

FLÁVIA RUSSO SILVA PAIVA

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
CURSOS E PERCURSOS DOS PROJETOS E AÇÕES DO GOVERNO DE
MINAS GERAIS NA REDE PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO
PERÍODO DE 2005 A 2012

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das exigências
do Programa de Pós-Graduação em Educação,
para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2013

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

P149e
2013

Paiva, Flávia Russo Silva, 1989-

Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012 / Flávia Russo Silva Paiva. – Viçosa, MG, 2013.

xiii, 178 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Denilson Santos de Azevedo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 160-166.

1. Educação integral. 2. Política pública. 3. Educação e Estado. 4. Educação (Ensino fundamental). I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

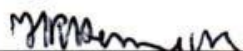
CDD 22. ed. 379.1212

FLÁVIA RUSSO SILVA PAIVA

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
CURSOS E PERCURSOS DOS PROJETOS E AÇÕES DO GOVERNO
DE MINAS GERAIS NA REDE PÚBLICA DO ENSINO
FUNDAMENTAL, NO PERÍODO DE 2005 A 2012

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das exigências
do Programa de Pós-Graduação em Educação,
para obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 04 de abril de 2013.



Heloísa Raimunda Herneck



Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
(Coorientadora)



Prof. Denilson Santos de Azevedo
(Orientador)

“Amor a gente não aprende nos livros, na faculdade, com conselhos, com teorias. Amar, a gente aprende amando” (Pe. Fábio de Melo).

É com amor que dedico este trabalho aos meus pais, João e Conceição, que sempre fizeram dos meus sonhos os sonhos deles.

A meus irmãos: João Victor pela companhia e carinho sincero e a Jaqueline (in memoriam), sempre presente em meu coração e em meus pensamentos.

Ao meu namorado Itair, pela torcida, incentivo, apoio, compreensão e amor dedicados.

*É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.
(Gonzaguinha)*

AGRADECIMENTOS

Hoje tenho a felicidade de encerrar mais uma etapa em minha trajetória acadêmica com a conclusão desta dissertação de mestrado. E tenho plena convicção de que isso não seria possível sem a ajuda de muitas pessoas especiais que Deus colocou em meu caminho. Por isso, quero dizer, muito obrigada:

Aos meus pais, João e Conceição, por sempre acreditarem em mim e nunca medirem esforços para a realização dos meus sonhos. E ao meu irmão João Victor pelo companheirismo, carinho e torcida.

Ao meu namorado Itair, sempre presente, me apoiando e incentivando. Você tem o meu amor e hoje reforço a minha gratidão! Estendo esse agradecimento à sua família pelo carinho e momentos de alegria vivenciados.

A todos os meus familiares, com quem sei que sempre posso contar, e em especial à querida Vovó Clara pelo carinho e pelas orações; à Renata, pelo apoio durante a pesquisa de campo e; à Silvinha pela acolhida em sua casa.

Ao meu orientador, o Professor Denilson, pelas orientações, confiança e por acreditar em meu potencial.

À minha estimada coorientadora, a Professora Lígia Martha, pela atenção sempre disponibilizada e por acompanhar o desenvolvimento desta pesquisa desde o início, mesmo que distante fisicamente. Suas sábias orientações foram muito importantes em todo o percurso deste trabalho e, principalmente, quando surgiram alguns desafios.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral da UNIRIO, pela acolhida, contribuições, compreensão de minhas ausências devido à distância e por fomentar as discussões sobre a educação integral em tempo integral.

Aos professores do PPGE da UFV que souberam compartilhar o saber com mestria e, em especial, à Professora Ana Cláudia, com a qual tive a oportunidade e prazer de realizar o meu estágio de docência, pela compreensão e por todo o ensinamento proporcionado.

À Professor Heloísa pela atenção e contribuições para este estudo.

À Eliane, secretária do PPGE, pela atenção e boa vontade a nos atender e, além disso, pela amizade, carinho e por compartilhar os momentos de alegrias e dificuldades no curso do mestrado.

Aos colegas da turma do mestrado de 2011 pela boa convivência e, em especial à Aninha, Milene e Carol pela amizade e carinho.

Às amigas Aline, Emília, Mariá, Adriana e Narli pela amizade sincera, por compartilhar os momentos alegres e difíceis e pela torcida.

