

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

SIDILÚCIO RIBEIRO SENRA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO FLUXO
DE ABANDONO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS
ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA**

JUIZ DE FORA
2016

SIDILÚCIO RIBEIRO SENRA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO FLUXO
DE ABANDONO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS
ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA**

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

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Denise Vieira Franco

JUIZ DE FORA

2016

SIDILÚCIO RIBEIRO SENRA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO FLUXO
DE ABANDONO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS
ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Membro da banca - orientador(a)

Membro da banca

Membro da banca

Dedico este trabalho àqueles que em todos os tempos lutaram para que a Educação alcançasse as camadas populares, por entenderem que ela é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade.

Aos amigos espirituais, pelo apoio constante, sem o qual não conseguiria esta vitória.

À Secretaria de Estado de Educação, pela iniciativa da proposição deste Mestrado.

Ao meu pai, mãe e avós. Pretendo continuar honrando o esforço e dedicação de vocês.

À minha esposa Júlia, pela compreensão, carinho e incentivo. Aos filhos Felipe e Sara pela força e aceitação das ausências necessárias. Divido com vocês três esta conquista.

Aos amigos, familiares e colegas de trabalho das Escolas e da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, pelas vibrações positivas.

Aos Professores da UFJF, Tutores e Funcionários do CAEd pela capacidade e profissionalismo na execução deste Mestrado.

À Amanda Sangy Quiossa, Ana Paula de Moura Ferreira Dias, Luciana Verônica da Silva, Mariana Rocha Ferraz Neta e à Zélia Souza Lopes, anjos que a Providência Divina enviou-me para o devido apoio, minha gratidão sincera.

Aos colegas de Mestrado da turma 2013: Muito obrigado pelo aprendizado e convivência.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para o meu êxito, muito obrigado.

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública PPGP/CAEd/UFJF, analisou o fluxo de abandono dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental nas turmas do Projeto de Educação em Tempo Integral (PROETI), na circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina (SRE- Leopoldina), em Minas Gerais, a partir da investigação em duas escolas desta SRE. O objetivo deste trabalho foi investigar os fatores que têm contribuído para a permanência ou abandono dos estudantes nessas turmas. Acredita-se que, esta investigação poderá contribuir para o alcance da meta definida no Plano Estadual de Educação em atingir 80% dos alunos do ensino fundamental, matriculados em tempo integral, bem como proporcionar o acesso e permanência neste projeto que visa à formação cidadã e à melhoria dos resultados educacionais. Para a realização deste trabalho, foi utilizada a metodologia de estudo de caso, a análise documental, a pesquisa bibliográfica, a aplicação de questionários como procedimento de coleta de dados respondidos por analistas educacionais da SRE- Leopoldina, pelas diretoras, especialistas em educação e pelos professores das escolas A e B. Foram realizadas entrevistas com roteiros semiestruturados aos estudantes matriculados no projeto em 2015, nas turmas das respectivas escolas. A base teórica é composta por Cavaliere (2007), Maurício (2009), Moll (2012), entre outros. A pesquisa realizada demonstrou que não há um único fator que contribuiu e, acredita-se, continua contribuindo para o abandono dos estudantes, mas sim uma combinação de fatores tais como falhas na implementação do projeto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e SRE-Leopoldina, ausência de um monitoramento adequado, capacitação insuficiente para os professores e priorização pela SEE-MG do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Assim sendo, visando aprimorar e aperfeiçoar esta importante política pública, é apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE) com sugestões à SEE-MG, à SRE-Leopoldina e às Escolas pesquisadas, com diversas ações e organizado através de três títulos: capacitação, monitoramento e avaliação.

Palavras-chave: Tempo Integral; PROETI. Espaço/Tempo; Educação Integral.

ABSTRACT

This thesis developed in the Postgraduate Studies Program in Professional Management and Evaluation of Public Education PPGP/CAED/UFJF, examined the abandonment flow of students from the final years of elementary school in Education Project classes in Full Time (PROETI), within the jurisdiction of the Regional Leopoldina Education (SRE Leopoldina) Minas Gerais, from research in two schools this SRE. Their goal was to investigate the factors that have contributed to the permanence or abandonment of the students in these classes. It is believed that this research could contribute to the achievement of the target set at the State Education Plan to achieve 80% of elementary school students enrolled in full-time and provide the access and permanence in this important project aimed at civic education and improving educational outcomes. To carry out this work we used the case study methodology, document analysis, bibliographic research, questionnaires and data collection procedure answered by educational analysts SRE Leopoldina, the directors, education specialists and teachers of Schools A and B semi-structured interviews were conducted with students enrolled in the project in 2015, in the classes of their schools. The theoretical basis consists of the authors Cavaliere (2007), Mauricio (2009), Moll (2012) among others. The survey showed that there is no single factor that has contributed and is believed to continue contributing to the abandonment of the students, but rather a combination of factors such as shortcomings in the implementation of the project by the Ministry of Education of Minas Gerais and SRE Leopoldina, the absence of an adequate monitoring, insufficient training for teachers and prioritization by ESS MG of Educational Intervention Program (PIP). Therefore, aiming to improve and enhance this important public policy presents an Educational Action Plan (PAE) with suggestions to SEE MG, the SRE Leopoldina and surveyed schools, with various actions and organized through three headings: training, monitoring and evaluation.

Keywords: Full Time; PROETI; Space / Time; Integral Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CECR	Centro de Educação Carneiro Ribeiro
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEMs	Centros Integrados de Educação Municipal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DEOP	Departamento de Engenharia e Obras Públicas da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
EC	Exigência Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Escola de Tempo Integral
EVCA	Escola Viva Comunidade Ativa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para a Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organização Não Governamental
PAE	Plano de Ação Educacional
PATI	Projeto Aluno de Tempo Integral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola

PEAS	Programa de Educação Afetivo Sexual
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PREMEM	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROETI	Projeto Educação em Tempo Integral
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PRONATEC	Programa nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE- MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEEJ-MG	Secretaria de Estado de Esporte e da Juventude de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SP	São Paulo
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNB	Universidade de Brasília

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de escolas participantes do Mais Educação no Brasil	27
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Macrocampos e Atividades do Programa Mais Educação	26
Quadro 2 -	Sugestão de Matriz Curricular e Oficinas Curriculares para o Projeto .	37
Quadro 3 -	Campos de Conhecimento e Atividades - Projeto Estratégico em Tempo Integral	40
Quadro 4 -	Matriz Curricular Escola A, Carga Horária e Quantitativo de Professores em 2012	52
Quadro 5 -	Matriz Curricular Escola A, Carga Horária e Quantitativo de Professores 2013	53
Quadro 6 -	Matriz Curricular Escola A, Carga Horária e Quantitativo de Professores em 2014	53
Quadro 7 -	Matriz Curricular Escola B, Carga Horária e Quantitativo de Professores em 2012	56
Quadro 8 -	Matriz Curricular Escola B, Carga Horária e Quantitativo de Professores em 2013	56
Quadro 9 -	Matriz Curricular Escola B, Carga Horária e Quantitativo de Professores em 2014	76
Quadro 10 -	Perguntas e Respostas Diretoras e Especialistas das Escolas A e B ..	77
Quadro 11 -	Perguntas e respostas dos professores, da Escola A para duas questões abertas.....	82
Quadro 12 -	Perguntas e respostas dos professores, da Escola B para duas questões abertas.....	86
Quadro 13 -	Detalhamento das Ações do PAE.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução de Alunos e Escolas de Tempo Integral nas Escolas de Minas Gerais.....	34
Tabela 2 - Distribuição de Turmas e Professores, com carga horária do 1° ao 5ºano	41
Tabela 3 - Distribuição de Turmas e Professores, com carga horária do 6º ao 9ºano	42
Tabela 4 - Distribuição de turmas do Tempo Integral na SRE Leopoldina em 2014 (Matrícula Inicial)	45
Tabela 5 - Matrícula inicial e final de alunos do Ensino Fundamental anos finais. SRE Leopoldina anos letivos de 2012,2013 e 2014.....	47
Tabela 6 - Número de turmas e de alunos do Ensino Fundamental no Projeto Educação em Tempo Integral e percentual de abandono nos anos de 2012,2013 e 2014	49
Tabela 7 - Resultados do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Metas Projetadas para a escola	51
Tabela 8 - Resultado do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Metas Projetadas para a escola	51
Tabela 9 - Resultado do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Metas Projetadas para a escola	55
Tabela 10 - Experiência Profissional dos Professores da escola A.....	80
Tabela 11 - Experiência Profissional dos Professores da Escola B.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	19
1.1 A educação em tempo integral no contexto da educação pública brasileira.....	19
1.2 A implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas de Minas Gerais	33
1.3 A educação em tempo integral na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina	43
1.3.1 O tempo integral nas escolas A e B	50
1.3.2 Descrição da Escola A.....	50
1.3.3 Descrição da Escola B.....	54
1.4 Considerações	57
2 ANÁLISE DE IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS DUAS ESCOLAS DA SRE-LEOPOLDINA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ATORES EDUCACIONAIS	59
2.1 Metodologia.....	60
2.2 Implementação do projeto educação em tempo integral: reflexões teóricas, concepções de tempo e espaço escolar, o Programa Mais Educação.....	62
2.3 Investigando os índices de abandono nas duas escolas da Superintendência Regional de ensino de Leopoldina: análise da pesquisa de campo.....	68
2.3.1 A Superintendência Regional de Ensino Leopoldina (SRE-Leopoldina): a estrutura político-administrativa	70
2.3.2 O abandono na educação em tempo integral na percepção dos atores educacionais.....	71
2.3.2.1 O que dizem os gestores administrativos e pedagógicos.....	71
2.3.2.2 O que dizem os professores.....	80
2.3.2.3 O que dizem os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.....	87
2.3.3 Síntese dos resultados da pesquisa	91

3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: APONTANDO POSSIBILIDADES PARA MELHORIA DOS ÍNDICES DE ABANDONO NA SRE- LEOPOLDINA	95
3.1	A proposta de intervenção	95
3.2	Considerações sobre o PAE	99
3.2.1	Capacitação	99
3.2.2	Monitoramento	100
3.2.3	Avaliação	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICES	111

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa refere-se a um tipo de política pública que vem sendo implementada em vários estados da federação brasileira: a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas públicas.

O Projeto Aluno de Tempo Integral foi implementado em Minas Gerais em 2005 “como parte do programa Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA)¹, criado para atender às necessidades educativas dos alunos das escolas estaduais localizadas em áreas de vulnerabilidade social” (MINAS GERAIS, 2007, p.6).

Ao justificar a necessidade do Projeto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) argumentou que, após a universalização do ensino fundamental, com a crescente entrada de mulheres no mercado do trabalho e devido à ausência de espaços públicos adequados ao compartilhamento e à integração social, a sociedade passa a exigir da escola uma nova forma de organização, para permitir a realização de um projeto educacional eficaz (MINAS GERAIS, 2007).

Em 2007, o projeto foi ampliado para outras escolas da rede estadual, que não integravam o programa Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA). O Projeto, desde sua origem, buscou parcerias com a comunidade escolar de modo a proporcionar aos alunos atividades prazerosas, interessantes e significativas, tanto pedagógicas, culturais quanto esportivas. A escola “deve contar com os espaços culturais, nos quais os interesses dos alunos possam ser atendidos e a motivação despertada para novas aprendizagens” (MINAS GERAIS, 2007, p.9). Além disso, a escola também foi orientada a reinventar seus próprios espaços, utilizando-os de forma a produzir ambientes mais confortáveis, atraentes e acolhedores. Estas orientações não ficaram apenas na forma da disposição das carteiras e cadeiras em sala de aula, elas abrangiam, ainda, o uso dos diversos ambientes da escola, inclusive a cozinha.

A expansão do projeto foi bastante significativa, pois, em 2006, eram apenas 171 escolas, em 14 municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, beneficiando 19,9 mil estudantes, tendo, em 2012, atingido 1.733 escolas. Em 2009,

¹ Instituído através da Resolução SEE nº 416/2003, tinha como foco “tornar as escolas públicas melhor preparadas para atender as necessidades educacionais das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social e proporcionar a tranquilidade e as condições indispensáveis para que se efetive o processo educativo” (SEE/MG 2004).

o projeto passou a ser chamado de Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) e seu objetivo, segundo o caderno contendo as orientações gerais e as diretrizes metodológicas, era “melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam de maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola” (MINAS GERAIS, 2009, p.7).

Em 2013, o PROETI ganhou mais destaque e passou a ser um Projeto Estratégico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, integrando o Programa Estruturador Educação para Crescer. De acordo com as diretrizes para implantação do Projeto de Educação em Tempo Integral, apresentada pela SEE-MG, os resultados esperados são a “ampliação da oferta de educação integral, visando à formação cidadã e à melhoria dos resultados dos indicadores educacionais” (MINAS GERAIS, 2013b, p.4).

O Plano Estadual de Educação de Minas Gerais², instituído pela Lei nº 19.481 de 12 de janeiro de 2011 (MINAS GERAIS, 2011), prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária, visando à oferta de tempo integral para 80% dos alunos do ensino fundamental e 40% dos alunos do ensino médio em 10 anos. A lei prevê, ainda, que a prioridade é para os alunos que se encontram em condições de maior vulnerabilidade social (MINAS GERAIS, 2011).

Como Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina (SRE-Leopoldina), desde 2002, pude acompanhar o início do projeto em algumas escolas, em 2008, ano da sua chegada à nossa jurisdição. Em 2013 e 2014, fiz parte da dupla de Analistas Educacionais da SRE-Leopoldina, responsável pelo acompanhamento do projeto, e pude perceber uma dificuldade maior de algumas escolas em manter, até o final do ano, suas turmas formadas por estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Quando não eram fechadas por abandono total dos estudantes, percebia-se a frequência reduzida ao longo do ano. Nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, não verificamos a situação ora apresentada.

Observando a evolução do número de turmas e de estudantes matriculados nas escolas da circunscrição da SRE-Leopoldina que ofereceram o projeto para os anos finais do ensino fundamental, nos últimos três anos, nos municípios de Além Paraíba, Cataguases, Estrela Dalva, Leopoldina e Volta Grande, verificou-se um

² Atualmente, o Plano Estadual de Educação encontra-se em processo de reavaliação, para adequação à Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

crescimento no número de estudantes que abandonaram suas turmas. Aproximadamente 30% dos alunos que são matriculados no início do ano no Projeto, abandonam-no até o final do ano letivo.

Assim, o objetivo geral do presente trabalho é investigar os fatores que têm contribuído para a permanência ou abandono dos estudantes das turmas dos anos finais do ensino fundamental no Projeto de Educação em Tempo Integral em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina.

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) entender por que e como as escolas pesquisadas ingressaram no projeto; b) verificar como cada escola apresentou o projeto para o seu corpo docente e discente; c) identificar como se processa a operacionalização do projeto e sua relação com o perfil dos agentes envolvidos, ou seja, como o projeto é recebido pela escola; d) identificar o nível de interesse dos estudantes no início e no desenvolvimento do projeto; e) identificar os motivos que levam os estudantes a desistirem do projeto; f) verificar a relação dos gestores com os professores, com os estudantes e com seus familiares, ou seja, como os gestores atuam na execução do projeto. Pretende-se comparar as estratégias de gestão das duas escolas investigadas na pesquisa, que apresentam dados bem distintos.

Ao investigar os fatores que têm contribuído para a permanência ou abandono dos estudantes das turmas dos anos finais do ensino fundamental, pretende-se contribuir para o alcance da meta definida no Plano Estadual de Educação. Para atingir 80% dos alunos do ensino fundamental, matriculados na educação em tempo integral, será necessário termos estudantes dos anos finais que frequentem o Projeto durante todo o ano letivo. A meta não será alcançada apenas com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Acredita-se, também, que a pesquisa, ao desvendar os obstáculos e as falhas do Projeto, permitirá que a SEE-MG, responsável pelo Projeto, possa saná-las, o que garantirá a essa população juvenil, o acesso e a permanência nesse importante projeto que visa à formação cidadã e à melhoria dos resultados educacionais do Estado de Minas Gerais.

As escolas selecionadas para a pesquisa, denominadas neste trabalho como Escola A e a Escola B, estão localizadas no município de Leopoldina. Essas escolas recebem estudantes de perfil socioeconômico semelhante, oriundos de bairros periféricos da cidade e em grau elevado de vulnerabilidade social. Além da

localização das escolas ser no mesmo município, onde se encontra a sede da Superintendência, elas possuem situações diferentes em relação ao abandono, visto que a escola A possui uma taxa de abandono mais baixa que a escola B.

O texto foi organizado da seguinte forma: no capítulo 1, é apresentado um histórico recente da expansão das políticas de tempo integral no Brasil, contendo os marcos legais que estão permitindo sua expansão. Também será abordada a implementação do projeto em Minas Gerais, a partir de 2005, em algumas escolas de Belo Horizonte e de Uberaba, por meio do Projeto EVCA e, posteriormente, expandido para todas as regiões do Estado, chegando em Leopoldina em 2008. As escolas selecionadas também serão apresentadas neste primeiro capítulo.

No capítulo 2, realizou-se uma revisão dos trabalhos já existentes sobre as políticas de tempo integral com a colaboração de Ana Maria Villela Cavaliere (2007), Jaqueline Moll (2012), Lúcia Velloso Maurício (2009). Além da pesquisa bibliográfica, foram utilizados questionários para obter informações junto aos diretores e especialistas das escolas A e B, assim como aos Analistas da SRE-Leopoldina. Foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado com alguns alunos atualmente matriculados no projeto nas escolas A e B. Foi solicitado aos professores das escolas A e B que respondessem um questionário, e, posteriormente, foi feita a análise dos resultados desta pesquisa de campo.

No capítulo 3, um Plano de Ação Educacional (PAE) foi proposto, visando ao aprimoramento e ao aperfeiçoamento da educação integral, com sugestões à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, à Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina e às escolas pesquisadas.

1 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Ao longo do primeiro capítulo apresentamos um breve histórico da implementação da política de tempo integral no País e os marcos legais que orientam e que foram sendo criados nos níveis federal e estadual, para que ela de fato pudesse acontecer.

Em seguida, trataremos como o projeto foi construído e implementado em Minas Gerais. O capítulo foi finalizado com o relato da implementação do projeto nas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina, destacando as duas escolas pesquisadas.

1.1 A educação em tempo integral no contexto da educação pública brasileira

Na história da educação brasileira, um marco importante merece destaque: trata-se do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Lançado em 1932, e “elaborado para atender a um pedido do presidente Getúlio Vargas, que o solicitou aos educadores reunidos na IV Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação” (IVASHITA e VIEIRA, 2009, p.12), esse manifesto, redigido por Fernando Azevedo e assinado por educadores e intelectuais da época, entre eles Anísio Teixeira³, é para muitos um “divisor de águas” na história da educação brasileira, pois “interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e certas realizações no campo educacional” (XAVIER, 2002, p.71 apud CAMURRA e TERRUYA, 2008, p.2) .

Bastante avançado para as concepções oligárquicas da época, ele é principiado por expressões que procuravam dar à educação o seu devido valor: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a

³ Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos intelectuais brasileiros que assinaram o Manifesto dos Pioneiros. Advogado, pedagogo, administrador público, mestre pela Universidade de Colúmbia, Inspetor Geral e depois Secretário de Educação dos estados da Bahia e do Rio de Janeiro. Foi criador e Reitor da Universidade de Brasília. Conselheiro da UNESCO, criador da Escola Parque, secretário geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Consultor da Fundação Getúlio Vargas. A história da educação brasileira, no século XX, está marcada por suas ideias e ações em favor da democratização das oportunidades de acesso à educação pública, universal, gratuita, laica e de qualidade. É considerado um dos maiores educadores brasileiros.

primazia nos planos de reconstrução nacional” (MANIFESTO, 1932, p.1). Em conformidade com os ideais da Revolução de 1930, que ansiava por um Brasil moderno e diferente do modelo defendido pelas oligarquias, o Manifesto é “apresentado, então como uma bandeira revolucionária a ser empunhada por um grupo que, segundo seu redator, constituía o único capaz de coordenar as forças históricas e sociais do povo” (XAVIER, 2002, p.9).

Segundo Paschoal Lemme (2005), algumas características fundamentais do manifesto são: a concepção de educação natural e integral do indivíduo; a educação como direito de todos, cabendo ao estado assegurar esse direito; a escola deve ser obrigatória até uma idade limite, deve ser gratuita, leiga e para ambos os sexos; a adoção pelo estado de uma política global e nacional para todos os níveis e modalidades de ensino; um sistema nacional de ensino com adoção do princípio da descentralização administrativa; adoção de métodos e processos de ensino modernos da psicologia e ciências sociais; um plano definido, no qual o sistema garanta aos educandos ascensão da pré-escola ao ensino superior, de acordo com a capacidade, aptidões e aspirações e formação dos professores com remuneração condigna para que possam manter a eficiência, a dignidade e o prestígio no desempenho de sua missão. Portanto, o manifesto trouxe grande contribuição à educação brasileira, sendo precursor de várias mudanças, que proporcionaram conquistas e inovações, além de outras ainda não totalmente alcançadas.

Segundo Cavaliere (2010),

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino (CAVALIERE, 2010, p.250).

Anísio Teixeira defendia a ampliação da jornada escolar, pois ele compreendia que, do modo como estava organizada a educação escolar, “ela não conseguia garantir uma educação plena e por isso era necessário desenvolver atividades em que o aluno pudesse aprender a partir da experimentação, da vivência de oportunidades de escolha e do exercício da responsabilidade” (RESENDE, 2013,

p.50). Sua formação sofreu a influência de John Dewey⁴ e W. H. Kilpatrick⁵ cujas obras “marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira” (CAVALIERE, 2010, p.250). Em 1927, Anísio Teixeira permaneceu por sete meses nos Estados Unidos da América, visitando instituições de ensino e fazendo cursos na Universidade de Colúmbia. Retornou em 1928, após concluir seu Mestrado.

Em 1931, como Diretor de Instrução Pública do então Distrito Federal, durante o governo Pedro Ernesto, teve a oportunidade de perceber o quadro caótico das escolas públicas, notadamente a questão da evasão escolar. Nesse período, “reafirmaram-se as mais importantes vertentes de seu pensamento, inclusive a concepção ampliada de educação escolar. A laicidade e o fortalecimento do ensino público destacam-se em seu pensamento” (CAVALIERE, 2010, p.253). Desenvolve, na sua gestão, um excelente trabalho e “apresenta um plano que já continha a ideia da conjugação de escolas nucleares com as parques escolares, que viria adotar mais tarde, na Bahia e em Brasília, nos anos 50 e 60” (CAVALIERE, 2010, p.254).

Ao assumir a Secretaria de Estado de Educação da Bahia, implantou, em Salvador, em 1950, no Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado Escola Parque, a primeira experiência de um sistema público em tempo integral. Hoje denominado Centro de Educação Carneiro Ribeiro (C.E.C.R.), tinha como proposta a preparação das crianças para a vida moderna e para uma sociedade em mudança.

O C.E.C.R. era um exemplo de experiência de educação integral, ou seja, do processo educativo que considera o educando como um ser individual, desenvolvendo-lhe todos os aspectos da personalidade, valores de liberdade com responsabilidade, pensamento crítico, senso crítico, senso artístico, disposição de convivência solidária, novas ideias e capacidade de

⁴ John Dewey (1859-1952) filósofo, foi um educador americano que se destacou, no início do século 20, por suas ideias progressistas na educação. Para ele, a educação não poderia se restringir ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas deveria dialogar com o saber e a habilidade do estudante e estar integrada à sua vida como cidadão, pessoa e ser humano (SOUZA, 2004, apud RESENDE, 2010, p.50).

⁵ William Heard Kilpatrick (1871-1965) matemático e físico dos EUA. Discípulo de Dewey, destacou-se principalmente pelo seu trabalho no "Método de Projetos." Para Kilpatrick, não basta a atenção, é necessária também a intenção, pois esta torna o educando agente que prepara e executa. O projeto consiste em atividade intencionada em que os próprios alunos fazem algo num ambiente natural, integrando ou globalizando o ensino. Por exemplo, através da construção de uma casinha de coelhos, podem ser ministrados vários ensinamentos: geometria, desenho, cálculo, história natural, etc. (SEE-PR Gestão Escolar. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=297&evento=9>>. Acesso em: 24 set. 2015.

trabalhar produtivamente, reunindo o ensino da sala de aula com a autoeducação, resultante de atividades diversas em que os alunos participam com plena responsabilidade (NASCIMENTO, 2009, p.20).

No Centro Popular, além do ensino regular de quatro horas, durante o qual aprendiam linguagens, aritmética, ciências e estudos sociais, (Escola Classe), os estudantes participavam de práticas educativas no contraturno (Escola Parque), realizando inúmeras atividades em diversos setores: i) setor de trabalho, no qual aprendiam artes aplicadas; ii) setor de educação física e recreação; iii) setor socializante (grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja); iv) setor artístico (canto, dança e teatro); v) setor de extensão cultural e biblioteca onde faziam leitura, estudo e pesquisa (CAVALIERE, 2010).

Sem dúvida, um marco na história da educação do Brasil. Anísio parece estar à frente do seu tempo. Essa escola inova não apenas na arquitetura, mas também na forma como o ensino é desenvolvido e avaliado. A repetência foi abolida e o aluno era situado dentro da sua faixa etária. O currículo era desenvolvido conforme o centro de interesse do estudante ou unidades de trabalho. Os alunos eram estimulados através de pesquisas, excursões e trabalhos em grupo (NASCIMENTO, 2009). O Centro tinha capacidade para 4.000 alunos que lá permaneciam das 7h30 às 16h30.

