacionais de financiamento e a autonomia financeira municipal: o caso de São Paulo nas gestões do período de 1997-2002**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000316601> Acesso em: 10 ago. 2013.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UNICEF. **Todas as crianças na escola em 2015 – Iniciativa Global Pelas Crianças Fora da Escola**. Brasília: UNICEF, 2012.

VASCONCELLOS, Ligia; HERMETO, Ana Maria. Avaliação Econômica de Projetos Sociais: Relatório de Avaliação Econômica - 17. **Programa Escola Integrada de Belo Horizonte – Continuidade da Avaliação em Parceria Cedeplar/UFMG**. São Paulo, Fundação Itaú Social, 2011, 80 p. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/biblioteca/artigos-e-publicacoes>. Acesso em: 15 fev. 2014.

VOZES DA NOVA CLASSE MÉDIA – SAE/PR. **2º Caderno Vozes da Nova Classe Média**. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Vozes-da-Classe-Media-2%C2%BA-Caderno.pdf>. Acesso em 18 jul. 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e método. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DOMÍNIOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS

<http://www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh/>. Acesso em: 12 jun. 2014.

<http://ciudadeseducadorasla.org/miembros/>. Acesso em: 27 jun. 2013.

<http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br>. Acesso em: 25 jun. 2014.

<http://www.curitiba.pr.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2013.

http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/CARTILHA_PIP_GUIA_REVISAO_WEB.pdf. Acesso em: 20 mar. 2013.

<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/escola-de-tempo-integral>. Acesso em: 27 jun. 2013.

http://www.fundacionmapfre.com.br/site.aspx/seguranca_viaria?idpost=RGqZr5e2FLU. Acesso em: 02 fev. 2014.

<http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2013.

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 abr. 2013.

<http://www.portalideb.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2013.

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=17919. Acesso em: 25 jun. 2013.

<http://www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/uploads/Vozes-da-Classe-Media-2%C2%BA-Caderno.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

COORDENADOR DA REGIONAL

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação - Curso: _____

Especialização *Lato Sensu* - Curso: _____

Mestrado - Curso: _____

Doutorado - Curso: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO

Tempo de atuação na SRE: _____ anos

Tempo de atuação na coordenação: _____ anos

- a) Nos documentos orientadores do PROETI, como você percebe a concepção de tempo integral?
- b) Quais são as suas expectativas em relação ao desenvolvimento do PROETI nas escolas?
- c) Quais os conhecimentos e valores do PROETI que você considera mais importantes no trabalho com os alunos do horário ampliado?
- d) Como vocês orientam as escolas para o diálogo entre os profissionais do horário regular e do horário ampliado?
- e) Em sua opinião, quais características deve ter um bom planejamento das atividades do PROETI nas escolas.
- f) Como as escolas têm se organizado (tempos, espaços, parcerias com o entorno) para o desenvolvimento do projeto?
- g) Você considera que os recursos financeiros para o desenvolvimento do projeto são suficientes? Quem decide a forma de sua utilização?
- h) De que forma o gestor pode contribuir para o desenvolvimento do PROETI?
- i) O que você considera que pode ser alterado no PROETI para melhorar ainda mais o trabalho desenvolvido nas escolas?

- j) Com o horário ampliado, o desempenho escolar das escolas melhorou? Em que aspectos?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

GESTOR DA ESCOLA - PROETI

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação - Curso: _____

Especialização *Lato Sensu* - Curso: _____

Mestrado - Curso: _____

Doutorado - Curso: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO

Tempo de atuação no magistério: _____ anos

Tempo de atuação na gestão: _____ anos

- a) Desde quando a escola desenvolve o PROETI? Como se deu a implantação do projeto na escola?
- b) Você e demais profissionais participaram de alguma formação prévia e conhecem os documentos norteadores do projeto?
- c) Quais são as suas expectativas em relação ao desenvolvimento do PROETI na escola?
- d) Quais os conhecimentos e valores do PROETI que você considera importantes no trabalho com os alunos do horário ampliado?
- e) Como vocês planejam as atividades desenvolvidas com os alunos do horário ampliado?
- f) Como os alunos são distribuídos nas turmas e como é a frequência deles no projeto?
- g) Como vocês têm organizado a escola (tempos, espaços, parcerias com o entorno) para o desenvolvimento do projeto?
- h) Os recursos financeiros recebidos para o desenvolvimento do projeto são suficientes? Quem decide a forma de sua utilização?