Às educadoras da Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira e, em especial à diretora e vice-diretora da instituição, pela atenção, colaboração e acolhida durante a pesquisa de campo. Vocês têm a minha admiração pelo exemplo de trabalho e luta em prol da escola pública de qualidade.

Aos profissionais da SEE/MG pela atenção, colaboração com o desenvolvimento desta pesquisa e receptividade.

Aos entes queridos que embora hoje não estejam fisicamente ao meu lado se alegram e olham por mim lá do céu.

E, por fim a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho e dividem comigo a felicidade proporcionada por este momento.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	viii
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xii
INTRODUÇÃO.....	01
I. A tessitura do objeto de estudo nos caminhos acadêmicos trilhados.....	01
II. O percurso metodológico da pesquisa.....	08
III. Estrutura da dissertação.....	22
CAPÍTULO I. REVISITANDO OS TEMAS EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL	25
1.1. Educação integral e tempo integral sob uma perspectiva sócio-histórica.....	25
1.2. Educação integral e tempo integral sob uma perspectiva contemporânea.....	34
CAPÍTULO II. A ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS (2003-2012) E AS PROPOSTAS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR.....	41
2.1. As reformas do modelo de administração pública no Brasil: breve histórico.....	41
2.2. A reforma gerencial em Minas Gerais: o “Choque de Gestão” e o Projeto “Aluno de Tempo Integral”.....	48
2.3. A segunda geração do Choque de Gestão: Estado para Resultados e o Projeto “Escola de Tempo Integral”	69
2.4. O governo sucessor: a administração em Redes de Desenvolvimento Integrado e o Projeto “Educação em Tempo Integral”	89
CAPÍTULO III. O CONTEXTO DA PRÁTICA: DANDO VOZ AOS EDUCADORES QUE EFETIVAM A POLÍTICA.....	103
3.1. A Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira	103
3.2. Os educadores entrevistados.....	108
3.3. A trajetória do tempo integral na Escola “Dona Augusta”.....	111
3.3.1. O Projeto “Reinventando a Escola”: “Aqui eu sou feliz!”	112
3.3.2. O que dizem os educadores sobre os Projetos “Aluno de Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”?.....	123
CAPÍTULO IV. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS PROJETOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: UMA PROPOSTA QUALITATIVA DE EDUCAÇÃO?.....	141
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
ANEXOS.....	167

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Projetos Estruturadores.....	54
Figura 02 – Dinâmica de funcionamento do Projeto “Aluno de Tempo Integral”.....	64-65
Figura 03 - Diretrizes para implantação – Horário semanal – Projeto “Aluno de Tempo Integral”.....	66
Figura 04 - Sugestão de Matriz Curricular – Projeto “Escola de Tempo Integral”.....	80
Figura 05 - Carga horária semanal – Projeto “Escola de Tempo Integral”...80	
Figura 06 - Organização da carga horária – Projeto “Educação em Tempo Integral”.....	94
Figura 07 - Composição Curricular do Projeto “Educação em Tempo Integral”.....	97
Quadro 01 - Documentos que constituíram o <i>corpus</i> da investigação.....	16
Quadro 02 - Perfil dos educadores entrevistados.....	109
Quadro 03 - Organização do tempo no Projeto “Reinventando a Escola”.....	118-119
Quadro 04 - Organização curricular do Projeto “Reinventando a Escola”..	119
Quadro 05 - Possibilidades e desafios do Projeto “Aluno de Tempo Integral”.....	128-129
Quadro 06 - Possibilidades e desafios do Projeto “Escola de Tempo Integral”.....	134
Quadro 07 - Possibilidades e desafios do Projeto “Educação em Tempo Integral”.....	139
Tabela 01 - Número de escolas e alunos participantes dos PROETI dos anos de 2007 a 2010.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- BDMG - Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
- CBC - Currículo Básico Comum
- CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CIEPs - Centros Integrados de Ensino Público
- CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CQT - Controle da Qualidade Total
- CT - Conselho Tutelar
- DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público
- DPOF - Decreto de Programação Orçamentária e Financeira
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
- GERAES - Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado
- IVS - Índice de Vulnerabilidade Social
- JPOF - Junta de Programação Orçamentária e Financeira
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias
- LOA - Lei Orçamentária Anual
- MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
- MG - Minas Gerais
- MIB - Movimento Integralista Brasileiro
- NEEPHI - Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
- OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONG - Organização Não Governamental
- PATI - Projeto Aluno em Tempo Integral
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDT - Partido Democrático Trabalhista
- PEAS - Programa Educação Afetivo-Sexual
- PEE - Programa Especial de Educação
- PME - Programa Mais Educação