Durante os anos da Ditadura Militar, vários acordos internacionais foram realizados focando a expansão do ensino primário e a educação profissional. As dificuldades enfrentadas pela proposta de Anísio Teixeira e o regime político implantado com o golpe, não favoreceram a expansão da experiência da Escola Parque.

Conforme Amarílio Ferreira Júnior e Marisa Bittar (2008), as reformas educacionais de 1968, as Leis nº 5540 de 28 de novembro de 1968 e nº 5692 de 11 de agosto de 1971, que reformularam respectivamente as universidades e o sistema educacional de 1º e 2º graus,

tinham como escopo estabelecer uma ligação entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação concebida pelo regime militar foi para ser um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, para viabilizar o *slogan* "Brasil Grande Potência" (FERREIRA JÚNIOR. e BITTAR 2008, p.4).

Com a redemocratização do país e a eleição direta de governadores, como o ocorreu no Estado do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994), a educação integral ressurgiu com força, tendo à sua frente o educador Darcy Ribeiro⁶. Ele recebeu a influência de Anísio Teixeira, pois trabalharam juntos na criação da Universidade de Brasília (UnB). Nesses períodos, foram construídos, no Estado do Rio de Janeiro, aproximadamente, 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Segundo Lomonaco e Silva (2013):

Com projetos arquitetônicos próprios, os CIEPs visavam ofertar aos alunos educação pública de qualidade em período integral. Às atividades curriculares somavam-se atividades complementares (artísticas, físicas e culturais) que eram realizadas dentro das dependências das próprias escolas. Funcionavam das 8 às 17 horas e contavam com atendimento médico e odontológico (LOMONACO e SILVA, 2013, p.24).

Em cada unidade dos CIEPs havia quadra coberta, refeitório, biblioteca e uma família morando, cumprindo papel de zeladores do imóvel. Alguns possuíam piscina. Na época, houve muitos debates e críticas ao projeto. Os contrários afirmavam que eram unidades caras e que tinham como pano de fundo a intenção de projetar o nome do então governador, que aspirava ser presidente da república. Os que defendiam o projeto afirmavam que era preciso oferecer uma escola melhor para todos.

A experiência dos CIEPs, a mais ampla no caso brasileiro, está assentada na concepção de Anísio Teixeira. Ele considerava que a escola primária obrigatória deveria formar a massa do trabalhador nacional, portanto ela não preparava para mais adiante, sua finalidade era ela mesma. Ela não poderia ser de tempo parcial nem de iniciação intelectual. Deveria ser, sobretudo, prática, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, de trabalhar, de participar de um ambiente democrático. Não poderia ter períodos curtos, porque um programa de atividades práticas, para formar hábitos de vida real, para organizar a escola como uma comunidade com

⁶ Darcy Ribeiro (1922-1997) Antropólogo, estudou os índios do pantanal, do Brasil central e da Amazônia. Criou o Museu do Índio e formulou o projeto de criação do Parque Indígena do Xingu. Fundador, junto com Anísio Teixeira e primeiro Reitor da Universidade de Brasília, Ministro da Educação, em 1962, e depois chefe da casa civil, em 1963, onde coordenava a implantação das reformas estruturais do governo do Presidente João Goulart. Exilado, após o golpe militar de 1964, trabalhou em vários países da América Latina. Foi assessor do Presidente Allende no Chile e do Presidente Velasco Alvarado no Peru. Retornou ao Brasil em 1976, dedicando-se à educação e à política. Eleito Vice-Governador do Rio de Janeiro em 1982, foi secretário de cultura e coordenador do Programa Especial de Educação que criou os CIEPs. Senador eleito em 1991, foi relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alcunhada de lei Darcy Ribeiro. Criador da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Escritor de estudos antropológicos e romances foi membro da Academia Brasileira de Letras. Em 1996, recebeu o Prêmio Interamericano de Educação Andrés Bello, concedido pela Organização dos Estados Americanos a eminentes educadores das Américas.

todo tipo de atividade – trabalho, estudo, recreação e arte – requer tempo. Na sua perspectiva, as habilidades das quais se depende hoje para viver - ler, escrever, contar e desenhar - deveriam ser ensinadas como técnicas sociais, em contexto real (MAURÍCIO, 2010, p.3).

Não há dúvida de que a concepção de Anísio Teixeira estava presente na experiência dos CIEPs. Os estudantes entravam às 8 horas e saíam às 17 horas. Participavam de várias atividades. Além do turno regular, como na Escola Parque, havia atividades culturais, artísticas e físicas, além de assistência médica e odontológica, no contraturno escolar.

Os governos do Estado do Rio de Janeiro, que sucederam ao governo que implantou os CIEPs, descaracterizaram o projeto por diferentes questões, transformando-os em escolas de tempo parcial com ensino em turnos e oferta da educação convencional.

Além dos CIEPs, em outros estados da federação, podemos destacar também, paralelamente, as experiências de Curitiba (PR), Projeto de Educação Integrada em Período de Tempo Integral; a de São Paulo (SP), Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e a de Porto Alegre (RS), Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs). Essas iniciativas, que aconteceram, após o período da ditadura militar, foram decorrentes da influência de grupos políticos progressistas que passaram a influir nas administrações públicas. (FERREIRA, 2007).

O governo federal, entre os anos de 1990 e 1992, durante o governo de Fernando Collor, iniciou a construção dos Centros Integrados de Atendimento a Criança (CIACs), com objetivo de prover a atenção à criança e ao adolescente com educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. Ferreira (2007, p.47) afirma que “a prioridade dada ao atendimento da criança e do adolescente nesse período, estava fundamentada na Constituição Federal de 1988 e nos organismos internacionais, representados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI)”. Essa contradição entre os preceitos constitucionais, o desenvolvimento social e os ajustes na economia, determinados pelos organismos internacionais, com a interferência e controle externo das políticas sociais, determinaram uma vantagem nítida para os segundos.

Assim, “à medida em que se agravavam os problemas econômicos, as questões sociais tornavam-se mais dramáticas e o sistema educacional foi

duramente atingido com a elevação do índices de abandono e repetência” (NAGEL, 2001, apud FERREIRA, 2007, p. 48). Diante dessa situação e devido à promessa de campanha de implantar a escola integral, o então presidente Collor anunciou a inauguração do primeiro CIAC e a construção de cinco mil unidades. O Projeto, gerado no Ministério da Saúde, não fazia qualquer menção às experiências da década de 1950, tendo sido lançado como se fosse uma experiência inovadora (FERREIRA, 2007).

Com o *impeachment* de Collor, assumiu seu vice, Itamar Franco (1992-1994), que deu continuidade ao programa, em outros termos, alterando o nome para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Surge, então, o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), vinculado ao Ministério da Educação e Desporto, que fixou diretrizes com a finalidade de promover a atenção integral à criança e ao adolescente, mediante ações de educação, saúde, assistência e promoção social e integração comunitária (FERREIRA, 2007).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), apesar do Plano Nacional de Educação (PNE) já tratar da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, não houve priorização da educação integral. O foco desse governo foi o ensino fundamental obrigatório.

As ações referentes à priorização da educação em tempo integral voltaram a ser mote de discussão durante o governo Lula (2003-2010), por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), com a implantação do Programa Mais Educação pela portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. O programa é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral.

Apesar de o Programa não exigir uma escola com arquitetura como os CIEPs ou as Escolas Parque, verifica-se que, na maioria das nossas escolas, é possível a sua execução. Diferentes espaços podem ser usados perfeitamente para o desenvolvimento das atividades.

Nesse programa, as escolas fazem a opção pelo desenvolvimento das atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura

digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. O acompanhamento pedagógico é obrigatório, os demais são optativos, mas, atualmente, a escola deve sempre trabalhar com seis macrocampos.

O governo federal repassa recursos para o pagamento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. As escolas são selecionadas segundo critérios fixados pelo MEC. Em 2011, o Manual do Programa Mais Educação estabeleceu os seguintes macrocampos, conforme o quadro 1, a seguir, com suas respectivas atividades:

Quadro 1 - Macrocampos e Atividades do Programa Mais Educação

MACROCAMPOS	ATIVIDADES
Acompanhamento Pedagógico	Ciências, História e Geografia; Letramento/Alfabetização; Línguas Estrangeiras; Matemática; Tecnologias de Apoio à Alfabetização.
Educação Ambiental	Com-Vida/Agenda 21 na escola- Educação para a sustentabilidade; Horta escolar e/ou Comunitária.
Esporte e lazer	Atletismo; Basquete de Rua, Basquetebol; Ciclismo (somente para as escolas rurais); Corrida de Orientação; Futebol; Futsal; Ginástica Rítmica; Handebol; Judô; Karatê; Natação; Programa Segundo Tempo; Recreação/lazer/Taekwondo; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual; Yoga.
Direitos Humanos em Educação	Direitos Humanos e Ambiente Escolar.
Cultura e Artes	Banda Fanfarras; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Danças, Desenho; Ensino Coletivo de Cordas; Escultura; Flauta Doce; Grafite; Hip-hop; Leitura; Mosaico; Percussão; Pintura; Práticas Circenses; Teatro
Cultura Digital	Ambiente de Redes Sociais; Informática e Tecnologias da Informação (PROINFO) e/ou laboratório de informática; Software Educacional/Linux Educacional.
Promoção da Saúde	Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos.
Comunicação e Uso de Mídias	Fotografia; Histórias em Quadrinho; Jornal Escolar; Rádio Escolar; Vídeo.
Investigação no Campo das Ciências da natureza	Laboratórios, Feiras e Projetos Científicos; Robótica Educacional.
Educação Econômica	Educação Econômica.

Fonte: BRASIL (2011).

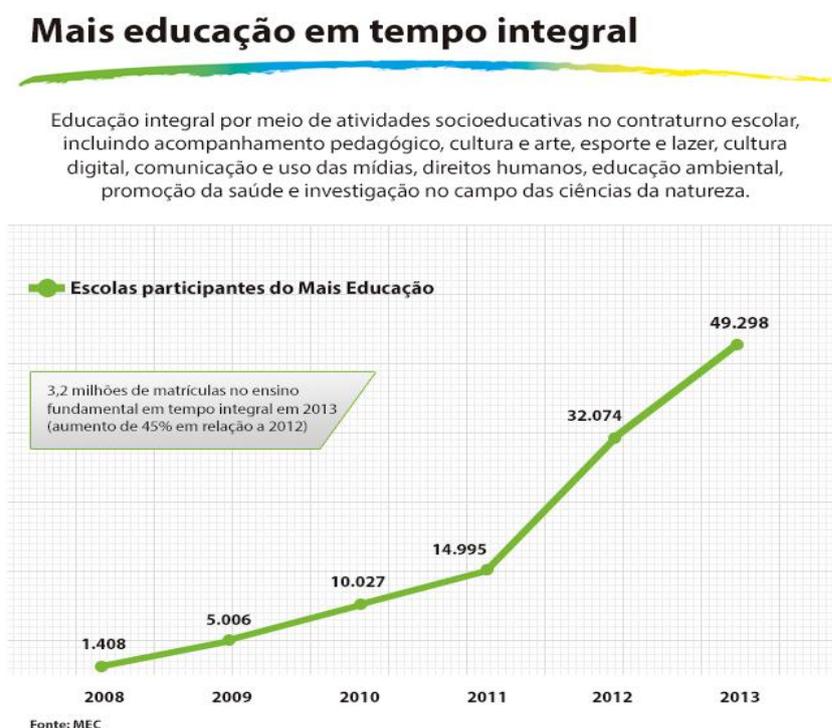
Outra possibilidade que o Programa Mais Educação proporciona é a atividade de monitoria voluntária, que deverá ser desempenhada por estudantes de ensino médio a partir de 16 anos, estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira,

contador de histórias, agricultor para horta escolar, instrutor para iniciação musical, entre outros, conforme a realidade da escola.

Para o desenvolvimento dessas atividades, os monitores recebem um ressarcimento de R\$ 60,00 a cada 20 horas mensais de monitoria, para alimentação e transporte. Devido ao valor reduzido e às exigências burocráticas para a prestação de contas, em nossa realidade, tal prática não acontece.

No Gráfico 1, a seguir, podemos verificar o quanto cresceu o número de escolas participantes do Mais Educação nos últimos anos.

Gráfico 1 - Evolução do número de escolas participantes do Mais Educação no Brasil



Fonte: Instituto LULA⁷.

Percebe-se, a partir dos dados expostos no gráfico 1, que há um significativo aumento no número de escolas participantes do Mais Educação. Em 2008, eram apenas 1.408 escolas. Em 2013, esse número chegou a 49.298 escolas, um crescimento considerável. O gráfico destaca, ainda, que houve um crescimento de

⁷ INSTITUTO LULA, Escolas participantes do Mais Educação, Disponível em: <<http://www.brasildamudanca.com.br/educacao/educacao-em-tempo-integral>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

45% do número de alunos matriculados, em 2013, em comparação com 2012, tendo sido 3,2 milhões o número de alunos matriculados no tempo integral em 2013.

Tratando da legislação que busca garantir o direito à educação, é possível citar a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 205, que afirma:

a educação é direito de todos e dever do estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s.p.).

No artigo 206 da Constituição Federal são estabelecidos os princípios com os quais o ensino será ministrado. Entre eles a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a gratuidade do ensino público e a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988). Os constituintes quiseram deixar claro que a educação deveria ser oferecida para todas as crianças, independentemente de sua classe social. A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola pressupõe o entendimento de uma sociedade desigual e a gratuidade indica que o Estado assume sua responsabilidade plena com a educação, garantindo o acesso e o padrão de qualidade.

O artigo 227 da Constituição Federal reafirma o dever do Estado em assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à educação (BRASIL, 1988). Aqui os constituintes afirmaram, novamente, o dever do Estado e o direito das crianças, jovens e adolescentes a terem acesso à educação, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência.

Compreendemos que os pressupostos para a implantação de políticas de ampliação da jornada escolar fundamentam-se em nossa Carta Magna e no princípio da equidade. Dada a desigualdade social gritante no Brasil, com todos os consequentes problemas ocasionados por ela, tornou-se necessária a elaboração de políticas públicas, bem como de legislações que pudessem garantir o cumprimento do disposto na Constituição Federal. Certamente, a educação em tempo integral é uma dessas políticas que pode, sim, contribuir para a superação de tais desigualdades sociais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também reforça a importância da educação. O artigo nº 53 afirma que toda criança e todo adolescente têm direito a uma educação que os

prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã, qualificando-os para o mundo do trabalho (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece, em seu artigo nº 34, que a jornada escolar no ensino fundamental é de quatro horas de trabalho em sala de aula, sendo progressivamente ampliada (BRASIL, 1996). Essa ampliação progressiva da carga horária sinaliza que, com apenas quatro horas diárias, não seria possível cumprir os preceitos constitucionais, bem como o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente. A Lei respeita as particularidades de cada estado no tocante às dificuldades operacionais de uma ampliação radical da carga horária dos alunos.

O Plano Nacional de Educação, promulgado pela Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), vigorou até 2010, e, dentre suas diretrizes para o ensino fundamental, verificamos:

o atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem e ainda o turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (BRASIL, 2001, s.p.)

Essas diretrizes estabelecidas no PNE orientam que a ampliação da carga horária deveria ser usada para a realização dos deveres escolares, para a prática de esportes e para o desenvolvimento de atividades artísticas. Além de reconhecer a importância de tais atividades, trata-se, na verdade, de um instrumento para a promoção da equidade, pois sabemos que os estudantes das camadas sociais mais baixas são os principais beneficiados com a ampliação da jornada escolar.

A Meta nº 21 do PNE propunha ampliar, progressivamente, a jornada escolar, visando à expansão da escola de tempo integral para, pelo menos, sete horas diárias (BRASIL, 2001). A Meta nº 22 determinava, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, à prática de esportes e atividades artísticas (BRASIL, 2001). Com a universalização do ensino fundamental e com a chegada à escola de amplas parcelas da população, oriundas das classes menos favorecidas da sociedade,

constatou-se a necessidade de que essas crianças deveriam ter uma carga horária escolar ampliada para compensar a dificuldade de aprendizagem que apresentavam.

Entre as legislações recentes que foram criadas para a melhoria da educação nacional, destacamos também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006) e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a) e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007b), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. O plano teve como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, o que compreende educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. O fundo é um complemento das verbas direcionadas à educação, vindas da União.

Após a aprovação do decreto que criou o FUNDEB, foi aprovada também a portaria nº 873, de 1º de julho de 2010 (BRASIL, 2010a), prevendo financiamento para a implantação da educação em tempo integral. Necessário se fez ampliar os recursos para a educação básica, bem como criar um financiamento específico para a implantação da escola de tempo integral, para que assim ela pudesse ser concretizada.

Definido o financiamento para a implantação da jornada escolar ampliada, verificamos que, na mesma época, discutia-se no Conselho Nacional de Educação as diretrizes curriculares nacionais. Assim, a Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação define as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. O artigo nº. 12 descreve que cabe aos sistemas educacionais definir o programa de tempo integral que pode ser turno e contraturno ou turno único, com jornada de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo. (BRASIL, 2010b).

O parágrafo primeiro do artigo nº. 12 do referido documento afirma que se deve ampliar a jornada escolar em um único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e à qualidade do tempo diário, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens. No parágrafo segundo do mesmo artigo, há referência à diversidade de atividades de

aprendizagens no currículo, para que a jornada em tempo integral aconteça com qualidade (BRASIL, 2010b).

A resolução, portanto, orienta as redes de ensino que constituem os sistemas educacionais estaduais e municipais a construírem currículos para atender a essa nova realidade.

Da mesma forma, a Resolução nº. 07, de 14 de dezembro de 2010, também da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes curriculares para o ensino fundamental de nove anos, estabelece dois artigos específicos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2010c). No artigo 36, estabelece a carga horária em sete horas diárias, no mínimo, e carga horária semanal de 1.400 horas para o ensino de tempo integral. Já o artigo 37 explicita que a tarefa de educar e cuidar das crianças deve ser compartilhada pelos profissionais da escola e de outras áreas com a família e outros atores sociais, sob a coordenação da escola, com o objetivo de alcançar uma melhoria na qualidade da aprendizagem e diminuir as diferenças de acesso aos bens culturais, e em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010c).

O parágrafo primeiro do artigo 37 da Resolução nº07 estabelece que o currículo da escola de tempo integral deve desenvolver atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras (BRASIL, 2010c). Essa concepção curricular é bem próxima da proposta por Anísio Teixeira.

No parágrafo segundo, do artigo 37 da mesma resolução, fica estabelecido que as atividades sejam desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2010c). Entendemos que, o Conselho Nacional reconhece que, em muitas escolas, não há espaço escolar adequado ao desenvolvimento de todas as atividades. No entanto, a utilização de outros espaços pela escola,

aproxima-a do território onde ela está inserida. Em nossa realidade, verificamos que nossas escolas têm utilizado, na maior parte do tempo, seus próprios espaços, não desprezando, no entanto, os espaços do seu território.

O parágrafo terceiro, deste mesmo artigo da resolução citada, afirma que a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras⁸, ao utilizar os ambientes de aprendizagem que a comunidade oferece. O parágrafo quarto, do mesmo artigo, diz que os órgãos executivos e normativos da união e dos sistemas estaduais e municipais deverão assegurar as condições de infraestrutura adequada e pessoal qualificado ao atendimento dos alunos na escola de tempo integral (BRASIL, 2010c).

Deduz-se que o Conselho reconhece as dificuldades para a implantação do modelo das Escolas Parque, proposto por Anísio Teixeira, e estimula a utilização dos espaços que a comunidade oferece, ao mesmo tempo, em determina, que se deve assegurar infraestrutura adequada e pessoal qualificado para o atendimento aos estudantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado recentemente pelo Congresso Nacional e já sancionado pela Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), a vigorar para os próximos dez anos, traz um avanço em relação ao PNE anterior para a Educação em Tempo Integral, tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país. Tal plano prevê, na meta de número 6, a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil (BRASIL, 2014). Além dessa meta, o PNE também prevê na meta de número 1 e estratégia 1.17 que versa sobre a educação infantil: “o estímulo a uma educação infantil em integral tempo para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014, p.6).

⁸ Esse conceito afirma que os diferentes espaços, tempos e atores das cidades são agentes pedagógicos que podem assumir uma intencionalidade educativa.

1.2 A implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas de Minas Gerais

Como afirmamos na introdução, o Projeto Aluno de Tempo Integral foi implementado em Minas Gerais em 2005. Em 2007, o projeto foi ampliado para outras escolas da Rede Estadual, que não integravam o programa Escola Viva, Comunidade Ativa.

Para a execução do projeto, foi implementada uma estrutura de gestão dividida em três níveis. O primeiro nível, denominado Central, foi formado na Secretaria de Estado de Educação, com atribuições de oferecer suporte às atividades do projeto, monitorar e acompanhar a sua implementação, bem como capacitar os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino, apoiando as equipes regionais na execução deste.

O segundo nível localizou-se nas Superintendências Regionais de Ensino, que contavam com uma equipe para ser o elo entre o nível central e as escolas, para dar o apoio pedagógico e capacitar professores, pedagogos e diretores, bem como orientar na elaboração de seus projetos, monitorar e enviar dados para a equipe central bimestralmente.

O terceiro nível localizou-se na escola, com um coordenador, geralmente o Supervisor Pedagógico, que se responsabilizava pela execução do projeto, além da equipe composta pelo diretor, professores, estagiários e parceiros do projeto (MINAS GERAIS, 2007).

Inicialmente, o projeto foi desenvolvido em 171 escolas da região metropolitana de Belo Horizonte e de Uberaba, entre os anos de 2004 e 2006. Essas escolas integravam o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa e ficavam localizadas na periferia, com alta taxa de vulnerabilidade social. Em 2007, foi proposto para as demais escolas da Rede Estadual nas 46 Superintendências Regionais de Ensino.

O objetivo do projeto foi o de melhorar o aprendizado dos alunos, principalmente dos que demandavam maior atenção do sistema educacional, por meio do desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas, ampliando o universo de experiências pedagógicas destes alunos e promovendo o atendimento àqueles com defasagem de aprendizagem.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ao instituir o projeto, tinha como objetivo a redução das taxas de reprovação, evasão e abandono, o aumento do percentual de alunos lendo aos oito anos e a melhoria da proficiência média dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

No início, os alunos atendidos foram aqueles que se encontravam em baixo rendimento escolar, conforme resultados das avaliações sistêmicas realizadas pela Secretaria de Educação, PROALFA e PROEB, tanto dos anos iniciais como dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como as escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social. Assim, esperava-se que, ampliando o tempo de permanência dos estudantes na escola, haveria a melhoria dos resultados educacionais.

As escolas deveriam ter salas ociosas e possuírem espaço físico adequado à prática de esportes ou espaços alternativos podendo, até mesmo, usar a quadra do bairro ou espaços cedidos por Igrejas e Associações.

A Tabela 1, a seguir, informa a abrangência do projeto nas escolas de Minas Gerais. Como pode ser observado, a partir dos dados apresentados, o número de escolas e estudantes cresceu, desde a implantação do projeto, chegando a 2.032 escolas e a 134.000 estudantes, em 2013 (MINAS GERAIS, 2014).

Tabela 1 - Evolução de Alunos e Escolas de Tempo Integral nas Escolas de Minas Gerais

ANO	NÚMERO DE ESTUDANTES	NÚMERO DE ESCOLAS
2006	19.900	171
2007	90.000	1.511
2008	110.000	1.836
2009	105.000	1.919
2010	107.000	1.891
2011	107.000	1.861
2012	115.000	1.733
2013	134.000	2.032

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir de dados do Censo Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2014.

Para a execução do projeto, são disponibilizados, anualmente, recursos do Estado para garantir almoço e lanche aos estudantes, pois estes permanecem em dois turnos na escola. Estes recursos são repassados por meio de termos de compromisso assinados pelos gestores com recursos direcionados ao custeio, os quais são aplicados na aquisição da merenda escolar e de capital em menor volume, para aquisição de equipamentos a serem usados no desenvolvimento do projeto

(MINAS GERAIS, 2014). Atualmente, as escolas recebem R\$ 1,20 por dia, para a merenda, por cada aluno matriculado.⁹ As escolas, na prática, acabam utilizando, também, recursos para a alimentação regular dos alunos, como modo de ampliar e atender adequadamente aos estudantes do tempo integral.

Foram realizadas capacitações para os professores alfabetizadores, supervisores pedagógicos, professores de educação física e a produção de cadernos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais, bem como distribuídos kits de materiais esportivos para as escolas participantes.

Em 2010, para auxiliar o desenvolvimento do projeto, foi elaborado um caderno de Boas Práticas para Professores do Tempo Integral, organizado a partir de cinco eixos fundamentais: Consolidando a Alfabetização e Ampliando o Letramento, Resolvendo Situações Problema, Desenvolvendo o Conhecimento e a Sensibilidade através da Arte, Aprendendo por meio de Jogos e Recreação, Desenvolvendo Bons Hábitos Sociais e de Higiene (MINAS GERAIS, 2010a). Este caderno relata experiências bem sucedidas em outras escolas, que poderiam ser desenvolvidas nas diferentes escolas de Minas Gerais.

O projeto possui também a Coletânea Esporte na Escola de Tempo Integral (ETI) – Cadernos Pedagógicos 01 e 02, com a proposta para as práticas de educação física. Neles, existem os seguintes conteúdos: atletismo, capoeira, brinquedo, dança, futebol, ginástica, peteca, jogos e brincadeiras. Estes cadernos foram elaborados pela Secretaria de Esporte e da Juventude (SEEJ) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE).

