

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

LINDAURA FERREIRA VAZ BARRETO

**GESTÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE
CASO DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SUPERINTENDÊNCIA
REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA**

JUIZ DE FORA

2012

LINDAURA FERREIRA VAZ BARRETO

**GESTÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE
CASO DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SUPERINTENDÊNCIA
REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA**

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: Professor Doutor Eduardo Antônio Salomão Condé

JUIZ DE FORA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

LINDAURA FERREIRA VAZ BARRETO

GESTÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO DE DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA

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

Membro da banca - Orientador

Membro da banca Externa

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, de de 2012

Dedico à minha incentivadora eterna,
querida irmã/mãe, Maria Celia Ferreira (in
memorian) e ao meu pai, José Ferreira
Filho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, às amigas Claudia, Eunice e Maria Stela, à professora Beatriz, ao orientador Condé, ao tutor Tiago e à professora Rafaela. Vocês acolheram a minha dor com compreensão e estímulo. Não me deixaram desistir do sonho – hoje, realidade.

A todos os educadores, cujas experiências marcaram a minha trajetória profissional, especialmente as analistas educacionais da DIVEP e às diretoras Anna Cristina e Vania Celia.

À ex Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, professora Vanessa Guimarães Pinto, que propiciou a oportunidade de ingresso no curso.

Aos leitores, gratidão, essa palavra - tudo.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente estudo aborda o papel dos gestores regionais e dos gestores escolares na implementação, pela Superintendência Regional de Ensino de Uberaba / Minas Gerais, da política de educação de tempo integral. O Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) representa uma oportunidade ao aluno para desenvolver-se como pessoa e cidadão em uma escola organizada para oferecer uma melhor aprendizagem afim de que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios. Nas escolas estaduais de tempo integral de Minas Gerais, o objetivo geral é melhorar a aprendizagem dos alunos por meio da ampliação da sua permanência diária na escola. O objetivo da pesquisa é analisar, no âmbito de duas escolas estaduais do município de Uberaba, o trabalho dos gestores regionais e gestores escolares na implementação do PROETI, indicando as lacunas no desempenho de suas atribuições previstas na Cartilha Escola de Tempo Integral (2007). A abordagem metodológica privilegiou a pesquisa qualitativa em entrevistas semi-estruturadas com gestores regionais e gestores escolares responsáveis pela operacionalização do PROETI nas duas escolas selecionadas. A atuação dos gestores na orientação e monitoramento do PROETI conhecida nas entrevistas foi analisada e entrelaçada por meio de um diálogo com experiências brasileiras nesse tema e os estudos de Condé (2011), Lück (2000 – 2009), Polon e Bonamino (2009), Giovane e Souza (2009), Bittencourt e Schud (s/d), Melo (2009), Souza (2008), Mainardes (2006), Carvalho, Barbosa e Soares (2010). Os dados da pesquisa demonstraram que os rumos da implementação do PROETI foram influenciados pelas lacunas na formação recebida pelos gestores e pela falta de monitoramento. Nesse contexto, com o propósito de contribuir com a melhoria do ensino nas escolas da SRE de Uberaba, apresento o Plano de Ação Estratégico que contempla o Programa Regional de Formação Continuada de Gestores no PROETI.

Palavras-chave: *gestão, tempo integral, formação.*

ABSTRACT

The present study addresses the role of regional managers and school administrators in the implementation, the Regional Superintendent of Education Uberaba/Minas Gerais, the policy of full-time education. The Project School Full Time (PROETI) represents an opportunity for the student to develop as a person and citizen in a school organized to provide a better learning in order that he can progress in studies, overcoming obstacles and facing challenges. Instate schools full time in Minas Gera is the overall goal is to improve student learning through the expansion of their stay in school daily. The objective of the research is to analyze under two state schools in the city of Tuticorin, the impact of the work of managers and regional managers in the implementation of escolar PROETI, indicating gaps in the performance of its responsibilities under the Primer School Full Time (2007).The methodological approach to qualitative research focused on semi-structured interviews with school managers and regional managers responsible for the operation of the two selected schools PROETI. The role of managers in guiding and monitoring PROETI known in the interviews was analyzed and interwoven through a dialogue with Brazilian experiences this issue and studies of Condé(2011), Lück (2000- 2009), Giovane and Souza(2009), Bittencourt and Schud(2009), Melo(2009), Souza(2008), Mainardes(2006), Carvalho Soares and Barbosa(2010). The survey data showed that the course of implementation of PROETI was affected by gaps in training received by managers and lack of monitoring. In this context, in order to contribute to improving the teaching of Rein schools Uberaba present the Action Plan which includes the Educational Program of Continuing Education Regional Managers in PROETI.

Keywords: management, full-time, training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Evolução da Proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática – 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais: 2000 – 2007	20
Quadro 02: Comparação do Projeto Aluno de Tempo Integral com o Projeto Escola de Tempo Integral	23
Quadro 03: Padrões de Desempenho PROEB - Língua Portuguesa e Matemática	32
Quadro 04: Organização e Gestão da Escola e Enfoque Pedagógico – Escolas "A" e "B"	35
Quadro 05: Programa Regional de Formação de Gestores no PROETI	88
Quadro 06: Temáticas abordadas no PRFCP.....	90
Quadro 07: Ações do PAE	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no PROEB – “Escola A”	32
Tabela 02: Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – “Escola A”	33
Tabela 03: Desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no PROEB – “Escola B”	34
Tabela 04: Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – “Escola B”	35

ABREVIATURAS E SIGLAS

APPMG - Associação de Professores Públicos de Minas Gerais

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

DIVEP - Divisão de Equipe Pedagógica

EVCA - Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NTE - Núcleo Tecnológico Educacional

PAE - Plano de Ação Estratégico

PAIP - Programa de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino da Bahia

PATI - Projeto Aluno de Tempo Integral

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDPI - Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional

PIP - Programa de Intervenção Pedagógica

PRFCP - Programa Regional de Formação de Gestores no PROETI

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Educação Básica

PROETI - Projeto Escola de Tempo Integral

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

SEE - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SRE - Superintendência Regional de Ensino de Uberaba

UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Antonio Carlos

UNIUBE - Universidade de Uberaba

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS	15
1.1. Projeto Aluno de Tempo Integral	17
1.2. Projeto Escola de Tempo Integral	20
1.3. O papel dos gestores regionais na implementação do Projeto Escola de Tempo Integral.....	26
1.4. Gestor regional do PROETI - atuação em duas escolas estaduais da SRE de Uberaba	28
1.5 Escolas pesquisadas: Escola A e Escola B.....	31
1.6 Gestor Escolar do PROETI – atuação na esfera local	37
1.6.1 Gestores do PROETI: aproximação da atuação regional e local.....	39
2. COTIDIANO DOS GESTORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	41
2.1. A Educação Integral na agenda das políticas públicas	41
2.1.1. A trajetória da política pública - Escola de Tempo Integral em Minas Gerais.....	43
2.1.2. Implementação do Projeto Escola de Tempo Integral no âmbito de duas Escolas Estaduais de Uberaba	48
2.2. Dilemas da capacitação na implementação do PROETI.....	63
2.2.1. Experiências de formação dos atores que atuam em políticas de educação integral	73
2.3. Monitoramento do Projeto Escola de Tempo Integral.....	75
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	83
3.1 Formação continuada com foco no PROETI	84
3.2 Cartilha Virtual de Boas Práticas Gestoras do PROETI.....	89
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS	96

INTRODUÇÃO

Esta dissertação irá analisar o trabalho desenvolvido pelos gestores regionais e gestores escolares na implementação do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) na Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (SRE). Irá também produzir um plano de ação educacional que contribua com a melhoria da gestão do projeto nas escolas estaduais da circunscrição dessa SRE.

O PROETI foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nas escolas estaduais com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno por meio da ampliação da sua permanência diária na escola.

Os preceitos legais da educação integral contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foram materializados no estado de Minas Gerais pela Resolução SEE nº 416/03, ao ser ampliado o atendimento escolar com a implantação do Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI) - componente do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. O destaque foi a implantação do PATI em treze escolas de Uberaba - primeira iniciativa de expansão do projeto para os municípios do interior de Minas Gerais.

A progressiva universalização do acesso ao ensino fundamental, a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e a necessidade de assegurar os bons resultados alcançados por Minas Gerais nas avaliações externas, bem como de cumprir a grande meta de ter todas as crianças lendo e escrevendo até 8 anos de idade, justificou a decisão política do Governo de Minas Gerais de transformar, no ano de 2007, o PATI em Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI). Em primeira instância essa decisão resultou na ampliação do número de alunos atendidos em tempo integral nas escolas estaduais (SEE, 2007).

O contexto de institucionalização do PROETI teve como pano de fundo as diversas ações desencadeadas pela SEE, com foco no pedagógico, visando ao alcance da meta de melhoria do desempenho dos alunos, com foco nos resultados da aprendizagem contidos no bojo do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP).

A implementação do PIP promoveu mudanças na estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) e das Superintendências Regionais de Ensino quanto ao papel dos seus servidores. Em cada

Superintendência foram formadas duplas de Analista Educacional e Inspetor Escolar com o papel redefinido de acompanhamento do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) e demais ações e projetos da SEE em execução nas escolas estaduais e Secretarias Municipais de Educação. Entre os projetos da SEE, sob a responsabilidade dessas duplas, destacamos o PROETI – objeto desta pesquisa.

No universo de 98 escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (SRE), localizadas em 25 municípios da sua circunscrição, 72 implantaram o PROETI. Nestas, o processo de implementação das ações inerentes à educação integral contou com a co-autoria de uma dupla da SRE de Uberaba – Analista Educacional e Inspetor Escolar. No exercício das suas atribuições, esses gestores receberam a incumbência de orientar, acompanhar e avaliar o PROETI nas escolas, durante visitas de assessoramento, *in loco*.

Para cumprir o objetivo de analisar o trabalho desses gestores na implementação do PROETI no âmbito das escolas da SRE de Uberaba, selecionamos duas escolas a partir da identificação do menor e maior nível socioeconômico da comunidade escolar e do maior e menor desempenho nas avaliações em larga escala, aferido em 2010 pelo Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB). A metodologia utilizada foi uma pesquisa qualitativa realizada com os gestores regionais e gestores locais das escolas selecionadas, por meio de uma entrevista semi-estruturadas.

Esta dissertação constitui-se de três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a política de educação integral no Estado de Minas Gerais – do Aluno à Escola de Tempo Integral. As atribuições dos gestores das Superintendências e das escolas estaduais são destacadas. Em seguida, apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com os gestores regionais e escolares, responsáveis pela operacionalização do PROETI em duas escolas estaduais da SRE de Uberaba.

Durante a elaboração do capítulo 2, sentimos necessidade de retornarmos ao campo de pesquisa, o que nos possibilitou ampliar a discussão do caso de gestão apresentado. Essas novas informações trazidas, bem como as já apresentadas no capítulo 1, foram analisadas a partir de um referencial bibliográfico. Neste capítulo, partimos da inclusão da educação integral na agenda das políticas públicas de Minas Gerais, detendo-nos no conhecimento das ações dos gestores do PROETI no âmbito de duas escolas estaduais de Uberaba. Em seguida, são apresentados os dilemas da capacitação dos gestores e a realidade do monitoramento do PROETI.

O propósito de contribuir, enquanto aluna do curso de Mestrado Profissional em Avaliação e Gestão Educacional, com a melhoria do ensino nas escolas da SRE de Uberaba justifica, no último capítulo, a apresentação de um Plano de Ação Estratégico (PAE). Nesse PAE produzimos uma proposta para o preenchimento das lacunas existentes no exercício das atribuições dos gestores na implementação do PROETI: Programa Regional de Formação de Gestores no PROETI e Cartilha Virtual de Boas Práticas Gestoras.

1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE MINAS GERAIS

Este capítulo tem como objetivo descrever o processo de implementação do Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI - na Superintendência Regional de Educação de Uberaba-MG (SRE) através do estudo realizado em duas escolas desta regional, selecionadas a partir de critérios socioeconômicos, bem como resultados na avaliação do PROEB (maiores e menores índices, respectivamente).

Para este estudo, colocamos em evidência o papel do gestor que se encontra na superintendência supracitada (Analistas Educacionais e Inspetores Escolares), e ainda dos gestores escolares, de modo a compreender se o trabalho desenvolvido pelos analistas junto as escola e seus gestores é operacionalizado conforme o que está previsto no Projeto aqui estudado.

Para a descrição deste caso, a abordagem metodológica adotada foi de uma análise documental e observação não participante, seguida de uma pesquisa qualitativa que privilegiou a análise da bibliografia afim, fundamentada na interpretação da legislação e de entrevistas semi-estruturadas com quatro gestores regionais da SRE de Uberaba e dois gestores escolares que atuam na escola com maior e menor índice socioeconômico, respectivamente. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais instituiu na rede pública de ensino a política pública Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa como estratégia de apoio às escolas em área de risco social, considerando as necessidades de:

- [...]. dar respostas efetivas e urgentes ao fenômeno crescente da violência que tem afetado parte das escolas públicas;
- . implementar políticas diferenciadas destinadas a apoiar as escolas que atendem à parcela mais carente da população;
- . promover o desenvolvimento pedagógico e institucional das escolas instaladas nas áreas de maior vulnerabilidade social;
- . tornar a escola mais integrada à vida da comunidade a que serve, mais sintonizada com os seus anseios e características e melhor preparada para atender às suas demandas e expectativas;
- . propiciar condições necessárias para que o processo educativo possa se realizar com maior proveito para os alunos que dele participam; [...] (RESOLUÇÃO SEE Nº 416, 2003).

No desenho do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa foi contemplada a possibilidade de atendimento das necessidades formativas do seu alunado e dos

desejos da comunidade escolar, tendo em vista a intenção de assegurar a todos o direito à educação.

As necessidades, propostas e demandas da escola poderão abranger os aspectos relacionados à ampliação do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, apoio ao educador, apoio à gestão escolar e às condições básicas de funcionamento da escola (RESOLUÇÃO SEE Nº 416, 2003).

No curso da implementação do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa foi implantado o Projeto Aluno de Tempo Integral – PATI - para responder às necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da exclusão social e a violência (SEE, 2004, p.5).

No exercício da função de Analista Educacional da SRE de Uberaba temos acompanhado nos últimos sete anos, o processo de ampliação progressiva do tempo de permanência dos alunos nas escolas estaduais. No curso das práticas de educação integral, com o olhar direcionado para os gestores, assumimos uma postura não participante na identificação dos pontos positivos e negativos que merecem maior conhecimento. Houve avanço de oportunidades para ampliação do número de alunos atendidos, entretanto, os responsáveis diretos pela orientação da operacionalização das ações de educação integral mostram lacunas quanto à compreensão das diretrizes dessa proposta, bem como em relação ao seu monitoramento sistemático.

Essa dissertação contempla a pesquisa sobre a gestão da educação integral em duas escolas estaduais do município de Uberaba, com foco no trabalho dos gestores regionais e gestores escolares. Este trabalho responde às seguintes questões de investigação: os gestores exercem influência nos rumos da educação integral? A capacitação recebida pelos gestores reflete nas ações implementadas na educação integral? O monitoramento da educação integral retroalimenta o planejamento das suas ações em benefício dos alunos atendidos?

As respostas a essas questões foram um desafio, pois apesar do expressivo número de pesquisas sobre educação integral, não localizamos estudos publicados de análise do trabalho entrelaçado dos gestores regionais e dos gestores escolares no desenvolvimento da educação integral.

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais da SRE de Uberaba. A escolha do município de Uberaba, entre os demais 24 pertencentes à

circunscrição da Superintendência, se deu em virtude de ser esse o de maior influência educacional na região. As escolas da pesquisa foram selecionadas com base na análise do índice socioeconômico, aferido pelo Centro de Pesquisas em Avaliação da Educação Básica – CAED –, tendo sido, assim, denominadas: **Escola A**, de menor índice e **Escola B**, de maior índice socioeconômico.

Sendo a política da educação integral uma resposta às demandas da sociedade e às necessidades de melhoria do desempenho das escolas, é relevante verificar se o desenho da política de educação integral da SEE está sendo implementado na íntegra pelos gestores; como é desempenhado o papel dos gestores regionais de elo entre a política da SEE e as escolas, de forma a contribuir com os gestores escolares no processo e operacionalização da educação integral e identificar as ações em curso de monitoramento da política no cotidiano do seu desenvolvimento.

Este capítulo está dividido em seis seções. Na primeira, apresentamos a ação inicial da SEE de ofertar a educação integral com a implantação do Projeto Aluno de Tempo Integral - PATI. Em seguida, descrevemos o processo de transformação do PATI em Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), realçando as principais alterações ocorridas.

Na seção três, o papel dos gestores regionais na implementação do Projeto Escola de Tempo Integral é realçado; enquanto, na seção quatro, é conhecida a atuação desses gestores nas duas escolas estaduais da SRE de Uberaba pesquisadas.

Nas duas últimas seções apresentamos um comparativo entre as escolas pesquisadas, para em seguida apresentar a atuação dos gestores escolares, a partir do consolidado das respostas dadas na entrevista realizada.

O processo de implementação do Projeto Aluno de Tempo Integral – PATI – passa a ser, em seguida, objeto da nossa atenção.

1.1 Projeto Aluno de Tempo Integral

O primeiro grande passo legal e prático rumo à educação integral nas escolas estaduais de Minas Gerais foi a iniciativa de possibilitar a ampliação do atendimento

escolar materializado no Projeto Aluno de Tempo Integral, contido no bojo do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa - EVCA.

Esta opção permite que a escola possa atender, em outro turno, a um grupo selecionado de alunos que apresente a necessidade de atendimento adicional para recuperar deficiências na sua formação, que tenham sido constatadas por meio de avaliação realizadas pela escola. Esses alunos podem ser de um ou mais ciclo ou série. As atividades do turno adicional podem ser realizadas no espaço da própria escola, se comportar, ou em outros espaços sociais adequados ao desenvolvimento de atividades recreativas, esportivas, culturais e pedagógicas. A programação de atividades pode estender de segunda a sexta-feira ou se restringir a um número menor de dias da semana. (SEE/MG, 2004, p.11)

Em 2004, a ampliação do tempo de atendimento aos alunos no mesmo espaço da escola onde estudam ou em outros espaços ocorreu em 77 escolas do projeto EVCA, localizadas em Belo Horizonte.

Em novembro de 2005 o Projeto Aluno de Tempo Integral foi expandido para 91 escolas da capital e, no ano de 2006, o Governo de Minas Gerais assegurou recursos para sua implantação no interior do Estado.

O município de Uberaba, sede da Superintendência Regional de Ensino, foi o primeiro município do interior de Minas Gerais contemplado pelo Projeto. Essa Superintendência é formada por 121 servidores pertencentes às carreiras de Assistente Técnico Educacional, Analista Educacional, Inspetor Escolar e Auxiliar de Serviços Gerais. Estes servidores desempenham a função de mediadores entre as orientações da SEE e as escolas públicas e particulares de vinte e cinco municípios.

Sob a orientação inicial da SEE, a SRE de Uberaba indicou, para implantar o Projeto EVCA e seu componente Projeto Aluno de Tempo Integral, 13 entre 48 escolas estaduais do município de Uberaba. Essas escolas estão localizadas em zona de maior vulnerabilidade social, mais afetadas pelos fenômenos da violência e da exclusão social.

Cada uma das escolas elaborou, sob a orientação da dupla de coordenação do projeto EVCA, o Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional – PDPI - contendo propostas administrativas, financeiras e pedagógicas; contemplou neste documento a planilha de melhoria do prédio escolar que fundamentou a distribuição dos recursos da verba parlamentar disponibilizada pelo Governo de Minas Gerais. Sob a orientação da dupla de gestores regionais, responsáveis pelo

acompanhamento do projeto EVCA, as escolas passaram a desenvolver as propostas definidas pela comunidade escolar no PDPI em conformidade com as possibilidades de mudanças:

- a) Abrir a escola à comunidade - finais de semana;
- b) Ampliar o atendimento escolar – Ensino Fundamental com matrícula a partir de seis anos, aumento de número de vagas no Ensino Médio, **ampliação da jornada escolar com a implantação do projeto “Aluno de Tempo Integral”**, introdução no currículo de qualificação básica para o trabalho; [...].
- f) Garantia de padrões básicos de funcionamento – infraestrutura: mobiliário, equipamentos e adequação do espaço físico, administração – perfil e quantidade de pessoal técnico, administrativo e docente para implantação do plano (SEE, 2004, p.11, grifo nosso).

A infraestrutura destas escolas foi adaptada para o atendimento ampliado de acordo com as prioridades apresentadas pela comunidade escolar. Os prédios escolares foram reformados e ganharam novos espaços como a construção de salas de aula, biblioteca, quiosques, acessibilidade, quadra esportiva coberta e outras. Também receberam recursos para aquisição de recursos didáticos diversos.

A constituição das primeiras turmas do Projeto Aluno de Tempo Integral seguiu a prerrogativa das demandas apresentadas pelos alunos de recuperar as deficiências formativas e também de desenvolver atividades recreativas, esportivas e culturais. A seleção dos alunos foi precedida pelo processo de elaboração, aplicação e análise das dificuldades e aprendizagem apresentadas em Língua Portuguesa e Matemática de todos os alunos do Ensino Fundamental.