PMDI - Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PPAG - Plano Plurianual de Ação Governamental
PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB - Programa de Avaliação da Educação Básica
PROETI - Projeto Escola de Tempo Integral
PQTE - Programa de Qualidade Total em Educação
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
SAF - Secretaria de Administração Federal
SEE - Secretaria de Estado de Educação
SEPLAG - Secretaria de Planejamento e Gestão
SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SER - Superintendência Regional de Ensino
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFV - Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

PAIVA, Flávia Russo Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2013. **Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012.** Orientador: Denilson Santos de Azevedo. Coorientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

A efetivação de propostas de educação em tempo integral tem sido crescente nas redes públicas de ensino no Brasil. Em Minas Gerais a proposta governamental de ampliação do tempo escolar diário surgiu, enquanto texto, como um subprojeto intitulado “Aluno de Tempo Integral”. No ano de 2007 passou por uma ampliação e reformulação em suas diretrizes, originando o Projeto “Escola de Tempo Integral” e, ao final de 2011 a proposta foi novamente reformulada passando a ser denominada Projeto “Educação em Tempo Integral”. Diante desse cenário de modificações, a presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar a trajetória dos projetos e ações de ampliação do tempo escolar implantados no decorrer dos anos de 2005 a 2012 pelo governo do Estado de Minas Gerais, verificando que concepções de educação integral fundamentam esse tempo integral. Metodologicamente, utilizamos como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (1992), que fundamenta os estudos de Mainardes (2006), e vem sendo utilizada em diversos países como suporte para análise da trajetória de políticas sociais e educacionais. Assim, num primeiro momento realizamos pesquisa bibliográfica, contemplando as leituras dos estudos de Coelho (2004, 2009, 2010, 2012), Cavaliere (2002, 2004, 2007), Cavalari (1999), Guará (2009), Paro (1988, 2009), Teixeira (1977) dentre outros, permitindo o aprofundamento teórico e a compreensão dos conceitos centrais de análise, relativos ao objeto de estudo - a educação integral e o tempo integral. Posteriormente, realizamos pesquisa documental dos textos normativos dos três projetos da SEE/MG e de outros documentos governamentais que serviram de subsídios para contextualizarmos a política de tempo integral em MG. E em um terceiro momento, realizamos entrevistas semi-estruturadas com profissionais que atuaram na elaboração do texto normativo dos referidos projetos, bem como com educadores que trabalham na Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves

Nogueira e que acompanharam/acompanham sua efetivação. Os resultados da investigação revelaram que MG tem buscado ofertar a educação em tempo integral, o que não implica o oferecimento de uma educação integral, pois apesar das terminologias serem semelhantes, possuem significados diferentes. Além disso, constatamos também que a política de tempo integral da SEE/MG encontra-se em construção, e assumiu, nos três projetos que contemplam a sua trajetória, diferentes concepções e práticas de educação integral, e, até mesmo em alguns projetos combinando características peculiares da educação integral sócio-histórica com outras contemporaneamente referenciadas, mas que nem sempre se dialogam sem conflitos.

ABSTRACT

PAIVA, Flávia Russo Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, april, 2013. **Full-time education: courses and ways of projects and actions of the government of Minas Gerais in the public elementary school from 2005 to 2012.** Adviser: Denilson Santos de Azevedo. Co-Adviser: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

The implementation of full-time education proposals has been increasing in public schools in Brazil. In the state of Minas Gerais, the government proposal for extending the daily school time has come, as text, as a subproject entitled "Full-Time Student". In 2007, it was expanded and redesigned in its guidelines, which originated the Project "Full-Time School", and at the end of 2011 the proposal was reformulated again and started to be called Project "Full-Time Education". Given this scenario changes, the present study aimed to describe and analyze the trajectory of expansion projects and actions of school time deployed over the years 2005 to 2012 by the government of the state, by verifying which conceptions of integral education underlie this full time. Methodologically, we used, as analytical framework, the Ball & Bowe's Policies Cycle approach (1992), which bases Mainardes's studies (2006), and that has been used in many countries as support for analysis of the trajectory of social and educational policies. Thus, firstly we did bibliographical research, covering the studies of Coelho (2004, 2009, 2010, 2012), Cavaliere (2002, 2004, 2007), Cavalari (1999), Guará (2009), Paro (1988, 2009), Teixeira (1977), among others, allowing a theoretical deepening and a comprehension on the analysis core concepts concerning the object of study – the comprehensive education and the full time. Subsequently, we conducted documentary research of normative texts of the three SEE/MG projects and other government documents that served as subsidies to contextualize full-time policy in Minas Gerais. At a third time, we carried on semi-structured interviews with professionals who have acted on developing the normative text of these projects, as well as educators who work in the State School Dona Augusta Gonçalves Nogueira and accompanied/accompany its implementation. Research results showed that Minas Gerais has sought to offer full-time education, which does not involve the offering of a comprehensive education whereas, despite terminologies are similar, they have different meanings.