- i) Como você tem contribuído para o desenvolvimento do projeto na escola?
Como a regional de ensino tem lhe ajudado neste trabalho?
- j) Com o horário ampliado, o desempenho escolar dos alunos melhorou? Em que aspectos?
- k) O que você considera que pode ser alterado no PROETI para melhorar ainda mais o trabalho desenvolvido na escola?

APÊNDICE III

ROTEIRO DE ENTREVISTA

COORDENADOR DO PROETI

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação - Curso: _____

Especialização *Lato Sensu* - Curso: _____

Mestrado - Curso: _____

Doutorado - Curso: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO

Tempo de atuação no magistério: _____ anos

Tempo de atuação na coordenação: _____ anos

- a) Como ocorreu a sua indicação para a coordenação do PROETI?
- b) Você e demais profissionais participaram de alguma formação prévia e conhecem os documentos norteadores do projeto?
- c) Quais os conhecimentos e valores que você considera importantes no trabalho com os alunos do horário ampliado? Eles são trabalhados por vocês?
- d) Quais são as suas expectativas em relação ao desenvolvimento do PROETI na escola?
- e) Como vocês têm organizado a escola (tempos, espaços, parcerias com o entorno) para o desenvolvimento do projeto?
- f) Como vocês planejam as atividades desenvolvidas com os alunos do horário ampliado?
- g) Como você avalia a relação entre os profissionais do horário regular e do horário ampliado? Existe diálogo entre esses profissionais? Como ele é estabelecido?
- h) Os recursos financeiros recebidos para o desenvolvimento do projeto são suficientes? Quem decide a forma de sua utilização?

- i) Como os alunos são distribuídos nas turmas e como é a frequência deles no projeto?
- j) Qual é a contribuição do coordenador no desenvolvimento do PROETI?
Como o gestor tem lhe ajudado neste trabalho?
- k) Com o horário ampliado, o desempenho escolar dos alunos melhorou? Em que aspectos?
- l) O que você considera que pode ser alterado no PROETI para melhorar ainda mais o trabalho desenvolvido na escola?

APÊNDICE IV

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSOR

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação - Curso: _____

Especialização *Lato Sensu* - Curso: _____

Mestrado - Curso: _____

Doutorado - Curso: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO

Tempo de atuação no magistério: _____ anos

Tempo de atuação no PROETI: _____ anos

- a) Como ocorreu a sua indicação para trabalhar como professor no PROETI?
- b) Quais os conhecimentos e valores que você considera importantes no trabalho com os alunos do horário ampliado? Eles são trabalhados por vocês?
- c) Você e demais profissionais participaram de alguma formação prévia e conhecem os documentos norteadores do projeto?
- d) Como vocês planejam as atividades desenvolvidas com os alunos do horário ampliado?
- e) Quais são as suas expectativas em relação ao desenvolvimento do PROETI na escola?
- f) Como vocês têm organizado a escola (tempos, espaços, parcerias com o entorno) para o desenvolvimento do projeto?
- g) Como os alunos são distribuídos nas turmas e como é a frequência deles no projeto?
- h) Os recursos financeiros recebidos para o desenvolvimento do projeto são suficientes? Quem decide a forma de sua utilização?

- i) Como você tem contribuído para o desenvolvimento do PROETI? Como o gestor e o coordenador tem lhe ajudado neste trabalho?
- j) Como você avalia a relação entre os profissionais do horário regular e do horário ampliado? Existe diálogo entre esses profissionais? Como ele é estabelecido?
- k) Com o horário ampliado, o desempenho escolar dos alunos melhorou? Em que aspectos?
- l) O que você considera que pode ser alterado no PROETI para melhorar ainda mais o trabalho desenvolvido na escola?

ANEXO I**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Juiz de Fora, de _____ de 2013.