Em relação às questões administrativas, as escolas informaram as necessidades de recursos humanos com perfil adequado para o atendimento inicial de 460 alunos em 23 turmas. Seguindo a orientação especial da SEE, os gestores escolares tiveram autonomia para designar servidores sem seguir os critérios gerais de designação em vigor. Foram observados os requisitos mínimos de qualificação previstos:

- Coordenador local do projeto: formação em Pedagogia/Magistério Superior e compromisso com a reflexão sobre a prática e com a formação continuada;
- Professores: formação e experiência na área contratada, compreensão das implicações político-pedagógicas nos processos

de aprendizagem, compromisso com a reflexão sobre a prática e com a formação continuada;

Auxiliar de Serviços Gerais: compreensão dos referenciais sociais do projeto, capacidade de trabalhar em grupo, sensibilidade no trato com os alunos, compromisso com a formação de atitudes e valores dos alunos na cantina, no pátio e nos eventos que for acompanhar (SEE, 2004, p.15).

No processo de implementação do PATI nas EVCA de Uberaba foi observado um expressivo aumento no número de turmas e, conseqüentemente, de alunos atendidos. Essa situação despertou interesse pelo Projeto nas demais escolas da SRE de Uberaba.

No ano de 2007, a SEE transformou o Projeto Aluno de Tempo Integral em Projeto Escola de Tempo Integral. Apresentaremos, em seguida, as principais alterações no atendimento de alunos em tempo integral que ocorreram a partir dessa transformação.

1.2 Projeto Escola de Tempo Integral

No ano de 2007, mais de 90% das matrículas do Ensino Fundamental e Ensino Médio estavam concentradas nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais. Neste universo, apesar da crescente melhoria dos indicadores de desempenho dos alunos, aferido pelas avaliações em larga escala, a caminhada para o alcance da excelência evidenciava a necessidade de colocar em foco a gestão pedagógica.

Quadro01: Evolução da Proficiência média em Língua Portuguesa e Matemática – 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais: 2000 -2007

Ano	2000	2003	2006	2007
Língua Portuguesa	180.5	174.4	190.0	195.1
Matemática	177.4	189.7	196.5	205.1

Fonte: SEE - SIMAVE/PROEB, 2007

A análise das informações contidas no quadro evidencia a evolução da proficiência média dos alunos nas duas disciplinas avaliadas. Entretanto a

proficiência média de 195.1 e de 205.1, apresentada pelos alunos no ano de 2007 precisa ser interpretada na escala de proficiência do PROEB em relação ao nível de desempenho. Essas proficiências correspondem o desempenho intermediário, isto é, alunos no início do processo de construção das habilidades /competências importantes que ainda não desenvolveram algumas que são essenciais, justificando a decisão da SEE de focar na gestão pedagógica.

Com o firme propósito de focar na gestão pedagógica, a SEE implantou, no ano de 2007, o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP - com o lema: “Toda escola pode fazer diferença”. A implementação do PIP direcionou o foco para a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas.

Neste cenário, foram formadas nas Superintendências as duplas de gestores regionais - Analista Educacional e Inspetor Escolar - orientadas para estarem junto às escolas, com presença constante, para conhecer sua realidade e ajudar a intervir para transformar, prioritariamente, o seu fazer pedagógico, sem esquecer a gestão administrativa e financeira que nela também acontecem. As duplas foram orientadas a assumirem a liderança da gestão pedagógica durante visitas periódicas às escolas, conforme responsabilidades contidas no Manual de Orientação para técnicos e inspetores escolares:

- [...] - orientar e acompanhar os trabalhos das escolas estaduais como um todo, com foco no processo pedagógico e no desempenho escolar dos alunos;
- conhecer o PIP e acompanhar sua execução nas escolas estaduais;
- **orientar e acompanhar projetos da SEE em execução nas escolas estaduais;**
- atuar em conjunto com a equipe da escola estadual no desenvolvimento do processo pedagógico;
- avaliar o desempenho da escola estadual no desenvolvimento do processo pedagógico; [...] (SEE, 2007, p.7 - grifo nosso.).

Entre as duplas do PIP criadas, foi definida a coordenação de cada um dos projetos da SEE em execução nas escolas estaduais. Cada dupla de coordenação regional assumiu, no projeto sob sua responsabilidade, o papel de referência para a SEE e demais servidores da SRE:

No Nível Central está a coordenação executiva do Projeto, cada um deles com uma gerência, com a competência de planejamento, acompanhamento, execução, controle e avaliação.

No Nível Regional, cada projeto terá uma coordenação, composta, preferencialmente, de um Analista e um Inspetor Escolar [...]. **Estes coordenadores receberão as orientações necessárias do Órgão Central e capacitarão os demais Analistas e Inspetores da SRE para que façam o acompanhamento e avaliação nas escolas sob sua responsabilidade. Os coordenadores serão também responsáveis pelo contato com a SEE e pelo encaminhamento dos relatórios de resultados elaborados por todas as equipes regionais, além, obviamente, de acompanhar o projeto no seu núcleo de escolas.**

No Nível Local a coordenação de cada projeto ficará a cargo do Diretor da Escola e de sua equipe pedagógica, que se responsabilizarão pela implementação do mesmo, seu acompanhamento e avaliação, encaminhando relatórios e dados quando solicitados pela equipe regional ou central (SEE, 2007, p.9 - grifo nosso).

A SRE de Uberaba seguiu as orientações emanadas da SEE na formação, a partir do quadro de Analistas Educacionais da Divisão de Equipe Pedagógica e de Inspetores Escolares, das duplas do PIP e, entre estas, as duplas de coordenação de cada projeto. Essas duplas passaram a realizar visitas rotineiras às escolas para acompanhamento do PIP e demais projetos e ações da SEE em execução nas escolas.

Para assegurar a continuidade dos bons resultados alcançados por Minas no Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, no Programa de Avaliação da Educação Básica – PROEB - e nas avaliações nacionais, bem como para cumprir a meta “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”, a SEE decidiu, em 2007, ampliar o atendimento em tempo integral. Passou a atender:

[...] 120 mil alunos que, no turno regular, desenvolvem o currículo básico e a parte diversificada e, no extra-turno, as atividades de linguagem e matemática, artísticas e esportivas e de formação social, todas elas voltadas para o aprendizado do aluno – é o PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (SEE, 2007, p.4).

Assim, a SEE transformou o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI) em Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI). A dupla de Coordenação Regional do PATI recebeu a atribuição de responder, no primeiro momento, por essa transformação nas EVCA. Posteriormente, colocaram em prática as ações de incentivo às demais escolas para a adesão ao tempo integral.

A transformação do Projeto Aluno de Tempo Integral em Projeto Escola de Tempo Integral, no âmbito do projeto EVCA de Minas Gerais, foi além da mudança

na denominação. Trouxe no seu bojo alterações importantes contidas nas novas diretrizes apresentadas. Entretanto, o objetivo da promoção da melhoria no ensino não foi alterado.

Quadro 02: Comparação do Projeto Aluno de Tempo Integral com o Projeto Escola de Tempo Integral

Aspecto	PATI	PROETI
Quadro Pessoal	Autonomia do gestor para designar servidores com perfil adequado sem seguir os critérios da legislação em vigor;	Perda da autonomia para designar servidores com perfil sem seguir os critérios em vigor;
	Designação de um Coordenador Local do Projeto;	Dispensa do Coordenado Local e repasse das atribuições para o Especialista de Educação da Escola;
	Designação de professores considerando as necessidades dos alunos: professor alfabetizador e/ou professores de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte.	Dispensa dos professores de Língua Portuguesa, Matemática e Arte. Distribuição das turmas entre os professores regentes de turma (1º ao 5º ano) e os professores de educação física, efetivos e efetivados;
Alunos	15 a 20 por turma	25 a 30 por turma
Carga horária	15h semanais	25h semanais

Fonte: SEE, 2004 e SEE, 2007.

As alterações ocorridas no processo de transformação do PATI em PROETI evidencia uma tensão. Na SRE de Uberaba, sob a orientação da SEE e o protesto dos gestores escolares, o quadro de pessoal das escolas foi alterado com a transformação do PATI em PROETI. Foram dispensados os professores designados para ministrar oficinas de Língua Portuguesa, Matemática e Artes. Essas oficinas passaram a ser ministradas pelos professores “regentes de turma” com experiência

em alfabetização, isto é, habilitados no nível médio ou nível superior para ministrar aulas de todas as disciplinas do currículo.

No processo de transformação do PATI em PROETI foi excluída a autorização especial da SEE, em vigor desde 2005, de autonomia do gestor em relação à designação de servidores com perfil adequado para atuar no tempo integral, sem seguir a regra geral de designação. Os gestores escolares foram orientados a distribuir as turmas do PROETI entre os professores efetivos e efetivados pertencentes ao quadro de pessoal da escola. Apenas para completar o quadro de pessoal da escola houve permissão para designação de pessoal em conformidade com a regra geral contida na legislação em vigor.

Em relação ao plano de atendimento dos alunos no contraturno escolar, as alternativas de duas ou três vezes por semana, contidas no PATI foram substituídas para cinco vezes, perfazendo uma carga horária de 25 horas semanais. Inclusive, nos registros da vida escolar dos alunos, o histórico escolar passou a contemplar a carga horária curricular da base nacional comum e, a parte diversificada foi acrescida das atividades contidas no plano curricular do tempo integral.

Em síntese o quadro comparativo do PATI e PROETI mostra um enxugamento do quadro de pessoal envolvido e a perda de autonomia das escolas para sua composição. Em contra partida houve a ampliação do número de alunos atendidos e da carga horária de 15 para 25 horas semanais.

O propósito de ampliar o universo de alunos atendidos no tempo integral passou a ser o foco da coordenação regional. Foram realizadas reuniões com os gestores das demais escolas estaduais, em cada um dos cinco pólos da SRE de Uberaba, a saber: Uberaba e municípios vizinhos, Araxá, Frutal, Iturama e Sacramento. Essas reuniões foram fundamentadas nas orientações contidas na Cartilha Escola de Tempo Integral:

À luz da LDBEN e com base na experiência do “Projeto Aluno de Tempo Integral”, desenvolvido em escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte e Uberaba, localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, está sendo proposto às escolas da Rede Estadual, o Projeto Escola de Tempo Integral, como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora. Este caderno contém orientações gerais e diretrizes metodológicas que subsidiarão as instituições escolares na elaboração, implantação e implementação do Projeto Escola de Tempo Integral em cada uma. 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 (SEE, 2007, p.14).

O incentivo à adesão ao PROETI teve como resultado as matrículas de 2.575 alunos em uma das 103 turmas criadas nas 54 escolas que aderiram ao PROETI. Portanto, nestas escolas, a jornada escolar no ensino fundamental de 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula começou a ser ampliada com a permanência dos alunos por um período maior dentro do ambiente escolar.

Em consonância com a orientação oficial da SEE, a abertura de novas turmas e/ou seu fechamento, bem como o acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido pelas escolas no PROETI passaram a ser responsabilidade da dupla do PIP - constituída de um analista educacional e um inspetor escolar. A aprovação para a abertura de novas turmas, nos anos posteriores, seguiu a orientação da Gerência Central do PROETI de levantamento prévio da demanda pela escola, seguido da observação dos limites de disponibilidade do espaço, confirmado pelo Serviço de Inspeção Escolar e análise dos limites de recursos financeiros para alimentação e material de custeio, disponibilizados pela SEE.

No ano de 2010, foram computadas 172 turmas do PROETI em 67 escolas com atendimento a 4.290 alunos em 19 dos 25 municípios da circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

Em 2011, das 3.808 escolas da rede estadual, o projeto funciona em 1.864. Neste universo, estão inseridas 72 das 98 Escolas Estaduais da circunscrição da SRE Uberaba, perfazendo um total de 176 turmas; dessas, 54 funcionam nas 13 EVCA, localizadas em zona de maior vulnerabilidade social no município de Uberaba.

O progressivo aumento de alunos atendidos em um tempo escolar ampliado passa a requerer maior movimentação dos gestores regionais, cujo papel na implementação do PROETI passa a ser, em seguida, nosso foco.

1.3 O papel dos gestores regionais na implementação do Projeto Escola de Tempo Integral

A SEE define de forma clara na Cartilha Escola de Tempo Integral (2007) o campo de atuação dos gestores das Superintendências no PROETI – orientação e acompanhamento do desenvolvimento do Projeto.

A atuação dos gestores da SRE de Uberaba ocorre de acordo com a especificidade de suas atribuições em cada uma das três diretorias existentes. Os gestores da Diretoria de Pessoal são responsáveis pelo atendimento das demandas em relação à movimentação, designação e avaliação de desempenho individual dos recursos humanos. Para cada turma do PROETI, é necessário um professor regente de turma, com experiência em Alfabetização, e um professor regente de aula de Educação Física. A designação de outros servidores do quadro de pessoal é definida considerando o número total de alunos matriculados na escola.

Na Diretoria Financeira, os gestores são responsáveis pela orientação às escolas quanto à aplicabilidade e prestação de contas dos recursos financeiros descentralizados pela SEE na alimentação e material de consumo do PROETI.

A Diretoria Educacional da SRE Uberaba, por meio da dupla de Analista Educacional da DIVEP e Inspetor Escolar, tem como responsabilidade realizar visitas de assessoramento *in loco* para orientação e acompanhamento da operacionalização do PROETI nas escolas estaduais. Na implementação do PROETI, as escolas desenvolvem o plano curricular previsto na Cartilha do Projeto Escola de Tempo Integral:

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 enriquecimento do Currículo Básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas (SEE, 2007, p.15).

Estão definidos nas diretrizes do PROETI, como atribuição das duplas de gestores, a orientação e o acompanhamento sistemático por meio das atividades ofertadas no contraturno nas oficinas de Linguagem (04h10), Matemática (04h10), Para Casa (03h20), Atividades Culturais (02h30), Formação Pessoal e Social

(08h20) e Educação Física (02h30) nas escolas do currículo desenvolvido, perfazendo 25 horas semanais. Essas atividades devem ser desenvolvidas em aulas criativas e prazerosas ministradas em espaços educativos formais e não formais para oportunizar ao aluno experiências ricas e significativas (SEE, 2007, p.11).

A metodologia de projetos é proposta para o desenvolvimento da matriz curricular: Hora de Leitura, Oficina de Matemática, Informática Educacional, Estudo Monitorado, Oficina da Redação, Jornalismo, Alfabetização, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, Conhecimento sobre o corpo, Esportes, Jogos, Lutas, Atividades rítmicas, Higiene e formação de hábitos, Empreendedorismo Social, Educação para o trânsito, Ética, Orientação Sexual, Cooperativismo, Educação para a Paz, Educação Ambiental e Educação Patrimonial. (SEE, 2007, p.14).

A adesão da SEE em 2010 ao Programa do Governo Federal Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC), instituído por meio da Portaria Interministerial nº17/2007, ampliou as possibilidades de desenvolvimento dos projetos contidos na matriz curricular do PROETI.

As escolas foram contempladas com um recurso extra, descentralizado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE - para o desenvolvimento de atividades além dos muros das escolas e aquisição de material didático e pedagógico, previamente escolhido pelos gestores, a ser utilizado pelos alunos no contraturno escolar, como rádio escola, letramento matemático, meio ambiente e outros. Em 2010, 30 escolas da SRE de Uberaba com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB - foram contempladas no Programa Mais Educação.

No curso do desenvolvimento do PROETI, a SEE promoveu capacitações para os integrantes das duplas regionais de coordenação do projeto. A dupla de coordenação do PROETI da SRE de Uberaba multiplicou essas capacitações com as demais duplas de gestores regionais, com os gestores escolares e professores do PROETI: 08 horas com foco na divulgação da cartilha Escola de Tempo Integral e oficinas de linguagem e artes e 8 horas com foco na análise e apresentação de sugestões para a elaboração do caderno de boas práticas do professor do tempo integral, já distribuídos.

A SEE também ofereceu, por meio de parceria firmada com universidades, o curso presencial de 80 horas para os professores de educação física que atuam no PROETI e o curso de aperfeiçoamento à distância, de 120 horas, para os interessados. Os professores de Educação Física da SRE de Uberaba participaram

do curso na Universidade Federal de Passos. A adesão ao curso de aperfeiçoamento, oferecido a distância pela Universidade Federal de Minas Gerais foi voluntária e os registros da SRE de Uberaba mostram um baixo número de participantes.

Diante da amplitude do campo de atuação dos gestores regionais na implementação do PROETI, passaremos, em seguida a uma análise também através do olhar dos mesmos.

1.4. Gestor regional do PROETI - atuação em duas escolas estaduais da SRE de Uberaba

Na SRE de Uberaba, a implementação do PROETI contou com a contribuição das duplas de gestores do PIP durante visitas, *in loco*, de orientação, acompanhamento e avaliação, bem como com a ação efetiva dos gestores de cada escola. Esse processo é explicitado no olhar dos gestores entrevistados - duplas de gestores regionais e dos gestores escolares das duas escolas estaduais selecionadas no universo de 30 do município de Uberaba que oferecem o PROETI. A escolha dessas escolas recaiu sobre o município de Uberaba por ser o maior e de maior influência entre os 25 da circunscrição da Superintendência.

A compreensão das ações desenvolvidas pelos gestores regionais no PROETI está diretamente relacionada ao conhecimento de suas atribuições, bem como ao seu olhar sobre o desempenho das mesmas.

Para a apreensão desse olhar foram realizadas entrevistas, constituídas de questões referentes à atuação dos gestores regionais na operacionalização do PROETI nas duas escolas selecionadas. Essas questões se encontram consubstanciadas no roteiro de entrevista, anexo.

As entrevistas com os gestores regionais ocorreram no dia 21 de março de 2012 de forma individual na SRE de Uberaba. Cada uma foi iniciada com o entrevistador contextualizando as alterações ocorridas nas atribuições dos gestores regionais, com a implantação pela SEE do PIP e o papel dos gestores escolares na operacionalização do PROETI, contido na Cartilha Escola de Tempo Integral (2007).

Em seguida, estabeleceu-se um diálogo que confirmou a compreensão dos quatro gestores regionais dos seus respectivos papéis na implementação do PROETI. Questionados sobre a posição que assumem junto à SEE no trabalho de

implementação do PROETI, todos confirmaram o papel de elo entre a SEE e escola por meio da prática de visitas nas escolas dos seus respectivos setores. Em relação às ações do PROETI, todos confirmam o trabalho desenvolvido de apoio, orientação, acompanhamento e avaliação para subsidiar a prática dos gestores escolares no papel de responsáveis pela execução das ações cotidianas de operacionalização do PROETI na escola. Entretanto, três gestores assumem o foco no PIP e apontam o excesso de trabalho como aspectos que prejudicam a atuação efetiva no PROETI.

A atuação dos gestores regionais nas escolas foi confirmada pelos gestores escolares e também suas dificuldades quando afirmam ter sido poucas as orientações recebidas em relação ao PROETI.

Os entrevistados afirmam que foram capacitados no PROETI com os gestores escolares, pela dupla de Coordenação Regional do PROETI – capacitada pela SEE. Quanto à avaliação dessa capacitação, enquanto um afirma que foi enriquecendo os conhecimentos com a prática de aprender fazendo, outro acredita que as capacitações deviam ser contínuas e contextualizadas. Outros dois afirmam que as capacitações não esclareceram todas as dúvidas sobre a operacionalização do PROETI. Esses depoimentos evidenciam lacunas na formação oferecida, suscitando a necessidade de outras capacitações.

O apoio pedagógico às escolas no desenvolvimento das atividades do PROETI citado pelos gestores regionais foi de acompanhamento, repasse de materiais para subsidiar professores e esclarecimentos de dúvidas apresentadas pelas escolas. Apesar desse apoio, um gestor escolar afirmou que ainda tem dúvidas relacionadas à aquisição de material, à realização de reuniões, à conquista de parceiros e à ajuda em direção aos professores para melhorar os resultados dos alunos.

A existência de dúvidas e a reivindicação de um gestor regional da oferta de capacitação contextualizada e frequente reforça a hipótese da presença de lacunas na capacitação recebida. Também evidencia possíveis dificuldades dos gestores regionais no esclarecimento das dúvidas das escolas e na orientação das ações para o desenvolvimento do PROETI, cujas consequências podem estar refletindo no papel dos gestores escolares de responder pela sua operacionalização.

Quanto à oferta de capacitação dos gestores escolares, especialistas da educação e professores, ficou claro que essa não seja da responsabilidade dos

gestores regionais que acompanham o PROETI nas escolas. Os gestores regionais esclarecem que na SRE existe uma dupla de Coordenação Regional do PROETI que desempenha o papel de multiplicadora das capacitações tanto para os gestores regionais como para os escolares, especialistas de educação e professores do PROETI. O fato de a capacitação ser a mesma avaliada com ressalvas pelos gestores regionais permite levantar a hipótese da existência de demanda geral por novas capacitações de forma contínua e contextualizada.