O Projeto é desenvolvido em dois turnos. No turno regular os alunos têm aulas regulares e são desenvolvidas atividades do currículo básico comum do ensino fundamental. No contraturno, são desenvolvidas atividades visando ampliar a possibilidade de aprendizagem dos alunos, enriquecendo, assim, o currículo base. A ênfase deve ser dada à alfabetização, ao letramento, à matemática e à ampliação das atividades artísticas, socioculturais e esportivas (MINAS GERAIS, 2007).

A proposta da Secretaria de Educação, por meio da cartilha de orientação ao projeto, é de que as aulas sejam ministradas de forma criativa e prazerosa (MINAS

⁹ Conforme orientação da SEE, em 2015, 50% deste valor tem como fonte os recursos do FNDE, complementados com a fonte Qese, que é a quota estadual do salário-educação, contribuição social das empresas, previsto na Constituição Federal.

GERAIS, 2007), pois os alunos já cursaram ou vão cursar o turno regular e, por isso, devem utilizar outros espaços da escola e até mesmo fora dela.

Além desses, os espaços da escola podem também ser reinventados, produzindo ambientes mais confortáveis, atraentes e aconchegantes, como salas remodeladas com modificação na disposição das carteiras, dinamização de bibliotecas, bancos e mesas do pátio ou sob árvores. São espaços perfeitamente utilizáveis para ações de caráter inovador e criativo.

A ação pedagógica deve se basear na pedagogia de projetos, que é participativa e que deve envolver a vida prática comunitária, voltados para a solução de questões que inquietam ou estimulam a vida cotidiana, exercendo, assim, forte motivação e interesse. Portanto, toda escola é obrigada a elaborar um projeto.

A proposta de metodologia do projeto foi construída a partir de experiências das primeiras escolas que implementaram o projeto antes de 2007. Nelas, o projeto era oferecido três vezes por semana por meio de oficinas no contraturno e realizadas por pessoas da própria comunidade. Posteriormente, foi oferecido cinco vezes na semana, sendo executado por professores alfabetizadores e de educação física.

Foi desenvolvida uma matriz curricular, contemplando atividades para atender aos objetivos propostos, ou seja, melhoria da aprendizagem e ampliação do universo de experiências culturais e esportivas dos alunos. Nesse sentido, a ênfase era em um currículo que privilegiasse as atividades curriculares não disciplinares, divididas em três pilares de conhecimento: Linguagem e Matemática, Culturais e Formação Pessoal e Social. O currículo do projeto parte da ideia de um currículo em processo, permitindo a flexibilidade das atividades sem a perda do sentido de unidade.

A matriz inicial era composta de 30 módulos semanais de 50 minutos. Nessa composição, 15 módulos eram atribuídos ao professor regente e 10 ao professor de educação física, sendo 3 para atividades culturais e 3 para atividades esportivas. O horário do almoço foi incluído na matriz curricular como atividade de formação pessoal e social, ficando os alunos, nesse período, sob a responsabilidade da direção da escola. O diretor utilizava-se dos especialistas e auxiliares de serviços gerais para auxiliá-lo.

Nessa época, tal medida foi muito criticada, pois nem sempre o diretor ou o especialista, pelas responsabilidades dos seus cargos, podiam assumir tal tarefa, bem como os auxiliares de serviço, nem sempre com preparação para esta função. Posteriormente, isso foi modificado com a inclusão deste horário na carga horária de um professor. No quadro 2, a seguir, apresentamos a sugestão de matriz curricular do aluno de Tempo Integral, com as oficinas curriculares, implantada em 2007 e que vigorou até 2012:

Quadro 2 - Sugestão de Matriz Curricular e Oficinas Curriculares para o Projeto

Atividades	Oficinas Curriculares
Atividades de Linguagem e Matemática	Hora da Leitura; Experiências Matemáticas; Informática Educacional; Estudo Monitorado; Oficina de Redação; Jornalismo; Alfabetização.
Atividades Artísticas, Esportivas e Motoras	Artes Visuais; Dança; Música; Teatro; Conhecimento sobre o corpo; Esportes; Jogos; Lutas; Atividades Rítmicas.
Atividades de Formação Pessoal e Social	Higiene e Formação de Hábitos; Empreendedorismo Social; Educação para o Trânsito; Ética; Orientação Sexual; Cooperativismo; Educação para a Paz; Educação Ambiental; Educação Patrimonial.

Fonte: MINAS GERAIS, 2007.

Nesse projeto, as escolas tinham liberdade para escolherem suas oficinas. A sugestão dada era de 5 aulas semanais de Português, 5 aulas de Matemática, 4 aulas de Estudos Monitorados, 3 aulas de Educação Física, 3 aulas de Artes e 10 aulas de Formação Pessoal e Social. Nessa proposta, a ampliação da jornada dos alunos com as aulas era de 5 horas ao dia e 25 horas por semana.

Em 2009, o projeto passa a ser chamado de Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) e segundo a SEE-MG,

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

Não há mudança nos objetivos geral e específicos, na metodologia, no currículo, na gestão, na avaliação, bem como na operacionalização do projeto. O documento que apresenta e orienta sua implantação afirma que ele tem como base o Projeto Aluno de Tempo Integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo uma “alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora” (MINAS GERAIS, 2009, p.7).

Em 2012, foi publicada a Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 SEE-MG, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas

estaduais de educação básica de Minas Gerais. As diretrizes da educação em tempo integral, a serem seguidas pelas escolas da rede pública estadual, são fixadas nos artigos 84 a 86 deste documento. A resolução prevê que as atividades do Projeto de Educação Integral poderão ser desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar, como já foi dito anteriormente. Espaços distintos da cidade onde a unidade escolar se situa podem ser usados, bem como equipamentos sociais e culturais existentes. Parcerias com entidades locais poderão ser firmadas pela escola (MINAS GERAIS, 2012). A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais segue, desta forma, as orientações fixadas pela Resolução nº 07/2010 do Conselho Nacional de Educação.

Em 2013, a SEE-MG altera novamente o nome do projeto, que passa a ser chamado de Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral. Ele integra o Programa Estruturador Educação para Crescer e “são empregados maiores estratégias e recursos para as ações do estado” (SILVA, 2014, p.37). Os resultados esperados são a “ampliação da oferta de educação integral, visando à formação cidadã e à melhoria dos resultados dos indicadores educacionais” (MINAS GERAIS, 2013b, p.4). Na justificativa do projeto, a SEE-MG afirma:

Hoje, buscamos uma ampliação qualificada do tempo, composta por atividades educativas diferenciadas no campo das ciências, da cultura, das artes, das tecnologias, entre outras; articuladas aos componentes curriculares e áreas do conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais, numa concepção de educação integral que proporcione ao educando seu desenvolvimento físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético. (MINAS GERAIS, 2013b, p.2).

Essa ampliação qualificada do tempo com atividades diversificadas, objetiva proporcionar a permanência dos estudantes na escola durante todo o ano letivo. Projetos de trabalho e oficinas pedagógicas são as estratégias metodológicas sugeridas.

O público alvo, conforme previsto no Plano Estadual de Educação, por meio da Lei n. 19.481, de 12 de janeiro de 2011 (MINAS GERAIS, 2011), deverá ser os alunos que se encontram em condições de maior vulnerabilidade social, como já foi mencionado, ficando a escola, a partir de seu projeto pedagógico e de seu diálogo com a comunidade, como a referência para a definição dos alunos que serão matriculados no projeto.

Há uma interface com o Programa Mais Educação do Governo Federal. Ele funciona de forma articulada com o projeto de tempo integral. Quando o Programa Mais Educação foi lançado, já havia o PROETI em Minas Gerais. As escolas foram orientadas a escolherem o acompanhamento pedagógico como macrocampo obrigatório e mais três ou quatro macrocampos com cinco ou seis atividades, de acordo com o interesse e a realidade da escola. As escolas têm liberdade para construir suas matrizes curriculares, conforme a escolha dos demais macrocampos e suas atividades. As propostas se assemelham em muitos aspectos, tais como, utilização dos ambientes fora da escola, atividades desenvolvidas por meio de oficinas, acompanhamento pedagógico e esporte e lazer.

Os critérios para adesão das escolas ao Programa Mais Educação vêm sendo modificados desde o seu lançamento. Em 2012, o ano em que de fato a SEE-MG fez adesão ao programa, os critérios fixados pelo MEC conforme o manual do programa foram as seguintes:

Escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008, 2009, 2010 e 2011; escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 4,2 nas séries iniciais e/ou 3,8 nas séries finais; escolas localizadas nos territórios prioritários do Plano Brasil Sem Miséria; escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família; escolas que participam do Programa Escola Aberta; e escolas do campo (BRASIL, 2012a, p.7).

A Resolução da SEE-MG nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012b), em seu artigo nº. 86, define a composição curricular da Educação em Tempo Integral com os seguintes campos de conhecimento: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório), Esporte e Lazer (obrigatório), Cultura e Arte, *Cibercultura*, Segurança Alimentar Nutricional, Educação Socioambiental, Direitos Humanos e Cidadania. A escola deverá contar, segundo a referida resolução, com, no mínimo, três e, no máximo, seis atividades, distribuídas em, no máximo, seis campos de conhecimento. Há também uma redução das atividades em comparação àquelas propostas pelo Programa Mais Educação, como pode ser demonstrada no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Campos de Conhecimento e Atividades - Projeto Estratégico em Tempo Integral

Campos de Conhecimento	Atividades
Acompanhamento Pedagógico	Letramento/Alfabetização; Matemática; História/Geografia; Línguas Estrangeiras.
Cultura e Arte	Linguagem Visual; Teatro; Música; Dança.
Esporte e Lazer	Recreação; Lutas; Xadrez; Futebol, Vôlei, Handebol, Basquete e Tênis; Natação; Ginástica; Atletismo.
Cibercultura (Comunicação, Cultura e Tecnologias)	Educação Tecnológica; Robótica Educacional; Fotografia; Rádio Escolar; Vídeo; Jornal Escolar.
Segurança Alimentar	Alimentação e Nutrição; Promoção à Saúde.
Educação Socioambiental	Horta escolar; Educação para a Sustentabilidade; Educação Científica.
Direitos Humanos e Cidadania	Formação Cidadã; Direitos Humanos na Escola, na Família, na Sociedade.

Fonte: Resolução 2.197/2012 e MINAS GERAIS, 2013b, p.14-15.

Todas as escolas continuaram a ter relativa autonomia para montar sua matriz curricular. Na cartilha de operacionalização do projeto, são estabelecidos dois critérios para adesão: o primeiro deve ser desejo de a comunidade implantar o projeto na escola; e o segundo é a condição da escola em reorganizar seus espaços e buscar outros, além dos seus muros. Ela deve buscar parcerias com o poder público municipal e com pessoas físicas e jurídicas, dentro da perspectiva da cidade educadora.

O conceito de cidade educadora, a educação além dos muros da escola, é introduzido. A escola é estimulada a observar o seu entorno e verificar as diversas possibilidades de uso destes locais, bem como a realizar parcerias com as famílias, com o poder público, empresas e organizações sociais capazes de administrar as potencialidades educativas que compõe o seu território (MINAS GERAIS, 2013b).

São também propostas ações em rede, após o mapeamento do entorno das escolas que desenvolvem atividades de jornada ampliada, sejam estaduais ou municipais, para que, juntas, possam articular ações comuns de educação integral. Assim, elas podem se agrupar para gerenciar ações em rede, objetivando o trabalho numa direção comum, que busca a conquista de novos parceiros, o fortalecimento e estímulo à criação de vínculos comunitários, a valorização e participação da família e a criação de mostras, exposições, eventos culturais e esportivos (MINAS GERAIS, 2013b).

A prioridade são as escolas e os alunos em situação de vulnerabilidade, entre eles, os que estão em distorção idade/série, com necessidade de correção de fluxo e redução da evasão e/ou repetência, os beneficiários do Programa Bolsa Família,

as crianças vítimas de abuso, violência e trabalho infantil, as que estão com baixo rendimento escolar e as que estão em progressão continuada. Cada turma deve contar com, no mínimo, 20 e, no máximo, 30 estudantes.

Nos anos Iniciais do ensino fundamental havia um professor regente de turma e um professor de educação física. Nos anos finais, havia um professor regente de turma, um professor de educação física, um professor de matemática e um professor de português. A carga horária para os anos iniciais e finais é de 5 horas/dia, divididos em seis módulos de 50 minutos, perfazendo um total de 30 módulos semanais, distribuídos entre os professores, conforme a matriz construída pela escola.

A seguir, apresentamos as tabelas 2 e 3, que tratam da distribuição de turmas e professores com a respectiva carga horária do Projeto Educação em Tempo Integral, a partir de 2013.¹⁰

Tabela 2 - Distribuição de Turmas e Professores, com carga horária do 1º ao 5ºano

PROETI 2013 1º AO 5º ANO		
Quantitativo de Turmas	Professor Regente de Turma	Professor Educação Física
1	1 (16 + 4 EC)	1 (6)
2	2 (16 + 4 EC)	1 (12)
3	3 (16 + 4 EC)	1 (16+2)

Fonte: MINAS GERAIS, 2013b.

A carga horária de cada professor está representada entre parênteses e a sigla EC significa exigência curricular¹¹. Com esta nova forma de distribuir as aulas, ficou atribuído ao professor regente, os cinco módulos diários do almoço e isto, de certa forma, o obrigou a uma ampliação da sua jornada diária, daí o termo exigência curricular. Não há como ter dois professores regentes e dois professores de educação física em uma única turma. Ao atribuir ao professor regente os módulos do almoço, a SEE atendeu ao pleito dos diretores e especialistas. Portanto, houve um aprimoramento na organização e funcionamento do Projeto Educação em Tempo Integral a partir de 2013.

Nesse novo desenho do projeto, aparecem as figuras dos professores de português e matemática, que ficavam responsáveis pelo acompanhamento

¹⁰ A carga horária é apresentada em horas relógio. Os módulos aula são de 50 minutos.

¹¹ Exigência curricular é uma terminologia usada no estado de Minas Gerais, para quando as aulas atribuídas ao professor excedam a sua carga horária regular. O currículo e a distribuição das aulas exigem que a aula seja de determinado professor. Ele não pode negá-las, recebendo, no entanto, o devido pagamento pela ampliação da sua jornada de trabalho.

pedagógico. A maioria das escolas optou por dividir a carga horária de 16 módulos para os dois professores. Isso permitiu que os estudantes pudessem ter quatro professores diferentes, quando a escola possuía mais de uma turma. O professor regente de turma ficou responsável por conduzir as oficinas dos demais campos do conhecimento, juntamente com o professor de educação física, pois este ficou limitado a quatro módulos do campo esporte e lazer.

Tabela 3 - Distribuição de Turmas e Professores, com carga horária do 6º ao 9ºano

PROETI 2013 6º ao 9º ANO			
Quantitativo de Turmas	Professor Regente da Turma	Professor de Educação Física	Professor de Português e/ou Matemática
1		1 (14)	1 (16) ou 2 (8)
2	1 (16 + 4 EC)	1 (16 + 4 EC)	1 (16) OU 2 (8)
3	1 (16 + 4 EC)	1 (16+1 EC) 1 (16+1 EC)	1 (16) Português e 1 (16) Matemática

FONTE: MINAS GERAIS, 2013b.

Quando havia uma única turma, o professor de educação física ficava responsável pelo módulo do horário do almoço. Quando havia duas turmas ele e o professor regente ficavam responsáveis. Quando havia três turmas, dois professores de educação física acompanhavam duas turmas e o professor regente acompanhava a outra turma.

Outras mudanças introduzidas foram com relação ao papel do gestor, que agora assumia as seguintes responsabilidades:

Cabe ao gestor escolar promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas e de planejamento, uma vez que a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto pedagógico da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. O diretor deverá também, incentivar a participação, o compartilhamento de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias além de promover a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas (MINAS GERAIS, 2013b, p.16).

Foi dado, então, ao gestor um papel principal na condução do projeto. A ele cabia toda a articulação necessária para o sucesso do projeto. Esperava-se, assim, o envolvimento de toda a comunidade, especialmente dos estudantes e a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

O projeto também estabelecia o monitoramento e avaliação, bem como adequações e ajustes. Equipes da SEE e da SRE seriam as responsáveis em coordenar o monitoramento. Anunciou-se a criação de ferramentas informatizadas para este trabalho, mas elas não foram criadas. Não se pensou, na ocasião, na possibilidade das SREs auxiliarem na coordenação, bem como na ajuda ao Diretor para o desempenho do seu papel.

Nessa mesma época a SEE-MG desenvolveu o Programa de Intervenção Pedagógica PIP/Alfabetização no Tempo Certo. O PIP foi um programa desenvolvido em todas as escolas do Estado de Minas Gerais até 2014, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico à equipe escolar e garantir a aprendizagem do aluno e a consequente melhoria do desempenho da escola (MINAS GERAIS, 2013a, p.6). Equipes de trabalho foram formadas na SEE-MG e nas SREs para visitas periódicas às escolas. Estas equipes desenvolviam ações visando ao cumprimento do Projeto de Intervenção Pedagógica, elaborado por todas as escolas num dia escolar denominado: “dia D”.

Foi nítido, neste período, a busca pela melhoria dos resultados educacionais. Assim sendo, o Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral, apesar da força do nome, foi colocado à margem. As SREs, em respeito às orientações da SEE-MG, pouco tempo se dedicavam ao monitoramento do projeto, pois, como foi dito, a prioridade passou a ser o PIP.

1.3 A educação em tempo integral na Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina

Em 2007, o Projeto Tempo Integral foi expandido para vários municípios do Estado. Desde então, a Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina através de seus Analistas Educacionais e Inspectores Escolares, vêm dando suporte às escolas da sua circunscrição. A dupla de Analistas da Superintendência responsável pelo monitoramento do projeto, com o auxílio da equipe pedagógica, realizou capacitações para os professores e especialistas da educação por meio de encontros nos polos de Além Paraíba, Leopoldina e Cataguases. Nestas capacitações foram repassadas as orientações da Secretaria de Estado de Educação.

Em 2013 e 2014, como não houve liberação de recursos orçamentários para a visita da dupla de analistas da SRE Leopoldina, o monitoramento do projeto foi realizado pela equipe do Plano de Intervenção Pedagógica, composta por um Analista Educacional e um Inspetor. Tal situação, na prática, impossibilitava um acompanhamento satisfatório, pois como já dissemos, a prioridade foi o PIP. Bimensalmente, as escolas enviavam seus relatórios para a dupla da SRE. Em 2014, devido a restrições orçamentárias, aconteceu apenas uma capacitação para os professores do projeto. Acredita-se que tais fatos tenham tido impactos negativos na execução do projeto, pois, sem o devido acompanhamento, muitos equívocos podem ter sido cometidos, bem como outros problemas na condução do projeto, pela ausência de capacitações.

Em 2014, apesar das deficiências no seu acompanhamento, o Projeto atingiu 28 escolas, oito municípios e beneficiou 1486 estudantes, distribuídos em 59 turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, conforme pode ser observado na tabela 4.

Tabela 4. Distribuição de turmas do Tempo Integral na SRE Leopoldina em 2014 (Matrícula Inicial)

(Continua)

Município	Escola	Quantidade de turmas		Quantidade de estudantes		Professores			
		Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Regente	Ed. Física	Port/Mat	Total
Além Paraíba	EE Barão de São Geraldo	2	-	47	-	2	1	-	3
	EE Dr. Alfredo Castelo Branco	2	2	50	50	3	2	2	7
	EE Santa Rita	1	-	25	-	1	1	-	2
	EE São José	-	3	-	70	2	2	2	6
	EE Sebastião Cerqueira	3	-	65	-	3	1	-	4
Cataguases	EE Astolfo Dutra	2	2	55	59	3	2	2	7
	EE Coronel Vieira	4	-	100	-	4	2	-	6
	EE Dr. Norberto Custódio Ferreira	-	1	-	25	-	1	2	3
	EE Guido Marliere	2	-	53	-	-	2	1	-
	EE Manuel Inácio Peixoto	-	1	-	26	-	1	2	3
	EE Marieta Soares Teixeira	-	1	-	29	-	1	3	3
	EE Professor Clóvis Salgado	2	1	50	25	2	2	2	6
	EE Professor Quaresma	2	2	50	40	3	2	2	7
Estrela Dalva	EE José Bittencourt de Souza	-	2	-	53	1	1	2	4

Fonte: SRE Leopoldina, 2015.

Tabela 4 – Distribuição de turmas do Tempo Integral na SER Leopoldina em 2014 (Matrícula Inicial)
(Conclusão)

Municípios	Escolas	Quantidade de turmas		Quantidade de estudantes		Professores			
		Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Regente	Ed. Física	Port/Mat	Total
Leopoldina	Escola C	3	-	86	-	3	1	-	4
	Escola D	1	-	25	-	1	1	-	2
	Escola E	3	-	74	-	3	1	-	4
	Escola F	2	-	53	-	2	1	-	3
	Escola G	1	1	20	20	2	2	2	6
	Escola A	1	1	30	30	2	2	2	6
	Escola H	-	2	-	60	1	1	2	4
	Escola I	1	1	25	28	2	2	2	6
	Escola B	-	1	-	25	-	1	2	3
Pirapetinga	EE Capitão Ovídio Lima	1	-	25	-	1	1	-	2
Recreio	EE Olavo Bilac	-	1	-	20	-	1	2	3
	EE Presidente Carlos Luz	1	-	25	-	1	1	-	2
Santo Antônio do Aventureiro	EE Miranda Manso	-	2	-	44	1	1	2	4
Volta Grande	EE Capitão Godoy	-	1	-	24	-	1	2	3
Total		34	25	858	628	45	37	34	116

Fonte: SRE Leopoldina, 2015.

Na Tabela 5, a seguir, é apresentada a evolução do número de turmas e de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental nas escolas da circunscrição onde a pesquisa é realizada, que ofereceram o projeto nos últimos três anos nos municípios de Além Paraíba, Cataguases, Estrela Dalva, Leopoldina e Volta Grande. Há também o número de estudantes matriculados no início do ano letivo e o número de estudantes que permanecem nas turmas até o final do ano letivo.

Tabela 5 - Matrícula inicial e final de alunos do Ensino Fundamental anos finais. SRE Leopoldina anos letivos de 2012,2013 e 2014

Município	Escola	2012			2013			2014		
		turmas No	alunos iniciais No	alunos finais No	turmas No	alunos iniciais No	alunos finais No	turmas No	alunos iniciais No	alunos finais No
Além Paraíba	EE Dr. Alfredo Castelo Branco	01	25	21	01	25	20	02	50	37
	EE São José	04	64	61	02	52	39	03	70	42
Cataguases	EE Astolfo Dutra	02	55	50	01	35	33	02	59	50
	EE Manuel Inácio Peixoto	02	50	36	01	26	20	01	26	17
	EE Marieta Soares Peixoto	02	63	35	02	62	34	01	29	16
Estrela Dalva	EE José Bittencourt de Souza	02	44	22	01	30	17	02	53	37
	EE Sebastião Medeiros	01	30	28	01	26	26	01	28	22
Volta Grande	EE Capitão Godoy	02	41	41	02	60	27	01	24	16
Total		20	482	385	13	381	272	15	394	286

Fonte: SRE Leopoldina, 2015.

Pode-se perceber que houve uma redução de turmas ao longo dos anos e que o número de estudantes, inicialmente matriculados, foi reduzido de 482 para 394 ao longo destes três anos. Portanto, uma redução de 18,26% na matrícula inicial.

Analisando ano a ano, temos uma redução de 20,12%, em 2012, 28,61%, em 2013 e 27,41%, em 2014. Em várias escolas, o número de turmas diminuiu. Tal fato é preocupante, pois pode estar acontecendo que justamente aqueles estudantes que são objeto desta política, não estariam sendo alcançados por ela. Assim, eles continuariam duplamente vulneráveis.

A relação aluno por turma, no início do ano letivo, que era de 24,1, em 2012, passa para 29,30, em 2013 e a 26,26, em 2014. No entanto, com o abandono dos estudantes, esta relação ao final do ano letivo cai e observamos que ela foi de 19,25, em 2012; 20,02, em 2013 e 19,06 em 2014. Possivelmente, as escolas tentam compensar o abandono, matriculando um número maior de alunos no início do ano, para, quem sabe, manter o seu quadro de professores, mas isso não tem resolvido o problema. Ao contrário, tal prática pode incentivar o abandono, pois com turmas mais cheias, as necessidades individuais podem passar despercebidas e a qualidade do atendimento aos estudantes não será a mesma.

A tabela 6 apresenta o número de turmas e o percentual de abandono do Projeto nos anos de 2012, 2013 e 2014. Na Escola Estadual Dr. Alfredo Castelo Branco, no município de Além Paraíba, o abandono foi de 16%, em 2012, 20%, em 2013 e 26%, em 2014. Em 2012 e 2013, havia uma única turma e, em 2014, duas turmas. Na Escola Estadual São José, neste mesmo município, o abandono foi de 4,68%, em 2012, 25%, em 2013 e 40%, em 2014. O número de turmas foram respectivamente quatro, duas e três para os anos de 2012, 2013 e 2014.

Na Escola Estadual Astolfo Dutra, no município de Cataguases, o abandono foi de 9,09%, em 2012, 5,71%, em 2013 e 15,25%, em 2014. O número de turmas foram respectivamente duas, uma e duas para os anos de 2012, 2013 e 2014. Na Escola Estadual Manuel Inácio Peixoto, nesse mesmo município, o abandono foi de 28%, em 2012, 23,08%, em 2013 e 34,61%, em 2014. O número de turmas foram respectivamente duas, uma e uma para os anos de 2012, 2013 e 2014. Na Escola Estadual Marieta Soares Teixeira, ainda neste município, o abandono foi de 45,5%, em 2012, 45,16%, em 2013 e 44,83%, em 2014. Em 2012 e 2013 havia duas turmas. Em 2014 apenas uma e, mesmo assim, a taxa de abandono foi mantida alta.