Moreover, we also verified that the SEE/Minas Gerais full-time policy is under building, and assumed in the three projects that cover its trajectory different conceptions and practices of comprehensive education, and even in some projects combining peculiar features of socio-historical integral education with others contemporaneously referenced, but which not always dialogue without conflict.

INTRODUÇÃO

I. A tessitura do objeto de estudo nos caminhos acadêmicos trilhados

*Quando acordei hoje de manhã, eu sabia quem eu era,
mas acho que já mudei muitas vezes desde então.
Lewis Carroll (Alice no País das Maravilhas)*

A *educação integral* e a *educação em tempo integral* são temáticas que vem ganhado destaque nas discussões educacionais atuais, principalmente devido ao aumento, nas últimas décadas, de experiências neste âmbito enquanto políticas públicas municipais, estaduais e/ou federais, bem como ao crescimento de produções acadêmicas.

Por mais que sejam semelhantes, as terminologias ‘educação integral’ e ‘educação em tempo integral’ não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica necessariamente o oferecimento de uma educação integral.

De modo geral, a expressão ‘educação integral’ pode ser entendida como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional¹ (COELHO, 2009). No entanto, concepção e práticas mais refinadas dessa podem ser construídas a partir das matrizes político-ideológicas que a constituíram, ao longo da história da educação. Isso porque as três ideologias políticas que marcaram o mundo ocidental moderno, ou seja, o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo, conceberam e defenderam a educação integral de modos diferentes entre si. A título de exemplo, pode-se dizer que em nosso país, mais especificamente nas décadas de 1920 e 1930, a educação integral fundamentada nas diferentes ideologias políticas mencionadas, foi representada respectivamente, entre outras possibilidades, pelos movimentos integralista, anarquista e pela vertente liberal, sendo esta última

¹ Entende-se por educação multidimensional aquela que leva em conta todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano, numa perspectiva cognitiva, cultural, estética, física, artística, dentre outras.

a base do ideário do movimento da Escola Nova (COELHO; PORTILHO, 2009).

Referente ao tempo integral escolar no cenário da educação brasileira, este carece ser analisado dentro de um contexto histórico e diante dos fatores culturais que nele interferem, uma vez que em períodos distintos da história da educação tal tempo foi proposto com objetivos diferenciados e para públicos diferentes. No passado, as propostas de escolarização em tempo integral eram características das classes de nível socioeconômico mais elevado, referindo-se aqui aos internatos e semi-internatos para os quais as famílias de alto poder econômico enviavam seus filhos, a fim de que recebessem uma educação de elevado nível. Hodiernamente, a proposta de tempo integral parte do poder público e destina-se aos filhos das camadas populares, visando, entre outros fatores, e dependendo do contexto sociopolítico em que se move, melhorar a qualidade da educação (PARO *et al.*, 1988).

Segundo Cavaliere (2007), embora pesquisas demonstrem que não existe uma relação direta entre aumento do tempo e melhoria no desempenho escolar ou vice-versa, é possível observar que a ampliação do tempo letivo contribui para a melhoria do rendimento dos alunos. No entanto, pode também ocorrer o contrário, caso o tempo escolar ampliado não seja ocupado com atividades pedagógicas diversificadas, limitando-se a oferecer aos alunos a repetição do conteúdo curricular básico, o que se configura, nas palavras de Paro (2009), em oferta de mais do mesmo. Desse modo, o que vale considerar é que a extensão do período diário do aluno na escola ou em práticas escolares contribui para a realização de um número maior de atividades e para a oferta de uma educação mais ampla, além dos conteúdos disciplinares exigidos; porém, somente o aumento da jornada escolar, por si só, não garante a melhoria do ensino, nem a oferta de uma educação completa.