Os gestores regionais informam que a Cartilha Escola de Tempo Integral (SEE) é o instrumento de referência utilizado na orientação às escolas na implementação do PROETI. Um dos entrevistados também citou o Centro de Referência do Professor, enquanto espaço de pesquisa para esse profissional. Quando indagados sobre as diretrizes básicas do PROETI e as atribuições dos gestores regionais e gestores escolares, nenhum dos entrevistados apresentou respostas completas e claras conforme teor da cartilha. Este fato evidencia que a publicação do documento e a capacitação oferecida aos gestores não foram suficientes para garantir a necessária apropriação do seu teor. Sem a apropriação clara das orientações contidas na Cartilha, o papel dos gestores regionais de elo entre a SEE e escolas na operacionalização do PROETI pode estar comprometido.

Quanto ao monitoramento, acompanhamento e avaliação do PROETI na escola, os gestores regionais afirmam que não vêm acontecendo de forma contínua e sistemática. Apresentam como justificativa o excesso de trabalho, número de escolas sob a responsabilidade e maior foco no PIP. Considerando como objetivo geral do PIP e do PROETI a melhoria do desempenho dos alunos, é possível analisar a justificativa do gestor de “maior foco no PIP” em detrimento do acompanhamento do PROETI como falta de compreensão da relação entre as duas ações - PROETI como política operacional do PIP.

Quanto ao monitoramento e avaliação do PROETI, os gestores regionais informam que a SEE não solicita o envio periódico de dados bimestrais, divergindo da orientação contida na Cartilha Escola de Tempo Integral.

A atuação dos diretores, especialistas da educação e professores no PROETI é avaliada de forma divergente pelos entrevistados. Prevaleceu entre os gestores regionais a observação sobre as dificuldades dos professores na utilização de diferentes espaços de aprendizagem, metodologias, uso de tecnologias e oferta de oficinas prazerosas no lugar das aulas que repetem as práticas do ensino regular.

Interessante observar que os gestores escolares avaliam de forma positiva a atuação dos professores do PROETI.

Na auto-avaliação do gestor regional quanto a sua atuação prevalece a citação da necessidade da dedicação de mais tempo ao PROETI durante o assessoramento, *in loco*, do PIP. Um entrevistado sintetiza a sua atuação no PROETI como uma procura de estratégias para contribuir com a escola em um clima de cooperação entre direção e docentes, tendo em vista o estabelecimento das condições favoráveis à adoção, execução e aperfeiçoamento das estratégias educacionais promotoras de melhoria na aprendizagem dos alunos.

Os gestores entrevistados observam uma relação positiva do PROETI com a evolução no desempenho dos alunos do 5º ano da escola, aferido pelo PROEB/2010. Afirmam que o PROETI tem contribuído com a melhoria dos resultados, entretanto, confirmam que na relação do PROETI com a melhoria do desempenho dos alunos existem outras ações desenvolvidas nas escolas que também interferem nos resultados de forma positiva e/ou negativa. Citaram a organização do ambiente de aprendizagem, o envolvimento dos professores e outras como ações que influenciam nos resultados das escolas.

Em relação a índice socioeconômico da comunidade escolar, os gestores informam a existência de diferenças entre as escolas estaduais do município de Uberaba. Os dados contidos na Revista Contextual (2010), publicada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), evidenciam a escola estadual do município de Uberaba com menor índice socioeconômico, denominada **Escola A** e a escola com maior índice, denominada **Escola B**. Essas escolas foram selecionadas como o objeto desta pesquisa.

Os fatores intraescolares de organização e gestão da escola e o enfoque pedagógico fazem incidir e influenciar nos resultados das escolas, justificando, assim, a comparação dos índices das escolas pesquisadas (REVISTA CONTEXTUAL, CAED, 2010).

1.5 – Escolas pesquisadas: Escola A e Escola B

A **Escola A** possui o menor índice socioeconômico entre as duas escolas pesquisadas. O compilado das respostas do questionário contextual aplicado nos

alunos avaliados no PROEB 2009 evidenciou um índice socioeconômico de 7,4. Entre os respondentes, 71,4% eram meninos e 55,6% da raça de “não brancos”.

Essa escola está localizada em um bairro antigo, próximo à região central. As matrículas de alunos novatos são divididas com três escolas estaduais e duas municipais próximas. Nos últimos anos vem ocorrendo uma diminuição crescente na efetivação de matrículas – objeto de discussão com a SRE quanto à possibilidade de encerramento das suas atividades. Entretanto a comunidade escolar tem conseguido reverter essa possibilidade com tentativas diversas para ampliar a demanda por vagas na instituição.

A gestão da escola foi destituída no ano de 2010 pela SRE por problemas administrativos, tendo o Colegiado Escolar indicado entre os professores o atual gestor. Desde o ano de 2007, a escola desenvolve o PROETI, cujo atendimento atual é de 150 alunos em seis turmas.

Em relação ao desempenho dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, observam-se oscilações na evolução da proficiência média aferida pelo Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB):

Tabela 01 – Desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no PROEB – “Escola A”

Ano	Proficiência Língua Portuguesa		Proficiência Matemática	
	Estado	Escola	Estado	Escola
2008	211,9	191,2	226,4	221,6
2009	219,9	178,7	231,1	223,6
2010	223,2	200,4	235,1	212,9

Fonte: SEE, CAEd/PROEB, 2010

Para melhor compreensão dos dados acima realizamos a análise relacionada com os padrões de desempenho, entendidos como agrupamentos a partir da proficiência obtida nas avaliações em larga escala.

Quadro 03: Padrões de Desempenho do PROEB - Língua Portuguesa e Matemática

Ano	Padrão de Desempenho Língua Portuguesa e Matemática		
	Baixo	Intermediário	Recomendável
5º ano EF	até 175	175 a 225	acima de 225

Fonte: Revista Pedagógica CAEd, 2010

Esses agrupamentos facilitam a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, pois apresentam a descrição das habilidades distintivas de cada um de seus intervalos, em um continuum, do nível mais baixo ao mais alto.

A proficiência média do Estado de Minas Gerais é ascendente, entretanto se encontra como a da Escola A no padrão intermediário. Os alunos no padrão intermediário demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades básicas e essenciais ao período de escolarização que se encontram. Por isso para esse grupo de alunos é importante investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas. (CAEd/UFJF, 2012).

A comparação entre as proficiência médias do estado e escola permite constatar na **Escola A** uma proficiência menor que o Estado de Minas Gerais nos últimos três anos, razão de alerta para sua comunidade.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - observado nessa escola, não houve crescimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental do ano de 2005 para 2007. No ano de 2009 o índice passou de 4.2 para 4.3, entretanto, permaneceu também abaixo do índice alcançado pelo Brasil, pelo Estado de Minas Gerais e pelo município de Uberaba.

Tabela 02: Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - “Escola A”

Esfera	IDEB Observado		
	2005	2007	2009
Brasil	3.6	4.0	4.4
Estado	4.9	4.9	5.8

Município	4.4	4.7	5.4
Escola	4.2	4.2	4.3

Fonte: MEC/INEP

Passando ao estudo da **Escola B**, observamos que entre as escolas estaduais de Uberaba que oferecem o PROETI, esta é a que atende a clientela com maior índice socioeconômico. De acordo com as respostas dadas pelos alunos ao questionário contextual aplicado em 2009 junto com a avaliação do PROEB o índice socioeconômico da Escola B é de 9,1. Entre os respondentes, 50% eram da raça “não brancos” e 47,6% meninos.

A **Escola B** está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade e divide a demanda de alunos com outras três escolas estaduais e uma escola municipal. A escola é referência na comunidade, sendo observável grande demanda por vagas durante todo o ano letivo, em detrimento das salas ociosas das demais escolas próximas.

Atualmente a gestão da instituição é uma indicação da SRE fora do quadro de pessoal da escola, em detrimento dos interesses da comunidade escolar. A escola implantou o PROETI em 2009 e está atendendo a 50 alunos no PROETI.

Em relação aos resultados da escola, aferido pelas avaliações externas, é observável a evolução da proficiência média dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e oscilação em Matemática, aferida pelo Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB).

Tabela 03: Desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no PROEB 2009 – “Escola B”

Ano	Proficiência Língua Portuguesa		Proficiência Matemática	
	Estado	Escola	Estado	Escola
2008	211.9221,4		226.4237,8	
2009		219,9223,2	231.1234,4	
2010	223.2	231,9	235.1247,2	

Fonte: Revista Pedagógica CAEd/PROEB

Os dados mostram uma maior proficiência da escola em Língua Portuguesa e Matemática quando comparado com a do estado de Minas Gerais. Quanto ao padrão de desempenho a **Escola B** ainda permanece no padrão intermediário, porém mais próxima que a **escola A** e o Estado do padrão recomendável em que os alunos já desenvolveram habilidades que exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos. (CAEd, 2012)

A análise do IDEB observado nos anos iniciais do Ensino Fundamental também mostra uma evolução de 5.3 para 6.3 em 2009, sempre acima dos índices do Brasil, Estado e Município.

Tabela 04: Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - “Escola B”

Esfera	IDEB Observado		
	2005	2007	2009
Brasil	3.6	4.0	4.4
Estado	4.9	4.9	5.8
Município	4.4	4.7	5.4
Escola	5.3	5.5	6.3

Fonte: MEC/INEP

Sobre as escolas pesquisadas, é possível apontar, ainda, elementos relativos à atuação dos gestores e equipe de professores que, conforme já apontamos, podem influenciar nos resultados das escolas (REVISTA CONTEXTUAL, CAEd, 2010).

Os indicadores educacionais da **Escola A** evidenciam a correlação entre o baixo IDEB e a baixa proficiência no PROEB com os baixos índices de atuação do diretor (6.2) e de envolvimento dos professores (7.8), apresentados no quadro, abaixo.

Em relação à **Escola B**, cuja proficiência média no PROEB e o IDEB são maiores, são observáveis maiores índices de atuação do diretor (8.6) e de envolvimento dos professores (9.2).

Quadro 04: Organização e Gestão da Escola e Enfoque Pedagógico – Escolas "A" e "B"

Índices	Escola A	Escola B
Índice de atuação do diretor, segundo os professores.	6,2	8,6
Índice de uso do PPP, segundo os diretores.	7,8	7,8
Índice de envolvimento do professor, segundo alunos.	7,8	9,2
Índice de atuação dos professores	7,1	9

Fonte: Revista Contextual, 2010.

A análise do quadro acima evidencia que, na organização e gestão da **Escola B**, os índices de atuação do diretor, de envolvimento e de atuação dos professores estão bem acima dos índices da **Escola A**. Enquanto o índice do IDEB observado mostra que na **Escola B** tem-se 6,3; na **Escola A** tem-se 4,3. Assim, podemos observar que a atuação do diretor, o envolvimento e atuação dos professores são aspectos que podem contribuir para a melhoria do IDEB.

Importante ressaltar que o índice de atuação do diretor, segundo os professores, não corresponde ao trabalho do atual gestor da **Escola A**, nomeado após esta avaliação. O gestor avaliado foi destituído do cargo por questões de ordem administrativa, entretanto é possível levantar a hipótese de que a sua atuação pedagógica também pode ter tido algum peso na decisão final da SRE da Uberaba.

A análise da proficiência média da escola em relação à atuação do gestor vai ao encontro da afirmação de Polon & Bonamino (2009) “nas escolas cuja liderança pedagógica se situa abaixo da média, a proficiência média também é menor”. Assim, a alta ênfase em liderança pedagógica importa na proficiência média da escola.

Em síntese, no que se refere à “Liderança Pedagógica”, fator composto por itens do questionário do diretor mais diretamente ligados à presença do diretor ou membros da equipe pedagógica em sala de aula, participação nas discussões do planejamento escolar, acompanhamento dos aspectos acadêmicos do currículo, busca da inovação e valorização dos espaços de encontro para reflexão, estudo e trabalho de cooperação pelos professores, confirmam a expectativa quanto à possibilidade de se constituir numa influência positiva sobre os resultados dos alunos (POLON & BONAMINO, 2009, p.14).

Para conhecer o trabalho dos gestores escolares na **Escola A** e na **Escola B** em relação à execução das ações do PROETI, escolhemos a metodologia da entrevista semi-estruturada. Elaboramos um roteiro para a entrevista realizada com esses gestores para identificarmos informações quanto à atuação dos gestores regionais no papel de orientar aqueles na operacionalização do PROETI.

Em seguida, apresentaremos as informações obtidas nessas entrevistas que consubstanciam, na ótica dos entrevistados, como as orientações sobre o PROETI são recebidas e como são transformadas em ações práticas nas escolas.

1. 6 Gestor Escolar - atuação na esfera local

A entrevista com os gestores escolares foi realizada no dia 22 de março de 2012 em cada uma das escolas descritas acima. Ela foi iniciada com o entrevistador contextualizando as atribuições dos gestores regionais e dos gestores escolares na operacionalização do PROETI na escola (SEE, 2007). O diálogo foi estabelecido entre entrevistador e entrevistado a partir da divulgação das questões contidas no roteiro da entrevista, anexo.

Nenhum dos gestores escolares conseguiu precisar a frequência do recebimento de orientações referentes ao PROETI, entretanto, ambos afirmaram que receberam poucas orientações. O gestor da **Escola A**, nomeado para o cargo em 2010, afirmou que sempre precisou ir atrás de informações sobre o funcionamento do PROETI, esclarecendo que ainda tem dúvidas a sanar quanto à aquisição de materiais pedagógicos dos professores; à promoção de reuniões; às parcerias e quanto às orientações aos professores, tendo em vista a melhoria dos resultados. Portanto, foi confirmado o pouco tempo disponibilizado pelos gestores regionais para orientar e sanar as dúvidas dos gestores escolares em relação à operacionalização do PROETI.

Os dois gestores confirmam o conhecimento das diretrizes metodológicas e pedagógicas do PROETI e avaliaram de forma regular a própria atuação na condução da gestão pedagógica, gestão de resultados educacionais, gestão de pessoas e gestão de serviços e recursos. Essa situação parece estar relacionada às dificuldades no desempenho das suas atribuições e com a formação inicial e/ou falhas na capacitação recebida para a apropriação das orientações contidas na Cartilha Escola de Tempo Integral.

Em relação às parcerias com outras instituições no desenvolvimento do PROETI, o gestor da **Escola A** informou as ações desenvolvidas com a Prefeitura de Uberaba; explicou o uso pelos alunos do espaço do Centro Municipal de Educação Avançada e o apoio dos monitores da Prefeitura aos professores no desenvolvimento de atividades esportivas.

Segundo o gestor, os alunos se deslocam três vezes por semana no ônibus do Projeto Educação de Tempo Integral da Prefeitura de Uberaba até o Centro Municipal de Educação Avançada para a realização de atividades esportivas e culturais diversas, tais como: capoeira, natação, cinema, judô e outras modalidades coletivas. O gestor dessa escola também esclareceu sobre a parceria firmada com estagiários da Universidade de Uberaba (UNIUBE) para o desenvolvimento de atividades na área da saúde com os alunos do PROETI.

Observamos, porém, que nenhuma das escolas conta com estagiários e voluntários de apoio aos professores alfabetizadores no desenvolvimento de atividades de Língua Portuguesa e de Matemática.

Na avaliação da atuação do especialista da educação como orientador da prática docente, o gestor da **Escola B** ressalta que o trabalho é prejudicado por não ser possível atender de maneira eficiente todos os segmentos da escola em virtude do excesso de trabalho. O outro entrevistado aponta a necessidade da designação de um especialista exclusivo para o PROETI. Portanto, ambos parecem confirmar o foco da atuação do especialista nas turmas do tempo regular em detrimento das demandas de orientação dos professores do PROETI.

Quanto ao desempenho dos professores do PROETI, o gestor da **Escola B** afirma ter observado dificuldade do professor de educação física em desenvolver atividades diferentes das oferecidas aos alunos no turno regular, mas, de modo geral, ambos consideram boa a atuação dos professores. Quando indagados sobre as atribuições dos professores previstas na Cartilha Escola de Tempo Integral, ambos não souberam responder, confirmando a falha na apropriação do documento que pode comprometer a avaliação positiva da prática docente.

Em relação à avaliação e o monitoramento do Projeto, o gestor da **Escola B** afirma que realiza tal trabalho, mas não conseguiu esclarecer quais instrumentos utiliza. O outro citou que observa o trabalho em execução na escola com os alunos do PROETI, porém, ao ser indagado sobre as demais ações previstas na Cartilha, demonstrou desconhecimento.

Quanto à relação entre o PROETI e o desempenho dos alunos no PROEB 2010, o gestor da **Escola A** demonstrou desconhecer a oscilação dos resultados na avaliação, afirmando, assim, que eles foram bons. Entretanto, assumiu a impossibilidade de afirmar a relação desses resultados com o PROETI, sob a justificativa de que assumiu recentemente a escola. O outro gestor demonstrou sua crença na importância do atendimento no contraturno para ajudar os alunos do baixo desempenho. Confirma que o PROETI na escola tem contribuído com a melhoria na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, com os resultados da escola desde a sua implantação em 2009.

Ficou evidente nos depoimentos dos gestores a inter-relação entre as ações de implementação do PROETI e o desenvolvimento das suas atribuições, definidas nas diretrizes do PROETI – objeto de análise na próxima seção.

1.6.1 Gestores do PROETI: aproximação da atuação regional e local

Para finalizar o capítulo, trazemos aqui algumas observações em que identificamos relação e proximidade nas entrevistas realizadas com os gestores escolares e da superintendência regional de ensino a respeito da implementação do PROETI. A implementação dessa política passa necessariamente pelos gestores regionais, cujo papel é estratégico, enquanto mediadores no nível regional das orientações do PROETI em consonância com as diretrizes contidas no bojo da Cartilha Escola de Tempo Integral elaborada pela SEE em 2007. Passa também pelos gestores escolares e especialistas da educação, cujas atribuições, também definidas na Cartilha do PROETI, estão diretamente relacionadas à construção de condições para o desenvolvimento das atividades fins pelos professores.

Os depoimentos dos gestores regionais que atuam nas duas escolas pesquisadas evidenciam esforços para desempenhar adequadamente as suas atribuições na operacionalização do PROETI. Entretanto, os profissionais assumem a existência de importantes lacunas nessa atuação, como o tempo disponibilizado, falhas na capacitação recebida e a apropriação parcial das diretrizes e orientações da implementação do PROETI. Os gestores locais confirmam o pouco tempo disponibilizado pelos gestores regionais para orientação e para esclarecimento das suas dúvidas. Por outro lado, os gestores regionais apontam aspectos a serem melhorados na atuação dos integrantes da equipe da escola.

Nas observações dos gestores regionais quanto à atuação dos professores do PROETI, é citada a repetição das metodologias utilizadas no atendimento dos alunos no turno regular em detrimento das orientações contidas na Cartilha. Por essa e outras razões, identificadas nas respostas dos gestores escolares, mesmo sem o reconhecimento dos mesmos, é possível confirmar falhas na capacitação recebida e na apropriação das orientações contidas na Cartilha do PROETI.

A confirmação dos entrevistados quanto à contribuição do PROETI no desempenho dos alunos justifica maiores investimentos nas lacunas observadas na atuação dos gestores regionais, gestores escolares, especialistas da educação e professores. Esses investimentos precisam considerar as demandas de formação e, principalmente, de apropriação das diretrizes e orientações para a operacionalização do PROETI. O horizonte desejado deverá contemplar equipes regionais e escolares preparadas para uma atuação segura com fundamentação teórica e prática para o atendimento das demandas inerentes aos respectivos papéis na implementação do PROETI.

No próximo capítulo esses dados pesquisados serão analisados a partir de uma bibliografia existente sobre a temática em voga.

2. COTIDIANO DOS GESTORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Este capítulo tem como objetivo analisar o estudo do caso de gestão apresentado no capítulo um que versa sobre a Escola de Tempo Integral. Com o apoio de parte da produção acadêmica sobre o tema, analisaremos os dados que fundamentam as hipóteses levantadas neste estudo de caso. As hipóteses obtidas através do estudo de caso são três: a forma de atuação dos gestores regionais e escolares influencia no rumo da implementação do PROETI; a deficiência da capacitação do PROETI oferecida aos gestores pode comprometer a operacionalização da política e, por último, o monitoramento adequado do PROETI poderá contribuir para maior aproveitamento do projeto.

Este capítulo encontra-se organizado em três seções que trazem apresentação, análise e discussão aprofundada das informações obtidas nas entrevistas realizadas com gestores regionais e gestores escolares que atuam em duas escolas de Uberaba que oferecem o PROETI. Para dar suporte à análise, buscamos entrelaçar as informações levantadas nas entrevistas com as referências bibliográficas e experiências de gestão que dialogam com a realidade do PROETI.

Na primeira seção, tratamos da influência dos gestores nos rumos da implementação de uma política, tendo como referência alguns estudos sobre o ciclo das políticas. Na segunda seção, discutimos os dilemas da capacitação dos agentes que atuam na gestão do PROETI a partir da literatura afim. Em seguida, descrevemos sobre a relevância do monitoramento do PROETI e de outras experiências brasileiras nesse tema.