Na Escola Estadual José Bittencourt de Souza, no município de Estrela Dalva, o abandono foi de 50%, em 2012, 43,34%, em 2013 e 30,19%, em 2014. Em 2012, havia duas turmas, em 2013, uma turma e, em 2014, duas turmas.

Na Escola Estadual Sebastião Medeiros, no município de Leopoldina, o abandono foi de 6,66%, em 2012, nenhum, em 2013 e 21,42%, em 2014. Em todos os anos, houve apenas uma turma.

Na Escola Estadual Capitão Godoy, no município de Volta Grande, não houve abandono, em 2012, em 2013, foi de 55% e, em 2014, foi de 33,33%. O número de turmas foi respectivamente duas, duas e uma para os anos de 2012, 2013 e 2014.

Tabela 6 - Número de turmas e de alunos do Ensino Fundamental no Projeto Educação em Tempo Integral e percentual de abandono nos anos de 2012,2013 e 2014

Escola	Nº de Turmas			% abandono		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014
EE Dr. Alfredo Castelo Branco	1	1	2	16	20	26
EE São José	4	2	3	4.69	25	40
EE Astolfo Dutra	2	1	2	9.09	5.71	15.25
EE Manuel Inácio Peixoto	2	1	1	28	23.08	34.61
EE Marieta Soares Teixeira	2	2	1	45.5	45.16	44.83
EE José Bittencourt de Souza	2	1	2	50	43.34	30.19
EE Sebastião Medeiros	1	1	1	6.66	-	21.42
EE Capitão Godoy	2	2	1	-	55	33

Fonte: SRE Leopoldina, 2015.

Em outras escolas que iniciaram o projeto, em 2014, como a Escola Estadual Olavo Bilac, no município de Recreio, verificamos que apenas 48% destes permaneceram até o final do ano letivo. Na Escola Estadual Marco Aurélio Monteiro de Barros, distrito de Providência, no município de Leopoldina, apenas 66,6% permaneceram até o final do ano letivo. Na Escola Estadual Miranda Manso, no município de Santo Antônio do Aventureiro, duas turmas foram formadas no início do ano letivo. No entanto, devido ao abandono de muitos deles, uma turma foi fechada e apenas 36% concluíram o ano letivo.

Em relação às escolas pesquisadas, observamos que na Escola A, no município de Leopoldina, o abandono verificado foi muito pequeno e apresentou os seguintes números 2%, em 2012, 6,66%, em 2013 e 9,66%, em 2014. Em 2012, havia duas turmas e em 2013 e 2014 apenas uma turma. Na Escola B, neste mesmo município, o abandono foi de 30%, em 2012, 20%, em 2013 e em 2014. Em 2012, havia duas turmas e em 2013 e 2014 uma única turma foi formada.

Portanto, os dados apresentados indicam um elevado índice de estudantes que abandonaram o projeto nas turmas dos anos finais do ensino fundamental na SRE-Leopoldina, o que indica que existem problemas que estão acontecendo no desenvolvimento da educação integral e contribuindo para esta situação. Estes problemas foram, então, investigados nas escolas A e B. Justifica-se a escolha destas escolas pelos números contraditórios que apresentam, pela aparente proximidade econômica e social dos seus estudantes, bem como pelo fato de ambas estarem localizadas em Leopoldina.

1.3.1 O tempo integral nas escolas A e B

Para facilitar ao leitor a compreensão do cenário da pesquisa é preciso considerar alguns aspectos importantes relacionados às duas escolas selecionadas para a realização do estudo. Nesse sentido, nas próximas subseções serão apresentadas informações referentes às escolas A e B.

1.3.2 Descrição da Escola A

Esta escola localiza-se num bairro de classe média baixa, conforme critério de classificação da Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal, recebendo alunos de famílias com baixo poder aquisitivo e vulnerabilidade elevada.

Com uma área de 18.523 m², possui 10 salas de aula, sala da direção, laboratório de informática, secretaria, sala para os professores, sala para as especialistas, almoxarifado, biblioteca, banheiros para os professores, banheiros para os estudantes, cozinha, dispensa e refeitório. A escola possui, ainda, duas quadras esportivas, uma com cobertura e uma descoberta, além de um amplo pátio interno. Cabe destacar a presença de rampas de acessibilidade. É cercada por um muro de alvenaria e um único portão de acesso.

A escola A é administrada por uma diretora, duas vices diretoras e duas especialistas da Educação Básica. Seu corpo docente é composto por 41 professores, na sua maior parte designados. Possui uma secretária, quatro auxiliares de secretaria e sete auxiliares de serviços gerais. Atualmente, conta com 532 estudantes assim distribuídos: 139 alunos nos anos iniciais e 225 nos anos

finais do ensino fundamental, 82 no ensino médio e 86 estudantes na educação de jovens e adultos (EJA) do ensino médio.

Na tabela 7, a seguir, são apresentados os resultados do IDEB dos anos de 2005 a 2013 e as metas projetadas até 2021 para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 7 - Resultados do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Metas Projetadas para a escola

4ª série/5º ano												
IDEB Observado					Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.1	4.8	4.6	5.6	6.5	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2

Fonte: BRASIL, 2015.

A escola estudada vem apresentando resultados crescentes no IDEB referentes aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, superando a meta que deveria alcançar em 2021. Esse resultado é decorrente do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), implementado na escola pela SRE-Leopoldina. Este Programa, criado pela SEE-MG, tinha como objetivo aperfeiçoar e consolidar o processo de alfabetização e letramento da Rede Estadual de Minas Gerais, para que todos os alunos estivessem lendo e escrevendo até os oito anos de idade. Na tabela 8, a seguir, são apresentados os resultados e as metas do IDEB para os anos finais do ensino fundamental.

Tabela 8 - Resultado do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Metas Projetadas para a escola

8ª série /9º ano													
IDEB Observado					Metas Projetadas								
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
2.7	2.9	2.6	3.9	3.4	2.7	2.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7	

Fonte: BRASIL, 2015.

Os resultados da escola para os alunos dos anos finais vêm oscilando. A escola atingiu a meta projetada em 2005 e 2007. Houve uma queda em 2009, o que fez com que ela não atingisse a meta projetada. Em 2011, o índice voltou a crescer e, assim a escola atingiu a meta naquele ano. Em 2013, houve outra queda o que fez com que a escola não atingisse a meta para 2013.

O Projeto Educação em Tempo Integral teve início na Escola A em 2007, sendo esta uma das primeiras escolas da SRE-Leopoldina a implantá-lo. Os valores baixos do IDEB de 2005 e 2007, conforme a tabela 8, apresentada anteriormente, foram fundamentais para sua inclusão no projeto. Em 2007, este indicador era levado em consideração para a inclusão de escolas no projeto. Atualmente, a escola possui uma turma dos anos iniciais com 25 estudantes e uma turma dos anos finais do ensino fundamental, também com 25 estudantes.

A matriz curricular é composta de acompanhamento pedagógico, cultura e arte, esporte e lazer, segurança alimentar e nutricional e educação socioambiental. Os estudantes dos anos finais têm o ensino regular no turno matutino, com entrada às 7 horas e têm as ações do PROETI desenvolvidas no turno vespertino. Ao findar o horário do ensino regular, os estudantes almoçam, relaxam por 30 minutos e, às 12h30, iniciam as atividades orientadas de acordo com a matriz curricular.

Na Escola A, o abandono verificado foi muito pequeno e apresentou os seguintes números: 2% em 2012, 6,66% em 2013, e 9,66% em 2014. Em 2012, havia duas turmas e, em 2013 e 2014, apenas uma turma dos anos finais do ensino fundamental.

Em 2012, a escola formou duas turmas de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e realizou o projeto com a matriz curricular, conforme consta no quadro 4, a seguir. Naquele ano, o projeto só poderia funcionar se houvesse a formação de duas turmas.

Quadro 4 - Matriz Curricular Escola A, Carga Horária e Quantitativo de Professores em 2012

Áreas das Oficinas Pedagógicas	Oficinas	Carga Horária Sem. (h)	Professores
Acompanhamento Pedagógico	Letramento	3	Regente de Turma
	Matemática	3	Regente de Turma
	História/Geografia	1	Regente de Turma
Cultura e Arte	Música	2	Regente de Turma
Esporte e Lazer	Futebol	3	Prof. de Educação Física
	Recreação	3	Prof. de Educação Física
	Lutas	2	Prof. de Educação Física
	Xadrez	1	Prof. de Educação Física
Cibercultura	Jornal Escolar	2	Regente de Turma
Segurança Alimentar e Nutricional	Promoção à Saúde	1	Regente de Turma
Educação Sócio Ambiental	Horta Escolar	2	Regente de Turma
Direitos Humanos e Cidadania	Formação Cidadã	2	Regente de Turma

Fonte: Matriz Curricular Escola A, 2012.

Em 2013, a escola formou uma única turma de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Segundo a direção, como não havia a obrigatoriedade de se formar duas turmas, a escola optou por uma turma e realizou o projeto com a matriz curricular do quadro 5, apresentado a seguir:

Quadro 5 - Matriz Curricular Escola A, Carga Horária e Quantitativo de Professores 2013

Campos de Conhecimento	Atividades	Carga Horária semanal	Professores
Acompanhamento Pedagógico	Língua Portuguesa Matemática	8 8	Regente de Turma A Regente de Turma A
Cultura e Arte	Dança	1	Professor de Educação Física
Cibercultura	Jornal Escolar	2	Professor de Educação Física
Esporte e Lazer	Ginástica Vôlei, Handebol, Basquete, Tênis	2 2	Professor de Educação Física Professor de Educação Física
Educação Sócio Ambiental	Educação para a Sustentabilidade	1	Professor de Educação Física
Direitos Humanos e Cidadania	Formação Cidadã	1	Professor de Educação Física

FONTE: Matriz Curricular Escola A, 2013.

A contratação de professor ou o aproveitamento de professor excedente, neste ano, foram determinantes na escolha da matriz curricular. Houve também uma orientação da SEE-MG para que o acompanhamento pedagógico aumentasse sua carga horária para 8 módulos para atividades de língua portuguesa e 8 módulos para atividades de matemática ou 16 módulos para atividades de língua portuguesa ou matemática. A escola optou por 8 módulos para cada atividade e cada conteúdo. O Professor de educação física era também responsável pelo módulo no horário do almoço. Em 2014, a escola formou uma única turma e desenvolveu o projeto conforme a matriz do quadro 6, apresentado a seguir:

Quadro 6 - Matriz Curricular Escola A, Carga Horária e Quantitativo de Professores em 2014

Campos de Conhecimento	Atividades	Carga Horária semanal	Professores
Acompanhamento Pedagógico	Língua Portuguesa Matemática	8 8	Regente de Turma A Regente de Turma A
Esporte e Lazer	Ginástica Vôlei, Handebol, Basquete, Tênis	2 2	Professor de Educação Física
Cultura e Arte	Dança	1	Professor de Educação

			Física
Cibercultura	Jornal Escolar	1	Professor de Educação Física
Direitos Humanos e Cidadania	Formação Cidadã	1	Professor de Educação Física
Educação Socioambiental	Educação para a Sustentabilidade	1	Professor de Educação Física
Segurança Alimentar e Nutricional	Alimentação e Nutrição	1	Professor de Educação Física

FONTE: Matriz Curricular Escola A, 2014.

Como pode ser observado, a escola alterou sua matriz ao longo dos três anos. Mesmo nos campos obrigatórios, houve variação nas atividades escolhidas. Pretende-se com a presente pesquisa investigar as razões desta alteração. Terá sido para atender à demanda dos alunos? Ou para atender ao perfil do professor disponível?

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola A, verifica-se a existência de um capítulo dedicado à Educação em Tempo Integral. Em linhas gerais, ele se limita a reproduzir o texto dos artigos 84, 85 e 86 da Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012 da SEE (MINAS GERAIS, 2012b). O PPP não faz menção às alterações da matriz curricular. O regimento interno repete as orientações do PPP com acréscimo da orientação de que deverão ser realizadas no mínimo três e no máximo seis atividades e que estas devem ser organizadas em oficinas e projetos, priorizando o desenvolvimento de atividades pedagógicas e esportivas.

1.3.3 Descrição da Escola B

A Escola B está localizada num bairro de classe média, recebe também alunos de bairros cujas famílias têm baixo poder aquisitivo. Possui uma área de 29.983 m², na qual estão distribuídas 17 salas de aula, uma sala para professores, cantina, pátio coberto, 7 banheiros, biblioteca, 2 quadras - uma descoberta e uma com obras para cobertura, um campo de futebol, 2 salas de núcleo de línguas, sala de informática, grande secretaria, 5 salas para o setor administrativo e pedagógico. Possui também rampa para acessibilidade.

O turno matutino possui sete turmas, sendo quatro dos anos finais do ensino fundamental e três do ensino médio. Durante a tarde atende apenas à turma do tempo integral e no noturno, três turmas da EJA anos finais do ensino fundamental e

três turmas da EJA do ensino médio e uma turma do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A escola B é administrada por uma diretora, uma vice-diretora e duas especialistas. Tem, ainda, em seus quadros, uma secretária, três auxiliares de secretaria, seis ajudantes de serviços gerais e 17 professores. A Escola atualmente possui 508 estudantes, sendo 100 estudantes nos anos finais do ensino fundamental, 71 no ensino médio, 97 na EJA/anos finais e 214 na EJA/ensino médio e 26 estudantes no Módulo III do PRONATEC.

Na tabela 9 são apresentados os resultados do IDEB da escola nos anos de 2005 a 2013 e as metas projetadas. Como podem ser observados, os resultados da escola referentes aos anos 2007, 2009, 2011 e 2013 estão abaixo das metas projetadas. Em nenhum destes anos, a escola alcançou a meta projetada. Apesar do crescimento e do grande salto em 2013, a escola também não alcançou a meta de 2013.

Tabela 9 - Resultado do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Metas Projetadas para a escola

8ª série /9º ano												
IDEB Observado					Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
___	2.2	2.4	1.9	3.0	___	2.6	2.9	3.4	3.8	4.1	4.4	4.6

Fonte: BRASIL, 2015¹².

Na escola B, O Projeto Educação em Tempo Integral foi implementado em 2010, sendo oferecido apenas aos anos finais do ensino fundamental. Em 2012 e 2013, havia duas turmas, mas, devido ao abandono, uma única turma foi formada em 2014. Sua matriz curricular é composta de acompanhamento pedagógico, cultura e arte, esporte e lazer, segurança alimentar e nutricional, direitos humanos e cidadania. O ensino regular dos estudantes é também no turno matutino e o tempo integral no turno vespertino, tendo os mesmos horários da Escola A.

Na Escola B, o abandono foi de 30% em 2012, 20% em 2013 e 2014. Em 2012, havia duas turmas, já nos anos de 2013 e 2014, uma única turma foi formada com estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Em 2012, a escola formou duas turmas de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Naquele ano, era obrigatória a implantação de, no mínimo, duas

¹² Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2015.

turmas. Ela realizou o projeto com a matriz curricular do quadro 7, apresentado a seguir:

Quadro 7. Matriz Curricular Escola B, Carga Horária e Quantitativo de Professores em 2012

Áreas das Oficinas Pedagógicas	Oficinas	Carga Horária Semanal (h)	Professores
Acompanhamento Pedagógico	Letramento/Alfabetização Matemática	3	Regente de Turma
		2	Regente de Turma
Cultura e Arte	Música Teatro	3	Regente de Turma
		2	Regente de Turma
Esporte e Lazer	Futebol/Vôlei/Basquete Recreação Xadrez	2	Prof. de Educação Física
		3	Prof. de Educação Física
		2	Prof. de Educação Física
Direitos Humanos e Cidadania	Formação Cidadã	2	Prof. de Educação Física
Segurança Alimentar e Nutricional	Promoção à Saúde	3	Regente de Turma
Educação Sócio Ambiental	Horta Escolar	3	Regente de Turma

Fonte: Matriz Curricular Escola B, 2012.

Em 2013, a escola formou uma única turma de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e realizou o projeto com a matriz curricular apresentada no quadro 8, apresentado a seguir

Quadro 8. Matriz Curricular Escola B, Carga Horária e Quantitativo de Professores em 2013

Campos de Conhecimento	Atividades	Carga Horária semanal	Professores
Acompanhamento Pedagógico	Língua Portuguesa Matemática	8	Regente de Turma A
		8	Regente de Turma A
Cultura e Arte	Linguagem Visual Música	1	Professor de Educação Física
		1	Professor de Educação Física
Esporte e Lazer	Recreação Lutas Vôlei, Basquete, Handebol, Futebol	1	Professor de Educação Física
		1	Professor de Educação Física
		2	Professor de Educação Física
Direitos Humanos e Cidadania	Formação Cidadã	1	Professor de Educação Física
Cibercultura	Educação Tecnológica	2	Professor de Educação Física

Fonte: Matriz Curricular Escola B, 2013.

A partir deste ano, a SEE-MG determinou que o acompanhamento pedagógico fosse composto de atividades de língua portuguesa e matemática com 8

módulos de um destes conteúdos ou 16 módulos de língua portuguesa ou matemática, ficando a opção por conta de cada escola. A Escola optou por 8 módulos de língua portuguesa e 8 módulos de matemática. Em 2014, a escola montou uma única turma e realizou o projeto conforme a matriz apresentada no quadro 9, apresentado a seguir.

Quadro 8. Matriz Curricular Escola B, Carga Horária e Quantitativo de Professores em 2014

Campos de Conhecimento	Atividades	Carga Horária semanal	Professores
Acompanhamento Pedagógico	Língua Portuguesa	8	Regente de Turma
	Matemática	8	Regente de Turma
Esporte e Lazer	Futsal	4	Professor de Educação Física
Cultura e Arte	Brinquedos e Artesanato Regional	2	Professor de Educação Física
	Dança	2	Professor de Educação Física
Direitos Humanos e Cidadania	Formação Cidadã	1	Professor de Educação Física

Fonte: Matriz Curricular Escola B, 2014.

Assim como aconteceu na Escola A houve, também na Escola B, uma variação na escolha dos campos de conhecimento. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola B contém um capítulo dedicado à Educação em Tempo Integral. Da mesma forma que na escola A, ele se limita a reproduzir o texto dos artigos 84, 85 e 86 da Resolução nº. 2197, de 26 de outubro de 2012. O Regimento Interno da Escola B, no que tange à educação integral, é idêntico ao da Escola A, não há qualquer distinção.

Não houve por parte das Escolas A e B uma exposição de motivos nos documentos citados, que justificassem a escolha dos campos de conhecimento e das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos. Apenas o registro de que o mínimo de três e o máximo de seis atividades deveriam ser desenvolvidas por meio de oficinas e projetos. Pretende-se, também, com a presente pesquisa investigar as razões desta alteração.

1.4 Considerações

Após a apresentação das duas escolas, concluímos o capítulo reafirmando o objetivo deste trabalho: pesquisar e analisar os motivos que têm contribuído e

impactado na permanência ou no abandono dos estudantes das turmas dos anos finais do ensino fundamental do Projeto Educação em Tempo Integral, em duas escolas da SRE-Leopoldina. Para isso, é importante investigar as razões desta baixa taxa de abandono na Escola A e tão elevada na Escola B. Tendo estas escolas perfis semelhantes e alunos também com perfis parecidos, o que pode ter acontecido para que os resultados fossem tão diferentes?

No capítulo 2 deste trabalho, pretende-se analisar como se deu a implementação do Projeto Educação em Tempo Integral nas escolas A e B. Após uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, foram aplicados questionários aos diretores, especialistas, professores das Escolas A e B e analistas da SRE-Leopoldina. Realizamos, também, entrevistas com roteiro semiestruturado com alguns alunos matriculados, em 2015, nas Escolas A e B.

2 ANÁLISE DE IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NAS DUAS ESCOLAS DA SRE-LEOPOLDINA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ATORES EDUCACIONAIS

Neste capítulo, será realizada a fundamentação teórica da pesquisa, a descrição da metodologia, bem como a apresentação dos dados e sua análise à luz da pesquisa de campo.

Investigou-se a implementação do Projeto Educação em Tempo Integral nas Escolas A e B, buscando perceber os fatores que têm contribuído para a permanência ou abandono dos estudantes das turmas dos anos finais do ensino fundamental. Comparou-se as estratégias de gestão das duas escolas investigadas na pesquisa, que apresentam números bem distintos. Será esta a causa da permanência ou do abandono dos estudantes? Além disso, verificou-se como as escolas aderiram e apresentaram o projeto para o seu corpo docente e discente.

Identificou-se como se processa a operacionalização do projeto e sua relação com o perfil dos agentes envolvidos, ou seja, como o projeto foi recebido pelas escolas. Observou-se o nível de interesse dos estudantes no desenvolvimento do projeto. Como eles são escolhidos e como é feito o trabalho para sensibilizá-los. Relacionou-se os motivos que levam os estudantes a abandonarem as turmas. Verificou-se a relação dos gestores com os professores, com os estudantes e com seus familiares, ou seja, como os gestores atuaram na execução do projeto.

Para isso foi realizada, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica sobre o tema tendo como referência os autores Ana Maria Villela Cavaliere (2007), Jaqueline Moll (2012) e Lúcia Velloso Maurício (2009) que possuem trabalhos de pesquisa sobre educação em tempo integral.

Realizou-se, ainda, uma pesquisa bibliográfica acerca das diferentes concepções de tempo integral¹³ construídas e discutidas no Brasil nos últimos anos, com vistas a analisar em qual concepção a política pública desenvolvida em Minas Gerais sobre a educação em tempo integral se enquadra.

Por fim, analisou-se a contribuição do Programa Mais Educação do governo federal para a expansão da educação integral em Minas Gerais. A pesquisa

¹³ Educação integral, educação em tempo integral, educação integral em tempo integral explicitam concepções diferentes que analisaremos no capítulo 2.

bibliográfica e a análise dos documentos do Programa Mais Educação servirão como referencial teórico para as ações futuras.

Ao realizar tal pesquisa, pretendeu-se contribuir para a avaliação desta importante política pública na circunscrição da SRE-Leopoldina, bem como em todo o estado de Minas Gerais.

Com esta pesquisa, um Plano de Ação Educacional (PAE) é proposto para contribuir para o aprimoramento e aperfeiçoamento da educação integral. Essa é uma política pública que vai além do aumento do tempo de permanência na escola. Isto porque ela busca atingir mais do que a dimensão cognitiva, trabalhando com as dimensões afetiva, cultural, social e política.

2.1 Metodologia

Pretendeu-se verificar, por meio do estudo de caso, como o desenvolvimento do projeto nas Escolas A e B acontecem, identificando, principalmente, as práticas pedagógicas ou outras ações que teriam contribuído para que na Escola A as taxas de abandono fossem menores do que na escola B, nos anos de 2012, 2013 e 2014. O estudo de caso é baseado no método qualitativo, que “tem como propósito a reunião de informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno” (PATTON, 2002, apud FREITAS e JABBOUR, 2011). O fenômeno em questão é o abandono dos estudantes às aulas do tempo integral.

Buscamos respostas para o objetivo geral e para os objetivos específicos da pesquisa, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado com os estudantes que participaram do projeto em 2015 (apêndice E), e aplicação de questionários aos profissionais das escolas diretamente envolvidos com a educação integral, quais sejam diretor (apêndice B para as Escolas A e B); especialistas (apêndice C para as Escolas A e B); professores (apêndice D), bem como analistas educacionais da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina que acompanharam a educação integral (apêndice A).

Para Triviños (1987, apud MANZINI, 2004), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Sendo o abandono dos estudantes das turmas da educação integral dos anos finais do ensino fundamental o nosso tema, pretendeu-se detectar suas causas a partir de algumas hipóteses. Ela

permite, ainda, que, dos questionamentos, surjam novas hipóteses a partir das respostas das pessoas entrevistadas.

A entrevista com roteiro semiestruturado tem um assunto como foco e perguntas principais são feitas complementadas por outras, de acordo com o andamento da entrevista, desse modo, informações podem surgir de forma livre. Assim sendo, o apêndice elaborado será um roteiro prévio para servir de guia durante as entrevistas, de modo a facilitar as abordagens (MANZINI, 2004).

A necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, a adequação destes roteiros e a linguagem usada são citadas por MANZINI (2004) como variáveis que afetam a coleta de informações e os futuros dados. Portanto, todos os cuidados foram tomados de modo a obter com fidedignidade as informações necessárias.

Para este mesmo autor, a entrevista com roteiro semiestruturado permite o surgimento de informações de forma espontânea, isso faz com que as respostas não fiquem engessadas a um padrão.

Foram aplicados questionários aos profissionais da escola diretamente envolvidos com a educação integral, quais sejam: analistas educacionais da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina que acompanharam a educação integral (apêndice A), diretoras (apêndice B para as Escolas A e B); especialistas (apêndice C para as Escolas A e B) e professores das Escolas A e B (apêndice D) que atuaram na educação integral nos anos de 2012 a 2014. Essa opção deve-se ao fato de que muitos não mais atuam nas escolas. Assim, a aplicação do questionário foi mais prática e facilitou a obtenção das respostas. Pois, segundo Silva e Menezes:

Questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento (SILVA e MENEZES, 2005, p.27).

As mesmas autoras afirmam, ainda, que as perguntas do questionário podem ser abertas, fechadas ou de múltipla escolha. Assim, foram elaboradas questões abertas e outras fechadas de modo a facilitar o cruzamento e a análise das informações.