Conforme nos alerta Paro (2009), é preciso não confundir a extensão do tempo de escolaridade ou a educação em tempo integral com educação integral. Além disso, para ser qualitativa, a educação em tempo

integral ou a ampliação da jornada escolar necessita fundamentar-se num processo de busca da educação integral enquanto formação humana, ou seja, visando ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano, conforme preconiza a visão histórica de educação integral. No entanto, Coelho (2009) considera, numa perspectiva contemporânea, que a educação integral tem assumido novos formatos e até mesmo enfatizando outros aspectos que não sejam a formação multidimensional do sujeito, questões que abordaremos adiante.

No Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e partindo do pressuposto que o acesso ao ensino fundamental consiste em um fato efetivado, os sistemas de ensino, tanto no âmbito federal, estadual quanto municipal, têm buscado se organizar para ofertar o tempo integral na escola e, assim, cumprir o que determina a legislação nacional, mais especificamente em seus artigos 34 e 87². Outrossim, conforme constata Cavaliere (2007), alguns Estados possuem aparatos legais que objetivam a ampliação do tempo escolar diário no ensino fundamental e demandam esforços para isto, como ocorre em Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Pernambuco.

De forma peculiar em Minas Gerais a proposta governamental de ampliação do tempo escolar diário surgiu, enquanto texto, como um subprojeto do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” (EVCA), o qual foi formalmente instituído em 2003, por meio da Resolução SEE/MG nº 416/2003. O referido subprojeto do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” denominou-se “Aluno de Tempo Integral” e foi instituído oficialmente no ano de 2005, juntamente com o início de sua efetivação em algumas escolas. Contudo, esta ação que propõe a ampliação do tempo

² A LDB nº 9.394/96 pronuncia que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (art. 34.)” e “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (art. 34. § 2º)”. Complementa determinando que deverá ser conjugado “todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (art. 87. § 5º).

escolar diário, organizada sob o formato do subprojeto passou, ao longo dos anos, por reformulações que podem ser evidenciadas pelas próprias mudanças de denominações, o que veremos posteriormente. Neste momento, cumpre-nos enfatizar que o contato com este cenário de modificações da proposta governamental nos proporcionou delinear o objeto, as questões e os objetivos do presente estudo.

No ano de 2007 ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa e me envolvi com atividades no âmbito da pesquisa e da extensão, voltadas, respectivamente, para os direitos da criança e do adolescente e para a rede de proteção à população infanto-juvenil do município de Viçosa, Minas Gerais. Com isso, tive contato frequente com o trabalho e as pessoas do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e do Conselho Tutelar (CT) do município, bem como participei de diversos fóruns locais promovidos por estes conselhos. Essas experiências foram as responsáveis por me despertarem inúmeras inquietações acerca da situação de muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; além da necessidade de uma maior articulação entre os organismos governamentais e não-governamentais que atuam diretamente para garantir os direitos desta população, previstos na Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Assim, mediante realização do trabalho de extensão, o qual se voltou para o mapeamento das instituições, projetos e ações que ofertam serviços para crianças e adolescentes no município de Viçosa, deparei-me com a existência de três escolas da rede pública estadual, localizadas na periferia da cidade, que recebiam alguns alunos em tempo integral, a fim de evitar que estes permanecessem na rua³ no período em que não estivessem na instituição escolar. Ao buscar informações sobre esta iniciativa de receber alguns alunos em período ampliado, descobri que era resultante de um projeto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)

³ Considerando a rua como local em que, possivelmente, as crianças se encontram em situações de vulnerabilidade, tais como abuso, violência, trabalho infantil, dentre outras.

que propunha a realização de atividades no contraturno, ou seja, no turno oposto às aulas do ensino regular.

Nesse momento, ainda que carente de informações e leituras sobre o tempo integral e a educação integral, estas temáticas, inicialmente, me chamaram a atenção, pois vislumbrei a ampliação do tempo diário do aluno na escola como alternativa para amenizar a situação da permanência de inúmeras crianças e adolescentes que ficavam - e infelizmente ainda ficam - perambulando pelas ruas da cidade, pedindo dinheiro nas portas de padarias, na praça central e até mesmo envolvendo-se com drogas.