2.1 A Educação Integral na agenda das políticas públicas

O Projeto Escola de Tempo Integral implantado nas escolas estaduais pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais parte de uma compreensão ampla de educação como direito social incluído na agenda da política pública como uma prioridade para o Brasil. Nas indicações legais, o ideário da “educação como direito social” está expresso no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional Nº64/2010:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Coelho e Menezes explicitam a relação desses direitos constitucionais com a formação integral do homem:

Ao anunciar os direitos, a Constituição conjuga a complementaridade entre políticas que têm por objetivo fornecer ao homem uma base integral. A educação – que, não por acaso, se apresenta listada na primeira posição entre os direitos sociais – é percebida como base para a formação integral do indivíduo (GUARÁ, 2007), abarcando, pois, seus aspectos físico, intelectual, artístico, psicológico e social, formação [...] (COELHO e MENEZES, 2008, p.3).

Portanto “políticas que têm por objetivo fornecer ao homem uma base integral” não é algo novo no Brasil. Várias tentativas foram feitas, associadas a uma diversidade de propósitos e concepções presentes em diferentes momentos e projetos de sociedade para o nosso país. A historicidade do desenvolvimento da Educação Integral no Brasil remete às experiências contidas em diversos movimentos de transformação dos preceitos legais da “educação como direito social”, em prática, inclusive, com a oferta da educação integral.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN -, em 1996, constituiu-se em um marco para a educação integral ao reafirmar, de acordo com Coelho e Menezes (2008), a importância da educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando (artigos 1º e 2º). E também ao possibilitar, a critério dos sistemas de ensino, a ampliação do tempo escolar, contemplada no seu Artigo 34 e no art. 87 da referida lei:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola.

[...].

2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art.87. [...]

5º 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).

Na literatura, práticas de transformação dos preceitos legais a favor da ampliação do tempo escolar, a partir do ano 2000, são identificadas em diversas experiências espalhadas pelo país. O mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil realizado por sete universidades brasileiras revelou:

[...] 500 dos 2.112, ou seja, o equivalente a 23.7% dos municípios respondentes, vem desenvolvendo esse tipo de experiência no ensino fundamental. O resultado, embora revele que, em nível nacional, ainda são muitos os desafios a enfrentar na perspectiva da ampliação da jornada escolar, não deixa de apontar a importância que essa política vem alcançando no contexto nacional (MEC, 2008, p.14).

Essas experiências vão ao encontro ao consenso em educação citado por Guará (2006) em que o tempo dedicado à educação está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios do século XXI. O foco no problema coletivo de ampliar o tempo destinado à formação dos alunos nos leva a afirmativa de Conde (2011), de que é a política o meio de, por sua capacidade, resolver conflitos instalados em torno dos problemas coletivos e dos bens públicos de forma pacífica. De acordo com este autor, a política interfere então na formação de algo específico: as políticas públicas.

Nesse cenário, direcionaremos a seguir o foco para a historicidade da política de educação integral no Estado de Minas Gerais.

2.1.1. A trajetória da política pública - Escola de Tempo Integral em Minas Gerais

A política de melhoria dos resultados da educação pública em Minas Gerais desde 2004 tem investido, entre outras frentes, na ampliação progressiva da jornada escolar. Da implantação do Projeto Aluno de Tempo Integral a sua transformação em 2008 em Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI – nos deparamos com o atual Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (2011) com a meta para a jornada escolar:

Ampliar progressivamente, e estruturar com qualidade, a jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 40% (quarenta por cento) dos alunos do ensino fundamental, em 3 (três) anos, e para 80% (oitenta por cento), em 5 (cinco) anos, priorizando os que

se encontram em maior condição de vulnerabilidade social (SEE, 2011).

Neste cenário, o esforço de compreensão do ciclo da política do PROETI representa real possibilidade de contribuir para seu aprimoramento no âmbito da SRE de Uberaba - MG. Portanto é justificável a revisitação da sua trajetória, inclusive sob o olhar dos gestores responsáveis pela sua implementação no nível micro, conforme descrição de entrevista contida no primeiro capítulo.

Em síntese, podemos afirmar que o PROETI é uma política desenhada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com o objetivo de “melhorar a aprendizagem do aluno, por meio da ampliação da sua permanência diária na escola” (SEE/2007). A meta de ampliação da jornada escolar em Minas Gerais e o objetivo do PROETI guardam relação com os estudos de Guará (2005) sobre as consequências na escola da crise social:

Até bem pouco tempo, as consequências da crise social chegavam indiretamente à escola, mas agora adentram os muros escolares e desafiam a competência de educadores de maneira cruel e intransferível. Nem sempre se tem conseguido avançar para ações educativas que respondam as expectativas de formação e aprendizagem e que ajudem na superação das dificuldades didático-pedagógicas e organizacionais do sistema. Enquanto em muitos fóruns busca-se discutir alternativas para que a educação responda à acelerada exigência de atualização tecnológica e ao processamento da massa de informações que circula na mídia, enfrenta-se também a dura constatação de que significativo número de crianças de escolas brasileiras ainda não sabe ler e compreender um texto simples. São essas contradições que fermentam o sentido de urgência na concretização das aspirações da Educação Integral e, no entanto, o entendimento do conceito é ainda diversificado e pouco claro (CENTEC, 2005).

A meta de ampliação da jornada escolar em Minas Gerais foi formulada a partir da análise dos indicadores educacionais do ano de 1996. De acordo com os dados oficiais do Censo Demográfico (1996) – Sidra/IBGE - 92,6 % das crianças e adolescentes mineiros de 7 a 14 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental. O desempenho acadêmico desses, aferido nas avaliações externas, apontou a necessidade da melhoria na aprendizagem, confirmando ser esse um problema público presente na agenda educacional mineira. Os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA - em 2006 apresentaram um

índice de apenas 49% dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização no nível recomendável nas capacidades de Leitura e Escrita.

Sob a influência de diversos atores do governo e da sociedade, essa demanda por melhoria dos indicadores educacionais foi inserida na arena de debates, cuja culminância foi a definição de um conjunto de ações interventoras na Educação de Minas Gerais. Para atender ao desafio de ter toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade foi implantado o Programa de Intervenção Pedagógica - PIP.

A implementação do PIP promoveu a aproximação entre SEE/SRE/Escolas por meio da formação das Equipes Central e Regional constituídas de Analistas Educacionais e Inspetores Escolares. Essas Equipes disseminaram a cultura da intervenção pedagógica a partir da análise dos resultados das avaliações externas. O PIP trouxe no seu bojo a ampliação do número de alunos atendidos em um tempo escolar ampliado nas escolas estaduais enquanto estratégia de intervenção pedagógica.

A ampliação desse atendimento foi contemplada no desenho da política pública do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI).

Guará afirma:

[...]o desafio de melhorar a educação por meio de uma formação integral de qualidade passa pelo enfrentamento dos resultados insatisfatórios em termos de aprendizagem escolar num contexto de sucessos da política educacional brasileira na última década como o aumento de matrículas escolares, diminuição da defasagem idade/série e da repetência, ampliação de vagas no Ensino Médio (GUARÁ, 2005, p.65).

Assim como a maioria das políticas educacionais em curso nos estados brasileiros, o PROETI emergiu de demandas da sociedade que nutre a expectativa de avançar nas conquistas educacionais para além do acesso à escola pública. Essa constatação está relacionada com a ideia de que:

Toda política pública, nunca é demais recordar, é característica da esfera pública da sociedade; refere-se a problemas coletivos de espectro amplo e tem caráter “impositivo”, a saber, elas emanam de uma autoridade pública que tem a legitimidade para sua implantação ou para delegá-la a outrem (CONDÉ, 2011, p.2).

A relação da política de educação integral com as demandas da sociedade é confirmada por Cardoso (2005) em uma reflexão sobre a qualidade do ensino, o tempo de permanência na escola e a demanda das famílias:

Todas as avaliações internacionais sobre níveis de competências e habilidades dos jovens mostram que a aprendizagem está associada a um conjunto de fatores, dentre os quais se destaca o tempo de permanência das crianças na escola. Obviamente, ampliação de jornada não é o único fator a influenciar a qualidade de ensino. [...]. Nos países desenvolvidos as crianças têm pelo menos seis horas de aula por dia, no Brasil a jornada normal é de quatro horas e em muitas escolas não supera três horas. Além de seu objetivo claramente pedagógico e educacional, essa é também uma demanda das famílias de nosso país (CARDOSO, 2005) ¹.

No caso do PROETI, ganham evidência os elementos de associação entre “tempo de permanência na escola e aprendizagem” na busca por melhoria na qualidade do ensino. A qualidade do ensino é aqui citada como a justificativa ampla que motivou a formulação e implantação do PROETI nas escolas do sistema estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. Esses elementos confirmam que “as políticas operam em torno de questões públicas e em torno de bens públicos”. Ainda de acordo com Condé:

Uma vez realizada a visão geral sobre a questão, cabe refletir um pouco sobre algumas das suas dimensões. Sem dúvida, há cinco pontos que devem ser considerados:

- 1 – a dimensão “temporal” - associada a cada parte do ciclo de políticas (agenda, formulação, decisão, implementação, avaliação);
- 2 – dimensão de conteúdo – o que são as políticas, como elas são desenhadas. A etapa após o reconhecimento do problema público e coletivo que elas pretendem sanar;
- 3 – a dimensão do “quem faz”- quem são os atores envolvidos, quem “ganha” ou “perde”;
- 4 – a dimensão “onde”, “espacial”- quais são e como funcionam as instituições envolvidas;
- 5 – a dimensão “como”, o processo de decisão e suas características, que guarda relação direta com 3 e 4 (CONDÉ, 2011, p.4).

O olhar direcionado para a trajetória singular da política do PROETI nos remete a sua “dimensão temporal”. Localizamos como questão pública a luta

¹ Jornal Estado de São Paulo de 25 de janeiro de 2005.

histórica da sociedade por acesso a educação, seguida da universalização do acesso ao Ensino Fundamental e a ampliação da Educação Infantil e do Ensino Médio. Deparamos-nos na atualidade com o problema do baixo desempenho escolar de um expressivo número de alunos. Esse problema nos leva para “dimensão do conteúdo”, que justifica a decisão política de desenhar alternativas viabilizadoras de possibilidades de melhoria na aprendizagem dos alunos de forma que a educação como direito social fosse garantida a todos mineiros. De acordo com Condé:

De maneira geral, a formulação é a transformação de um problema em alternativas de solução, conduzidas por diferentes estratégias e levando em conta o processo decisório sobre as alternativas apresentadas. Envolvem elementos como estudos técnicos, conflitos, previsão, coordenação, construção de coalizões, propaganda, negociação, jogos políticos. Decidir entre alternativas depende dos constrangimentos, das capacidades dos atores, do formato das instituições, mas também da estratégia prática adotada por quem dele participa. Ao final, a decisão representa escolhas orientadas conforme o processo, produzindo um desenho determinado, com leis e decretos, instruções normativas, normas operacionais (CONDÉ, 2011, p.10).

As escolhas ocorridas no processo de desenho do PROETI estão contidas nas normas operacionais consubstanciadas na Cartilha da SEE Escola de Tempo Integral, que traz no seu bojo o problema e onde se deseja chegar:

Tendo em vista as recentes avaliações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação, tanto pelo PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização e o PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica, bem como pelas avaliações nacionais, pôde-se constatar que, apesar de Minas ser destaque nacional, tornou-se imperiosa a necessidade de se implementar as políticas existentes e de se implantar novas políticas que possam assegurar a continuidade dos bons resultados alcançados. Mas ainda não chegamos ao ponto desejado por nós. A nossa grande meta é toda criança lendo e escrevendo até os 08 anos de idade. E para isso, o Projeto Escola de Tempo Integral, cujo objetivo é o de melhorar a aprendizagem do aluno, por meio da ampliação da sua permanência diária na escola, buscará ser ferramenta indispensável para que se possa atingir essa meta (SEE, 2007, p.4).

O propósito da SEE de atingir a grande meta formulada cumprindo o objetivo de “melhorar a aprendizagem do aluno” representou a mola propulsora para a transformação do desenho do PROETI em prática. Essa compreensão está relacionada com a fase posterior ao desenho da política - sua implementação, que

nas palavras de Condé (2011) é “[...] o teste da realidade o lugar da ação [...]” em que “[...] não existe garantia de vínculo direto entre a decisão tomada e o sucesso na aplicação, com o atendimento das demandas.” Assim, passaremos em seguida à análise da implementação do PROETI.

2.1.2 Implementação do Projeto Escola de Tempo Integral no âmbito de duas Escolas Estaduais de Uberaba

O desenvolvimento do PROETI no âmbito de duas escolas estaduais pertencentes à circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba coloca em cena os atores do nível micro, convocados pelo gestor do nível central da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais:

Contamos, portanto, com o esforço e compromisso de todos vocês, Educadores, para que esse grande Projeto seja, não apenas um caminho pelo qual podemos seguir para atingir nosso objetivo maior que é a melhoria da qualidade do ensino, mas que seja um marco de mudança de paradigma que se faz urgente em todas as escolas da Rede Pública, para que nossos alunos possam aprender mais e melhor, sempre (SEE, 2007, p.4).

Dessa forma, a expectativa da SEE de que o PROETI representasse um “marco de mudança de paradigma” na perspectiva de os alunos aprenderem “mais e melhor, sempre” passou a ser compartilhada com os gestores das instâncias regionais e locais. Segundo os gestores entrevistados:

As mudanças no tempo integral aconteceram numa reunião em Belo Horizonte. A dupla de coordenação do tempo integral participou de uma capacitação e depois repassou para nós e para os diretores das escolas na Superintendência. (GR²1, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Participei da capacitação na Superintendência sobre o PROETI em que foi distribuída a Cartilha Escola de Tempo Integral. Foi tudo muito rápido e superficial. Foi tudo falado em um dia. Os diretores discutiram mais que ouviram principalmente os que já tinham turmas do tempo integral. Eles não concordavam com a troca dos professores regentes de aula de português, matemática e artes por um professor regente de turma. (GR3, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

² GR = Gestor Regional

Na capacitação a cartilha foi entregue para nós da Superintendência e para os diretores e explicaram o funcionamento do PROETI com a apresentação de slides e depois fizeram oficina com atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Depois desta reunião participei da outra reunião que as coordenadoras fizeram com alguns professores (um por escola). Foi a mesma reunião de antes e os professores reclamaram bastante da disciplina dos alunos e que devia ter mais gente para ajudar. (GR2, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Segundo os gestores regionais, no curso da implementação do PROETI as dúvidas mais frequentes dos gestores escolares foram em relação à gestão de recursos humanos, quadro de horário de atendimento e número de alunos por turma do PROETI. Esclareceram que as mesmas foram sendo sanadas após consultas a SEE/MG.

Ficou evidente nos depoimentos dos gestores regionais a ausência da oferta de uma capacitação com foco amplo em cada aspecto contido na Cartilha Escola de Tempo Integral. Esses profissionais avaliaram como regular essa capacitação, com destaque para as afirmativas “estou aprendendo fazendo” e “para um projeto, como o PROETI, de grande peso, as capacitações deveriam ser contínuas e contextualizadas”. Importante esclarecer que a ausência da voz dos gestores escolares entrevistados em relação à Cartilha Escola de Tempo Integral se deve ao fato de que ainda não haviam assumido a direção das escolas pesquisadas:

Eu ainda não era diretora, mas lembro de que na outra escola que eu trabalhava era Escola Viva e tinha tempo integral. Nas mudanças do aluno de tempo integral para PROETI teve muitos problemas porque os professores regentes de turma estavam acostumados com alunos do 1º ao 5º ano e não sabiam como atender os alunos do 6º e 7º ano com aulas diferentes e também na hora do almoço os alunos ficavam muito soltos, correndo para todo lado (GE2, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

Neste cenário merecem realce as respostas dos gestores quando indagados sobre a participação no processo do desenho do PROETI:

A Secretaria não pediu nenhuma sugestão para mudar o tempo integral. O PROETI foi criado e mandado para as escolas sem avaliação do Aluno de Tempo Integral (ATI) que era muito mais bem organizado. Tinha até coordenadora na escola e era com ela que a gente contava para acompanhar as professoras (GR1, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Ninguém pediu opinião para criar o PROETI. É sempre assim na Secretaria, ela decide sem perguntar a opinião das Superintendências e nem das escolas. Não pergunta para quem coloca a mão na massa (GR2, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Nas escolas o povo reclama dos projetos virem de cima para baixo, mas eu acho que sempre foi assim, também porque se for ouvir todo mundo acho que não decide nada, porque tem muita gente que pensa diferente. Mais eu sempre escuto esta reclamação sobre os projetos da Secretaria (GE³1, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

Eu sou a favor de perguntar antes de fazer projetos. Tenho feito assim com meus professores e eles estão bem mais envolvidos com as coisas da escola. Por isso acho que o jeito da Secretaria de fazer reunião sem ouvir a gente para apresentar os projetos prontos não dá muito certo. Eu não participei como diretor do início do PROETI, mas eu era professor e sei que ninguém foi perguntado sobre como achava que devia ser as mudanças. Teve reclamação na escola que eu trabalhava e gente sendo dispensada (GE2⁴, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

Conforme fomos descrevendo, o PROETI, enquanto política pública voltada para a garantia do “direito social de todos à educação”, responde aos anseios e às expectativas da sociedade. Entretanto, apesar de os educadores terem sido convocados para implementá-lo, não foram observadas, na etapa da sua formulação, ações promotoras do envolvimento ou a consulta prévia desses profissionais.

Os estudos de Carvalho, Barbosa e Soares (2010) evidenciam que a dissociação entre a implementação e a elaboração de políticas causa resultados decepcionantes. No âmbito desse caso de gestão as equipes regionais e locais não participaram do desenho do PROETI. No nosso entendimento, a ausência do diálogo prévio dos propositores da política com os atores regionais e locais representa uma variável importante no processo que tem em vista o alcance da melhoria do ensino, bem como uma mudança de paradigma proposto pela SEE/MG. As dificuldades na implementação de uma política guardam relação com muitas variáveis, conforme Condé:

Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é

³ GE1 = Gestor escolar 1 – Gestor da Escola A

⁴ GE2 = Gestor escolar 2 – Gestor da Escola B

crível e como ela vai se rotinizar. E também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação (CONDÉ, 2011, p.15).

Os entrevistados afirmam que a SEE não considerou a variável participação dos gestores regionais e dos gestores escolares no desenho do PROETI. É perceptível a evidência de que o desenho da política do PROETI foi de “*top/down*”, relativamente comum e originário da burocracia, dos mecanismos e instâncias criados “por cima”, para serem implementados” (CONDÉ, 2011). Apesar de todo movimento democrático vivido no País nas últimas décadas, também nos deparamos com o planejamento de política pública nos moldes do paradigma tradicional. Nos anos de 1970, Ferreira predizia a inutilidade de tal procedimento na gestão pública se os que sofressem a ação planejada não participassem da sua elaboração. Dizia ele: “Quem planeja mesmo é quem faz. O planejamento tem que ficar a serviço de quem está fazendo”.(FERREIRA, 1981, p.25)

Em detrimento dos movimentos educacionais a favor da participação coletiva dos atores envolvidos com o problema, cuja solução está sendo proposta em uma política pública, o PROETI foi desenhado com objetivos definidos *ex ante* e operam como pertencentes a instâncias “de fora”, muitas delas oriundas dos próprios formuladores de políticas. As orientações para sua implementação são oriundas da SEE, entretanto, segundo o GR2 (entrevista cedida no dia 21 de março de 2012), “a gente segue tudo que a Secretaria pede, mas muitas vezes eu vejo que nas escolas eles fazem diferente por mais que a gente explique”. Ao mesmo tempo o GE1 (entrevista cedida no dia 22 de março de 2012) reclama a “falta de autonomia da escola para modificar o número de alunos por sala, para escolher os professores com perfil e para aumentar o quadro de pessoal”.

Condé (2011), analisando a implantação de políticas públicas “*top/down*”, afirma que o principal problema envolve o que é esperado por quem “determina” e a realidade local; o choque entre o “centro” e o “local” (CONDÉ, 2011).

Independente do que seja a política ou a estrutura formal de autoridade, depende dos implementadores o sucesso ou não do programa. Se eles estão devidamente preparados e motivados poderão mobilizar os recursos necessários para superar obstáculos aparentemente insuperáveis (CARVALHO; BARBOSA; SOARES, 2010, p.6).

Tendo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais determinado aos gestores aqui pesquisados a implementação do PROETI conforme explicitado anteriormente, passamos a nos deter neste choque entre o “centro” e o “local” a partir das informações obtidas dos entrevistados em relação à dinâmica utilizada no curso do desenvolvimento das ações.

A dinâmica da implementação do PROETI foi definida *a priori* pelo “centro”, aqui entendido como a SEE. Em síntese, essa dinâmica está bem explicada nas atribuições dos gestores dos níveis central, regional e local, contidas na Cartilha Escola de Tempo Integral, a saber:

Na Esfera Central – SEE - é da responsabilidade da Equipe de Planejamento e Coordenação geral dos programas e projetos da Subsecretaria de Educação Básica.

- oferecer suporte às atividades administrativas do projeto, respondendo pela execução dos serviços próprios da Secretaria;
- monitorar, acompanhar e avaliar a implementação, os produtos e resultados alcançados;
- realizar a análise dos dados coletados e divulgar o resultado;
- capacitar os técnicos das Superintendências de Ensino;
- apoiar equipes regionais na elaboração e execução da proposta de trabalho no contexto do Projeto Escola de Tempo Integral (SEE/MG, 2007, p.19).