Dessa forma, adotou-se todos os procedimentos acima bem como foram seguidas as orientações para a entrevista com roteiro semiestruturado, de modo a obter resultados satisfatórios e corretos com os atores envolvidos no projeto educação integral, nas Escolas A e B.

Nas próximas seções vamos trazer a discussão teórica e os dados da pesquisa de campo.

2.2 Implementação do projeto educação em tempo integral: reflexões teóricas, concepções de tempo e espaço escolar, o Programa Mais Educação

Como foi visto no capítulo 1, no Brasil muitos projetos surgiram, nos últimos anos, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas estaduais e municipais. Segundo Cavaliere (2007), esta ampliação pode ser justificada e entendida de 3 formas: a) para se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os estudantes; b) para adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e em particular da mulher; c) a mudança da própria concepção de educação escolar, ou seja, no papel da escola na vida e formação dos estudantes. De fato, com as avaliações externas, sejam as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sejam as do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), ficou demonstrada a fragilidade das nossas escolas quanto à qualidade do ensino oferecido e a necessidade da melhoria destes resultados. É fato também, a necessidade da mulher contemporânea de trabalhar fora do lar, buscando, assim, auxiliar na renda familiar ou, muitas vezes, ela própria sendo a responsável pelo orçamento familiar. Por fim, a escola com jornada reduzida não é suficiente para uma formação plena dos estudantes. Segundo a mesma autora, “a última das alternativas é a que mais desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente e, de certa forma, engloba as anteriores” (CAVALIERE, 2007, p.1016).

O documento Escola de Tempo Integral possui, em sua apresentação, uma mensagem da então Secretária de Estado de Educação na qual ela afirma que a partir das análises dos resultados do PROALFA e do PROEB foi fixada a meta para que, nas escolas de Minas Gerais, todas as crianças estivessem lendo e escrevendo

até os 8 anos de idade. Para alcançar esse objetivo foi, então, lançado o Projeto Aluno de Tempo Integral.

“Temos a firme convicção de que a progressiva ampliação da presença dos alunos na escola dará a eles mais e melhores chances de alcançar o sucesso escolar. Ou seja: a escola fará a diferença” (MINAS GERAIS, 2007, p. 4). Assim, fica claro que o objetivo principal do projeto é a melhoria dos resultados educacionais.

Cavaliere (2007) afirma que, nos últimos dez anos, foram encontrados em seus estudos quatro concepções de escola de tempo integral. Concepção de cunho assistencialista: a escola de tempo integral seria para os desprivilegiados, para sanar as deficiências na formação dos alunos, sendo a ocupação do tempo e socialização primária o foco principal. Nela, as crianças das classes populares seriam “atendidas”, assim como os “doentes”. Concepção autoritária: a escola seria como os antigos reformatórios, com rotinas rígidas e com formação para o trabalho. Concepção democrática: a escola teria um papel emancipatório, com aprofundamento dos conhecimentos, formação do espírito crítico para proporcionar uma educação melhor. Concepção multissetorial: nessa concepção recente, o tempo integral não seria oferecido necessariamente na escola, uma vez que, as estruturas do estado seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo. A qualidade da educação, portanto, passaria pelos setores não governamentais.

A partir destas concepções descritas por Cavaliere (2007), e mediante a descrição feita no Capítulo 1 da presente pesquisa, é possível perceber que a concepção adotada em Minas Gerais é a concepção democrática, quando os alunos são levados a frequentar um turno extra na própria escola para a realização de atividades diversificadas. No entanto, a mesma autora afirma que vários projetos foram implantados nos últimos anos, considerando a última concepção que admite a necessidade de uma rede de apoio que vai além dos muros da escola. Ela cita o Projeto “Segundo Tempo” do governo federal, as experiências das Prefeituras de Belo Horizonte e de São Paulo. Cita, também, que o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) tem promovido debates pelo país, defendendo a ideia de que não é possível pensar a escola como um único espaço de aprendizagem.

Continuando sua análise sobre a escola de tempo integral *versus* aluno em tempo integral, Cavaliere (2007) afirma que a LDB/96, em relação ao horário integral, tem redação inequívoca, pois a ampliação da jornada citada no artigo 34 é na escola. Além disso, o parágrafo 5º do artigo 87 da mesma LDB/96 afirma que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escola de tempo integral” (BRASIL, 1996). Para a autora, isso não impede a discussão de outros modelos, embora essa fragmentação da oferta em diferentes ambientes fica, na prática, muito dificultada. Ela questiona as chances de sucesso deste modelo numa sociedade com pouca tradição de autonomia organizativa e com instituições sociais frágeis, além da participação de profissionais não docentes, que pode ser interessante e desejável, mas implica uma maior responsabilidade de planejamento, controle e avaliação. Por fim, alerta para o risco de tal modelo cair na concepção de atendimento, pois a oferta fragmentada pode ser mais vulnerável às práticas assistencialistas. Nesse modelo chamado de multissetorial o trabalho com os estudantes, no período da ampliação da jornada, é assumido por outros atores, não necessariamente professores habilitados.

Ao concluir seu artigo, a autora afirma:

O modelo consoante com a lei, centralizado na instituição escolar, ou seja, de escola de tempo integral e não de aluno em tempo integral, também não está livre do espírito assistencialista do “atendimento”. Mas é preciso lembrar que a escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno. Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local primordial de vida das crianças, onde estas se auto-reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional (CAVALIERE, 2007, p.1031).

Esse modelo de escola de tempo integral, focado na instituição escola, foi adotado pelo estado de Minas Gerais desde a implantação do Projeto e persistiu até 2011. A escola como local exclusivo para a ampliação da jornada escolar.

Em 2012, a SEE-MG publicou a Resolução n. 2.197 com orientações para que as atividades do Projeto fossem desenvolvidas dentro e fora da escola. As escolas são estimuladas a criar uma rede de parcerias com a comunidade escolar, iniciativa privada, organizações sociais, poder público entre outros (MINAS GERAIS,

2012). No entanto, a escola continua a exercer o papel principal na execução do projeto.

Jaqueline Moll (2012), analisando as possibilidades formativas da educação integral, apresenta as seguintes concepções:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria "tempo escolar" reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2012, p. 144).

Em Minas Gerais, a proposta formulada pela SEE, em 2005, visava atender a concepção no sentido amplo. O projeto objetivava a melhoria do desempenho escolar do aluno e a ampliação do seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas (MINAS GERAIS, 2007). Com a presente pesquisa, avaliou-se de fato, se isso vem acontecendo.

Para Moll (2012) os projetos concebidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro transcendiam ao aumento da jornada escolar. Esse aumento se fazia e se faz necessário para uma formação envolvendo as ciências, as artes, a cultura, o mundo do trabalho. Para eles, a função da escola é proporcionar condições para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral, para superar as desigualdades sociais mantidas ou reforçadas pela cultura escolar.

Maurício (2009) afirma que, para Anísio Teixeira, a escola não poderia ter períodos curtos. Um programa com atividades práticas para formar hábito de vida, requer um tempo maior. Ele defendia, ainda, segundo Maurício (2009), que o currículo deveria focar as características presentes na comunidade, suas tradições e trabalhos.

Darcy Ribeiro, discípulo de Anísio Teixeira, formula uma concepção de escola pública de horário integral profundamente marcada pelas ideias de seu mestre. As diferenças que se podem verificar entre a proposta de Anísio Teixeira e a de Darcy Ribeiro devem-se aos 30 anos que as separam e aos diferentes contextos socioeconômicos. Para Ribeiro, um fator determinante do baixo rendimento da educação brasileira seria a exiguidade do tempo de permanência do aluno na escola. Segundo ele, a criança das classes privilegiadas teria em casa apoio e auxílio, não sendo prejudicada pela escassez do tempo escolar. O período curto penalizaria, de fato, a criança

pobre, porque ela só contaria com a escola para adquirir o conhecimento formal. Propunha então uma escola de horário integral, para reforçar as situações de aprendizagem e evitar que a criança brasileira de baixa renda sofresse com a falta de assistência familiar ou pudesse ter sua infância suprimida ao assumir, em casa, funções de adultos (CAVALIERE e MAURICIO, 2012, p. 257).

Não há dúvida de que a experiência dos CIEPs é a maior realizada no país, enquanto política pública de ampliação da jornada escolar. No entanto, nos anos posteriores à sua implantação, houve a descontinuidade desta política pública em razão da mudança política no comando do governo do estado do Rio de Janeiro. As experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro serviram como referência para justificar e respaldar o PROETI. Além das atividades do tempo formal, em um turno, no outro, acontece a formação do indivíduo em seu sentido mais amplo, ou seja, pretende-se uma formação integral, em tempo integral (PINTO, 2013).

Maurício (2009) afirma que a sua concepção de educação integral é com a extensão da jornada e que reconhece a pessoa em seu conjunto e não fragmentada entre corpo e intelecto. Para ela, “a criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício do seu desenvolvimento” (MAURÍCIO, 2009, p. 26). Analisando a proposta implantada pelo estado, primeiro como Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI), depois PROETI - Projeto Escola de Tempo Integral, e em seguida o PROETI - Projeto Educação em Tempo Integral, concluímos que a proposta de Minas Gerais vai ao encontro dessa concepção, que conforme Maurício:

Por outro lado, a criança vai se desenvolver de qualquer maneira, com escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar – o processo educativo se fará de alguma forma. Mas será que com tempo escolar restrito a criança conseguirá ter garantida "a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 206 da Constituição)? Ou será suficiente para "assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (art. 22 da LDB)?

Para que a criança brasileira, com as carências socioculturais ou outras que nosso país atribuiu a ela como dote no seu nascimento, tenha igualdade de condições educacionais se comparada com crianças de classe média que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades várias, é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do século 21. Hábitos de higiene, por exemplo, para serem apreendidos, precisam ser praticados: é necessário tempo para escovar os dentes e tomar banho; precisa-se de refeitório bastante amplo para que todos possam comer de forma saudável, dentro de regras combinadas pelos próprios alunos; é

necessária sala específica para TV e DVD, de forma que os alunos possam assistir e discutir programas variados; é necessário espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Negociar a prioridade de horários e espaços disponíveis é condição para a construção de valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos, que podem variar, contanto que não se sacrifiquem os objetivos mesmos da educação. É lugar comum dizer que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

As condições apresentadas pela autora, sem dúvida, são ideais para o desenvolvimento integral da criança. Estarão nossas escolas em condições de oferecer toda essa estrutura? Estarão nossos professores, direção, especialistas suficientemente capacitados para compreender essa concepção? O abandono dos estudantes e conseqüente não permanência no projeto até o final do ano letivo tem relação com a inobservância das condições descritas acima? São respostas que a presente pesquisa pretendeu obter.

A partir de 2012, o PROETI assumiu um perfil que o aproximou do Programa Mais Educação, do governo federal, com orientações para vivências além dos muros da escola e parcerias com outras instituições da sociedade. (PINTO, 2013). Ocorreu uma ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas para uma formação cidadã, por meio dos macrocampos: acompanhamento pedagógico, cultura e arte, esporte e lazer, cibercultura, segurança alimentar e nutricional, educação socioambiental e direitos humanos e cidadania.

Um aspecto da identidade do Programa Mais Educação “é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em *mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para uma educação integral” (MOLL, 2012, p.133). Nesse sentido, o PROETI, já há muito tempo, recebia esta atenção da SEE-MG, para que o trabalho e atividades realizadas no contraturno fossem sempre diversificados e atrativos aos estudantes.

Não se pode negar, no entanto, que o Programa Mais Educação constitui uma estratégia que induz, no âmbito curricular e pedagógico, uma contribuição para a expansão do tempo escolar. Ele colabora para uma efetiva consolidação da educação integral em tempo integral (MOLL, 2012).

Como vimos nesta seção, o PROETI, desenvolvido nas escolas de Minas Gerais, teve sua concepção modificada ao longo dos anos. No início, o objetivo foi a

melhoria dos resultados educacionais. Com o passar dos anos, o PROETI foi se aproximando da concepção democrática descrita por Cavaliere (2007). Até 2011, a ampliação da jornada era exclusivamente dentro da escola. A partir de 2012, houve orientação para a criação de uma rede com parcerias com a comunidade, mantendo-se, no entanto, o papel principal da escola.

Desde sua implantação, a SEE-MG tem proposto a realização de atividades artísticas, culturais e esportivas de modo a oferecer diferentes condições para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, há uma aproximação da concepção defendida por Maurício (2009), que reconhece a pessoa em seu conjunto e não fragmentada entre corpo e intelecto.

A partir de 2012, com a aproximação do PROETI do Programa Mais Educação, a formação cidadã é colocada em evidência e passa, também, a ser objetivo do PROETI.

A ampliação da jornada escolar, conforme Cavaliere (2007, p. 1021), “somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar”. Mas, estará esta ampliação do tempo escolar de fato contribuindo para as finalidades propostas? É o que pretendemos responder nas próximas seções, a partir da análise da pesquisa de campo efetuada.

2.3 Investigando os índices de abandono nas duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina: análise da pesquisa de campo

O trabalho de campo foi realizado na segunda quinzena do mês de outubro de 2015, a partir da aplicação de questionários a analistas educacionais da SRE Leopoldina, a diretoras escolares, especialistas e professores das Escolas A e B. Foram, ainda, entrevistados cinco estudantes de cada turma de 2015 das Escolas A e B, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada. Neste período, visitamos as escolas três vezes. Na primeira, entrevistamos a diretora e a especialista. Na segunda visita, entrevistamos os professores e, na terceira, os estudantes. O critério adotado para a seleção dos estudantes foi o tempo de participação no PROETI. Os

estudantes com maior tempo no PROETI, em cada escola, participaram de um sorteio. Alguns professores, por não estarem na escola durante nossa visita ou por não estarem trabalhando no Projeto em 2015, foram entrevistados em suas residências.

Cinco Analistas Educacionais da SRE-Leopoldina responderam à entrevista que se encontra no apêndice A. O critério adotado foi o tempo de experiência junto ao PROETI. Todas elas trabalharam ou trabalham no acompanhamento do PROETI e demonstraram boa vontade e interesse em participarem da pesquisa, entendendo que estariam contribuindo para o aperfeiçoamento do Programa. Elas foram entrevistadas na primeira semana de outubro de 2015, na SRE-Leopoldina.

As diretoras das Escolas A e B responderam a entrevista que se encontra no apêndice B. A reação delas foi de tranquilidade, pois ambas já sabiam que suas escolas seriam analisadas na presente pesquisa. Ambas já haviam fornecido diversas informações e dados constantes nesta pesquisa.

As especialistas das Escolas A e B também responderam um questionário, que consta no apêndice C. Elas ficaram, a princípio, apreensivas, mas depois, com os esclarecimentos necessários, compreenderam o objetivo da pesquisa e responderam sem problemas. Em 2015, a especialista da Escola A não acompanhou o PROETI. No entanto, ela acompanhou nos anos de 2012, 2013 e 2014.

Cinco professores da Escola A e cinco professores da Escola B que trabalharam no PROETI, em 2012, 2013 e 2014, responderam um questionário, que está no apêndice D deste trabalho. Eles também ficaram preocupados, a princípio, mas depois demonstraram interesse em responder, pois entenderam que estariam contribuindo para o aperfeiçoamento do PROETI. Na Escola A, dois deles continuam trabalhando em 2015. Na Escola B, nenhum deles trabalhou no PROETI em 2015. Tal situação evidencia um rodízio muito grande de professores, pois a maioria deles é designada anualmente. Assim sendo, é muito comum, no PROETI, esta descontinuidade do trabalho dos professores.

2.3.1 A Superintendência Regional de Ensino Leopoldina (SRE Leopoldina): a estrutura político-administrativa

A Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina foi criada pelo Decreto nº. 29.906 de 02 de agosto de 1989 com a denominação de 36ª Delegacia Regional de Ensino. Foi inaugurada no dia 31 de janeiro de 1990. Ela abrange 10 municípios, a saber: Além Paraíba, Argirita, Cataguases, Estrela Dalva, Itamaraty de Minas, Leopoldina, Pirapetinga, Recreio, Santo Antônio do Aventureiro e Volta Grande. Possui 34 escolas estaduais, sendo quatro com apenas os anos iniciais do ensino fundamental, com 1.397 estudantes, cinco com anos iniciais e finais do ensino fundamental, com 1.495 estudantes, doze com anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, com 5.195 estudantes, onze com anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com 5.583 estudantes. Duas escolas possuem apenas o ensino médio, com 226 estudantes. Integra ainda, à sua rede, o Conservatório Estadual de Música Lia Salgado, com 1.557 estudantes matriculados.

Fazem, ainda, parte da SRE-Leopoldina, 50 escolas particulares com 9.159 estudantes matriculados e 104 municipais com 18.670 estudantes matriculados. Estas escolas estão também localizadas nos municípios citados.

Conforme os dados do último censo escolar, o número de estudantes atendidos pelas escolas públicas estaduais perfaz um total de 15.130, distribuídos da seguinte forma: 2.877 matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, 5.434 matriculados nos anos finais do ensino fundamental, 5.553 matriculados no ensino médio. Completam estes dados 71 estudantes matriculados na EJA, Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental, 988 na EJA ensino médio e 207 estudantes matriculados no curso normal.

Sua localização, conforme a nova metodologia de divisão geográfica do estado de Minas Gerais, adotada, em 2015, é o território da Zona da Mata, compreendendo os microterritórios de Além Paraíba e Leopoldina.

Possui, em seu quadro de funcionários, sessenta e um servidores de carreira, sendo trinta e um técnicos administrativos, vinte e três analistas educacionais, sete inspetores escolares. Há, ainda, dois motoristas, uma telefonista, um porteiro e uma escriturária terceirizados junto à Minas Gerais Administração e Serviços. Há também uma servidora cedida pela Prefeitura Municipal de Leopoldina, um motorista cedido

pela Prefeitura Municipal de Argirita e um engenheiro cedido do Departamento de Engenharia e Obras Públicas da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (DEOP). Completam o quadro, duas professoras e uma assistente técnica da educação básica, cedidas de escolas da circunscrição da SRE-Leopoldina.

2.3.2 O abandono na educação em tempo integral na percepção dos atores educacionais

Foram elaborados instrumentos para a realização da pesquisa de campo. Foram entrevistadas: cinco analistas educacionais da SRE-Leopoldina, apêndice A. Duas diretoras e duas especialistas das Escolas A e B, apêndices B e C respectivamente. Cinco professores da Escola A e cinco professores da Escola B, que trabalharam nos anos de 2012, 2013 e 2014, apêndice D. Foi elaborado também um roteiro para a entrevista com cinco estudantes das turmas de 2015, das Escolas A e B, apêndice E.

Pretende-se analisar como, respectivamente, as analistas da SRE-Leopoldina, as diretoras das escolas A e B, as especialistas das escolas A e B e os professores que trabalharam nos anos de 2012, 2013 e 2014 nas escolas A e B entendem às diferentes taxas de abandono das referidas escolas. Utilizou-se, ainda, a entrevista com roteiro semiestruturado com os estudantes das turmas de 2015. Posteriormente, aos relatos das entrevistas, os resultados destes apêndices foram sintetizados e analisados de modo a auxiliar na construção de um plano de ação educacional, visando apontar prováveis alternativas para os problemas detectados na pesquisa de campo.

2.3.2.1 O que dizem os gestores administrativos e pedagógicos

Inicialmente, discutiremos as respostas das cinco analistas da SRE-Leopoldina aos questionários aplicados. É importante salientar que todas possuem experiência no acompanhamento do PROETI.

Sobre a implementação do projeto pela SRE, três delas consideraram boa, uma avaliou como regular e uma respondeu que foi excelente. Sobre a participação do gestor da Escola A na condução do projeto, três delas avaliaram como regular e

duas consideraram boa. Em relação ao gestor da Escola B para três delas sua participação foi regular, uma opinou que foi boa e uma disse que foi péssima.

As respostas iniciais indicam que, possivelmente, a condução do PROETI pelas gestoras escolares não foi adequada, uma vez que, houve predominância de respostas que consideraram a participação do gestor como regular. Ainda com base nas respostas das analistas e em nossa experiência na condução do PROETI, é possível inferir que tal situação observada indica, entre outros fatores, que não houve uma compreensão adequada da proposta do projeto. Não houve, por parte da SEE-MG, e, por consequência, da SRE-Leopoldina, uma orientação constante que pudesse contribuir para uma melhor condução do PROETI. Considerando que a proposta da educação integral vai além da ampliação da jornada escolar, a SEE-MG poderia ter conduzido melhor a implementação e a execução desta política pública.

Quanto ao monitoramento do projeto realizado pela SRE-Leopoldina, três avaliaram como regular e duas das Analistas Educacionais consideraram bom. Estas respostas reforçam que a implementação do PROETI pela SRE-Leopoldina não ocorreu de forma satisfatória, um dos motivos pode estar relacionado à implementação pela SEE-MG do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), em 2006, ocorrendo, a partir de então, uma priorização deste programa. O trabalho da SRE junto às escolas voltou-se para o PIP, ficando os demais projetos em plano secundário. Não houve, nos anos de 2012, 2013 e 2014, um monitoramento constante do PROETI. Essa ausência de um monitoramento constante, que deveria ter sido realizado pela SRE-Leopoldina, certamente, contribuiu para as elevadas taxas de abandono dos estudantes em algumas escolas da sua circunscrição.

As capacitações realizadas pela SRE também foram objeto de crítica das analistas, uma vez que, quatro responderam que elas são insuficientes e apenas uma respondeu que é suficiente.

Verificamos aqui mais um problema do PROETI causado pela coordenação estadual do projeto, com reflexos na SRE-Leopoldina: o número reduzido de capacitações. As poucas capacitações que ocorreram foram destinadas à operacionalização do PROETI. Conforme as respostas dos professores, que veremos à frente, percebemos que eles demandam capacitações mais direcionadas, como as oficinas. Mesmo os professores de educação física, que foram contratados para atuarem na sua própria área de formação, apresentaram esta demanda.

Na opinião das analistas educacionais da SRE-Leopoldina, ao responderem uma questão aberta sobre o que contribui para a permanência dos estudantes nas turmas do PROETI, quatro delas afirmaram que é o perfil do professor, por meio do desenvolvimento de atividades diversificadas cumprindo a metodologia proposta para a educação em tempo integral. Três afirmaram que a permanência dos alunos nas turmas deve-se à necessidade dos pais trabalharem, não possuindo ninguém para ficar com seus filhos. Duas analistas afirmaram que a realização de excursões e passeios fora escola, a alimentação, o interesse dos estudantes e também a flexibilidade do projeto são fatores que contribuem para a permanência dos estudantes no PROETI. Assim, verificamos que elas citaram mais de um fator em suas respostas.

Ao citarem o perfil do professor como um fator que contribui para a permanência dos estudantes, elas reforçam o entendimento, que também é o nosso, sobre a importância deste ator para o sucesso do projeto. Neste sentido, torna-se fundamental investir em capacitações para os professores, principalmente sobre a metodologia da proposta da educação integral. Considerando que é uma política pública ainda não enraizada, a SEE-MG deveria ter um olhar diferenciado e ter implantado junto com o PROETI um programa de capacitação obrigatório e constante.

O uso de excursões e atividades fora da escola faz parte das orientações do PROETI e já deveriam constar da rotina da escola. No entanto, é preciso considerar que a escola deveria receber recursos financeiros para realizar estas excursões. Os estudantes também disseram que gostariam que as excursões fossem mais frequentes e que a falta delas é uma das causas do abandono de alguns colegas.

Segundo as analistas educacionais da SRE Leopoldina, o principal motivo que leva ao abandono dos alunos é o trabalho insatisfatório dos professores com consequente desinteresse dos estudantes. Essa foi a resposta de quatro delas. Para uma, é a falta de interesse da escola em relação ao PROETI.

Este trabalho insatisfatório dos docentes, que leva os estudantes a se desinteressarem pelo PROETI, segundo as analistas, e conforme respostas dos próprios docentes e dos estudantes, como veremos posteriormente, realmente é um motivo a ser considerado. No entanto, não podemos colocar a culpa nos professores. Eles também apontaram graves deficiências no processo das

capacitações. Houve, ainda, a referência ao fato de que a escola não oferecia material adequado para uma atividade diferenciada, o que será evidenciado mais adiante no texto.

Quando indagadas sobre a dificuldade para a realização do PROETI na SRE-Leopoldina, quatro das analistas educacionais citaram o recurso humano. A outra analista citou o recurso financeiro como principal dificuldade para a execução do PROETI.

As analistas, mais uma vez, focam no trabalho do professor. Isso demonstra a necessidade de um programa de capacitação, que julgamos não deva ser específico para o professor, mas ser estendido aos diretores, especialistas e também aos próprios analistas da SRE-Leopoldina.

A última questão formulada e respondida pelas Analistas foi uma questão aberta. Ela indaga quais medidas poderiam ser tomadas para a melhoria do PROETI na SEE. Também, nesta questão aberta, elas responderam apontando mais de uma medida. Cinco responderam capacitação continuada. Três afirmaram que deveria ser o monitoramento e também responderam que o oferecimento de oficinas diferenciadas e atividades que permitam a vivência de situações diferentes do que estão acostumados no seu dia a dia, como excursões e visitas na cidade e fora dela. Duas afirmaram que deveriam acontecer parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) e com o Centro de Referência de Assistência Social da Prefeitura Municipal (CRAS); que os recursos financeiros que deveriam ser liberados no início do projeto para o custeio de uniformes, deveria haver transporte para visitas a museus, cinemas, restaurantes e lanchonetes; que o perfil do professor deveria ser levado em conta, na hora da contratação do professor que irá trabalhar com o projeto; que deveria haver uma melhoria da infraestrutura para a execução do projeto. Uma respondeu que a volta do Programa de Educação Afetivo Sexual (PEAS) e que deveria haver contratação deicineiros para banda, para capoeira e para outras oficinas de interesse dos estudantes.