Envolvida com a discussão dos direitos da criança e do adolescente decidi pesquisar a respeito do projeto governamental de ampliação da jornada escolar adotando essa temática como objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual versou sobre a implantação e o desenvolvimento do Projeto 'Escola de Tempo integral' (PROETI), da SEE/MG, em uma escola do município de Viçosa, MG. Essa pesquisa teve como objetivo identificar a experiência dos alunos, pais e educadores acerca do projeto de tempo integral, considerando a experiência, na perspectiva teórica de Jorge Larrosa Bondia (2002), como algo subjetivo e como aquilo que nos passa, nos toca, nos acontece e, além disto, ao nos passar, nos forma e nos transforma.

Assim, destaco que a realização desta última pesquisa possibilitou-me experiências que, além de me formarem, me transformaram, visto que o modo como interpretava, a princípio, a proposta de ampliação do tempo integral escolar diário foi modificado no decorrer deste trabalho. É neste sentido que me identifico com a personagem de Lewis Carroll, a Alice, que foi tocada por experiências que acarretaram transformações em seu modo de refletir/pensar o mundo em que vivia.

De forma análoga com o vivido pela personagem Alice, fui tocada por experiências no decorrer dos caminhos trilhados em minha trajetória acadêmica, que me possibilitaram outras visões de mundo. Hoje interpreto e defendo a proposta da ampliação do tempo diário na escola não somente como uma possibilidade de evitar a permanência de crianças e

adolescentes em situações vulneráveis que atualmente a rua oferece, mas, principalmente, como possibilidade de oferecer a essas crianças e adolescentes um conjunto maior de atividades que proporcionem o seu desenvolvimento no âmbito cognitivo, físico, motor, afetivo, social, dentre outros. Assim, a proteção social deverá vir como acréscimo, e não como objetivo principal de uma proposta que se insere num projeto educacional.

Ao finalizar a pesquisa desenvolvida no final da Licenciatura em Pedagogia, a qual me permitiu leituras e reflexões críticas a respeito do tempo integral e da educação integral, bem como o conhecimento da proposta da SEE/MG (Projeto “Aluno de Tempo Integral”), instituída em 2005 e reformulada em 2007, deparei-me com novas inquietações e o interesse em estudá-las em pesquisas posteriores.

Com a aprovação no mestrado acadêmico em educação, vislumbrei a possibilidade de aprofundar os estudos na proposta de ampliação do tempo escolar da SEE/MG. Contudo, soube que a então proposta da SEE/MG passaria por outra reformulação ao final do ano de 2011, para continuar a ser desenvolvida pelas escolas da rede pública do Estado que optassem por implementá-la. Diante disto, constatei a necessidade de estudar a trajetória desta política pública, a partir das seguintes questões: (a) qual a origem das propostas e ações de educação em tempo integral na rede pública do ensino fundamental, em Minas Gerais?; (b) estas propostas fundamentam-se em que concepções de educação integral?; (c) quais fatores contribuíram para a criação destas propostas pela SEE/MG? e (d) quais motivos levaram a SEE/MG a reformular as ações nos anos de 2007 e final de 2011?

É necessário ressaltar que, conforme o mais recente Estado da Arte sistematizado e publicado em 2009 por Ribetto e Maurício (2009), o tema educação integral em tempo integral permaneceu adormecido por muitos anos, mas tem ressurgido mediante a circulação de publicações e de discussões em algumas universidades do país. As autoras mencionadas também verificaram que a “concentração de dissertações e teses por universidade remete para a experiência vivenciada nos Estados em que cada

uma delas está inserida” (RIBETTO; MAURÍCIO, 2009: 140) e, devido a este fato, afirmam ser necessário estender esse leque de estudos e pesquisar sobre a criação de projetos recentes, sejam eles estaduais, municipais e federais que objetivam a oferta do horário integral na escola.

Em virtude dessas considerações e questões apresentadas, constituímos como objetivo geral da presente pesquisa descrever e analisar a trajetória dos projetos e ações de ampliação do tempo escolar implantados no decorrer dos anos de 2005 a 2012 pelo governo do Estado de Minas Gerais, verificando que concepções de educação integral fundamentam esse tempo integral.