A SEE definiu como responsabilidade dos gestores regionais das Superintendências Regional de Ensino:

- ser elo entre a Esfera Central (SEE) e Esfera Local;
- capacitar toda equipe técnico-pedagógica da SRE no PROETI;
- dar apoio pedagógico às 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 sua responsabilidade;
- enviar dados para a SEE na periodicidade bimestral (SEE, 2007, p.19).

Definiu também como atribuições dos gestores escolares na implementação do PROETI:

- coordenar o Projeto Pedagógico;
- apoiar o desenvolvimento e divulgar a avaliação pedagógica;
- adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos nas avaliações externas;

- estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação;
- organizar o quadro de pessoal, acompanhar a frequência dos servidores e conduzir a avaliação de desempenho de toda a equipe da escola;
- garantir a legalidade e regularidade da escola e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e do acervo patrimonial;
- prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e da presidência do Caixa Escolar;
- fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, observados os prazos estabelecidos;
- observar e cumprir a legislação vigente (SEE, 2007, p.15).

A amplitude dessas atribuições, bem como o acesso às mesmas, não garantem por si só sua transformação em práticas. Há uma distância entre o proposto e o realizado que precisa ser mais bem conhecida, conforme esclarecimento da atribuição dos gestores escolares de elo entre a Esfera Central (SEE) e Esfera Local:

A gente é multiplicador das orientações dadas pela SEE. Repassamos essas orientações para os gestores escolares e eles devem repassar para os especialistas da educação e professores envolvidos com o PROETI (GR4, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Eu vejo nas escolas uma dificuldade para entender o que a gente explica do PROETI. Eles acabam fazendo do jeito deles, apesar da gente explicar como a Secretaria pede. Eles não entendem direito e acabam fazendo as coisas de outro jeito. Por exemplo, eu explico que as aulas devem ser bem dinâmicas e vejo que os professores continuam com os alunos enfileirados fazendo cópia do quadro. Tem gente que demora para entender (GR2, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Fica evidente que as orientações recebidas nas escolas dos gestores regionais não são simplesmente transformadas em prática dos atores do PROETI. No cotidiano da escola ocorre uma reinterpretação dessas orientações.

De acordo com Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 1996):

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar

os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relaciona com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (MAINARDES, 1996, p.53).

Nessa abordagem fica evidente que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. O que eles pensam e acreditam reflete no processo de implementação da política. Portanto, suas percepções e experiências são importantes para compreensão das políticas educacionais e para seus processos de implementação.

No processo de implementação do PROETI, apesar da real aproximação entre o sistema e a escola – locus da execução das “atividades fim” da educação -, é observável a dificuldade decorrente da política ter sido elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema é induzido a implantar algo que eles não formularam (CONDÉ, 2011). Soma-se a essa dificuldade a reinterpretação da política na escola pelos seus executores diretos – diretores, especialistas da educação e professores.

Segundo os gestores entrevistados, a “Cartilha Escola de Tempo Integral é utilizada como instrumento de referência”, confirmando os fins para os quais ela foi elaborada:

Para auxiliá-los, elaboramos essa Cartilha contendo os pressupostos com os quais deverão trabalhar diretores, professores e especialistas, na busca da construção desse novo paradigma para a nossa educação – uma escola de qualidade, que oferece a opção curricular de tempo integral e que forma cidadãos críticos e responsáveis. [...] Encontrarão também, em linhas gerais, o que se espera da gestão escolar para o desenvolvimento do Projeto (SEE, 2007, p.5).

Apesar da afirmação de uso dessa cartilha, a análise da sua apropriação e transformação em ações efetivas no curso da rotina de atuação não foi confirmada pelos gestores. Portanto, existe uma cartilha que deveria ser referência, porém não funciona como tal, já que não propicia esse objetivo, que é do conhecimento sobre o projeto. Quando indagados sobre as suas atribuições no PROETI, as respostas ficaram resumidas em:

Eu acompanho o PROETI nas escolas nas visitas do PIP. Sempre que posso pergunto como está o projeto. Os diretores costumam reclamar da falta de pessoal principalmente para olhar os alunos na hora do almoço, apesar de estar na carga horária do professor. Acredito que os acordos de horário de trabalho são o maior problema. Eu explico e a inspetora explica, mas os diretores estão sempre pedindo mais pessoal (GR3, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Faço tudo que a SEE pede para fazer. Tiro dúvidas da diretora, das especialistas e dos professores do PROETI. O que eu não sei pergunto para as colegas Coordenadoras do PROETI (GR1, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Não tenho muito tempo para fazer as atribuições porque o PIP toma muito tempo. Acho que um projeto grande igual ao PROETI precisava de mais atenção, mas temos muito serviço fora do pedagógico também (GR4, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Eu ajudo as professoras no que posso. O PROETI toma muito tempo porque sempre tem reclamações dos professores, das especialistas que tem as outras turmas todas para olhar. Faço tudo que posso, mas acho que a Secretaria devia nos ajudar mandando uma coordenadora (GE2, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

Na escola o PROETI dá muito certo. Eu sempre cumpro as ordens da dupla do PIP e não falta nada pro PROETI. Eu queria era mais gente para ajudar porque a gente tem muita coisa para fazer dentro de uma escola. Eu ainda tenho umas dúvidas nas minhas atribuições que são muitas, como comprar os materiais pedagógicos para os professores, fazer reuniões, arrumar parceiros, preocupar com a alimentação de qualidade, ajudar os professores a melhorar os resultados (GE1, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

As dificuldades dos gestores para nomear suas respectivas atribuições, bem como de relacioná-las com práticas rotineiras da implementação do PROETI, podem ser explicadas pela deficiência das capacitações recebidas e pelo processo vivido de reinterpretação do texto do PROETI.

Recorremos aos estudos de Jefferson Mainardes sobre a “abordagem do ciclo de políticas” formulada por Stephen Ball e de Richard Bowe, com foco no “contexto da prática”, para fundamentar essa análise crítica e contextualizada das dificuldades apresentadas pelos gestores.

Mainardes (2006) esclarece que o “ciclo de políticas” se dá em cinco contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeito e contexto de estratégia da política.

Retomemos a compreensão de que a definição das finalidades da política do PROETI teve origem no contexto da influência da sociedade e do governo do Estado de Minas Gerais, tendo essas, posteriormente, sido transformadas em texto político.

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, [...]. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al. 1992). Assim políticas são interpretações textuais, mas elas também carregam limitações e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas são evidentes dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p.51 -2).

No “contexto da prática”, a reinterpretação das diretrizes do PROETI parece evidente na dificuldade apresentada pelos gestores de nomear suas respectivas atribuições e nos poucos exemplos lembrados das ações desempenhadas. Nenhum dos gestores elencou de forma clara as atribuições contidas na Cartilha.

A importância dada pela SEE aos gestores, conforme pode ser observado na amplitude de suas atribuições, demonstra que, na prática, quem “faz” a política são os implementadores (CONDÉ, 2011). Portanto, as lacunas na compreensão da política influenciam nos rumos da política. A resposta desses gestores ao texto do PROETI guarda relação com a distância entre o texto e a prática com consequências reais no seu rumo.

Ficou evidente, apesar da confirmação de conhecimento da Cartilha, que este é incipiente em relação às diretrizes metodológicas e pedagógicas necessárias para o cotidiano da implementação da política. Portanto, a divulgação das atribuições dos gestores do PROETI não foi suficiente para garantir a apropriação dessas. Esse é o primeiro ponto de estrangulamento do PROETI observado nas entrevistas que necessita de intervenção.

Entendemos que esse ponto de alguma forma parece guardar relação com a discussão anterior quanto aos reflexos negativos da decisão dos formuladores da política de desconsiderar a relevância da participação dos gestores regionais e os escolares na fase do seu desenho. Merece atenção a atitude da SEE/MG de não ter estabelecido um diálogo prévio com os envolvidos sobre suas expectativas, interesses e inclusive sugestões quanto ao desenho do PROETI.

A postura de definição da política sem consulta ou escuta em relação aos atores envolvidos é sempre motivo de crítica por parte dos executores das políticas que se sentem preteridos no processo do desenho de uma política. Caso houvesse ocorrido um diálogo prévio entre os formuladores do PROETI e esses atores, provavelmente estariam mais claros para cada um seus respectivos papéis na operacionalização do PROETI.

Nessa perspectiva, acreditamos que ainda há um hiato a ser preenchido pelo exercício da democracia, de forma a valorizar a participação dos atores regionais e locais nas instâncias de decisão e execução de uma política.

É evidente que a compreensão básica para a implementação de uma política guarda relação com a competência dos gestores para transformar suas atribuições em práticas eficientes. A ausência de clareza dessas atribuições remete a um comprometimento da dinâmica proposta na Cartilha Escola de Tempo Integral (2007) para a operacionalização do PROETI nas escolas estaduais de Minas Gerais.

No documento oficial da SEE está previsto como responsabilidade da esfera central – SEE - dar o suporte e a capacitação para as equipes regionais, bem como monitorar, avaliar os produtos e resultados esperados; enquanto na esfera regional – SRE -, os gestores devem atuar como elo entre SEE e Escolas no papel de orientação e acompanhamento do projeto. Por fim, na esfera local – ESCOLA -, constituída de representantes da comunidade escolar (direção, professores, excedentes - se houver -, parceiros, estagiários e especialistas da educação), a responsabilidade fica com a execução do projeto.

Em relação à implementação da política, Condé afirma:

Se existem recursos e tempo necessário, é preciso uma competente agência de implementação, de preferência uma, mais independente. Se existem várias agências, elas precisam trabalhar coordenadas e com regras claras, o que nem sempre é fácil. Como quase sempre há agência(s) local(is) de implementação, é preciso que ocorra um conhecimento muito forte sobre os objetivos e metas do programa (ou do projeto), indicando, fase a fase, quais as tarefas que deverão ser cumpridas por quem participa de um programa, por exemplo. Quando o enfoque vem “por cima”, é preciso que ocorram também duas condições de comunicação: a primeira é a coordenação vertical entre quem “ordena” e quem implementa “por baixo”; a outra é aquela horizontal, entre os próprios implementadores que operam o programa no dia a dia. O programa, via de regra, distribui competência no nível local, entre atores diferentes. O resultado prático deste ponto – seja em sua dimensão vertical, seja na horizontal – é que exista obediência à autoridade propositora,

evitando uma autonomia tal que desrespeite as regras do próprio programa (CONDÉ, 2011, p.16).

As lacunas observadas nas entrevistas dos gestores em relação ao desempenho de suas atribuições na implementação do PROETI remete ao fato de as possibilidades das ações para o desenvolvimento do Projeto não estarem ocorrendo de forma satisfatória. As duas condições de comunicação citadas por Condé como necessárias – coordenação vertical e a horizontal -, estão explícitas na Cartilha.

Nas respostas dos gestores ficou evidenciada a prática da coordenação vertical, quando confirmam o recebimento de orientações emanadas da SEE para repasse às escolas; entretanto, um dos gestores escolares ressaltou a falta de orientações para suas dúvidas, demonstrando certo comprometimento da “coordenação horizontal”. Esse comprometimento também guarda relação com os gestores regionais e demais atores envolvidos na política (gestores, especialistas de educação e professores) durante o repasse do teor das orientações para a implantação do PROETI.

As diferentes respostas dadas pelos gestores em relação às ações desenvolvidas, principalmente pelos gestores escolares quanto à gestão pedagógica, administrativa e financeira da Escola de Tempo Integral, evidenciam uma reinterpretação e/ou recriação das diretrizes pedagógicas e metodológicas contidas na Cartilha. Para Ball e Bowe (1992), as políticas não são simplesmente “implementadas” no contexto da prática, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Durante as entrevistas ficou evidente que algumas atribuições dos gestores foram simplesmente ignoradas na implementação do PROETI. Tendo a Cartilha Escola de Tempo Integral (2007), em nenhum momento os gestores regionais fizeram menção à atribuição de “orientar as escolas na elaboração do projeto e acompanhar a execução do plano de trabalho”. Os gestores escolares, durante a entrevista, não citaram as ações desempenhadas para “reelaborar o projeto pedagógico tendo em vista as particularidades da Gestão Pedagógica, Gestão de Resultados Educacionais, Gestão de Pessoas, Gestão de Serviços e Recursos”.

Em relação à avaliação dos gestores regionais da prática dos professores do PROETI são evidentes as dificuldades:

Eu acho que os professores precisam trabalhar mais fora de sala e de forma diferente porque os alunos ficam cansados com tanta cópia e ficam indisciplinados (GR3, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Os professores tem muita vontade de ajudar os alunos, mas ainda não sabem direito trabalhar com os projetos. A gente explica e passa sugestões, mas eles acabam fazendo do jeito que querem. Também a especialista dá pouca atenção porque na escola tem muitos problemas nas outras turmas (GR2, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Por mais que eu e colega de dupla já tenhamos falado, ainda tem muitos professores que continuam com um plano de aula só de reforço sem dar as atividades de acordo com a avaliação diagnóstica. Eles não sentam para planejar junto, mas tem uma professora que é ótima. Ela usa o laboratório de informática, ela usa material concreto, mas tem outra que não faz nada diferente. Eu concordo com a diretora que era preciso ter perfil para atuar nessas turmas (GR1, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Eu expliquei tudo da grade, os projetos e como as professoras devem fazer e eu acho que elas estão fazendo um bom trabalho como também o professor de educação física. Fico chateada porque não tenho muito tempo para acompanhar, mas os alunos estão gostando e a diretora está satisfeita com as professoras (GR4, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Na observação dos gestores regionais, são evidentes à observação as posturas dos professores sendo diferentes das orientações contidas na Cartilha em relação à proposta curricular, planejamento, organização dos tempos e espaços e avaliação. Entretanto, é positiva a avaliação da prática docente feita pelos gestores escolares, apesar de não conseguirem elencar as atribuições dos professores previstas na Cartilha Escola de Tempo Integral.

A maioria dos meus professores faz um ótimo trabalho e são muito comprometidos. Os professores precisam ajudar os alunos que os pais não ajudam em casa porque são muito carentes (GE1, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

O PROETI na escola ajuda muito os alunos e eles gostam muito do professor de educação física. A minha avaliação dos professores foi muito boa no ano passado. O trabalho deles é ensinar a tarefa e ajudar os alunos porque eles têm muita dificuldade para aprender. (GE2, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

Não identificamos na entrevista o cumprimento da orientação da cartilha para elaboração de planejamento coletivo pelos professores:

Na escola não sobra muito tempo para a especialista orientar o PROETI porque tem muito trabalho com as outras turmas, assim as professoras sozinhas acabam não planejando as aulas juntas. Já pedimos para a Superintendência autorizar uma especialista para o tempo integral, mas não deram permissão para designação. Eu sei que é muito serviço para uma pessoa só e por mais que eu ajude tem umas coisas que ficam a desejar (GE1, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

O foco do trabalho do especialista – responsável pela orientação da prática docente –, direcionado para as turmas regulares em detrimento das turmas de tempo integral, sob a justificativa da necessidade de ampliação do quadro de pessoal, também parece interferir nos rumos do PROETI.

As dificuldades de todos os entrevistados de informar as ações que executam em consonância com suas atribuições, de forma geral, parecem estar relacionadas à compreensão das orientações metodológicas contidas na Cartilha Escola de Tempo Integral, conforme resposta sobre a prática das orientações da Cartilha Escola de Tempo Integral:

Faz muito tempo que recebi a cartilha e não me lembro de direito de ter lido tudo que estava nela. Lembro que falava dos alunos com dificuldade para aprender e das atividades lúdicas para ajudá-los. Tinha a sugestão de horário para as atividades acontecerem. Não me lembro de ter lido sobre o trabalho da dupla. Mas nas reuniões de planejamento do PIP sempre que tem alguma coisa nova a gente leva para a escola sobre o tempo integral (GR4, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Não participei de nenhuma reunião em que me explicassem sobre esta cartilha. Quando assumi a direção e começaram a aparecer os problemas do PROETI, fui atrás da Superintendência. Falavam para ver no pedagógico como utilizar a verba e lá falavam que era no financeiro. Uma colega diretora me falou que o PROETI tinha uma cartilha e eu tirei Xerox. Mas eu acho que esta cartilha não me ajudou muito não. Eu estou sempre correndo atrás para resolver os problemas do PROETI (GE2, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

De acordo com Condé (2011), é preciso que ocorra um conhecimento muito forte sobre os objetivos e metas do programa (ou do projeto), indicando, fase a fase, quais são as tarefas que deverão ser cumpridas por quem participa de um programa. As responsabilidades de cada esfera estão descritas na Cartilha como estratégia escolhida pela agência SEE para o desenvolvimento do ciclo do PROETI,

que conta com o envolvimento da agência SRE e das escolas estaduais. Entretanto, as respostas dos gestores para as indagações sobre as ações que desenvolvem em cada atribuição não evidenciaram esse conhecimento.

A efetividade das políticas públicas sociais, conforme Henriques (2006), depende de fatores como a eficiência na gestão dos programas, a eficácia das ações desenvolvidas e o quanto se está garantindo de atendimento às reais necessidades do público-alvo. Diante da realidade descrita de implementação do PROETI, identificada nas respostas dos entrevistados, existem algumas limitações relacionadas à compreensão e ao desempenho das suas responsabilidades. Entendemos ser necessário maior aprofundamento da análise do “ciclo dessa política”.

De acordo com Mainardes (1996), a abordagem do “ciclo de política”, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe. Explica que:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 1996, p.49)

Na entrevista realizada, as evidências identificadas de uma deficiência na articulação dos “processos macro e micro”, no nosso entendimento, tiveram início na atitude da esfera central de excluir os gestores regionais e escolares do processo do desenho do PROETI, cujas consequências são reais no “contexto da prática”. Mainardes (1994) cita que, de acordo com Ball e Bowe, o contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Ball (1992) acredita que as políticas são disseminadas e passam por processos de hibridação ou reinterpretação até chegarem às escolas. Na implementação do PROETI parece ter ocorrido uma reinterpretação das diretrizes originais da política durante o processo de capacitação dos agentes envolvidos. Na dinâmica dessas capacitações o repasse de orientações é feito pelos integrantes do nível central para os gestores regionais; e estes repassam para os gestores escolares.

Desta forma, a apreensão do teor das orientações contidas na Cartilha Escola de Tempo Integral se deu com os gestores estabelecendo uma relação entre conhecimentos consolidados ao longo da trajetória profissional e os novos. A pesquisa *Tendências para Educação Integral* (2011) mostra que as aquisições de novas aprendizagens:

[...] ocorrem a partir da combinação do já conhecido com o novo, isto é, cada nova aprendizagem acontece a partir dos conceitos, ideias, representações e conhecimentos dos quais a criança já se apropriou em suas experiências numa relação de continuidade e/ou ruptura: “Às vezes a nova informação amplia o conhecimento anterior, mas outras vezes provoca um desequilíbrio, levando a criança a reformular ideias anteriores superando-as por uma visão nova e diferente”. Assim aprender não consiste apenas em ir somando informações: ao mesmo tempo em que está aprendendo, a criança está reformulando seus próprios mecanismos de aprender, seu equipamento cognitivo, modificando o que já existe, construindo conhecimentos novos, constituindo-se a si própria. (CENPEC, 2011, p.52)

A apropriação, pelos gestores, das diretrizes do PROETI contidas na Cartilha Escola de Tempo Integral (2008) parece ter ocorrido nesse processo de combinação entre o conhecido com o novo. Com base na compreensão de que o conhecimento e as experiências de cada gestor são frutos de uma formação inicial e continuada ímpar, é possível concluir que também é ímpar a apreensão do conteúdo da Cartilha do PROETI, bem como sua transformação em prática nas escolas.

Portanto, é plausível o entendimento de que no contexto da prática os gestores desempenham suas respectivas funções com base nas diretrizes do PROETI, conforme afirmam nas entrevistas. Entretanto, a apropriação dessas diretrizes do PROETI se deu a partir dos seus conhecimentos e experiências. Essa compreensão reforça a ideia de que estão atuando como implementadores do PROETI de acordo com a compreensão da política que é influenciada também pelos conhecimentos anteriores.

A afirmativa dos entrevistados de que, no contexto prático, orientam a implementação do PROETI, seguindo as diretrizes contidas na Cartilha Escola de Tempo Integral (SEE), mostra a leitura do texto político iluminada por suas “histórias, experiências, valores e propósitos”, de modo influente nos rumos do PROETI. Portanto, a afirmação de Ball de que “a política como discurso enfatiza o controle

que está nas mãos dos leitores” realça a relevância da capacitação dos gestores – leitores da política por excelência.

Passamos em seguida a abordar a formação desses leitores por excelência - gestores do PROETI - na perspectiva de que uma melhor apropriação das “ideias inovadoras” contidas na Cartilha contribuirá com a construção de novos rumos na direção do alcance do objetivo de melhorar o desempenho dos alunos.

2.2 Dilemas da capacitação na implementação do PROETI.

A resposta aos desafios do cotidiano escolar de alunos atendidos em um tempo escolar ampliado na perspectiva de melhoria da aprendizagem passa necessariamente pela formação dos gestores. Na condução das políticas educacionais nos níveis central, regional e local, os gestores mobilizam seus conhecimentos e experiências, influenciando nos rumos do PROETI, conforme evidenciado na seção anterior.