Refletindo sobre o trabalho das analistas com as respostas dadas, pode-se inferir que faltou também um referencial teórico para elas, pois as capacitações oferecidas pela SEE-MG, sempre foram voltadas para a operacionalização do projeto, não havendo um estudo das teorias que versassem sobre as políticas de

extensão da jornada escolar. Portanto, deduzimos que faltaram também capacitações para as analistas da SRE-Leopoldina.

Outro fato que pode ser destacado é quando as analistas dizem que o principal motivo que leva ao abandono é o trabalho insatisfatório dos professores. Comparando esta resposta com outras questões pesquisadas pode-se refletir que este trabalho insatisfatório está relacionado à falta de compromisso do profissional ou à falta de conhecimento da proposta, e o que se verifica é uma rotatividade muito grande com os profissionais do PROETI. Nestes anos, 2012, 2013 e 2014 o critério de seleção dos professores, conforme foi verificado nesta pesquisa era: primeiro aqueles que se encontravam em excedência e segundo, os classificados na listagem geral. Não se levava em conta o perfil dos professores.

Destaca-se, também, nas respostas das analistas à questão do monitoramento do PROETI realizado pela SRE, que é considerado regular pela maioria das analistas e o número de capacitações realizadas, que foi considerado insuficiente para quatro das cinco analistas. Por fim, há que se destacar, também, a unanimidade das respostas para a necessidade de capacitação continuada para os professores, como medida a ser tomada pela SEE para a melhoria do PROETI. Por se tratar de um projeto novo, com metodologia diferenciada, possivelmente não incluída nas disciplinas da graduação dos professores, as analistas e nós também, entendemos que a SEE deveria organizar um programa de capacitação continuada específica para os professores que atuam no PROETI. Assim sendo, verifica-se que o PROETI foi implantado sem um monitoramento adequado, sem capacitações e orientações para os professores e sem uma boa participação dos diretores e especialistas na sua condução e execução.

Apresentaremos, a seguir, as respostas das Diretoras e Especialistas das Escolas A e B. A diretora da Escola A respondeu corretamente quanto ao ano de implantação do PROETI na escola: 2007. A diretora da Escola B respondeu que foi em 2011. No entanto, o correto é 2010, o ano de implementação do projeto na escola B. A diretora da Escola A não era gestora à época. A diretora da Escola B também não era a gestora da escola à época da implantação, apesar de ter respondido que era gestora quando houve a implantação do PROETI na Escola B. A diretora da Escola A respondeu que tomou conhecimento do PROETI através de uma reunião na SRE-Leopoldina. A diretora da Escola B disse que foi através de um

comunicado por escrito. Essa resposta é também questionável, uma vez que, a SRE-Leopoldina sempre realizou reuniões para apresentar os projetos da SEE-MG.

Diretoras e especialistas das Escolas A e B afirmaram que o PROETI foi implantado a pedido da direção da escola. As diretoras das Escolas A e B e a especialista da escola A responderam que a direção apresentou o PROETI para os profissionais da escola através de uma reunião com os professores e servidores. A especialista da Escola B não respondeu, pois não era funcionária à época. As diretoras das Escolas A e B consideram que as especialistas compreendem totalmente a metodologia do PROETI. Da mesma forma, as especialistas responderam que as diretoras das Escolas A e B compreendem totalmente a metodologia do PROETI. Com relação à compreensão da metodologia utilizada no PROETI pelas famílias, as diretoras e especialistas das Escolas A e B responderam que compreendem parcialmente.

Para as diretoras e especialistas das Escolas A e B, o principal motivo que leva ao abandono dos alunos é a necessidade de ajudarem nas tarefas domésticas. A diretora da Escola B respondeu, ainda, que é o trabalho insatisfatório dos professores. Diretoras e especialistas das Escolas A e B responderam que o PROETI tem contribuído para um melhor desempenho dos estudantes no ensino regular. Responderam que compreendem a metodologia do PROETI e o que levou a escola a modificar a matriz curricular nos anos de 2013 e 2014 foi a orientação da SEE. Quanto ao interesse pelas oficinas, afirmaram que os estudantes participam com muito interesse.

A análise das respostas dadas até aqui permite concluir que há muita coincidência entre o que dizem as diretoras e especialistas das Escolas A e B. Ambas afirmaram que compreendem a metodologia do PROETI. Para as diretoras, as especialistas compreendem também. Estas, por sua vez, disseram que as diretoras também compreendem a metodologia. Verificaremos se tal afirmação procede quando analisarmos a opinião dos professores. Na percepção dos analistas da SRE-Leopoldina essa compreensão não foi demonstrada na prática. Para elucidar o objetivo geral desta pesquisa, ambas responderam que o principal motivo que leva ao abandono dos estudantes é a necessidade deles ajudarem nas tarefas domésticas. No entanto, a diretora da Escola B acrescenta também que é o trabalho insatisfatório dos professores.

A afirmação da diretora da Escola B de que o trabalho dos professores foi insatisfatório na escola fica contraditória quando esta também afirma que o PROETI tem contribuído para um melhor desempenho dos estudantes no ensino regular. Sendo o trabalho dos professores insatisfatório, como ele pode contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes?

Apresentaremos, a seguir, por meio do quadro 10, algumas respostas dos questionários respondidos pelas Diretoras e Especialistas das Escolas A e B. Essas respostas, em sua maioria, não são coincidentes. Assim, acredita-se que através da visualização do quadro, a seguir,, haverá uma melhor compreensão destas repostas e opiniões divergentes:

Quadro 9. Perguntas e Respostas Diretoras e Especialistas das Escolas A e B

Perguntas	Respostas Diretor Escola A	Respostas Especialista Escola A	Respostas Diretor Escola B	Respostas Especialista Escola B
Como os profissionais receberam o PROETI?	Muito Bem	Muito Bem	Bem	Bem
Como a direção apresentou o PROETI para os pais?	Através de uma reunião com os pais	Através de uma reunião com os pais	Através de um comunicado por escrito	Através de um comunicado por escrito
Como os pais receberam o PROETI?	Muito Bem	Muito Bem	Bem	Bem
Os professores compreendem a metodologia utilizada no PROETI?	Parcialmente	Totalmente	Parcialmente	Parcialmente
Os estudantes compreendem a proposta do PROETI?	Totalmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
Marque dois critérios principais que são levados em conta para a escolha dos estudantes	Pedido dos Pais Vulnerabilidade social	Rendimento escolar Vulnerabilidade social	Renda Familiar Vulnerabilidade Social	Pedido dos Pais Vulnerabilidade Social
Em sua opinião o que contribui para a permanência dos alunos nas	Vulnerabilidade de social Interesse pelas oficinas	Oficinas realizadas	Carência Emocional Carência Financeira Pais trabalham e	Atividades que envolvem o concreto. Práticas, culinária, pintura, construção com

turmas do PROETI?			eles ficariam nas ruas	sucata, Informática Jogos
Como a direção da escola acompanha o funcionamento do PROETI?	O PROETI é visto como um total resgate de nossos alunos, tirando-os de sua condição de vulnerabilidade. Tentando no dia a dia fazê-los enxergar a vida com mais prazer, com harmonia, desenvolvendo o senso crítico e sua real aprendizagem	Participando da elaboração de projetos e também durante a execução	Presença no horário do tempo integral em alternância com a vice- direção Reunião com professores e especialistas	Reuniões semanais na escola
Como você avalia o trabalho dos professores do PROETI?	Alguns realizam de acordo com a proposta	Todos realizam de acordo com a proposta	Alguns realizam de acordo com a proposta	Alguns realizam de acordo com a proposta
Como você avalia o acompanhamento da família no desenvolvimento do PROETI	Comparecem só quando são chamados	Estão constantemente na escola	Nunca comparecem à escola	Comparecem só quando são chamados
Cite exemplos de como o PROETI tem contribuído para um melhor desempenho dos estudantes	Reconhecer o valor do trabalho em equipe. Saber se comportar em ambientes fora da escola. Melhora da escrita.	Melhora satisfatória no rendimento escolar	Melhora no rendimento escolar. Realização e acompanhamento das tarefas de casa. Atividades desenvolvidas com professores do PROETI	Realização dos deveres de casa Reforço do conteúdo dos alunos com dificuldades
Em sua opinião quais são as dificuldades para a realização do PROETI em sua escola?	Recurso Humano	Recurso Financeiro	Recurso Humano	Recurso Financeiro

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa de campo.

A análise das respostas apresentadas no quadro 10 nos leva a concluir que, quanto à receptividade, ela foi maior na Escola A, tanto pelos profissionais da escola, quanto pelos pais dos estudantes matriculados no PROETI do que na Escola B. A compreensão da metodologia do PROETI pelos professores e estudantes também

foi melhor na Escola A do que na Escola B. O fato de a diretora da Escola A ter apresentado o PROETI numa reunião com os pais, e a diretora da Escola B ter optado por um comunicado por escrito, pode explicar esta receptividade maior na Escola A. Esta compreensão melhor na Escola A, bem como a receptividade maior, certamente, pode ter contribuído para o abandono menor dos estudantes na Escola A.

A vulnerabilidade social é um dos critérios principais que é levado em conta para a escolha dos estudantes que participam do PROETI, fator que é comum às duas diretoras e também às especialistas. A especialista da Escola A leva ainda em consideração o rendimento escolar, a especialista da Escola B, considera o pedido dos pais. Assim, deduzimos que a escolha dos estudantes na Escola A, está mais de acordo com as orientações do PROETI.

Ao responderem acerca do que contribui para a permanência dos estudantes nas turmas, a diretora e a especialista da Escola A citaram o interesse pelas oficinas e as oficinas realizadas. Estas respostas permitem inferir que ambas têm a compreensão de que a escola é a responsável direta para que não haja o abandono. Elas demonstram compreender que a escola tem um papel relevante na manutenção dos alunos nas turmas. Ao contrário do que ocorre na escola B, visto que, a diretora respondeu que são as carências emocionais e financeiras, fatores que fogem ao controle da escola. Apenas a especialista opinou que são as atividades que a escola realiza, as responsáveis pelo abandono dos estudantes. A resposta da diretora da Escola B coloca a causa fora dos muros da escola. Ela não reconhece o papel da escola como responsável para, a partir da realidade dos estudantes, oferecer alternativas atrativas aos interesses destes, de modo que não abandonem o PROETI.

Com relação ao acompanhamento do funcionamento do PROETI, verificou-se uma maior identificação, uma maior afetividade, um maior envolvimento da diretora e da especialista da Escola A. A resposta da diretora da Escola A é bastante significativa e por isso a transcrevemos:

O PROETI é visto como um total resgate de nossos alunos, tirando-os de sua condição de vulnerabilidade. Tentando, no dia a dia, fazê-los enxergar a vida com mais prazer, com harmonia, desenvolvendo o senso crítico e sua real aprendizagem (Diretora da escola A, em entrevista realizada em outubro de 2015).

A especialista da Escola A participa da elaboração e da execução dos projetos. A especialista da Escola B acompanha apenas através das reuniões semanais. A diretora da Escola B acompanha o turno do PROETI em alternância com a vice-diretora e participa das reuniões com os professores e especialista. Assim, percebe-se uma proximidade maior do PROETI da Diretora e da especialista na Escola A.

Conforme a legislação em vigor, a escola deve realizar semanalmente uma reunião pedagógica sob a coordenação da especialista, na qual deveria haver a avaliação e a capacitação continuada dos professores envolvidos no projeto. Todo o material produzido pela SEE poderia estar sendo usado para uma melhor qualificação destes professores. Essa responsabilidade de preparar e realizar a reunião é da especialista da escola. Pelo que se observa, na presente pesquisa, isso não foi bem realizado na Escola B. Falar-se-á sobre tal questão quando verificarmos o que dizem os professores sobre o acompanhamento do PROETI pelas especialistas.

2.3.2.2 O que dizem os professores

Foram entrevistados cinco professores de cada escola. Apresentaremos os dados de forma separada. Primeiro vamos apresentar na tabela 10, a seguir, as respostas referentes à experiência profissional dos docentes da Escola A:

Tabela 10. Experiência Profissional dos Professores da escola A

Experiência Profissional	1 a 5 anos	5 a 10 anos	10 a 15 anos	15 a 20 anos	Mais de 20 anos
Tempo de atuação na rede estadual	1	1	2	-	1
Tempo de atuação na educação integral	3	2	-	-	-

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa de campo.

Uma professora possui mais de 20 anos de atuação no estado, duas possuem de 10 a 15 anos, uma de 5 a 10 anos e apenas uma possui de 1 a 5 anos de experiência.

A opinião dos professores sobre a organização e funcionamento do PROETI na escola é boa para quatro deles e excelente para um professor. Para todos eles, a

direção acompanha sistematicamente o PROETI. Sobre o acompanhamento pela especialista, quatro deles responderam que ela acompanha sistematicamente e um afirmou que acompanha superficialmente.

Percebe-se que os professores têm opinião positiva sobre a organização da escola e para o acompanhamento tanto da direção quanto da especialista. Para três professores, a receptividade dos estudantes com o PROETI é boa, um disse que é regular e um disse que é ótima. A relação dos professores com os estudantes que participam é ótima para quatro deles e é boa para um professor. Todos os professores responderam que têm percebido uma contribuição significativa do PROETI em benefício dos estudantes que participam.

Da mesma forma, os professores têm opinião positiva quanto à receptividade, bem como, a relação deles com os estudantes. Todos percebem que há uma contribuição significativa do PROETI para os estudantes. Estas respostas dadas até aqui permitem inferir que o clima organizacional da Escola A é bom e que a participação da diretora e da especialista contribuem significativamente para isso.

Quatro dos professores responderam que o monitoramento do PROETI, realizado pela SRE, é adequado e um respondeu que é ótimo. Quatro responderam que as capacitações são boas e um não participou de nenhuma capacitação.

A resposta dos professores vai ao encontro do que afirmaram os analistas da SRE Leopoldina, pois estes últimos consideraram o monitoramento regular.

Por fim, eles responderam marcando mais de um item sobre as dificuldades para a realização do PROETI. Todos disseram que é o espaço físico. Para quatro deles, são os recursos financeiros e um respondeu recursos humanos e a ausência de transporte para passeios e excursões.

Analisando estas respostas, percebe-se que os professores apresentam dificuldades em trabalhar fora dos padrões de uma sala de aula convencional. Na Escola A existe pátio, refeitório, biblioteca, sala de informática, uma enorme área verde na divisa com a escola, duas quadras. Portanto, não há falta de espaço. Quanto aos recursos financeiros, há, de fato, procedência, pois eles não chegam no início do ano letivo e isso prejudica o desenvolvimento do PROETI. No ano de 2012, por exemplo, a escola recebeu R\$ 26.255,60 em outubro e por isso só utilizou este dinheiro em 2013. Ela poderia, inclusive, ter utilizado este recurso para pagamento

de transporte para passeios e excursões. No entanto, só realizou uma excursão no ano de 2013.

Sobre a relação dos professores com os familiares dos estudantes que participam do PROETI, três professores responderam que existe relação. Eles afirmaram que os pais participam das atividades extraclasse, das comemorações, das viagens e que sempre comparecem quando solicitados e questionam sobre o comportamento e frequência dos filhos. Um professor disse que pouquíssimos pais têm relação, porque eles trabalham e não têm tempo de virem à escola e um afirmou que eles não participam devido aos desajustes dentro da própria família.

O que se pode inferir, analisando estas respostas, é que, apesar de haver esta relação com a família, os professores demonstram que gostariam que ela fosse maior.

Todos os professores responderam que têm percebido a contribuição significativa do PROETI para os estudantes. Dois deles citaram como exemplos de contribuição significativa do PROETI para os estudantes, a melhoria na aprendizagem, a aquisição de hábitos de higiene, a socialização, e um citou a ampliação das fronteiras do conhecimento, a responsabilidade, a disciplina, a amizade entre eles, o comportamento e relacionamento com colegas e funcionários.

Pelo exposto, pode-se inferir que, nesta escola, o PROETI vem cumprindo suas finalidades, pois todos responderam que há melhoria dos estudantes, seja na aprendizagem, seja no relacionamento, seja na aquisição de novos hábitos, que na verdade podemos traduzir como sendo melhorias na sua própria formação integral. Confirmar-se-á isso quando apresentarmos e comentarmos as entrevistas com os estudantes.

O quadro 11, a seguir, sintetiza as respostas dos professores da Escola A para duas questões abertas:

Quadro 10. Perguntas e respostas dos professores, da Escola A para duas questões abertas

Perguntas	Respostas
O que contribui para a permanência dos estudantes no PROETI em sua escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Não ter onde ficar (quatro respostas) • Alimentação (três respostas) • Atividades diferenciadas (três respostas) • Esporte, trabalho lúdico e recreações • Apoio da direção

Quais os motivos que levam os estudantes a abandonarem o PROETI?	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interesse (três respostas) • Precisam ajudar os pais (duas respostas) • Precisam trabalhar (duas respostas) • Falta de comprometimento da família (duas respostas) • Ausência de autoridade dos pais (duas respostas) • Falta de dinamismo e criatividade do professor
--	--

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa de campo.

Analisando as respostas expostas no quadro 11, percebe-se que os professores da Escola A possuem, em sua maioria, a compreensão de que é pelo trabalho desenvolvido por eles e pela escola que vão contribuir para o abandono ou permanência dos estudantes no PROETI. Eles, no entanto, apontaram alguns problemas que refletem a situação social das famílias como, por exemplo, o fato de que muitos necessitam trabalhar em casa ou até fora, para ajudar nas despesas da família. Eles citaram também a falta de autoridade de alguns pais em relação aos filhos.

Apresentaremos, agora, os resultados das questões fechadas dos questionários aplicados aos cinco professores da Escola B. Inicialmente, assim como foi feito na escola A, apresentamos a tabela 11, que traz a experiência profissional dos professores da Escola B.

Tabela 11. Experiência Profissional dos Professores da Escola B

Experiência Profissional	1 a 5 anos	5 a 10 anos	10 a 15 anos	15 a 20 anos	Mais de 20 anos
Tempo de atuação na rede estadual	1	2	2	-	-
Tempo de atuação na educação integral	5	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa de campo.

Percebe-se que a experiência profissional dos professores da Escola B é menor, quando comparada aos da Escola A.

A opinião dos professores sobre a organização e funcionamento do PROETI na Escola B é péssima para dois professores, ruim para dois e apenas um dos professores entrevistados respondeu que é boa. Quanto ao acompanhamento do projeto pela direção da escola, quatro responderam que ela acompanha superficialmente e um que acompanha sistematicamente. Quanto ao acompanhamento pela especialista da Escola B, três responderam que ela

acompanha superficialmente, um respondeu que ela acompanha sistematicamente e um disse que ela não acompanha.

É muito negativa a opinião dos professores sobre a organização do PROETI na Escola B, bem como em relação ao acompanhamento da direção e da especialista. É bem nítida esta percepção. Nossa análise é a de que os professores, com pouca experiência profissional, não foram orientados e acompanhados corretamente. Nenhum deles possui mais de 15 anos de experiência profissional. Isto pode ter contribuído para um desempenho insatisfatório, o que levou muitos alunos a abandonarem o PROETI.

Os professores responderam que a receptividade dos estudantes em relação ao PROETI é boa para dois deles, que é regular para dois deles e que é ruim para um professor. Sobre a relação com os estudantes do PROETI, responderam que é boa para dois deles, ruim para outros dois e ótima para um professor.

Verificam-se respostas distintas às da Escola A. A maioria dos professores da Escola B respondeu que a relação é de regular e ruim. Portanto, é mais um dado que pode ter contribuído para o abandono dos estudantes.

Para três dos professores da Escola B, não há percepção de contribuição significativa do PROETI para os estudantes. Ao contrário, dois deles responderam que há sim e citaram os seguintes exemplos: Interesse pela leitura, melhora na escrita, despertar para trabalhos artísticos, aumento da aprendizagem escolar.

A maioria dos professores da escola B não percebeu contribuição significativa do PROETI para os estudantes. As dificuldades que enfrentaram, como fica demonstrado no depoimento de uma professora que apresentaremos posteriormente, foram a falta de um acompanhamento adequado da direção e da especialista como já responderam, bem como o fato de vários estudantes terem abandonado o PROETI, o que contribui para a falta desta percepção. Todos esses problemas vividos por eles justificam essa resposta.

Sobre o monitoramento do PROETI pela SRE-Leopoldina, os professores responderam que foi ineficiente para dois, regular para outros dois e adequado para um deles. Com relação às capacitações pela SRE-Leopoldina, três disseram que foram ruins. Um disse que foram boas e um não participou e por isso não opinou. Nestas respostas, percebe-se a insatisfação dos professores quanto ao monitoramento e às capacitações realizadas pela SRE-Leopoldina.

Quanto às dificuldades para a realização do PROETI na escola, os professores responderam mais de um item. Assim sendo, três responderam espaço físico, recursos financeiros e recursos humanos. Dois escolheram a opção “outro” e citaram a falta de apoio da direção para trabalhar, a limitação da direção para o uso da escola; o espaço físico ora era amplo, ora era restrito e que os alunos não queriam fazer nada. Um disse que não teve dificuldade.

Da mesma forma que aconteceu na Escola A, os professores da Escola B parecem demonstrar dificuldades para trabalharem fora das salas de aula. A escola possui ampla área, possui um enorme pátio, todo coberto, quadras, laboratório de informática, biblioteca e até um campo de futebol. Reafirmam a falta de apoio da direção e disseram que a direção da escola fazia restrição ao uso dos espaços físicos da escola. Entende-se que, se de fato a SRE-Leopoldina tivesse feito, à época, um monitoramento adequado, como apontaram as analistas educacionais, talvez estes problemas pudessem ser detectados e solucionados e, assim, o abandono dos estudantes não chegasse a números tão elevados.

Para todos os professores entrevistados não há relação entre eles e os familiares dos estudantes. Ao responderem sobre por que não há esta relação, responderam que não houve agendamento de reunião, os pais são chamados apenas quando há mau comportamento dos filhos, os pais não comparecem, a família não participa da vida escolar dos filhos, não foi feito um trabalho de integração da família com o PROETI, infelizmente, a família não tem implantado os valores mínimos em seus filhos. Eles percebem os reflexos das famílias desajustadas nas atitudes dos estudantes na escola.

Aqui também se verifica um grande antagonismo da Escola B em relação à Escola A. Os professores responderam que não houve qualquer relação com os pais dos alunos. Esse distanciamento não foi bom. Eles também não fizeram nada para que esta relação com os pais acontecesse. Os professores poderiam ter, pelo menos, tentado.

Através do quadro 12, a seguir, sintetizamos as respostas dos professores da Escola B para duas questões abertas.

Quadro 11. Perguntas e respostas dos professores, da Escola B para duas questões abertas

Perguntas	Respostas
O que contribui para a permanência dos estudantes no PROETI em sua escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação (três respostas) • Local para conviverem com os colegas (três respostas) • Esporte e educação física • Não ter onde ficar • Afeição dos professores • Interesse nas atividades desenvolvidas • Infraestrutura adequada • Conteúdos diversificados
Quais os motivos que levam os estudantes a abandonarem o PROETI?	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de interesse e responsabilidade dos pais (duas respostas) • Falta de estrutura adequada (duas respostas) • Falta de material pedagógico (duas respostas) • Desinteresse pelos estudos (duas respostas) • Incompreensão da importância do projeto (duas respostas) • Amizade da rua • Não querer obedecer a regras

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa de campo.

Analisando as respostas expostas no quadro 12, percebe-se que os professores compreendem que é através das atividades desenvolvidas por eles que os estudantes permanecem no PROETI. No entanto, eles não conseguiram isso. Ao apresentarem os motivos que levaram os estudantes a abandonarem o projeto, eles apresentaram várias respostas. A maioria delas diz respeito ao trabalho deles. As atividades desenvolvidas por eles não poderiam ser mais atrativas que às da rua? Citaram o espaço físico, a infraestrutura, quando, na verdade, o turno da tarde era exclusivo deles, não havia outros estudantes na escola. Os professores não deveriam ter tornado as atividades mais interessantes? Eles deixaram bem explícito que não tiveram o apoio adequado da direção da Escola B. O depoimento espontâneo de uma professora transcrito logo a seguir reforça essa falta de apoio.

Enfim, não se pode jogar todo o peso do abandono dos estudantes sobre os professores. Apesar da diretora da Escola B ter citado o trabalho insatisfatório dos professores como uma das causas do abandono dos estudantes, não podemos também deixar de apontar que os professores, em sua maioria, responderam que o monitoramento da SRE-Leopoldina foi ineficiente e inadequado e as capacitações ruins. A avaliação dos professores sobre a organização do PROETI na escola também foi negativa. Esse assunto voltará a ser tratado quando se fizer a síntese dos resultados da presente pesquisa.