De modo específico, temos como objetivos: (a) Contextualizar o surgimento da proposta de educação em tempo integral para as escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais e; (b) Analisar os documentos oficiais dos projetos “Aluno em Tempo Integral” (2005), “Escola de Tempo Integral” (2007) e “Educação em Tempo Integral” (2012), caracterizando-os e verificando como estas propostas foram/são desenvolvidas na escola pesquisada (Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira).

Vale ressaltar que, para orientar o estudo da trajetória das propostas e ações da SEE/MG, no que tange à ampliação do tempo escolar para o ensino fundamental, utilizamos como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (1992), que fundamenta os estudos de Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009), Oliveira e Lopes (2011) e Lopes e Macedo (2011), e que vem sendo utilizada em diversos países como suporte para análise da trajetória de políticas sociais e educacionais. Esta abordagem oferece recursos para analisar tais políticas visando compreender, dentre outros aspectos, como ocorreu o seu processo de formulação e a sua efetivação.

No item seguinte, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa, buscando esclarecer escolhas tomadas ao longo do processo.

II. O percurso metodológico da pesquisa

A metodologia, na perspectiva teórica de Minayo, expressa o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Em outras palavras, ela “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (2009: 14). A tarefa de defini-la se faz necessária porque os pesquisadores necessitam de parâmetros que os orientem na caminhada pela produção do conhecimento (DILTHEY, 1959 *apud* MINAYO, 2009).

A discussão relativa aos métodos de pesquisa quantitativos e qualitativos, em inúmeras situações, é abordada de modo equivocado, transmitindo ideia de oposição entre elas e considerando-as a partir de uma hierarquia, a qual classifica, respectivamente, uma como ‘objetiva e científica’ e a outra ‘subjetiva e impressionista’. Entretanto, vale enfatizar que a diferença entre as abordagens quantitativas e qualitativas é de natureza e não de escala hierárquica, não sendo correto, portanto, apontar uma como superior à outra. A distinção se pauta no fato de que as abordagens quantitativas trabalham com informações estatísticas visando descrever e explicar determinado fenômeno que produz regularidade, enquanto a pesquisa de natureza qualitativa se dedica ao estudo dos significados dos fenômenos, o qual pode não ser visível e interpretado em primeira instância, sendo necessário consistir em objeto de pesquisa de um pesquisador (MINAYO, 2009).

Contudo, apesar das diferenças de natureza evidenciadas entre as pesquisas quantitativas e qualitativas, concordamos com Minayo (2009), ao considerar que os dados advindos destas abordagens não são incompatíveis e podem trazer riqueza quando bem trabalhados na teoria e na prática pelo pesquisador. Vale ressaltar que esse entendimento resume a ‘tese da unidade dos paradigmas’, exposta por Santos Filho (1995), a qual entende ser epistemologicamente mais defensável não se prender a

abordagens quantitativas ou qualitativas, mas sim apresentar que a pesquisa poderá utilizar-se tanto dos aspectos de uma quanto de outra.

Nessa perspectiva, o presente trabalho se insere no âmbito das pesquisas em Ciências Humanas e da Educação e se beneficiará das duas abordagens, por acreditar que ambas são importantes e contribuem para a análise das informações obtidas. Assim, destacamos que o estudo, em termos metodológicos, consiste basicamente numa pesquisa do tipo documental visando, de modo geral, descrever e analisar a trajetória dos projetos de educação em tempo integral propostos pela SEE/MG para as escolas do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012, tendo como referencial analítico a abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball (2011).

A abordagem do Ciclo de Políticas consiste num referencial direcionado a estudos que se propõem analisar políticas sociais e educacionais. Essa abordagem foi formulada por Stephen Ball, sociólogo inglês e pesquisador da área de políticas educacionais, juntamente com colaboradores⁴, e é utilizada em pesquisas dessa natureza, em diversos países. Ela oferece subsídios para o desenvolvimento de pesquisas críticas sobre a trajetória de políticas ou programas educacionais, considerando sua criação inicial, efetivação e resultados e efeitos (MAINARDES, 2006).

Assim, tendo em vista que no Brasil o campo de pesquisa em políticas educacionais é “relativamente novo, ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes” (AZEVEDO; AGUIAR, 1999: 43)⁵, optar por uma abordagem analítica e, neste caso, pelo Ciclo de Políticas como referencial para o estudo da trajetória da política de ampliação do tempo diário escolar no Estado de Minas Gerais, revela-se de extrema relevância.