Para uma condução eficaz das políticas educacionais é necessário compreender a gestão escolar como uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos (LUCK, 2000). No campo da prática, as ações desempenhadas pelos gestores das diferentes esferas do sistema devem estar articuladas e alinhadas.

[...] a concepção de gestor escolar presente nos documentos institucionais do MEC na atualidade [...] enfatiza, através de políticas públicas, à capacitação de gestores para atuação em todos os níveis do sistema, a dimensão pedagógica da gestão escolar com estratégia para a obtenção de melhores resultados (POLON e BONAMINO, 2009, p.1).

Nesta perspectiva, a formação inicial e continuada dos gestores ganha relevo, recaindo para os sistemas de ensino, de acordo com Luck (2000):

[...] a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares. Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial (Machado, 1999), como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos

desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino (LUCK, 2000, p.27).

No percurso profissional de um gestor os desafios do cotidiano e os advindos das políticas públicas implantadas pelos sistemas também mostram a urgência da formação continuada. Assim, é possível compreender a dimensão social da formação profissional como a superação do estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação. (MELO, 2009).

Esse entendimento também está presente nos estudos de Souza (2008):

[...] a formação continuada de gestores objetivando sua capacitação para novas habilidades e competências oriundas das reformas em execução presentes entre as propostas e projetos dos governos mineiros após os anos de 1980, justificada pela importante função destes como lideranças locais presentes em todas as cidades mineiras, precisam estar atentos às mudanças na sociedade, na legislação em nível Federal ou Estadual, ou seja, preparadas para serem as intermediárias entre as políticas de governo para a educação e a comunidade escolar, executando ou disseminando seus objetivos (SOUZA, 2008, p.67).

A política PROETI definida na Cartilha Escola de Tempo Integral (2008) traz no seu bojo a valorização dessas “lideranças locais”, enquanto formadas por atores que desempenham o papel de intermediários entre essa política e “a comunidade escolar, executando ou disseminando seus objetivos” (SOUZA, 2008). Encontramos nessa Cartilha, em linhas gerais, o que se espera dos gestores para o desenvolvimento do Projeto. Para os gestores escolares, o primeiro passo é o conhecimento profundo das diretrizes metodológicas e pedagógicas do Projeto na perspectiva de reelaborarem:

[...] o projeto político-político-pedagógico da escola, tendo em vista as particularidades quanto a Gestão Pedagógica, Gestão de Resultados Educacionais, Gestão de Pessoas e Gestão de Serviços e Recursos, para uma escola que oferece a opção curricular de tempo integral (SEE, 2007, p.15).

Sendo o projeto-político-pedagógico de uma escola a sua identidade como instituição autônoma, onde se concretizam, de forma dinâmica e democrática, as ações e os compromissos de seus membros (VELOSO; MENDONÇA, 2006), é esperado que tal projeto seja elaborado pela coletividade e que contemple ações

para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos de forma alinhada com a proposta implantada de educação integral.

Nesse cenário, a gestão pedagógica se encontra na centralidade da política educacional para assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos. Tal sucesso está diretamente relacionado ao Projeto Político Pedagógico de cada instituição escolar, entendido como norteador da prática educativa. Entretanto, durante a entrevista realizada com os Gestores Escolares, nos chamou a atenção o fato de não terem em nenhum momento estabelecido relação entre o projeto político pedagógico da escola e o PROETI.

Em relação à gestão escolar em sua dimensão pedagógica, esta pode ser compreendida como um conjunto de “atividades-meio” que deve contribuir para organizar o trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino e a aprendizagem (POLON; BONAMINO, 2009).

Polon e Bonamino, apoiando-se nas ideias de Portela e Atta, afirmam, ainda, que na dimensão pedagógica, a gestão escolar:

Deve priorizar, quanto às ações, a liderança do processo de construção e reconstrução permanente de um projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos, bem como o aperfeiçoamento permanente das práticas docentes através de projeto de formação continuada eficaz (PORTELA & ATTA, 2001) (POLON, BONAMINO, 2009, p. 2).

Sendo o Projeto Político Pedagógico materializado no desenvolvimento do currículo, causou estranheza não terem sido citadas, pelos gestores escolares, as ações desempenhadas na direção de orientação às escolas na elaboração e reelaboração do projeto político-pedagógico com foco na gestão pedagógica, administrativa e financeira desenvolvida na rotina da implementação do PROETI.

Neste cenário, ganha relevância a capacitação dos atores envolvidos com a implementação do PROETI que está prevista na Cartilha Escola de Tempo Integral. O documento oficial estabelece como responsabilidade da Esfera Central – SEE - “capacitar os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino”, enquanto que a Esfera Regional – SRE - é responsável por “capacitar toda a equipe técnico-pedagógica da SRE no PROETI” e cabe ao gestor escolar “estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação

e qualificação”. Inclusive a Cartilha orienta os gestores escolares em relação ao desenvolvimento profissional:

É indispensável que a escola promova ações de formação continuada, com base na identificação de necessidades dos docentes e demais profissionais da escola em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral (SEE, 2007, p.17).

A preocupação dos formuladores da política em orientar o processo de formação dos agentes da implementação do PROETI está diretamente relacionada ao sucesso do Projeto. De acordo com Veloso e Mendonça (2006), se forem oferecidas condições de qualificação permanente, certamente as políticas terão chances de se tornarem efetivas e, os resultados das macro-ações, mais significativamente perceptíveis.

Em relação ao gestor:

[...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (LUCK, 2000, p.7).

Apesar da valorização dada aos gestores regionais e escolares pelos formuladores do PROETI, inclusive com a definição em documento oficial de suas responsabilidades, a transformação dos preceitos legais em prática ainda não está presente nas suas rotinas.

Em relação às orientações recebidas para implementação do PROETI, avaliam com conceito regular as capacitações oferecidas e reivindicam que sejam contínuas e contextualizadas.

Participei de umas duas capacitações sobre o PROETI. Avalio essas capacitações como regulares porque falam muita coisa em pouco tempo e nem todas as dúvidas sabem responder. A gente sempre participa junto com os diretores e eles sempre perguntam mais que escutam (GR3, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Eu acho que a Secretaria tinha que investir mais na nossa formação. O PROETI é uma coisa diferente tem muitos detalhes por ser no

contraturno e com os alunos com maior dificuldade. Acho que a Secretaria capacita muito pouco as duplas da Superintendência e muito pouco os diretores, para não falar dos professores que nunca tiveram uma capacitação em que todos participassem (GR2, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

A minha avaliação das capacitações do PROETI é regular porque tenho aprendido mesmo é no dia a dia com as dúvidas que as escolas me passam e eu vou atrás da Secretaria para esclarecer. Tinha que ter uma resolução para o PROETI e com um artigo que exigisse ter capacitação para todo mundo que trabalha com o tempo integral (GR1, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Defendo na Superintendência que para um projeto tão grande como o PROETI nós, analistas, precisamos de capacitações contínuas e contextualizadas. A gente não quer estas capacitações de oficina de Língua Portuguesa e Matemática que são mais para os professores. Nós precisamos é entender de tudo sobre tempo integral para ajudar os diretores e as especialistas (GR4, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Os conteúdos nos cursos de formação, de acordo com Luck (2000), tendem a ser descontextualizados, como se existissem por si próprios, em vista do que adquirem características artificiais. Não parecem referir-se a situações reais e concretas e, por isso, deixam de interessar aos gestores como algo referente à sua prática.

Na implementação do PROETI é observável a oferta de capacitação dos gestores seguindo o curso de outras políticas que apostam em uma concepção de formação reduzida.

Parece haver uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la tão somente no âmbito da capacitação. Ou seja, os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos pretendem se voltar, fragmentariamente, para um dos aspectos da formação docente, que é como podemos considerar a capacitação em serviço. Esse excesso de pragmatismo [...] tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca da aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento (MELO. 1999, p.53).

O número reduzido de horas de capacitação oferecida aos agentes educacionais do PROETI informadas no capítulo anterior, junto com o conceito de regular dado pelos gestores regionais para a capacitação recebida, parece confirmar

o “aligeiramento” desse aperfeiçoamento. Esses também reclamam uma formação mais ampla do que a oferecida para os gestores escolares:

É muito estranho o jeito que a Secretaria capacita a gente. Eu e minha dupla, como os outros analistas temos que ajudar as escolas em tudo que acontecer no PROETI. A Secretaria não reconhece que a gente devia ter mais horas de formação. Sempre temos o mesmo número de horas de formação dos diretores e às vezes, como na capacitação para os professores de educação física, somente uma analista participou. Acho errado. Eu acho que nós analistas tínhamos que receber uma capacitação bem mais completa, pois só assim a gente ia poder fazer a diferença com os diretores (GR2, entrevista cedida em 21 de março de 2012).

Ficou demonstrado no depoimento que para legitimar suas atribuições de orientar e acompanhar os gestores escolares seria necessário o recebimento de formação mais ampla. Essa situação pode responder as dúvidas sobre o PROETI, assumidas gestores escolares, apesar de confirmarem o recebimento regular de acompanhamento dos trabalhos da escola pela dupla de gestores do PIP.

A dupla do PIP que vem toda semana na escola sempre está preocupada com os alunos que ainda não estão lendo. Elas vêm pouco de manhã para conversar com as professoras do tempo integral que estão tentando ajudar esses alunos. Eu também acho que elas não têm como ajudar muito no tempo integral porque sempre falam que vão perguntar para as coordenadoras do PROETI ou para o gerente do PROETI sobre as nossas dúvidas para depois trazerem as respostas. Muitas vezes ficam demorando a dar resposta e eu mesmo vou atrás na Superintendência ou telefone para o Gerente do PROETI. Sei que não devia passar por cima, que devia esperar, mas tenho que agilizar as coisas, principalmente de dinheiro (GE2, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

Essa realidade parece evidenciar uma necessidade de mudança na prática da SEE de oferecer aos gestores regionais e aos escolares a mesma capacitação. Enquanto os primeiros têm a responsabilidade pela orientação dos segundos na operacionalização do PROETI, o sistema oferece a todos uma única formação. Este aspecto merece maior atenção.

Verifica-se que os programas de capacitação profissional são, via de regra, organizados por órgãos centrais, cuja tendência, dada a sua concepção macrossistêmica e seu distanciamento do dia-a-dia das escolas, é a de considerar a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo, do que resulta um conteúdo abstrato e

desligado da realidade. Sabe-se que generalizações explicam o todo, mas não necessariamente cada caso específico que compõe esse todo. A esse respeito, mediante a realização de ampla pesquisa sobre programas de capacitação de profissionais da educação, Sarason, citado por Luck (1985) indica que, nos cursos de preparação e reciclagem de profissionais para a educação, não se levam em consideração as funções específicas que o profissional deve desempenhar e, conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades para assumi-las com segurança (LUCK, 2000, p.19).

Sendo o PROETI uma política desenhada para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, nos deparamos com o desafio de oferecer aos gestores uma formação que contemple as especificidades das suas atribuições. Luck (2000, p18) afirma que “o movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino”.

Polon e Bonamino (2009) oferecem como contribuição ao debate sobre possibilidades de atuação dos profissionais no exercício das funções de direção, supervisão ou coordenação, na construção de uma escola democrática e de qualidade para um maior número de alunos, os resultados de uma pesquisa que indicou a necessidade de superação dos problemas identitários ligados a origem e desenvolvimento histórico dessas funções pela revalorização e (re)significação das dimensões “técnica e pedagógica”.

Os gestores informaram que as capacitações, com exceção da primeira que apresentou a Cartilha Escola de Tempo Integral, estão focadas em orientações de cunho administrativo para o gestor escolar e em oficinas de atividades envolvendo a Língua Portuguesa e Matemática, portanto para o público especialista da educação e professor.

Só na primeira capacitação foi falado sobre a Cartilha e foi nos slides de um jeito bem resumido. Vou sugerir para minha dupla para estudarmos a cartilha como os diretores das escolas do nosso setor. (GR2, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Não gosto muito de participar das oficinas de atividades porque isto é para os professores. A gente que é diretor precisa de coisas mais do nosso trabalho. Sempre acho que estas oficinas deviam ser só para os professores que estão precisando aprender mais. Mas a superintendência só chama um professor e os outros ficam reclamando de não terem participado. Eu não tenho como liberar professor porque não tem nem coordenador para ficar com os

alunos. Tinha que ter um jeito dos alunos serem dispensados para os professores e as especialistas serem capacitados (GR1, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Na capacitação todo mundo ouve as explicações, mas eu vejo que quando chegam à escola o diretor e os professores continuam fazendo do mesmo jeito, parece até que não estavam na reunião (GR3, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

A análise das respostas dos entrevistados parece evidenciar que cada participante se apropria do conhecimento sobre o PROETI a partir dos seus conhecimentos e experiências. Todos demonstram um conhecimento geral, entretanto, as lacunas das capacitações são evidentes, principalmente quando exemplificam suas ações na implementação do PROETI:

Sempre oriento os diretores nas suas dúvidas para designar professores para o PROETI e as questões dos horários de trabalho. Deixo sugestões de atividades, mas o excesso de trabalho me prejudica a dedicar mais atenção no PROETI (GR3, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Estou aprendendo com meus erros. Sempre que aparece uma dúvida que eu não sei responder eu procuro a resposta (GR1, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Na escola eu faço a reunião com os pais dos alunos no início do ano para explicar o PROETI e as professoras fazem o trabalho na sala de aula e o professor de educação física faz o trabalho na quadra. Os alunos também saem da escola para participar das atividades de artes e esportes da parceria que fiz com a prefeitura. Acho que em resumo é assim que eu implemento o PROETI (GE1, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

Antes de organizar as turmas do PROETI a Especialista me passa a lista dos alunos que precisam e que os pais aceitaram. Eu faço a reunião para distribuir as turmas com os professores da escola e quando precisa a inspetora me autoriza a designar professores. Ainda preciso aprender muito do PROETI para ajudar a especialista no acompanhamento da prática dos professores (GE2, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

Existem evidências de que não está claro para os gestores a amplitude de suas atribuições no processo de implementação do PROETI e também de que estão aprendendo no cotidiano com acertos e erros. Essa realidade clama por transformação na perspectiva da implementação do PROETI por gestores seguros e preparados para apoiar, orientar e monitorar as ações em prol do alcance do

objetivo de melhoria da aprendizagem dos alunos em um tempo escolar ampliado. Segundo Luck (2000, p.27), “o trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes”.

Nessa perspectiva, a formação continuada e contextualizada, reclamada pelos gestores regionais, é uma possibilidade para contribuir no esclarecimento das dúvidas assumidas pelos gestores escolares nas entrevistas. Pode também contribuir com o gestor no desempenho da sua função de oferecer as condições e as orientações básicas para os Especialistas da Educação. Estes precisam estar seguros para apoiar e orientar a prática docente a fim de garantir aos alunos do PROETI o desenvolvimento de atividades contextualizadas e lúdicas em espaços diversos de aprendizagem.

Fica evidente a existência de vínculo entre a formação dos agentes educacionais e o sucesso de uma política pública. Portanto, as lacunas identificadas na formação dos agentes que atuam no PROETI precisam ser preenchidas sob pena de continuar comprometendo a política no contexto da prática com reflexos no contexto dos efeitos esperados de contribuir no alcance das metas e objetivos formulados para melhoria da educação.

A LDB preconiza no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Entretanto, a transformação dos preceitos legais em realidade passa pelos investimentos dos sistemas educacionais na promoção de formação para todos os agentes educacionais.

Essas informações contribuem para a compreensão da necessidade de planejamento de uma formação considerando os limites de atuação de cada agente educacional. No ciclo da política, os seus efeitos estão relacionados com a qualidade da capacitação recebida pelos principais responsáveis pela sua implementação. Portanto, são pertinentes investimentos em formação que diminuam o distanciamento existente entre os preceitos legais e prática, e também entre a teoria e a prática.

Neste sentido Luck(2000) afirma:

[...] esse distanciamento ocorre quando os cursos focalizam conhecimentos, centram-se em conteúdos formais, deixando de lado os componentes necessários para o desempenho profissional que

são as habilidades, o saber fazer, e as atitudes, o predispor-se a fazer (LUCK, 2000, p.29).

O alcance dos objetivos específicos do PROETI explicitados na Cartilha Escola de Tempo Integral (2007) passa por uma capacitação eficiente que possibilite aos profissionais envolvidos um melhor desempenho para:

- Elevar a qualidade do ensino.
- Ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos escolares.
- Promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem.
- Desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliam o universo de experiências dos alunos (SEE, p.11).

Para Luck (2009), compete ao diretor escolar, para o exercício pleno do seu trabalho, construir um repertório conceitual próprio em sua escola sobre a educação e o seu trabalho de liderança educacional, de modo, a saber, a traduzir esse repertório em ações efetivas:

- i) políticas educacionais definidas legalmente e a partir de normas de governo;
- ii) os desafios e demandas educacionais apresentados pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento;
- iii) os desafios de orientação formação de crianças, jovens e adultos vivendo em um mundo dinâmico, pleno de estimulações e ao mesmo tempo instigantes, desafiantes e contraditórias (LUCK, 2009, p.32).

Portanto, a tradução da política do PROETI passa pela formação contínua para os gestores escolares com o foco bem definido nas suas responsabilidades para a implementação mais segura dessa política. Inclusive, é pertinente contemplar nessa formação a revisitação da prática e da teoria que sustentem a execução das ações inerentes ao seu papel nessa política.

Em relação aos demais agentes que atuam no PROETI, as evidências apontam para a necessidade de que a formação continuada passe a ter papel central no desenvolvimento profissional, tendo como horizonte maior contribuição dentro dos seus limites de atuação com reflexos nos contextos dos efeitos do PROETI para a clientela atendida. As experiências de educação integral também confirmam essa necessidade de investimentos na formação dos agentes envolvidos.

2.2.1 Experiências de formação dos atores que atuam em políticas de educação integral

As bibliografias existentes sobre a formação dos atores da educação integral evidenciam a necessidade de uma oferta permanente para todos os envolvidos. Em relação à formação e à atualização profissional do diretor, Polon e Bonamino (2009) identificaram a predominância da formação em Pedagogia, atualização feita em cursos de especialização *lato sensu* e em outros assuntos que apóiam o desdobramento do trabalho na escola.

Confirmamos a necessidade da formação continuada permanente para os agentes educacionais atuantes na educação integral em iniciativas de muitos estados brasileiros. Encontramos em documentos oficiais muitos exemplos de propostas de formação, bem como em pesquisas afins.

Entre as diversas iniciativas de capacitação dos agentes que atuam na educação integral que vêm ocorrendo na atualidade em todos os estados brasileiros, citamos o I Congresso de Professores Estaduais, promovido pela Associação de Professores Públicos de Minas Gerais – APPMG -, em 2006, com o propósito divulgado de reforçar a fileira dos educadores que postulam a efetiva concretização da Escola de Tempo Integral.

Citamos também o Encontro Regional de Formação do Prêmio Itaú-Unicef realizado em São Paulo (2010), com o objetivo de capacitar gestores de ONGs que oferecem atividades socioeducativas a crianças e adolescentes em parceria com escolas públicas.

Entre as diversas propostas de formação contidas em documentos oficiais, destacamos as propostas dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco.

O Estado de Minas Gerais prevê na Cartilha Escola de Tempo Integral (2007) a capacitação dos servidores. Define como atribuição da SEE a capacitação no PROETI dos técnicos das Superintendências, prevendo que estes realizem a capacitação de toda a equipe técnico-pedagógica da SRE.

Consta nos arquivos da SRE de Uberaba documentos que comprovam a realização de capacitações, tendo como público-alvo os gestores e alguns professores das escolas.

Quanto ao cumprimento pelas escolas de ação de estímulo ao desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação no PROETI, os gestores entrevistados afirmam que ainda não organizaram momentos específicos para tal capacitação.

No estado de São Paulo, a formação dos atores envolvidos está prevista nas diretrizes oficiais da Secretaria de Educação:

[...] tendo em vista a necessidade do aprofundamento de estudos – na perspectiva de uma escola aprendente – a formação continuada poderá ser:

1. Centralizada: no âmbito da Secretaria da Educação e nas Diretorias de Ensino, voltadas ao Supervisor de Ensino e ao Professor Coordenador da Oficina Pedagógica.
2. Educação a Distância – EAD: videoconferência e videoaula, para Supervisor de Ensino, Diretor de Escola, Professor Coordenador da Oficina Pedagógica, Professor Coordenador e Professor das Oficinas/Atividades Complementares.
3. Nos pólos Regionais de Ensino.
4. Por meio de outras possibilidades a serem estudadas (CARTILHA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011, p.12).

Os idealizadores do desenho das políticas de educação integral expressam preocupação com os efeitos da política e com a formação dos agentes envolvidos. Essa preocupação está explicitada na proposta de educação integral do Estado de Pernambuco, que:

[...] implementou, em 2008, o Programa de Educação Integral [...]. Para garantir a sinergia e o planejamento entre os profissionais [...] a gestão estadual tem adotado alguns procedimentos. A todos os profissionais que ingressam nas Erems é oferecida uma formação inicial, em que são explicitados os objetivos, princípios, projeto pedagógico e rotinas de trabalho. A SEE também organiza encontros regulares que reúnem gestores escolares e professores que trocam suas experiências administrativas e formas de conduzir o trabalho educativo com os jovens (CENPEC, 2011, p.74).