Embora não houvesse qualquer solicitação neste sentido, uma das professoras da Escola B, que trabalhou em 2013, entregou um depoimento escrito, que foi transcrito a seguir, tal qual como ela escreveu, por entender que ele poderá nos ajudar a interpretar os motivos do abandono dos estudantes do PROETI naquela escola:

Sei que pareci pessimista, mas sofri muito durante o tempo que permaneci com esse PROETI. Por isso, gostaria de relatar fatos que não foram contemplados na pesquisa. O PROETI, naquela escola, foi mal estruturado. Não tínhamos apoio da direção da escola, o material que queríamos, comprávamos com nosso dinheiro. Para excursões que planejávamos fazer, nunca tinha verba. Enfim ... muita coisa aconteceu! Os meninos que, apesar de terem em sua maioria 12 anos, eram crianças. Nosso trabalho com eles foi mais social do que intelectual. Fazê-los conversar, participar, trocar e expor ideias, ficar à mesa, passar por um corredor sem arrancar ou rabiscar cartazes, respeitar o colega e o professor, não mentir, não roubar, etc. Essas atitudes comportamentais é que foram realmente trabalhadas e que surtiram efeito positivo neles. A realidade deles é bem diferente daquela que a gente acha que sabe. Apesar de tudo, fico feliz por ter trabalhado lá, pois, às vezes, passo por uma rua e escuto: 'Ô dona! A lá a dona!' (Professora Escola B).

O depoimento desta professora reforça nossa percepção de que o PROETI não foi bem implantado na Escola B. Uma série de fatores contribuíram para isso. Vamos tratar deles na seção síntese dos resultados da pesquisa. No entanto, este depoimento demonstra o quanto a extensão da jornada escolar é importante para um determinado segmento de estudantes da nossa sociedade. Demonstra que, apesar do aparente insucesso devido ao abandono elevado, houve também avanços comportamentais e o fato de cumprimentarem a professora fora do espaço da escola, ao jeito deles, é também uma demonstração de que algo de bom ficou no trabalho realizado. Houve, mesmo assim, uma empatia entre estudantes e professores.

2.3.2.3 O que dizem os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental

Foram entrevistados cinco estudantes da Escola A e cinco estudantes da Escola B, da turma de 2015, conforme o apêndice E. Apresenta-se, inicialmente, o relato dos estudantes da Escola A. Três deles disseram que participam do projeto em razão dos pais trabalharem e eles não terem como ficar em casa sozinhos. Um, disse que aprende mais participando, os professores são bons e ensinam o dever de

casa e um afirmou que é porque tem boa alimentação. Os estudantes entrevistados participam, em sua maioria, há mais de três anos do projeto. Muitos começaram a participar quando cursavam os anos iniciais do ensino fundamental. Eles relataram que a maioria da turma participa desde essa época.

Uma informação interessante aparece nestas respostas. A Escola A possui turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e muitos dos atuais alunos do PROETI já vêm frequentando o projeto há muitos anos. Esse fato, de certa forma, facilita o trabalho dos professores, pois os estudantes já conhecem a metodologia do PROETI, já estão familiarizados com ela e com a própria escola. A maioria deles demonstra necessidade de participar pelo fato de não terem com quem ficar após as aulas do turno regular.

Todos eles afirmaram, na entrevista, que o objetivo do PROETI é para melhorar a aprendizagem, ajudando a fazer os deveres de casa, “saber mais as coisas” (estudante 4), “ajudar os alunos que têm dificuldade” (estudantes 3 e 5). Dois deles, disseram, ainda, que gostam dos professores e das aulas de educação física. Um disse que gosta das oficinas de língua portuguesa, na qual faz leitura e escreve texto. Quanto aos que não gostam do PROETI, as respostas variaram muito e houve necessidade de insistir muito para que justificassem suas opiniões. Um deles mencionou “a bagunça que alguns fazem de vez em quando” (estudante 1). Outro se queixou “de ficar muito parado” (estudante 2). Um deles reclamou “da aula de matemática” (estudante 4). Um afirmou “não ter nada que não gosta” (estudante 5). Outro destacou o excesso de deveres e quando não pode ver filme na biblioteca, devido a outras turmas estarem usando” (estudante 3).

A partir das respostas dadas, é possível perceber que os estudantes da Escola A têm alguma compreensão sobre os objetivos do PROETI. Neste sentido, é possível inferir que esta escola vem dialogando com seus alunos, para que eles possam aproveitar de forma eficaz a extensão da jornada escolar oferecida. Esta compreensão pode contribuir muito para a melhoria do rendimento destes alunos no turno regular.

Todos eles disseram que suas notas e a leitura melhoraram, estão aprendendo mais, inclusive matemática e que conseguem fazer os deveres de casa. Um deles disse que não sabia ler e escrever o seu nome direito, e que o PROETI tem ajudado em tudo. Todos os cinco estudantes entrevistados disseram que a

relação com os professores é boa. Eles responderam que gostam muito dos professores porque “eles respeitam os alunos” (estudantes 3 e 4), “eles ajudam nas atividades e até quando a gente passa mal” (estudante 4), “brincam com a gente na hora de brincar, mas ensinam na hora de ensinar” (estudante 3), “eles são bons professores, explicam direito, têm educação, paciência, (estudante 5), “tratam bem todos os alunos” (estudantes 5 e 1), “ são como uma família, explicam bem têm paciência e ensinam a gente” (estudante 2).

Todos os entrevistados demonstraram que gostam muito de participar do PROETI, pois reconhecem que o projeto tem sido bom para eles. Ficou bem nítido que eles são muito bem tratados pelos professores e por toda a escola. Percebe-se que eles ficaram satisfeitos ao responderem que suas notas melhoraram.

Quatro deles responderam que no PROETI poderia haver aula de natação. Citaram, ainda, fazer plantio de horta e jardim, oficina de música, futsal para menina, mais esporte. Estas respostas referem-se à pergunta sobre o que falta no PROETI, que foi formulada a todos.

Indagados sobre o que gostariam de falar sobre o PROETI que não havia sido perguntado, um dos estudantes declarou que o projeto lhe parecia muito importante, enquanto outro ressaltou os benefícios do projeto para a escola. Segundo dois dos estudantes, tudo havia sido perguntado. Um deles destacou a importância da continuação do projeto e o outro lembrou o apoio da mãe ao PROETI, doando inclusive, plantas para a escola.

Mediante as respostas, foi possível perceber que os estudantes da turma de 2015 estão satisfeitos com a escola. Eles não fizeram críticas ao funcionamento do PROETI.

Ao final, solicitou-se a opinião deles a respeito de alguns estudantes que, às vezes, abandonam o PROETI. Para dois dos estudantes que responderam, o motivo do abandono está relacionado ao fato de preferirem ficar em casa. Outros dois disseram que alguns não têm interesse, preferindo ficar brincando o tempo todo. “Alguns são levados, fazem bagunça, não têm educação, não obedecem as regras e preferem sair” (estudante 5). Disseram também que na escola não são muitos os que abandonam.

De uma maneira geral, a pesquisa sinalizou para o fato de que, apesar da escola apresentar uma taxa de abandono pequena, alguns estudantes acabam

desinteressando-se pelo PROETI. A razão para tal desinteresse deve ser considerada pela equipe escolar, para que todos possam trabalhar no sentido de tornar as oficinas propostas mais interessantes e dinâmicas.

São apresentadas, a seguir, as respostas dos estudantes da Escola B, turma de 2015. Eles responderam citando mais de uma resposta a pergunta: por que você participa do PROETI? Três deles participam do PROETI para não ficarem em casa sozinhos, pois os pais trabalham. Três também disseram que gostam de participar. Um disse que os professores são legais, um disse que joga bola e totó, assistem a filmes, brincam com os amigos. Todos eles participam desde 2014.

Quanto ao objetivo do PROETI, as respostas também foram múltiplas: quatro disseram que é para reforço, para aprender mais, para ajudar no dever de casa. Um afirmou que é “para tirar as pessoas do mundo das drogas, para ensinar informática” (estudante 1), “para convivência com outros alunos e para brincar” (estudante 5). Sobre o que mais gostam, três disseram informática e educação física. Dois disseram que gostam de tudo, que gostam de artes, língua portuguesa, diversão e dos professores. Sobre o que não gostam, dois disseram matemática e língua portuguesa. Um disse que gosta de tudo, os outros dois afirmaram que não gostam quando os colegas fazem bagunça.

Analisando as respostas, percebe-se que a maioria dos estudantes gosta de participar e parece compreender os objetivos do PROETI. Eles participam pelo segundo ano do PROETI. Eles, assim como os estudantes da Escola A, necessitam do PROETI, pois os pais trabalham. Percebe-se que as respostas se aproximam bastante das respostas dos estudantes da Escola A.

Todos eles disseram que o PROETI tem ajudado muito e principalmente nas notas, que melhoraram. “Resolveu a situação de quando chego em casa, pois minha mãe já está lá” (estudante 5). “Antes era mais bagunceiro, hoje melhorei” (estudante 1). “Minha educação melhorou, compartilho as coisas, divido as coisas com os outros” (estudante 3). Sobre a relação com os professores do PROETI, quatro estudantes disseram que é boa e um disse que é ótima. Afirmaram também que “eles nos ajudam nos deveres” (estudante 3), “eles tratam bem e ensinam bem” (estudante 2).

Na entrevista, pode-se perceber que eles gostam de participar do PROETI, gostam da alimentação, afirmaram que suas notas melhoraram, o relacionamento

com os colegas também, enfim, estão mais educados. Todos têm relação positiva com os professores.

Sobre o que gostariam que tivesse no PROETI para torná-lo melhor, dois disseram que é ver filmes no cinema; um respondeu que deveria ter aula de dança; outro disse aula de música e eletrônica, e, outro, ter uma piscina na escola.

Indagou-se, também, sobre o que gostariam de dizer do PROETI, que não havia sido perguntado. Um respondeu que gostaria que houvesse mais alunos para interagirem mais e aprenderem mais, outro disse que a merenda é boa, outro disse que o PROETI não é chato e dois não disseram nada.

Os estudantes da turma de 2015 demonstraram, pelas respostas, que não possuem críticas negativas ao PROETI.

Da mesma forma procedida na Escola A, ao final solicitou-se a opinião deles a respeito de alguns estudantes que às vezes abandonam o PROETI. As respostas foram bastante interessantes. Dois estudantes disseram que foi por causa da bagunça que faziam e por isso a direção da escola teve que cortá-los. Um disse que é porque não gostavam. Outro disse que foi porque tinham que cuidar da casa e outro porque eram teimosos e não obedeciam aos professores. Um estudante entrevistado disse que em 2014 saiu porque não estava vendo sua mãe, devido ao horário do trabalho dela, não estava encontrando com ela, estava com saudades.

As respostas dos alunos da Escola B nos leva a inferir que alguns estudantes podem ter sido convidados a se retirarem do PROETI em razão da indisciplina, de fatores externos ligados ao contexto familiar, bem como da falta de apoio e acompanhamento por parte da direção e da especialista, conforme os professores afirmaram. Trataremos disso na síntese dos resultados.

2.3.2 Síntese dos resultados da pesquisa

Pelo que foi visto e analisado na pesquisa de campo, não há um único fator que contribuiu e acredita-se que continue contribuindo para o abandono dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental do PROETI. Há uma combinação de fatores negativos que foram mais evidenciados na Escola B e, por isso, deduz-se que a soma deles são responsáveis diretos pelo abandono. Identifica-se falhas na implantação do Projeto pela SEE e, conseqüentemente, pela SRE-Leopoldina. Não

houve monitoramento adequado, não houve capacitação suficiente para os professores. Ao priorizar o PIP, a SEE colocou em segundo plano o PROETI.

Para as analistas da SRE-Leopoldina, o monitoramento do projeto não é ideal. Elas disseram que ele é apenas regular. A opinião delas vai ao encontro do que disseram os professores da Escola B. Para elas, as capacitações são insuficientes. Afirmaram, ainda, com base na experiência de acompanhamento do PROETI, que o perfil dos professores contribui para a permanência dos estudantes no PROETI e o que leva os alunos a abandonarem as turmas é o trabalho insatisfatório dos professores com o conseqüente desinteresse dos estudantes.

Elas reforçam isso ao afirmarem que a principal dificuldade para a realização do PROETI na SRE-Leopoldina é o recurso humano. Elas apontam que a principal medida a ser tomada pela SEE é a capacitação continuada, depois o monitoramento e o oferecimento de oficinas diferenciadas e atividades que tornem o PROETI interessante e atrativo aos estudantes. Sugerem, ainda, parcerias com ONGs, com o CRAS, a liberação de recursos financeiros no momento da implantação do Projeto. Por fim, elas reforçam que o professor deveria ser contratado através de perfil apropriado para trabalhar com o PROETI e a melhoria da infraestrutura para a execução do projeto.

A contratação pelo perfil do professor seria baseado em critérios fixados pela escola, que contribuiriam para selecionar melhor os professores. Isso não aconteceu nos anos de 2012, 2013 e 2014. A contratação foi baseada apenas nas listagens de classificação do município, que obedecem ao tempo de atuação do professor no Estado, desconsiderando o perfil. Registra-se também que não é fácil a dispensa de um professor após sua contratação. A direção precisa, no mínimo, de três registros que comprovem a incapacidade do professor e antes de dispensá-lo deve propor medidas para auxiliá-lo a desempenhar bem sua função.

Percebe-se, também, que a gestão do projeto é fundamental para o seu êxito. Na análise das duas escolas, verificamos que, na Escola A, o projeto foi melhor implementado e acompanhado do que na Escola B. Analisando as respostas dos professores, das especialistas e dos estudantes, e os demais dados da pesquisa de campo, verifica-se que realmente a Escola B apresentou maiores problemas.

Na Escola A, o fato de o PROETI ter sido implementado há mais tempo, desde 2007, pode explicar esse melhor envolvimento da direção. Com mais

afetividade e com mais experiência, ela parece ter conduzido melhor. Registra-se, também, que lá ele foi implementado nos anos iniciais e os alunos têm, portanto, mais vivência no Projeto. Conseqüentemente, os professores demonstram ter mais facilidade em trabalhar com estes estudantes.

Apesar de a Diretora da Escola B apontar que o principal motivo que levou ao abandono dos estudantes ter sido o trabalho insatisfatório dos professores, ela não conseguiu realizar a capacitação continuada deles. Ela poderia, juntamente com a especialista, realizar ações de capacitação para os professores.

Os professores da Escola A têm mais vivência, mais experiência no relacionamento, mais tempo de serviço junto ao Estado no trabalho com os estudantes do que os professores da Escola B. Isto facilitou o trabalho deles e pode ter contribuído para prejudicar os professores da Escola B. A opinião dos professores da Escola A é positiva sobre a organização e acompanhamento do PROETI pela direção e especialista da escola, ao passo que os professores da Escola B manifestaram opinião negativa.

Os professores da Escola A, em sua maioria, têm a compreensão de que é pelo trabalho desenvolvido por eles que os estudantes permanecem no PROETI. Não se observou essa compreensão por parte dos professores da Escola B. Ao contrário, a relação dos professores com os estudantes da Escola B é regular e ruim para a maioria deles. Isto pode ter contribuído para o abandono dos estudantes naquela escola.

Os estudantes das turmas de 2015 da Educação Integral das Escolas A e B avaliaram positivamente a participação deles. Todos disseram que têm sido bom para eles, que são bem tratados e que suas notas melhoraram. Disseram que o fato de os pais trabalharem, torna a participação deles necessária. Não há problemas de relacionamento com os professores e com os diretores em nenhuma escola.

No entanto, é possível inferir que alguns estudantes abandonam o projeto por desinteresse ou por indisciplina. Isto pode ser uma reação dos estudantes às atividades desenvolvidas nas oficinas. Assim, é preciso destacar a importância do trabalho do professor no sentido de tornar as oficinas sempre atrativas aos estudantes. Isto leva a conclusão sobre a importância da capacitação para os professores, bem como da necessidade de um monitoramento eficiente por parte da

SRE-Leopoldina, de modo a identificar os problemas e propor alternativas no sentido de resolvê-los.

Pode-se acrescentar, nesta síntese, que foi realizada vasta pesquisa sobre a educação integral. No entanto, não se encontrou nenhum estudo, que abordasse o abandono dos estudantes matriculados nos diversos projetos voltados à ampliação da jornada escolar. Os autores citados nesta dissertação, apesar de relevantes contribuições para a implantação desta importante política pública, não tratam diretamente desta questão. Será que a taxa de abandono elevada verificada em algumas escolas da SRE-Leopoldina para as turmas dos anos finais do ensino fundamental, só acontecem neste território? Entende-se que estes dados são importantes e a SEE-MG poderia avaliá-los em todo o Estado.

Maurício (2009) afirma que é preciso dotar as escolas de condições para a extensão da jornada, é necessário refeitório, sala para TV e DVD, espaço suficiente para reuniões e demais atividades inerentes ao trabalho. As escolas pesquisadas, apesar de possuírem amplos espaços, demonstraram que não estão utilizando-os corretamente.

Por fim, é oportuno lembrar que um dos aspectos que devem ser levados na análise de uma política pública é a sua implementação.

A implementação pode ser compreendida como o conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos de natureza pública ou privada, as quais são direcionadas para a consecução de objetivos estabelecidos mediante decisões anteriores quanto a políticas. Em outras palavras, trata-se das ações para fazer uma política sair do papel e funcionar efetivamente. Este processo precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento em que uma política é formulada e o seu resultado concreto (RUA, 1998, p.14).

Pelo que esta pesquisa apontou, o acompanhamento não se mostrou eficiente, pois a SEE-MG e a SRE-Leopoldina não tomaram conhecimento do número do abandono para direcionarem ações visando minimizar a situação. Assim, a política de ampliação da jornada diária dos estudantes na SRE-Leopoldina, através do PROETI, nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, em algumas escolas, precisa ser repensada e reestruturada de modo a cumprir sua finalidade. É o que será proposto no Plano de Ação Educacional (PAE), que trataremos no capítulo 3 desta dissertação.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: APONTANDO POSSIBILIDADES PARA MELHORIA DOS ÍNDICES DE ABANDONO NA SRE-LEOPOLDINA

Esta pesquisa analisou o fluxo de abandono de estudantes do PROETI nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da SRE-Leopoldina, com índices distintos, procurando identificar as causas deste abandono.

No capítulo 1, foi apresentado um breve histórico da política de ampliação da jornada escolar no Brasil, seus marcos legais, bem como a maneira que ela foi implementada em Minas Gerais, na SRE-Leopoldina e nas Escolas A e B.

No capítulo 2, foram apresentadas e analisadas as informações colhidas na pesquisa de campo. Nessa análise, foi percebido que não há uma única causa que explique o abandono dos estudantes, mas sim uma série de fatores que contribuíram e podem ainda estar contribuindo para o abandono dos estudantes e, conseqüentemente, para o não alcance do sucesso desta importante política pública, que tem como objetivo a formação cidadã e a melhoria dos resultados dos indicadores educacionais, beneficiando principalmente estudantes que se encontram em condições de maior vulnerabilidade social (MINAS GERAIS, 2013, p. 2).

Neste capítulo, será apresentado um Plano de Ação Educacional (PAE), visando ao aprimoramento e aperfeiçoamento da educação integral¹⁴, com sugestões à SEE-MG, à SRE-Leopoldina e às escolas pesquisadas.

3.1 A proposta de intervenção

Com base nos resultados da pesquisa de campo, apresentados no capítulo 2, verificou-se que há uma série de fatores que precisam ser aperfeiçoados e/ou implantados no desenvolvimento da Educação Integral. Destacamos como fundamentais as seguintes ações: capacitação dos diretores e especialistas, capacitação dos professores, monitoramento adequado pela SRE-Leopoldina, aperfeiçoamento do regime de seleção dos professores para trabalharem na educação integral, aperfeiçoamento do processo de liberação de recursos financeiros da SEE para as escolas, constituição de um grupo de analistas educacionais na SRE-Leopoldina para estudo permanente da educação integral,

¹⁴ A partir de 2015, com o novo governo (2015-2018) a SEE introduz mudanças nesta política pública, entre elas a mudança do nome, passando a ser denominada educação integral.

criação de uma página em rede social da educação integral na SRE-Leopoldina para divulgação e socialização das atividades desenvolvidas nas escolas do território, bem como para divulgação de artigos e publicações referentes à Educação Integral.

Apresentamos a seguir, o quadro 13 com as ações do PAE.

Quadro 12. Detalhamento das Ações do PAE

Título	O quê?	Por quê?	Onde?	Quando?	Por quem?	Como?	Quanto?
C A P A C I T A Ç Ã O	Constituição de Grupo de Estudos	Porque a Equipe da SRE conhece bem a operacionalização do Projeto, mas precisa aprofundar no embasamento teórico	Na SRE Leopoldina	A partir de 2016 com estudos mensais	Diretor Pedagógico da SRE Leopoldina, analistas e inspetoras.	Estudos de pesquisas, artigos e documentos da SEE.	
	Capacitação dos Diretores, Especialistas e Professores	Porque se verificou a falta de compreensão da política de educação integral	1) Nos polos de Além Paraíba, Leopoldina e Cataguases ¹⁵ 2) Nas escolas	1) Durante todo o ano nos meses de fevereiro, maio, agosto e novembro 2) Durante as reuniões pedagógicas	1) Analistas da SRE Leopoldina 2) Especialistas das escolas	Estudos de pesquisas, artigos e documentos da SEE. 2) Realização de oficinas dos diversos macrocampo	1) R\$ 8.000,00 2) Recursos das escolas
	Criação de uma página em rede social	Caminho mais eficiente para divulgar e socializar as experiências de cada escola e da SRE Leopoldina, além de ser uma importante ferramenta para os estudantes da Educação Integral	SRE Leopoldina	Março/2016	Núcleo de Tecnologia e analistas da SRE Leopoldina.	Uso da tecnologia	
M O N I T O R A M	Planejamento das ações do Monitoramento	Porque necessita de dados comprobatórios	SRE Leopoldina	Março/2016	Equipe de Educação Integral da SRE Leopoldina	Elaboração de um roteiro de visitas envolvendo questões sobre parte teórica, prática e burocrática	
	Apresentação das ações e solicitação do	Porque é necessário divulgações das ações e conhecimento das mesmas por todos os envolvidos	SRE Leopoldina	Março/2016	Equipe Educação Integral na SRE	Reunião com Gestores e	

15

A SRE-Leopoldina, formada por 10 municípios, divide-se historicamente nestes três polos para a realização de encontros e capacitações.

E N T O	Recurso à DAFI					Equipe Pedagógica da SRE Leopoldina	
	Acompanhamento nas escolas	Porque as visitas permitem um novo olhar e reflexão sobre as ações	Escolas	Durante todo o ano com visitas quinzenais às escolas	Analistas e Inspetoras	Visita às escolas e preenchimento do Relatório	R\$ 35.000,00
A V A L I A Ç Ã O	Análise dos dados	Porque o trabalho precisa ser bem objetivo	SRE Leopoldina	Durante todo o ano, com apuração mensal	Equipe Educação Integral	Tabulação dos dados	
	Autoavaliação	Desenvolver o senso crítico e permitir a autoavaliação destes profissionais	Escolas	Professores, Diretor e Especialistas	Elaboração de um instrumento apropriado		
	Divulgação dos resultados	Porque precisa ser do conhecimento de todos	Página em rede social e escolas	Dezembro/2016	Equipe Educação Integral	Portfólio	
	Elaboração de novas ações, a partir da análise dos resultados	Porque precisa refletir sobre as ações executadas e apresentar novas propostas	Leopoldina	Dezembro/2016	Equipe Educação Integral	Através de uma pesquisa nas escolas, com profissionais, estudantes e família	

3.2 Considerações sobre o PAE

Acredita-se que a realização do PAE proposto ocorrerá não só na SRE-Leopoldina, mas também em todo o Estado, realizando as necessárias adaptações, contribuirá em muito para a consolidação e aperfeiçoamento desta importante política pública. Dessa forma, estaremos evitando o abandono dos estudantes nas turmas dos anos finais do ensino fundamental e tornando viável o cumprimento das metas propostas nos Planos Nacional e Estadual da Educação. Entende-se que, as ações são perfeitamente exequíveis. Será feito a seguir um breve comentário sobre as ações, explicitando também possíveis dificuldades para a execução delas.

3.2.1 Capacitação

Propõem-se três ações neste título, a saber: a criação de um Grupo de Estudos na SRE-Leopoldina; a capacitação dos diretores, especialistas e professores; e a criação de uma página em rede social.

A) Criação de um Grupo de Estudos na SRE-Leopoldina: entendemos que os analistas educacionais e inspetores precisam ter um momento de estudo para realizarem um bom trabalho. Precisam se capacitar para terem condições de capacitar os diretores, especialistas e os professores. Portanto, mensalmente, durante todo o ano, haverá momentos de estudo da equipe sob a coordenação do diretor pedagógico da SRE-Leopoldina. Trabalhos científicos, artigos, livros, material elaborado pela SEE-MG e pelo MEC relativos à educação integral serão estudados pelo grupo, de modo a permitir que estes cheguem às escolas que possuem turmas de educação integral.

B) Capacitação dos Diretores, Especialistas e Professores: é fundamental que os responsáveis diretos pela execução de uma política pública tenham pleno conhecimento e domínio desta política. Percebe-se com a presente pesquisa, que isto nem sempre aconteceu. Existe muito material para estudo sobre o assunto e ele precisa chegar às escolas. A SRE-Leopoldina, com sua equipe de analistas, tem como promover estas capacitações. A capacitação dos professores, além do que foi mencionado anteriormente, deverá incluir também a preparação de diversas oficinas nos diferentes macrocampos, de modo a atender às diversas realidades. Ela poderá

ser, também, realizada pela escola, sob a coordenação da especialista, durante as reuniões pedagógicas semanais.

Entende-se que poderão ocorrer dificuldades para a realização destas capacitações, na medida em que, a equipe de analistas desenvolve também outras atividades. No entanto, acredita-se que com um bom planejamento será possível realizar a ação proposta. As capacitações ocorrerão durante o ano, nos polos de Além Paraíba, Leopoldina e Cataguases. O diretor pedagógico da SRE-Leopoldina junto à equipe de analistas responsáveis pela Educação Integral executará as capacitações.