De: Beatriz de Basto Teixeira (Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – PPGP/UFJF)

Para:

Eu, Beatriz de Basto Teixeira, vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado Profissional – oferecido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora, venho por meio desta, apresentar a Sra. ELIS REGINA SILVA como aluno(a) regularmente matriculado(a) no referido Programa. O(A) mestrando(a) encontra-se em fase de coleta de dados para elaboração de sua dissertação e, portanto, necessitará de informações deste órgão para dar prosseguimento à sua pesquisa de campo.

Atenciosamente,

Beatriz de Basto Teixeira
Vice-Coordenadora do PPGP

ANEXO II**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAED- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Eu, _____,
autorizo o uso dos dados da entrevista por mim concedida para a acadêmica ELIS REGINA SILVA no dia ____/____/2013, com fins exclusivamente acadêmicos, na pesquisa de sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Pública do CAEd/UFJF. Fica estabelecido que será preservada a minha identidade ao longo da exposição dos resultados dessa pesquisa.

Autorizo a gravação em áudio da entrevista:

() sim

() não

Local e data: _____

Assinatura do entrevistado:

ANEXO III

PLANOS CURRICULARES DA ESCOLA A – ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS E FINAIS) – 2013

	ESCOLA ESTADUAL	
	RUA	– BELO HORIZONTE/MG
	TELEFONE:	- e-mail

PLANO CURRICULAR DO PROJETO ESTRATÉGICO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL 2013

CODIGO: MAIS EDUCAÇÃO () SIM (x) NÃO

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)							
ÁREAS/ CAMPOS CONHECIMENTO (MACROCAMPUS)	ATIVIDADES	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO			CICLO DA COMPLEMENTAR		CARGA HORÁRIA TOTAL por ÁREAS/ CAMPOS CONHECIMENTO (MACROCAMPUS)
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	
		MS e CHA da Turma					
		M/S			CHA		
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	Letramento/ Alfabetização	06			180:00		360:00
	Matemática	06			180:00		
ESPORTE E LAZER	Recreação/ Lazer	02			60:00		60:00
CULTURA E ARTE	Teatro	02			60:00		330:00
	Dança	02			60:00		
	Pintura	07			210:00		
TOTAL GERAL	25	750:00			750:00		750:00

Nº de dias letivos: 180

Nº de semanas letivas anuais: 36

Carga Horária Anual: 750:00

Data do início do projeto: ___/___/___

Data: ___/___/___

Aprovação do Colegiado

Assinatura da Diretora: _____

Assinatura do Inspetora Escolar: _____

LEGISLAÇÃO: Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN); Lei nº 19481 de 12/01/2011
(Institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais); Resolução SEE/MG nº 2197 de 26/10/2012.

ANEXO IV

	ESCOLA ESTADUAL	
	RUA	– BELO HORIZONTE/MG
	TELEFONE:	- e-mail

PLANO CURRICULAR DO PROJETO ESTRATÉGICO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL 2013

CODIGO: MAIS EDUCAÇÃO: () SIM (x) NÃO

ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) TURMA 01				
ÁREAS/ CAMPOS CONHECIMENTO (MACROCAMPOS)	ATIVIDADES	CICLO INTERMEDIARIO	CICLO DA CONSOLIDAÇÃO	CARGA HORÁRIA TOTAL por ÁREAS/ CAMPOS CONHECIMENTO (MACROCAMPOS)
		6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS	
		MS e CHA da Turma		
		M/S	CHA	
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	Língua Portuguesa	06	180:00	330:00
	Matemática	05	150:00	
ESPORTE E LAZER	Futebol, voleibol e Basquete	04	120:00	120:00
CULTURA E ARTE	Teatro	06	180:00	300:00
	Dança	02	60:00	
	Pintura	02	60:00	
TOTAL GERAL		25	750:00	750:00

Nº de dias letivos: 180

Nº de semanas letivas anuais: 36

Carga Horária Anual: 750:00

Data do inicio do projeto ___/___/_____

Data: ___/___/___

Aprovação do Colegiado

Assinatura da Diretora: _____

Assinatura do (a) Inspetor (a) Escolar: _____

LEGISLAÇÃO: Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN); Lei nº 19481 de 12/01/2011 (Institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais); Resolução SEE/MG nº 2197 de 26/10/2012.