Com base nessa exposição do tema, parece que a melhoria dos indicadores do PROETI passa necessariamente por mais investimentos na formação dos agentes educativos na perspectiva de formação inicial e continuada, bem como da criação de espaços para diálogo e de troca entre gestores, professores e demais agentes educacionais envolvidos.

Precisamos reforçar a urgência de programas de formação extensivos a todos agentes e educadores responsáveis pela tarefa educativa, considerando seus diferentes perfis e contextos. Pensar

qualquer proposta de formação supõe dirigir o olhar para questões mais amplas que apontam demandas e oportunidades presentes, inovações que se instalam como exigências, interesses e expectativas peculiares às atuais gerações. Essas questões impõem que se construa uma nova compreensão sobre o papel do educador, do educando e do conhecimento – tripé sobre o qual se constitui a relação ensino-aprendizagem, base de toda atividade educativa (CENPEC, 2011, p.95).

Em muitos documentos oficiais de educação integral, é observável a compreensão da necessidade de formação continuada para os agentes envolvidos. Entretanto, em Minas Gerais, os gestores do PROETI entrevistados confirmaram a existência de lacunas na formação recebida. O gestor regional afirma que, apesar de orientar as escolas, percebe as dificuldades de entendimento por parte do gestor, especialista e professor (GR2, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012); enquanto outro reivindica mais capacitação contextualizada e significativa diante da amplitude do PROETI (GR4, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Em relação aos gestores escolares, os dois confirmam a necessidade de compreender melhor as diretrizes contidas na Cartilha Escola de Tempo Integral. Inclusive, assumem dúvidas referentes às suas atribuições no PROETI quanto à compra dos materiais pedagógicos para os professores, realização de reuniões, as parcerias, a alimentação de qualidade e a ajuda aos professores na melhoria dos resultados (GE1, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

Estas lacunas justificam maiores investimentos na formação no PROETI para garantir o desenvolvimento de competências básicas aos gestores da educação integral. A melhoria dos indicadores do PROETI passa também por um monitoramento sistemático, a ser explorado em seguida.

2.3. Monitoramento do PROETI

No cenário da educação pública brasileira, o público-alvo da educação integral são estudantes com dificuldades de aprendizagem que vivem em situações de vulnerabilidade social nas regiões periféricas. A maioria das experiências tem como objetivo a melhoria do desempenho escolar em um tempo escolar ampliado.

Para acompanhar os diferentes aspectos presentes na proposta de educação integral no sentido de ajustá-la ao planejamento inicial e/ou aprimorá-la, torna-se imperativo o seu monitoramento contínuo e processual.

[...] o monitoramento guarda relação intrínseca com a implementação da política. É como afirma Maria das Graças Rua (1998, p. 252) um “processo de implementação de uma política precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento da formulação da política e o seu resultado concreto” (BITENCOURT; SCHUCH, 2009, p.19).

O monitoramento supõe inclusive a definição de procedimentos e aspectos a serem acompanhados, bem como a periodicidade da aplicação de diferentes instrumentos como relatórios, fichas, planilhas e outros. Por meio de instrumentos diversificados é possível levantar informações que retroalimentam o planejamento de intervenções para correção de rumos na busca pelo alcance do objetivo da política. Portanto, de acordo com Lago (s/d), o desafio do monitoramento é o de produzir informações de qualidade suficiente que possam alicerçar alterações na gestão da política e, principalmente, possam traduzir as ações governamentais para a população em geral.

No universo escolar, de acordo com Luck (2000):

O desenvolvimento da escola e a realização de seu trabalho têm um rumo, propõem a realização de objetivos e, para tanto, há a necessidade de definição clara e objetiva de seus resultados finais e intermediários, que devem ser acompanhados e avaliados, visando à necessária correção, quando for o caso; o cuidado com o ritmo de trabalho, que deve se manter constante; a identificação de problemas a serem contornados; o uso adequado de recursos; o estabelecimento da relação custo-benefício e a identificação de novas perspectivas de ação. Em consequência, o monitoramento e a auto-avaliação se constituem responsabilidade pública da gestão democrática. É ela que estabelece a credibilidade da escola e da educação, que tanto carecem de reconhecimento público para sua revitalização (LUCK, 2000, p.17).

Ressaltamos o “monitoramento com responsabilidade pública”, localizando no caso Projeto Escola de Tempo Integral, a postura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais de prever, entre as responsabilidades dos gestores nos diversos níveis, a atribuição de monitoramento das ações desenvolvidas no curso da sua implementação:

Esfera Central – SEE: [...]

- monitorar, acompanhar e avaliar a implementação, os produtos e resultados alcançados;

Esfera Regional – SRE: [...]

- monitorar, acompanhar e avaliar de forma contínua e sistemática;

Esfera Local - Escola: Ao longo do ano, todo o projeto deverá ser monitorado e, a cada período de 2 meses, o aluno avaliado, momento em que relatórios qualitativos do rendimento escolar serão formalmente apresentados aos pais e enviados a SRE. Nos momentos das avaliações trimestrais, as turmas poderão ser reorganizadas, tendo em vista as metas de aprendizagem ou os objetivos educacionais pré-estabelecidos, as propostas de atividades de aprendizagem poderão, nesse momento, ser modificadas, para atender as necessidades dos alunos (SEE, 2007 p.19-20).

Essa previsão confirma o entendimento dos formuladores da política do PROETI de que “o monitoramento implica o controle da gestão do programa e a tomada de decisões sobre mudanças imediatas na sua execução, geralmente é realizado por pessoas envolvidas na sua implementação”, Rua (s/d, p. 1). Assim, para saber se o PROETI está caminhando na direção desejada, é imprescindível verificar se sua operacionalização está ocorrendo conforme planejado e se os resultados refletem os objetivos propostos.

Partindo do princípio de que a ação básica do monitoramento é a identificação de informações que possibilitem o conhecimento das diversas ações desenvolvidas, tendo em vista a correção de rumos, existe uma realidade entre as atribuições previstas para os gestores e as realizadas no caso do PROETI, que será apresentada em seguida.

De acordo com os gestores regionais e escolares entrevistados:

Quando visito a escola o meu foco é o Plano de Intervenção Pedagógica. Eu sempre monitoro o desenvolvimento dos alunos que estão com dificuldades e oriento a especialista e professoras na realização das ações de intervenção. Quando posso vou de manhã ver o PROETI, mas como o tempo é pouco e as escolas são muitas não dá para acompanhar de perto o trabalho do PROETI. A Secretaria não deu nenhum instrumento para monitorar. A coordenadora do PROETI pediu no final do ano para fazermos uma pesquisa, mas não tive retorno (GR2, entrevista cedida no dia 21 de março de 2012).

Eu sei que os alunos estão melhorando com as aulas do PROETI, mas te confesso não tenho os dados para te passar. Vou pedir as professoras e depois te passo. Ninguém pediu para fazermos ficha de acompanhamento. Sempre a analista esclarece as dúvidas e passa informações, mas ainda não pediram para monitorar, não. (GE1, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

Na escola não temos nenhuma ficha para acompanhar os alunos do PROETI. Já pedi para Especialista, mas ela está com excesso de trabalho porque tem muitos problemas de disciplina para resolver com os alunos de manhã. Ela também ajuda os professores de todas as turmas e ainda não teve condições de fazer os gráficos dos resultados dos alunos do PROETI, temos é das outras turmas tudo muito bem feito. Já pedimos para a secretaria autorizar a designação de uma especialista só para o PROETI, mas ainda não autorizaram. (GE2, entrevista cedida no dia 22 de março de 2012).

O desempenho dos gestores no monitoramento do PROETI parece comprometido pelo foco nas ações do Programa de Intervenção Pedagógica. Ressaltam que deixam a desejar no desempenho da atribuição de “monitorar, acompanhar e avaliar de forma contínua e sistemática”. Ficou evidente que não relacionam o PIP com o PROETI, apesar de os objetivos de ambos serem a melhoria do desempenho da escola a partir da aprendizagem efetiva dos alunos.

Esclarecem que durante o acompanhamento do PIP clarificam as dúvidas e repassam informações sobre o PROETI. Quanto às respostas dos gestores escolares na questão do monitoramento, não ficou claro terem conhecimento da dinâmica proposta pela SEE.

Ficou demonstrado que os gestores não utilizam nenhum instrumento com o fim de monitoramento do PROETI. Inclusive, sobre o acompanhamento do trabalho dos professores pelos especialistas de educação, manifestaram a necessidade de ampliação do quadro para que possam atender de forma satisfatória.

A realidade descrita evidencia o descumprimento das responsabilidades previstas para a operacionalização do Projeto. Desconsideram na gestão os indicadores como referências do que é preciso modificar, executar ou rever para correção de desvios que podem estar ocorrendo na proposta original.

[...] o monitoramento é um canal de inter-relação de todo o ciclo da política, indispensável pela aprendizagem que pode proporcionar em termos de apontar possibilidades e/ou limites da política, através da sistematização dos dados e informações coletadas. Tanto no monitoramento quanto na avaliação é importante definir os critérios segundo os quais serão apreciados “os processos, produtos, resultados, efeitos e impactos” (RUA, s/d, p.2) (BITTENCOURT e SCHUD, 2009, p.23).

A falta de monitoramento do PROETI nas escolas pesquisadas parece estar na contra mão dos estudos sobre o tema. De acordo com Geovanni e Souza (2011),

o monitoramento e avaliação se comportam como bússola orientadora na correção de rotas e avanços da política.

Possibilitam a coleta de informações por meio das quais é possível identificar a realidade, os problemas e experiências vivenciadas por um programa ou uma determinada realidade social. São processos que ajudam na construção de parâmetros para a ação cotidiana dos projetos governamentais, possibilitando a melhoria do trabalho de equipes e instituições envolvidas em sua realização. Funcionam também como mecanismos poderosos de gestão capazes de dar maior transparência às ações públicas, contribuindo para a participação e controle social (CENPEC, 2011, p.81).

No contexto dos resultados/efeitos da política, o monitoramento do PROETI deveria ser um processo de acompanhamento contínuo, sistemático e detalhado de todas as ações programadas. Entretanto, a justificativa dos gestores regionais para a falta de monitoramento em função da priorização das visitas *in loco* para o acompanhamento do Plano de Intervenção Pedagógica – PIP - parece evidenciar a falta de clareza de que o objetivo do PROETI corresponde ao do PIP de melhoria do desempenho dos alunos. Analisando a situação a partir de uma releitura das diretrizes do PROETI expressas na Cartilha Escola de Tempo Integral, foi possível observar dificuldades para o cumprimento das responsabilidades previstas em todas as esferas.

A ausência de ações gestoras de monitoramento da política na esfera regional e na esfera local compromete a possibilidade de diagnosticar problemas que poderiam ser corrigidos no curso da implementação da política. Para os gestores da Esfera Central (SEE), a falta de um monitoramento sistemático prejudica o estabelecimento da correlação entre o planejamento e a execução, na perspectiva da “retroalimentação de todo o ciclo da política, indispensável pela aprendizagem que pode proporcionar em termos de apontar possibilidades e/ou limites da política, por meio da sistematização dos dados e informações coletadas”. (BITTENCOURT E SCHUCH, 2009, p12).

A compreensão da relevância do monitoramento para as políticas em curso é identificada em outras experiências de educação em tempo integral. No estado da Bahia existe a experiência com o Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica – PAIP - para organização do trabalho pedagógico da escola. Na prática, foi realizada durante a Jornada Pedagógica

(2012) uma formação para os agentes educacionais participantes das oficinas formativas para implantação PAIP.

A experiência de monitoramento da educação integral no estado do Espírito Santo, prevista no Programa Estadual Mais Tempo na Escola, tem semelhanças com a proposta do PROETI:

- Visitas às escolas para acompanhamento e apoio à execução do Programa pelas Superintendências Regionais de Educação - SRE e SEDU central;
- Monitoramento pelas equipes técnicas das escolas, demais segmentos da comunidade escolar;
- Avaliação das ações por meio de instrumentos de pesquisa quantitativa e qualitativa a serem realizadas pelas SRE e SEDU;
- Encontros e seminários com as escolas participantes do programa para avaliação e troca de experiências (ES, 2010, p.22).

Os estudos de Giovani e Souza sobre o monitoramento do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC - em São Paulo parecem confirmar que, para além das diretrizes oficiais, o processo de monitoramento de uma política ainda necessita de aperfeiçoamento:

Da perspectiva formal, ao implantar o Profic em 1986, a Secretaria de Educação recomendava a produção de um plano de trabalho, instrumento essencial para as atividades de controle, acompanhamento e avaliação do Programa por parte das Delegacias de Ensino. Nesse sentido, sugeria que as unidades escolares realizassem registros das atividades [...]. Entretanto, os depoimentos dos membros das equipes técnicas – do Gabinete do Secretário de Educação (1986/1989) e das Coordenadorias de Ensino – COGSP e CEI (1990/1993) – evidenciaram a absoluta ausência de instrumentos que possibilitassem o controle, o acompanhamento e a avaliação do Profic durante esses anos (GIOVANI E SOUZA, 2009, p.35).

É grande a preocupação dos sistemas em determinar atribuições para o monitoramento, acompanhamento e avaliação da política, conforme demonstrado pelas experiências citadas. Entretanto, existe uma distância entre a publicação das diretrizes de uma política e a sua transformação em práticas no cotidiano das escolas. Para vencer essa distância na implementação do PROETI, é necessário canalizar esforços para a formação continuada dos atores envolvidos, inclusive em relação à compreensão das ações do monitoramento. Portanto, para os gestores

vencerem a distância entre a divulgação da proposta de monitoramento do PROETI e a sua execução são também necessários maiores investimentos na formação.

Com base nas evidências apresentadas, o valor atribuído ao monitoramento pelas secretarias de educação e pelos estudiosos do tema pode confirmar a hipótese de que o tempo dedicado, os instrumentos utilizados no monitoramento e as ações deflagradas a partir das informações obtidas interferem no curso de uma política, portanto, o caso do PROETI não foge à regra. Dessa maneira, é urgente a necessidade de envidar esforços junto aos gestores, tendo em vista a execução sistemática dessa atribuição.

A transformação do monitoramento do PROETI em prática rotineira, conforme previsão contida na Cartilha Escola de Tempo Integral (2007), requer mais estudo e maior compreensão dos gestores regionais e gestores escolares. A compreensão das estratégias de monitoramento na perspectiva de retroalimentação do planejamento das ações de implementação do PROETI é uma das temáticas que requerem investimentos na formação continuada e contextualizada, reclamada pelos gestores nas entrevistas.

É evidente que o monitoramento sistemático das ações de implementação do PROETI representa uma poderosa ferramenta de gestão, pois fornece indicativos sobre acertos e correção que se façam necessários. Possibilita também o conhecimento dos processos vividos e os resultados obtidos a serem passados pelo crivo de uma reflexão criteriosa para retornarem como benefício para a escola na forma de enriquecimento de novos planejamentos e aumento das possibilidades de se obter melhores resultados.

Passamos em seguida a tecer considerações finais sobre as hipóteses investigadas quanto ao comprometimento da influência dos gestores nos rumos do PROETI em decorrência das lacunas na capacitação e da falta de monitoramento sistemático para retroalimentar sua implementação.

O PROETI tem como horizonte a melhoria da educação ofertada nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais. O alcance desse horizonte passa necessariamente pelo conhecimento das ações de implementação do PROETI em cada escola em uma perspectiva de apreender a realidade e, se necessário, modificá-la.

O conhecimento das ações desenvolvidas no PROETI em duas escolas estaduais de Uberaba na direção do horizonte desejado evidenciou que a prática

dos gestores regionais e gestores escolares influenciam os rumos da política. Foi identificada uma distância entre o desenho inicial do PROETI publicado na Cartilha Escola de Tempo Integral e as ações gestoras implementadas no cotidiano dessas escolas.

Ficaram evidentes as lacunas na formação oferecida aos gestores do PROETI, principalmente quanto à compreensão de suas respectivas responsabilidades definidas pela Equipe Central da SEE/MG sem a participação dos envolvidos.

As entrevistas com os gestores também confirmaram o descumprimento das orientações contidas na Cartilha Escola de Tempo Integral em relação ao monitoramento do PROETI em detrimento da necessidade de retroalimentação da sua implementação na perspectiva de aprimoramento das ações em curso.

Portanto, tendo como base os estudos de cada tema abordado, é evidente que a melhoria de qualquer um dos indicadores de êxito de uma política passa necessariamente pelo indicador - formação continuada. Portanto, a formação continuada será o foco da proposta a ser apresentada no capítulo 3. Os demais indicadores serão agregados a essa formação na perspectiva de contribuir com os agentes educacionais da SRE de Uberaba no desenvolvimento de ações para o aprimoramento do PROETI.

Em seguida, apresentaremos o Plano de Ação Educacional que contempla ações de intervenção no curso da implementação do PROETI em uma perspectiva de contribuir com o seu aprimoramento tendo em vista o alcance do seu objetivo de melhoria da aprendizagem dos alunos.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Plano de Ação Educacional, que visa a contribuir com o aperfeiçoamento do trabalho dos gestores regionais e dos gestores escolares responsáveis pela implementação do Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI - nas escolas estaduais, conforme foi apresentado nos capítulos 1 e 2.

O percurso da educação integral no Estado de Minas Gerais iniciou-se em 2004 com a implantação do Projeto Aluno de Tempo Integral com foco em escolas localizadas em zona de maior vulnerabilidade social de Belo Horizonte. Foi expandido em 2005 para as escolas com este perfil, localizadas no interior – município de Uberaba e em 2006 nos demais municípios mineiros. Em 2007, foi transformado em Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI - e implantado em um universo maior de escolas, mantendo o objetivo inicial de contribuir com a melhoria do desempenho dos alunos.

No ciclo do PROETI, a implementação está no nível macro sob a responsabilidade dos gestores da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais e, no nível micro, sob a responsabilidade direta dos gestores regionais de cada uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino, em parceria com os gestores escolares. A gestão do nível micro é o objeto da nossa pesquisa, detalhada no capítulo anterior por meio da análise da entrevista dos gestores regionais e os gestores escolares responsáveis pelo PROETI em duas escolas estaduais de Uberaba.

A análise das informações coletadas permitiram o levantamento de hipóteses quanto à atuação desses gestores na implementação do PROETI. Os debates da produção acadêmica sobre o papel dos gestores no ciclo de uma política confirmaram as hipóteses de que os gestores regionais e gestores escolares exercem influência no rumo da implementação do PROETI. Essa influência parece estar relacionada de forma próxima com a deficiência na capacitação recebida e com a falta de monitoramento da operacionalização do PROETI.

A confirmação dessas hipóteses instiga o desenho de uma proposta de formação no âmbito da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba com o objetivo de

contribuir para o aprimoramento do PROETI – enquanto estratégia adota pela SEE na promoção da melhoria do desempenho dos alunos.

Essa proposta está desenhada a partir de uma política de formação regional para a equipe gestora do PROETI - gestores regionais, gestores escolares e especialistas da educação.

Apresentamos, em seguida, a proposta em duas seções. Na primeira seção apresentaremos uma proposta de formação continuada para os gestores do PROETI que atuam no nível regional e no nível local da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

Na segunda seção, detalharemos a proposta de elaboração e divulgação de uma Cartilha Virtual de Boas Práticas dos Gestores do PROETI.

3.1 Programa Regional de Formação Continuada do PROETI

O propósito de contribuir com o alcance do objetivo do Projeto Escola de Tempo Integral de melhorar a aprendizagem do aluno por meio da ampliação da sua permanência diária na escola passa necessariamente por maior investimento na formação dos gestores do PROETI.

Tendo como ponto de partida as lacunas existentes na formação dos gestores e a ausência de ações sistemáticas de monitoramento da política de educação integral no âmbito das escolas pesquisadas, apresentamos nessa seção uma proposta de formação para os gestores do PROETI com foco nas diretrizes contidas na proposta original da SEE. Acreditamos na reflexão teórica e prática dessas diretrizes para aprimorar as práticas desses gestores, de forma que possam contribuir de maneira mais efetiva com a melhoria da aprendizagem dos alunos atendidos.

Propomos investir nessa formação por meio da sugestão de nossa autoria: implantação do Programa Regional de Formação Continuada do PROETI (PRFCP). O objetivo geral desse Programa é ampliar os conhecimentos dos gestores do PROETI no âmbito regional e local, tendo em vista a melhoria do desempenho das competências gestoras dessa política pública. Assim, o objeto de trabalho do PRFCP será as temáticas educacionais que contribuem com os gestores no desempenho das atribuições de operacionalização do PROETI, conforme orientação divulgada na Cartilha da SEE (2007).

O PRFCP será desenvolvido “em serviço”, isto é, dentro da carga horária de trabalho dos gestores do PROETI: Analistas Educacionais e Inspetores Escolares da SRE de Uberaba. O programa ficará sob a responsabilidade do diretor da SRE e dos integrantes das Diretorias Administrativa, Financeira e Educacional. Durante a realização do curso, os gestores regionais assumirão o papel de multiplicadores das atividades para os gestores escolares das escolas dos seus respectivos setores. O papel de multiplicadores será desempenhado pelos gestores regionais por meio do repasse para os gestores escolares de todas as atividades desenvolvidas durante o curso.