C) Criação de uma página da Educação Integral da SRE-Leopoldina em Rede Social: a página será uma ferramenta importantíssima para a divulgação e socialização das atividades desenvolvidas em todas as escolas. A equipe do Núcleo de Tecnologias da SRE-Leopoldina criará a página e com a ajuda dos professores, diretores, especialistas e dos estudantes poderão criar diversas possibilidades para dinamizar e tornar a educação integral muito mais interessante aos estudantes. É preciso dar ao jovem estudante da educação integral um protagonismo maior. Ele precisa compreender a importância da sua permanência na escola durante o ano todo. A página da Educação Integral será um espaço que eles poderão ocupar. Poderão manter contato com estudantes de todas as escolas. Os professores, por sua vez, poderão trocar experiências e socializar as boas práticas desenvolvidas nas oficinas. Os diretores e especialistas também poderão utilizar esta ferramenta, dinamizando assim o seu trabalho junto à Educação Integral. A equipe da Educação Integral da SRE-Leopoldina se utilizará dela para manter contato permanente com as escolas.

3.2.2 Monitoramento

O Monitoramento é composto por quatro ações: elaboração de um roteiro de acompanhamento, apresentação das ações e solicitação de recursos à Diretoria Financeira (DAFI), acompanhamento nas escolas e análise dos resultados. O monitoramento é também fundamental, pois será a partir dele que os analistas da SRE-Leopoldina e os inspetores escolares verificarão *in loco* o andamento da execução da política, inclusive tomando medidas práticas para a correção de

possíveis equívocos. Mensalmente, pelo menos uma vez em cada escola, haverá a visita do analista educacional e do inspetor escolar com o objetivo de monitorar a Educação Integral. Novamente, a dificuldade poderá se dar em razão das demais ações da rotina do analista e do inspetor. Por outro lado, poderá haver, também, um bom planejamento de modo que em uma visita o analista realize diferentes atividades, potencializando o seu trabalho.

A) O planejamento das ações de Monitoramento, já no início do ano, permitirá que a equipe pense no trabalho de modo que possa intervir no exato momento da necessidade. A elaboração de um roteiro de acompanhamento permite ao profissional que observe os itens que a equipe da educação integral julgue necessário. Infelizmente, as visitas nos anos pesquisados tinham como objetivo principal o acompanhamento do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), ficando os demais projetos em segundo plano. Com relação ao PROETI, era solicitada apenas a contagem dos estudantes e a observação da refeição.

B) Apresentação das ações e solicitação de recursos à Diretoria Financeira: ao apresentar as propostas para a SRE-Leopoldina, defende-se que o trabalho pode estar alinhado com os demais setores. Isto porque ainda não se conseguiu uma integração entre os setores Pedagógico e Financeiro. Esta falta de integração deixa a escola sem saber a quem procurar na SRE para sanar suas dúvidas. O desenvolvimento do Projeto, na escola, envolve questões de Prestação de Contas, de Pessoal e Pedagógicas.

C) Acompanhamento nas escolas: ao visitar a escola, cada Analista pode, além de buscar dados para o seu relatório, ouvir os alunos e reunir com professores.

3.2.3. Avaliação

O desenvolvimento de qualquer ação profissional requer uma avaliação rigorosa de acordo com critérios acadêmicos. Sugeriu-se, dentro das possibilidades do trabalho na SRE-Leopoldina, quatro ações dentro do item avaliação: análise dos dados, divulgação e elaboração de novas ações a partir da análise dos resultados.

A) Análise dos dados: ela ocorrerá no decorrer do ano, ao final de cada mês. Os dados serão mensurados para que aconteça a intervenção no momento certo,

corrigindo possíveis equívocos no desenvolvimento desta política pública e para a proposição de novas ações, caso seja necessário.

B) Autoavaliação: será realizada semestralmente por professores, diretores e especialistas de modo a desenvolver o senso crítico e permitir o aprimoramento do trabalho realizado.

C) Divulgação dos dados: ao final do ano será feito uma avaliação geral do trabalho desenvolvido, tanto da SRE-Leopoldina, quanto da escola, para que, através de um portfólio, o projeto tenha ampla divulgação.

D) Elaboração de novas ações a partir da análise dos resultados: é o momento de reflexão sobre o trabalho realizado no ano em curso para verificar os pontos fortes e fracos do plano de ação. Após a análise dos resultados e reflexão sobre estes, serão elaboradas novas ações para o ano seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou a compreensão da importância da extensão da jornada escolar através do PROETI, política pública implementada pela Secretaria de Estado de Minas Gerais e desenvolvida em diversas escolas do estado de Minas Gerais, inclusive nas escolas estaduais que possuem turmas dos anos finais do ensino fundamental, na circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina.

Possibilitou, também, verificar que a implantação de uma política pública envolve vários atores e que, nem sempre, a sua construção nos organismos que a propõem garante a sua execução exitosa. Portanto, não basta a proposição de uma política. É necessário que ela contenha mecanismos que garantam sua execução, que de fato ela chegue no interior da escola.

Ficou bem nítido, nesta pesquisa, que a SRE-Leopoldina não conseguiu diagnosticar em tempo hábil, bem como apresentar soluções aos problemas detectados. Eles aconteceram, contribuíram para o abandono dos estudantes, e a SRE-Leopoldina não tomou conhecimento deles, jamais pensou que eles pudessem estar acontecendo. Assim, espera-se que com este estudo, situações semelhantes possam ser evitadas e que futuras políticas públicas possam ser mais bem planejadas e executadas nesse território.

Este estudo permitiu, também, um mergulho em vasto material existente sobre este tema importantíssimo para o alcance das metas propostas nos Planos Nacional e Estadual da Educação. Este estudo ampliou sobremaneira nossa compreensão sobre esta política pública.

Constatou-se, nas escolas pesquisadas, principalmente na Escola B, uma série de fatores que contribuíram e podem ainda estar contribuindo naquela escola, e em outras, para o abandono dos estudantes. Não há, pelo que se viu neste estudo, uma única causa, mas sim uma série de situações que ao serem somadas podem estar contribuindo negativamente e permitindo as taxas de abandono elevadas verificadas neste estudo. Pode-se inferir que as situações ocorridas na Escola B, podem estar se repetindo nas demais escolas da circunscrição da SRE-Leopoldina e até mesmo em outras instituições de Minas Gerais.

A partir das observações realizadas, esta pesquisa propõe um Plano de Ação Educacional (PAE) como sendo nossa modesta contribuição para o aperfeiçoamento da política de ampliação da jornada escolar, que a partir de 2015, na SEE-MG, passou a chamar-se educação integral.

Compreende-se, também, que a SEE-MG precisará, num futuro próximo, realizar concurso público específico para professores atuarem na educação integral, de modo a prover de forma definitiva os cargos, evitando-se, assim, o rodízio e a alternância de professores que atuam na educação integral. Enquanto isso não ocorre, entende-se que é preciso haver o aperfeiçoamento do regime de seleção de professores. Em razão de não haver concurso público específico para o trabalho com a educação integral, anualmente, há designações de professores para as diversas turmas, conforme a lista de classificação por tempo de serviço. Tal critério impede que haja a continuidade do trabalho e, na prática, ocorre um grande rodízio de professores. Enquanto não acontece o concurso, é preciso elaborar critérios específicos para a educação integral que ajudem as escolas a selecionarem os professores que irão trabalhar neste projeto, através de um perfil no qual fique explícita a metodologia desenvolvida na educação integral.

Recomenda-se também, o aperfeiçoamento do processo de liberação dos recursos financeiros pela SEE-MG, de forma que os recursos para o funcionamento da educação integral sejam liberados no início do ano letivo, tão logo as turmas sejam formadas, de modo a facilitar o desenvolvimento do trabalho pelas escolas. É preciso que os recursos para o funcionamento cheguem em fevereiro às escolas para que elas possam planejar melhor a aplicação dos recursos e possam realizar um bom trabalho. Não há como as turmas serem autorizadas a funcionar sem que haja a respectiva liberação dos recursos financeiros.

É possível que as propostas apresentadas nesta pesquisa, não esgotem o assunto e que, certamente, deverão existir outras que podem contribuir para o êxito desta política pública. Portanto, este estudo não é conclusivo no aspecto de solucionarmos o problema. Espera-se que a realização desta pesquisa estimule outros estudantes pesquisadores a debruçarem sobre esta questão, de modo a contribuírem também para o êxito desta política.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EducaBrasil. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. [online]. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília: Casa Civil, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 06 nov. 2014.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília: Casa Civil, 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 06 nov. 2014. (2007a)

_____. Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 06 nov. 2014. (2007b)

_____. **Portaria Normativa Interministerial** nº 17 de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2014

_____. Portaria nº 873, de 01 de julho de 2010. **Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011**. Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5770/13072010_Portaria_873_2010_pesos_ponderacao_Fundeb.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2014. (2010a)

_____. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Básica, Câmara Nacional de Educação Básica, 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2014. (2010b)

_____. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Básica, Câmara Nacional de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 nov. 2014. (2010c)

_____. **Censo Escolar**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 dez. 2014.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/file/7607-manual-operacional-de-educacao-integral-2012>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

_____. **Manual Operacional de Educação Integral**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2013 (2013a)

_____. **Programa Mais Educação**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 27 dez. 2014. (2013 b)

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014

CAMURRA, Luciana; TERRUYA Teresa Kasuco. Escola Pública: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito a Educação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1º, XX Semana de Pedagogia, da Unioeste, 2008, Cascavel. **Anais Eletrônicos**...Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Campinas, v. 20, n.46, p. 2049-2059, mai./ago. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paidea/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. MAURICIO Lúcia Velloso. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Educação em Questão**. Natal, RN. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), v.42, n. 28, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060/3327>>. Acesso em: 22 out. 2015.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Marcos Legais** [online]. Associação Cidade Escola Aprendiz. [s.d] Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/marcos/>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em Tempo Integral: Possível Solução ou Mito na Busca de Qualidade?** 2007, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n.76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel, J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Estudo & Debate**, Lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011.

INSTITUTO Lula. **Educação em Tempo Integral**. Disponível em: <<http://www.brasildamudanca.com.br/educacao/educacao-em-tempo-integral>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA, Renata de Almeida. Os Antecedentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, VIII, 2009, Campinas. **Anais Eletrônicos**...Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=Simone+Burioli+Ivashita&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5>. Acesso em: 24 set. 2015.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 255-272, 2005. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/81/83>>. Acesso em: 24 set. 2015.

LOMONACO, Beatriz Penteado; SILVA, Leticia Araújo Moreira da (orgs). **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social – UNICEF, 2013.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS, QUALITATIVOS, II, 2004, Bauru(SP). **Anais Eletrônicos...**Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível em: <<http://luciavelloso.com.br/arquivo/publicacoes/artigo06.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

MINAS GERAIS. Decreto Estadual nº 29.906, de 02 de agos. De 1989. **Cria a 36ª Delegacia Regional de Ensino de Leopoldina**.

_____. **Guia de Implantação do Projeto Aluno de Tempo Integral**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005.

_____. **Cartilha do Projeto Aluno de Tempo Integral**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

_____. **Caderno Escola de Tempo Integral**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.

_____. **Caderno de Boas Práticas dos Professores das Escolas de Tempo Integral**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais., Belo Horizonte, MG, 2010. (2010a)

_____. **Relatório de Análise da Implantação do Projeto Aluno de Tempo Integral**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Minas Gerais, 2010. (2010b)

_____. Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. **Institui o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais., Belo Horizonte, MG, 2011.

_____. **Cartilha Orientadora Programa Mais Educação**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.. Belo Horizonte, MG, 2012. (2012a)

_____. Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências**. .Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2012. (2012b)

_____. **Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, MG, 2013. (2013a)

_____. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Belo Horizonte, MG, 2013. (2013b)

_____. Ofício Circular, nº 10 de 24 de janeiro de 2014. **Trata do Processo Estratégico Educação Tempo Integral**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Programa Estruturador Educação para Crescer. Belo Horizonte, MG, 2014.

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

NASCIMENTO, Gedean Ribeiro. **O Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque: simbologia de escola viva na comunidade do bairro da Liberdade em Salvador-Bahia**. 2009, 86f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Escola Superior de Teologia, Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2009 Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=155>. Acesso em: 10 set. 2015.

PINTO, Denise Maria. **A gestão do Projeto escola de Tempo Integral: Um Olhar Prospectivo**. 2013, 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2013.

RESENDE, Mary Margareth Marinho. **Escola Integrada: Uma proposta de Educação para Todos**. 2013, 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**.1998.Ambiente Virtual de Aprendizagem – professor Francisco Queiroz. Disponível em: <http://franciscoqueiroz.com.br/portal/phocadownload/gestao/rua%20maria%20_%20analisedepoliticaspUBLICAS.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Elis Regina. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral: análise de sua gestão em uma escola mineira que atende alunos de área de risco e em Vulnerabilidade Social**. Dissertação. 2014, 118f. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/ELIS-REGINA-SILVA.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira**. Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto Nacional de Geografia e Estatística. Pesquisa Inter-administrativo de estatísticas educacionais e conexas de 1931. Textos publicados Disponível em: <http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Universidade São Francisco, Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, Campinas, SP, 2002.

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO - ANALISTAS EDUCACIONAIS SRE LEOPOLDINA**

Tempo de atuação/Experiência com o Projeto Educação em Tempo Integral:

1) Como você avalia a implementação do Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI) na SRE Leopoldina?

() péssima () ruim () regular () boa () excelente

2) Como você avalia a participação do gestor escolar na condução do PROETI na escola A? () péssima () ruim () regular () boa () excelente

3) Como você avalia a participação do gestor escolar na condução do PROETI na escola B? () péssima () ruim () regular () boa () excelente

4) Como você avalia o monitoramento do PROETI realizado pela SRE Leopoldina?

() péssimo () ruim () regular () bom () excelente

5) Em sua opinião, o número de capacitações realizadas pela SRE-Leopoldina, para os professores que trabalham no PROETI são? () suficientes () insuficientes

6) Em sua opinião, o que contribui para a permanência dos alunos nas turmas do PROETI? _____

7) Em sua opinião, qual o principal motivo que levam ao abandono dos alunos no PROETI? () trabalho insatisfatório dos professores com conseqüente desinteresse dos estudantes () qualidade da merenda () necessidade de ajudarem nas tarefas domésticas () necessidade de trabalharem precocemente para aumentar a renda familiar () outro. Qual? _____

8) Em sua opinião, qual a principal dificuldade para a realização do PROETI nas escolas da SRE Leopoldina?

() espaço físico () recurso financeiro () recurso humano () outra
Qual? _____

9) Que medidas poderiam ser tomadas para a melhoria do PROETI na SEE?

OBS: Orientações serão dadas de modo que as respostas foquem o Projeto Educação em Tempo Integral nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO - DIRETOR ESCOLAS A e B**

- 1) Em que ano foi implantado o Projeto Educação em Tempo Integral, (PROETI) em sua escola? () 2006 () 2007 () 2008 () 2009 () 2010 () 2011
- 2) Você já era gestora? () sim () não
- 3) Como o PROETI foi apresentado para você? () capacitação na SRE
() reunião na SRE () comunicado por escrito () outro
- 4) Porque o PROETI foi implantado em sua escola?
() a pedido da direção da escola () por decisão imposta da SEE
() a pedido dos alunos () a pedido dos professores () por sugestão da SEE
- 5) Como a direção da escola apresentou o PROETI para os profissionais da escola?
() através de um comunicado da escola a cada profissional () através de um aviso no mural da escola () através de uma reunião com os professores e servidores da escola () não houve apresentação do projeto
- 6) Como os profissionais da escola receberam o PROETI?
() muito bem () bem () com apreensão pelo ineditismo () com indiferença () mal, pois não foi a escola que escolheu
- 7) Como a direção da escola apresentou o PROETI para os pais?
() através de um comunicado por escrito aos pais () através de uma reunião com os pais () através de um aviso fixado no mural da escola
- 8) Como os pais receberam o PROETI?
() muito bem () bem () indiferença () insatisfação
- 9) Você compreende a metodologia que é utilizada no PROETI?

sim não parcialmente

10) Você considera que os professores da escola compreendem a metodologia utilizada no PROETI? totalmente parcialmente não compreendem

11) Você considera que a especialista da escola compreende a metodologia utilizada no PROETI? totalmente parcialmente não compreende

12) Você considera que a família compreende a proposta do PROETI?
 totalmente parcialmente não compreende

13) Você considera que os estudantes compreendem a proposta do PROETI?
 totalmente parcialmente não compreendem

14) Como você avalia o desenvolvimento das oficinas pelos estudantes nas atividades do PROETI? participam porque são obrigados participam com muito interesse participam com interesse participam com apatia

15) Marque dois critérios principais que são levados em conta para a escolha dos estudantes que participam do PROETI. renda familiar rendimento escolar pedido dos pais pedido dos alunos vulnerabilidade social

16) Em sua opinião, o que contribui para a permanência dos alunos nas turmas do PROETI? _____

17) Em sua opinião, qual o principal motivo que levam ao abandono dos alunos no PROETI? trabalho insatisfatório dos professores com conseqüente desinteresse dos estudantes qualidade da merenda necessidade de ajudarem nas tarefas domésticas necessidade de trabalharem precocemente para aumentar a renda familiar outro. Qual? _____

18) Como a direção da escola acompanha o funcionamento do PROETI?

19) Como você avalia o trabalho dos professores no PROETI?

todos realizam o trabalho de acordo com a proposta alguns realizam o trabalho de acordo com a proposta o trabalho desenvolvido não é de acordo com a proposta

20) Como você avalia o acompanhamento da família no desenvolvimento do PROETI? estão constantemente na escola comparecem só quando são chamados nunca comparecem à escola

21) O PROETI tem contribuído para um melhor desempenho dos estudantes no ensino regular? sim não

22) Se respondeu sim na questão anterior, cite exemplos:

23) Em sua opinião, quais são as dificuldades para a realização do PROETI em sua escola? espaço físico recurso financeiro recurso humano outro. Qual? _____

24) O que levou a escola a modificar sua matriz nos anos de 2013 e 2014?

orientação da SEE orientação da SRE a pedido dos estudantes a pedido da família outro _____

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO - ESPECIALISTAS ESCOLAS A e B**

Formação Acadêmica:

Tempo de Exercício no Cargo: Tempo de Exercício no Estado:

Tempo de participação no Projeto Educação em Tempo Integral:

1) Em que ano foi implantado o Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI) em sua escola? () 2006 () 2007 () 2008 () 2009 () 2010 () 2011

2) Você já era especialista? () sim () não

3) Como o PROETI foi apresentado para você? () capacitação na SRE
() reunião na SRE () comunicado por escrito () outro

4) Porque o PROETI foi implantado em sua escola?
() a pedido da direção da escola () por decisão imposta da SEE
() a pedido dos alunos () a pedido dos professores () por sugestão da SEE

5) Como a direção da escola apresentou o PROETI para os profissionais da escola?
() através de um comunicado da escola a cada profissional () através de um aviso no mural da escola () através de uma reunião com os professores e servidores da escola () não houve apresentação do projeto

6) Como os profissionais escola receberam a proposta para implantação do PROETI? () muito bem () bem () com apreensão pelo ineditismo () com indiferença () mal, pois não foi a escola que escolheu

7) Como a direção da escola apresentou o PROETI para os pais?
() através de um comunicado por escrito aos pais () através de uma reunião com os pais () através de um aviso fixado no mural da escola

8) Como os pais receberam o PROETI?

muito bem bem indiferença insatisfação

9) Você compreende a metodologia que é utilizada no PROETI?

sim não parcialmente

10) Você considera que os professores da escola compreendem a metodologia utilizada no PROETI? totalmente parcialmente não compreendem

11) Você considera que a Diretora da escola compreende a metodologia utilizada no PROETI? totalmente parcialmente não compreende

12) Você considera que a família compreende a proposta do PROETI?

totalmente parcialmente não compreende

13) Você considera que os estudantes compreendem a proposta do PROETI?

totalmente parcialmente não compreendem

14) Como você avalia o desenvolvimento das oficinas pelos estudantes nas atividades do PROETI? participam porque são obrigados participam com muito interesse participam com interesse participam com apatia

15) Você participa da escolha dos estudantes que vão formar a turma do PROETI?

sim não

16) Marque dois critérios principais que são levados em conta para a escolha dos estudantes que participam do PROETI renda familiar rendimento escolar pedido dos pais pedido dos alunos vulnerabilidade social

17) Em sua opinião, o que contribui para a permanência dos alunos nas turmas do PROETI? _____

18) Em sua opinião, qual o principal motivo que levam ao abandono dos alunos no PROETI? () trabalho insatisfatório dos professores com conseqüente desinteresse dos estudantes () qualidade da merenda () necessidade de ajudarem nas tarefas domésticas () necessidade de trabalharem precocemente para aumentar a renda familiar () outro. Qual? _____

19) Como você acompanha o funcionamento do PROETI? _____

20) Como você avalia o trabalho dos professores do PROETI? () todos realizam o trabalho de acordo com a proposta () alguns realizam o trabalho de acordo com a proposta () o trabalho desenvolvido não é de acordo com a proposta

21) Como você avalia a participação da família dos alunos do PROETI?
() participam sempre de todas as atividades da escola () participam algumas vezes das atividades da escola () Participam raramente () não participam

22) Como você avalia o acompanhamento da família no desenvolvimento do PROETI? () estão constantemente na escola () comparecem só quando são chamados () nunca comparecem à escola

23) O PROETI tem contribuído para um melhor desempenho dos estudantes no ensino regular? () sim () não

24) Se respondeu sim na questão anterior, cite exemplos: _____

25) Em sua opinião quais são as dificuldades para a realização do PROETI em sua escola? () espaço físico () recurso financeiro () recurso humano () outro
Qual? _____

26) O que levou a escola a modificar sua matriz nos anos de 2013 e 2014?
() orientação da SEE () orientação da SRE () a pedido dos estudantes () a pedido da família () outro _____

APÊNDICE D**QUESTIONÁRIO - PARA PROFESSORES DA ESCOLA A E B**

Prezado Professor, o presente questionário tem como objetivo proporcionar informações para subsidiar a pesquisa desenvolvida pelo estudante Sidilúcio Ribeiro Senra, do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, (PPGP-UFJF): **“Desafios da Educação em Tempo Integral: Uma análise do fluxo de abandono nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina”**.

Portanto, agradecemos sua colaboração e ressaltamos a importância da sua participação, respondendo com fidedignidade às questões formuladas. As escolas pesquisadas serão identificadas como escola A e escola B. A sua identificação será também omitida de modo a preservá-lo. Os dados serão apresentados e comentados ao longo do trabalho sem identificação dos entrevistados.

Nome:

Conteúdo Curricular:

Tempo de atuação na rede estadual de ensino de Minas Gerais:

a) 1 a 5 anos b) 5 a 10 anos c) 10 a 15 anos d) 15 a 20 anos e) mais de 20

Tempo de atuação na educação integral:

a) 1 a 5 anos b) 5 a 10 anos c) 10 a 15 anos d) 15 a 20 anos e) mais de 20

1) Qual sua opinião sobre a organização e funcionamento do Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI) na escola em que você atua?

() péssima () ruim () regular () boa () excelente

2) De que forma se dá o acompanhamento do PROETI pela direção da escola?

() não acompanha () acompanha superficialmente () acompanha sistematicamente

3) Como é o acompanhamento do PROETI pela especialista da escola?

() não acompanha () acompanha superficialmente () acompanha sistematicamente

4) Avalie a receptividade dos estudantes com o PROETI

() ruim () regular () boa () ótima

5) Como é sua relação com os estudantes participantes do PROETI?

() ruim () regular () boa () ótima

6) Há relação com os familiares dos estudantes que participam do PROETI?

() sim () não Por quê? _____

7) Você tem percebido contribuição significativa do PROETI nos estudantes que participam? () Sim () Não

8) Se respondeu sim pode citar exemplos: _____

09) Qual sua opinião sobre o monitoramento do PROETI pela SRE Leopoldina?

() inexistente () insuficiente () regular () adequado () ótimo

10) Qual sua opinião sobre as capacitações para os professores do PROETI realizadas pela SRE Leopoldina?

() péssimas () ruins () boas () excelentes

11) Em sua opinião, o que contribui para a permanência dos estudantes no PROETI em sua escola? _____

12) Em sua opinião, quais os motivos que levam os alunos a abandonarem o PROETI? _____

13) Em sua opinião quais são as dificuldades para a realização do PROETI em sua escola? () espaço físico () recursos financeiros () recursos humanos () outro _____

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS ESTUDANTES DAS TURMAS DE 2015 DAS ESCOLAS A e B

INSTRUÇÕES:

Prezado Estudante, a presente entrevista tem como objetivo proporcionar informações para subsidiar a pesquisa desenvolvida pelo estudante Sidilúcio Ribeiro Senra, do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, (PPGP-UFJF): “**Desafios da Educação em Tempo Integral**: Uma análise do fluxo de abandono nos anos finais do ensino fundamental em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina”.

Agradecemos sua colaboração.

- 1) Por que você participa do Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI)?
- 2) Há quanto tempo você participa do PROETI?
- 3) Você sabe qual o objetivo do PROETI?
- 4) O que você mais gosta no PROETI?
- 5) O que você não gosta no PROETI?
- 6) Como o PROETI tem ajudado você na sua vida escolar e pessoal?
- 7) Como é sua relação com os professores do PROETI? Explique sua resposta.
- 8) O que você gostaria de fazer no PROETI mas que a escola não oferece?