O Programa será implementado por meio de um curso constituído de momentos presenciais (40 horas) e momentos semipresenciais (40 horas), perfazendo um total de 80 horas. No curso do PRFCP serão abordados os seguintes objetos de aprendizagem:

- Diálogo entre as experiências históricas e atuais da Educação Integral e Integrada: revisitação dos caminhos trilhados em diálogo com ideias sobre educação integral ao longo do século XX – das escolas parque idealizadas por Anísio Teixeira (1930) ao Projeto Estratégico “Educação em Tempo Integral” da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2012).
- Debate com as Políticas de Educação Integral no âmbito nacional, estadual e municipal: materialização da jornada escolar ampliada no contexto da legislação educacional, nas agendas políticas e no universo de escolas públicas federais, estaduais e municipais do Brasil.
- Foco do olhar - diretrizes da “Escola de Tempo Integral” X “Educação em Tempo Integral”: comparação dos projetos da SEE com identificação das ações de continuidade e/ou de avanços da proposta atual.
- Reflexão - Projeto Político Pedagógico e o PROETI: possibilidades de aproximação e entrelaçamento da matriz curricular da educação regular e da educação integral oferecida em espaços formais, não formais e virtuais.
- Autonomia no assessoramento do PIP – cronograma de orientação e acompanhamento do desenvolvimento do PROETI: definição coletiva das ações e dos períodos destinados ao trabalho nas escolas.

- Instrumentos de monitoramento e avaliação do PROETI: elaboração coletiva de fichas para o levantamento de informações e processamento de dados sobre o desenvolvimento das ações do PROETI para tomada de decisões sobre correção de rumos tendo em vista o alcance dos objetivos do projeto.

Para desenhar o Programa Regional de Formação de Gestores no PROETI, partimos dos limites de atuação dos gestores da SRE, definidos pela SEE em uma perspectiva plausível de execução. Sendo esse programa regional, é necessário considerar a dependência financeira da SRE de Uberaba com a SEE. A exceção dessa dependência ocorre de forma esporádica quando há captação de recursos financeiros e/ou humanos por meio de parcerias.

Nos últimos anos, é observável a prática da SEE de priorizar os recursos financeiros para a realização das políticas de formação emanadas do órgão central em detrimento das propostas oriundas das SREs. Essa prática viabiliza o cumprimento da legislação vigente que define como finalidade das Superintendências Regionais de Ensino:

Exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa [...] em consonância com as diretrizes e políticas educacionais, competindo-lhes:

I - promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição;

II - orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;

III - promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado (SEE, 2007, p.5).

Neste cenário, a SRE de Uberaba cumpre, desde a implantação do Programa de Intervenção Pedagógica (2007), a orientação da SEE sobre “o desenvolvimento de recursos humanos” – realiza formação continuada em serviço durante reuniões de estudo semanal para os Analistas Educacionais da Divisão de Equipe Pedagógica e os Inspectores Escolares.

Nos últimos quatro anos esses profissionais planejam e estudam assuntos educacionais diversos, durante encontros de oito horas semanais. Os conhecimentos adquiridos nesses encontros são repassados aos gestores escolares e especialistas da educação durante os assessoramentos, *in loco*.

Os recursos financeiros que viabilizam a realização dessas reuniões estão contemplados na planilha orçamentária anual do PAR para o acompanhamento do PIP e demais projetos da SEE em desenvolvimento nas escolas, conforme previsão do Governo de Minas Gerais.

Portanto, é viável financeiramente a realização do PRFCP, bem como sua inclusão nas reuniões já programadas para estudo dos servidores envolvidos com o PIP. Assim, as atividades presenciais do Programa Regional de Formação de Gestores no PROETI (40 horas) serão desenvolvidas em uma das quatro reuniões mensais do PIP. As 40 horas previstas para o desenvolvimento de atividades à distância também serão realizadas durante o serviço utilizando o ambiente criado pelos servidores do NTE.

Em relação aos recursos humanos necessários para o desenvolvimento dessa formação, além dos servidores da SRE de Uberaba, solicitaremos a SEEMG a participação da Gerência Estadual do PROETI. Também o percentual de 10% das atividades presenciais será desenvolvido na forma de parceria, a ser firmada, com os estudiosos do tema Educação Integral da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM -, da Universidade de Uberaba – UNIUBE – e da Universidade Presidente Antonio Carlos - UNIPAC.

O atual problema do número reduzido de servidores no quadro de pessoal da SRE tem previsão favorável de solução com a nomeação de servidores concursados. Caso a nomeação não ocorra em tempo hábil para a participação efetiva dos servidores no Programa, contaremos com a participação dos supervisores regionais de cada divisão da SRE nos esclarecimentos de dúvidas dos gestores sobre a operacionalização do PROETI nos aspectos administrativos e financeiros. Quanto aos aspectos pedagógicos, o quadro de pessoal está completo.

A outra dificuldade evidente a ser superada é a adequação do cronograma da formação à concorrida agenda dos servidores do PROETI lotados no órgão central e à agenda dos profissionais das parcerias firmadas com as universidades.

O Programa Regional de Formação de Gestores no PROETI será implantado em etapas com previsão de apresentação dos dados de pesquisas realizadas sobre o PROETI na aula inaugural.

Quadro 05: Programa Regional de Formação de Gestores no PROETI

Etapas	Ações	Período	Responsável
1	- Apresentar, para a apreciação do Diretor da SRE de Uberaba, a proposta do curso com a ementa do conteúdo de cada temática e a sugestão de nomes de profissionais para o desenvolvimento das atividades; - Contactar os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, definindo a agenda de formação.	11/2012	Supervisora Regional da DIVEP e Diretora Educacional
2	- Apresentar para os servidores responsáveis pelo PIP a agenda de formação realizando alterações, se sugeridas.	12/2012	Diretora Educacional
	- Divulgar por meio do <i>e-mail</i> /institucional para o público-alvo a agenda do curso e para conhecimento dos gestores escolares;	01/2013	Supervisora Regional da DIVEP
3	- Desenvolvimento da formação para os Analistas Educacionais da DIVEP e Inspectores Escolares;	02 a 06/2013	Profissionais contatados na SEE, SER e Universidades parcerias.
	- Repasse de cada etapa da formação por cada trio aos gestores escolares e especialistas da educação nas escolas do seu respectivo setor		Analistas Educacionais da DIVEP e Inspectores Escolares
4	-Realização de auto-avaliação das competências consolidadas.	06/2013	

O monitoramento dos participantes na formação será feito pela coordenação dos inspetores escolares e pela supervisora regional da DIVEP por meio da observação da participação e envolvimento dos servidores nas discussões presenciais. Também serão observadas as contribuições na construção dos produtos como o cronograma de acompanhamento do PROETI, os instrumentos de monitoramento e avaliação do trabalho das escolas e, especialmente, o repasse do curso para os gestores escolares.

A avaliação será feita por cada professor de forma contínua e processual com o propósito de avaliar as práticas realizadas no programa, isto é, durante a sua implementação. Os momentos a distância serão avaliados pelos professores no fórum por meio de mensagens e outras ferramentas disponibilizadas na plataforma Moodle.

Será considerado, para efeito de apuração do aproveitamento do curso, a frequência do servidor na formação, a sua efetiva participação efetiva nas atividades presenciais e os registros de boas práticas do PROETI. O repasse da formação para os gestores escolares com foco na inter-relação do PROETI com o Projeto Político Pedagógico da Escola também será considerado por meio de depoimentos apresentados no feedback final do trabalho em cada mês.

Os participantes com aproveitamento recomendável receberão da SRE de Uberaba um certificado no Programa Regional de Formação de Gestores no PROETI.

3.2 Boas Práticas Gestoras do Ciclo do PROETI

Diante da importância das experiências compartilhadas para o enriquecimento das práticas gestoras, aplicaremos um questionário contendo os aspectos da implementação e monitoramento do PROETI, com o objetivo de levantar boas práticas gestoras. O questionário será aplicado aos gestores regionais durante a realização do curso do PRFCP e esses o aplicarão aos gestores escolares das escolas dos seus respectivos setores.

As práticas de sucesso registradas pelos gestores nos questionários serão analisadas pela dupla de coordenadores regional do PROETI juntamente com a Supervisora da DIVEP e os técnicos do NTE. As melhores práticas serão selecionadas para elaboração da Cartilha de Boas Práticas Gestoras do PROETI.

Esses registros serão consolidados em uma Cartilha pelos Coordenadores Regionais do PROETI e Supervisora Regional da DIVEP e serão divulgados virtualmente no portal da SEE e no Blog da SRE de Uberaba.

Na Cartilha Virtual de Boas Práticas Gestoras do PROETI estarão contempladas as temáticas abordadas no PRFCP. Ela será constituída de 4 aspectos da gestão e cada um estará subdividido em 3 temáticas que contemplarão as boas práticas dos gestores regionais e dos gestores escolares:

Quadro 06: Temáticas abordadas no PRFCP

1 - Gestão Pedagógica
1.1 Proposta Curricular de Tempo Integral – prática que contemple os interesses e necessidades dos aluno e da comunidade;
1.2 Planejamento da Prática Docente – práticas de realização coletiva e cooperativa do planejamento de atividades lúdicas, contextualizadas e significativas para serem desenvolvidas em;
1.3 Espaço e Tempo Escolar – práticas desenvolvidas de acordo com horários definidos pelo coletivo em espaços formais, não formais e virtuais;
2- Gestão de Resultados Educacionais
2.1 Avaliações diagnóstica – prática de elaboração e aplicação na perspectiva de detectar necessidades de intervenção;
2.2 Resultados das avaliações internas e externas – prática de comparar os resultados para definição de ações para a melhoria da aprendizagem;
2.3 Avaliação do Projeto Político Pedagógico – prática de levantamento e de tomada de decisões diante de indicadores de satisfação dos segmentos da comunidade escolar em relação a gestão executada.
3 - Gestão de Pessoas
3.1 Desenvolvimento Profissional - ações de formação continuada para todos os agentes educacionais envolvidos com o PROETI;
3.2 Avaliação de Desempenho - práticas avaliativas do desempenho dos agentes ao longo do ano letivo;
3.3 Valorização e Reconhecimento – práticas executadas com foco no esforço dos agentes para a melhoria do PROETI.
4 - Gestão de Serviços e Recursos

4.1 Documentação e Registros Escolares – prática de organização da escrituração, diário de classe, legislação e outros;
4.2 Utilização das instalações – prática de uso do espaço formal, equipamentos e materiais didáticos existentes;
4.3 Recursos Financeiros – prática de planejamento participativo, acompanhamento e avaliação da aplicação.

Apresentamos em seguida um quadro síntese desse PAE.

Quadro 07: Ações do PAE

O que?	Por quê?	Quem?	Como?	Quanto?
Formação Continuada no PROETI	Existência de lacunas na formação dos gestores e dúvidas na operacionalização do PROETI	Gestores Regionais e Gestores Escolares	Divulgar a ementa do Curso e sensibilizar o público-alvo em relação à importância do objeto de estudo. Estudos e oficinas em momentos presenciais e a distância a serem realizados na SRE e Escolas	Recursos da SRE de Uberaba e das Escolas
Cartilha virtual de Boas Práticas dos	Pouca divulgação de experiências gestoras na	Gestores Regionais e Gestores	Consolidado das boas práticas	Recursos da SRE de Uberaba e

Gestores do Ciclo do PROETI	operacionalização do PROETI.	Escolares	informadas pelos gestores em pesquisa aplicada na SRE e nas Escolas	das Escolas
-----------------------------	------------------------------	-----------	---	-------------

Fonte: elaboração própria

Conforme foi sendo demonstrado ao longo dessa dissertação, quanto mais preparados estiverem os implementadores da política, maiores as possibilidades de transformação das diretrizes da proposta original do PROETI em prática. Isso justifica o investimento no Programa Regional de Formação Continuada proposto, bem como na organização da Cartilha Virtual de Boas Práticas Gestoras do Ciclo do PROETI, cuja organização foi descrita.

Ao término deste trabalho, o investimento será ampliado por meio do acompanhamento e avaliação das práticas desenvolvidas e dos conhecimentos consolidados, de modo que fique assegurada a transformação das diretrizes do PROETI por gestores responsáveis mais seguros no desempenho das suas respectivas atribuições. Assim, as ações contidas no documento original da SEE para o PROETI serão orientadas e acompanhadas pelos gestores regionais e gestores escolares e será aplicada, ao final do PRFCP e da divulgação da Cartilha, uma avaliação *online* contendo aspectos referentes aos conhecimentos adquiridos. Cada gestor envolvido com o PROETI será convocado a acessar o ambiente de aprendizagem criado pelo NTE para realizar essa atividade, denominada Avaliação dos Saberes e Práticas do PROETI.

Essa avaliação será constituída de questões referentes aos seguintes aspectos:

- Trajetória da Educação Integral
- Diretrizes do Projeto Educação Integral (SEE, 2012)
- Práticas da Gestão Pedagógica
- Práticas da Gestão de Pessoas
- Práticas da Gestão de Resultados
- Prática da Gestão de Serviços

Os resultados obtidos na avaliação serão submetidos ao crivo de uma reflexão criteriosa e consistente dos dois Coordenadores Regionais do PROETI e da Supervisora Regional da DIVEP. Posteriormente, será feito um retorno para os gestores, na forma de um documento da SRE de Uberaba, constituído de sugestões para enriquecimento dos novos planejamentos de trabalho com vistas ao aumento das possibilidades de apresentarem melhores desempenhos.

O retorno dos investimentos da SEE/MG na nossa formação será por meio da nossa prática que estará sendo desenvolvida de forma mais segura e melhor fundamentada, principalmente na dinamização das ações contidas neste PAE, contribuindo de forma efetiva com a melhoria da gestão do PROETI no âmbito da SRE de Uberaba.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, M.V.; SCHUCH, C.C. T..Monitoramento da Política Pública Educacional Plano de Meta no Rio Grande do Sul, 2009. **Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação da ANPAE**.Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/151.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso dia 07 de abril de 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 07 de abril de 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001.**Plano Nacional de Educação** – Brasília: Senado Federal, 186p.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: *em aberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1470/1219* Acesso:17 de maio de 2012.

COELHO, L. M. C. da C.; MENEZES, J. S. da S. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. **Anais da 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 2007, p. 1-16. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2011.

CONDÉ, E.S. Abrindo a Caixa –Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. 2011. Material de Apoio da Disciplina Temas de Reforma da Educação II. **Plataforma do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Disponível em: www.ppgp.caedufjf.net Acesso em: 03 de agosto de 2012.

ESPÍRITO SANTO. **Programa Mais Tempo na Escola**. Espírito Santo, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/default.asp>> . Acesso em 25 de março de 2012.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A.N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>> Acesso em: 03 de agosto de 2012.

GUARA, I.M.F.R. **Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. 2005 Disponível em<<http://www.promenino.org.br/TabId/77/ConteudoId/ce1c8ab6-61dc-4eb4-a4dc-80709f25857b/Default.aspx>>. Acesso em: 19 de julho de 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus Diretores. **Revista EmAberto, Brasília**, v. 17, n. 72, p.3-5, fev./jun. 2000 Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72 Acesso em: 28 de julho de 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas – Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf Acesso em: 10 de junho de 2012.

MEC. **Educação Integral/ educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task Acesso em 25 de agosto de 2012.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da Educação METAS NO RIO GRANDE DO SUL. **Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação da ANPAE**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/151.pdf> . Acesso em: 23 de junho de 2012.

MINAS GERAIS. **Revista Pedagógica e Revista Contextual SIMAVE-CAED**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces>>. Acesso em: 27 de abril de 2012.

MINAS GERAIS. **LEI 19481 de 12 de janeiro de 2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv>. Acesso em: 27 de dezembro de 2011.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 416 de 4 de junho de 2003**. Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de risco social.

MINAS GERAIS. **Manual de Orientação para Técnicos e Inspetores Escolares**. 2007

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escola de Tempo Integral**. 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa**. 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Aluno de Tempo Integral**. 2004.

Ministério da Educação. INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 de maio de 2012.

PAUL, Jean-Jacques; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Qualidade docente e eficácia escolar. Dossiê - sociologia da educação. **Revista Tempo social**, revista de sociologia da USP, vol.20 nº.1 São Paulo 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ts/v20n1/a06v20n1.pdf Acesso: 20 de junho de 2012.

POLON, Thelma Lucia Pinto; BONAMINO, Alicia Maria Catalano. Identificação dos Perfis de Liderança e características relacionadas a gestão pedagógica em escolas eficazes. **Anais do 25º Simpósio Brasileiro de Política Públicas e Gestão da Educação da ANPAE**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0521.pdf>> Acesso em: 29 de setembro de 2012.

TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos. **Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores** – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para a educação integral**. 2011, Disponível em: cenpec.org.br/biblioteca/educacao/tendencias-para-educacao-integral Acesso em: 16 de abril de 2012.

ANEXOS

Anexo I

ROTEIRO DA ENTREVISTA I

Função/cargo:

Nível de escolaridade:

Tempo de serviço:

ENTREVISTA COM OS GESTORES REGIONAIS: ANALISTA EDUCACIONAL DA DIVEP E DO SERVIÇO DE INSPEÇÃO ESCOLAR

A partir de 2007, a função da Superintendência Regional de Ensino de mediar a relação SEE / Escolas Estaduais sofreu alterações com a implantação pela SEE do Programa de Intervenção Pedagógica, que redefiniu as atribuições dos Analistas Educacionais da Divisão de Equipe Pedagógica e do Serviço de Inspeção Escolar. A prática de apoiar, orientar, acompanhar e avaliar o processo educativo nas escolas passou a ser realizada por duplas de Analistas Educacionais, inclusive quanto à orientação dos projetos da SEE em execução nas escolas. Nessa entrevista, abordaremos a prática dos gestores regionais na operacionalização do Projeto na Escola _____ a partir das suas responsabilidades, definidas na Cartilha da SEE Escola de Tempo Integral.

- a) Como são desempenhadas as funções do gestor regional de elo de ligação entre a SEE e Escola em relação ao PROETI?
- b) A Superintendência capacitou você para o PROETI? Se sim, como? Como você avalia esta capacitação?
- c) Qual é o apoio pedagógico dado à escola na implementação e desenvolvimento das atividades do PROETI?
- d) Como é a capacitação dada os professores, especialistas da educação e diretores pela dupla de analistas? Justifique.
- e) Qual é o instrumento de referência utilizado para orientar a escola na elaboração do projeto e para acompanhar a execução do plano de trabalho do PROETI?
- f) Você monitora, acompanha e avalia de forma contínua e sistemática o PROETI na escola? Se sim, como?
- g) Você envia bimestralmente dados do PROETI para a SEE? Se não, justifique.
- h) Como você avalia a atuação dos diretores, pedagogos e professores no PROETI desta escola?

- i) Como você avalia a sua atuação nesta escola quanto ao PROETI? Justifique.
- j) Qual relação você faz entre o desempenho dos alunos do 5º ano da escola, aferido pelo PROEB/2010, e o PROETI?

ROTEIRO DA ENTREVISTA II

Função/cargo:

Nível de escolaridade:

Tempo de serviço:

ENTREVISTA COM O GESTOR LOCAL: DIRETOR ESCOLAR

Em 2007 a SEE ampliou o número de alunos atendidos no contraturno escolar através do Projeto Escola de Tempo Integral para assegurar e ampliar os bons resultados alcançados nos programas de avaliação da educação básica. Para auxiliar os educadores, divulgou a Cartilha Projeto Escola de Tempo Integral, contendo os pressupostos para o trabalho dos diretores, professores e especialistas. As duplas de gestores regionais passaram a se responsabilizar pela orientação, *in loco*, da execução do PROETI nas escolas. Nessa entrevista, abordaremos a prática do diretor escolar na gestão da Escola de Tempo Integral e sua opinião sobre a atuação dos gestores regionais, pedagogos e professores.

- a) Com qual frequência a escola recebeu orientações dos gestores regionais na implementação do PROETI?
- b) Quais foram as principais ações desenvolvidas pelos gestores regionais na escola em relação à implementação do PROETI?
- c) Como você avalia o trabalho dos gestores regionais em relação ao esclarecimento de dúvidas da escola sobre o PROETI? Justifique
- d) Você conhece as diretrizes metodológicas e pedagógicas do PROETI?
- e) Como você avalia seu desempenho no papel do Gestor Escolar definido na Cartilha Projeto Escola de Tempo Integral em relação à gestão pedagógica, à gestão de resultados educacionais, à gestão de pessoas e à gestão de serviços e recursos?
- f) A escola conta com parcerias, estagiários e voluntários no PROETI?
- g) Como você avalia a atuação dos especialistas da educação no papel de orientação, acompanhamento e avaliação da prática dos professores do PROETI?
- h) Como você avalia a atuação dos professores do PROETI na execução das atribuições definidas pela SEE?
- i) A proposta de avaliação e monitoramento do projeto foi executada conforme orientação contida na Cartilha Projeto Escola de Tempo Integral?
- j) Qual relação você faz entre o desempenho dos alunos do 5º ano da escola, aferido pelo PROEB/2010, e PROETI?