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes, Stephen Ball alega que o Ciclo de Políticas é um método, ou seja, “é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (2009: 305), de modo que não tem como intuito realizar somente uma descrição delas, uma vez que oferece recursos

⁴ Dentre os colaboradores da elaboração do Ciclo de Políticas destaca-se Richard Bowe.

⁵ *Apud* Mainardes (2006: 48).

para um entendimento mais detalhado da política, desde a sua criação até a sua efetividade.

A princípio, Ball propôs o Ciclo de Políticas como um ciclo contínuo, constituído por três facetas ou arenas políticas, a saber, a política proposta, a política de fato e a política em uso. Contudo, percebeu que a linguagem utilizada nesta organização indicava determinada rigidez que ele não desejava que existisse no ciclo proposto, bem como que os modelos que separavam as fases de formulação e implementação de políticas tendiam a ignorar as disputas e os embates existentes no processo (MAINARDES, 2006).

Assim, Stephen Ball rompeu com a formulação inicial e apresentou, no livro *Reforming education and changing schools*⁶, publicado em 1992, outra versão do Ciclo de Políticas, caracterizando esta abordagem como um ciclo contínuo constituído, principalmente, por três contextos principais: *context of influence* (contexto de influência), *context of policy text production* (contexto da produção de texto) e *context of practice* (contexto da prática) (MAINARDES, 2006). Nessa nova formulação do Ciclo de Políticas, os contextos são inter-relacionados e não existe entre eles qualquer relação de linearidade (LOPES; MACEDO, 2011).

O contexto de influência representa o momento de formulação inicial das políticas, que é comumente marcado pela existência de disputas entre diferentes grupos que desejam atribuir à política determinadas finalidades, de acordo com seus interesses (MAINARDES, 2006). É no âmbito deste contexto que são hegemonizados os conceitos centrais da política, criando discurso específico que a legitima (LOPES; MACEDO, 2011). Tais discursos que influenciam a formulação de políticas podem emanar de partidos políticos, do governo, de grupos privados, de agências multilaterais, dentre outros (OLIVEIRA; LOPES, 2011). Desta forma, sendo os interesses desses atores muitas vezes conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta e busca por hegemonia.

⁶ BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992. [Reforma Educacional e Mudança Escolar: estudos de caso em sociologia política (Tradução literal nossa)].

Intrínsecamente associado ao contexto de influência, o qual está relacionado com interesses mais estreitos e ideológicos, o contexto da produção de texto é caracterizado, como a própria denominação indica, pela representação textual escrita da política; esses textos “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006: 52).

Assim, pode-se concluir que o texto de teor político representa a política e pode assumir vários formatos, tais como “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2006: 52).

Nesta dinâmica, vale enfatizar que, por mais que as políticas possam ser representadas pelos textos escritos, as suas consequências reais só são possíveis de serem identificadas mediante a sua efetivação, conforme pudemos observar. Portanto, justifica-se o contexto da prática, o qual é definido por Ball e Bowe como o local “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006: 53). Logo, a prática é o lugar em que “as consequências reais [dos textos políticos] são experienciadas [...], a arena a qual a política se refere e para qual é endereçada” (BOWE *et al.*, 1992 *apud* LOPES; MACEDO, 2011: 258).

Desse modo, a abordagem do Ciclo de Políticas em estudos sobre a trajetória de políticas educacionais enfatiza a importância da escola e dos profissionais que nela atuam, pois são estes que, no contexto da prática, interpretam e/ou reinterpretem o texto político. Destarte, consideramos válido destacar que é na prática que surgem tanto as limitações quanto às perspectivas de uma política, sendo, portanto, extremamente necessário ouvir o que os profissionais têm a dizer sobre elas.

Stephen Ball (2011) identifica a existência equivocada da interpretação de que a política educacional é formulada e implementada para as pessoas, prevalecendo, assim, o binarismo de que uns implementam a política enquanto outros são por ela afetados; alguns pensam e outros

executam; uns mandam e outros, por sua vez, obedecem. Entretanto, para desmontar esse binarismo, o autor afirma que

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. [...] Tanto as pessoas que ‘fazem’ as políticas quanto aquelas confrontadas com elas são deslocadas (BALL, 2011: 45-46).

Nesta perspectiva, Ball (2011) argumenta que as políticas educacionais, ao serem direcionadas aos sujeitos que a efetivarão no contexto da prática, serão por estes interpretadas e reinterpretadas, de tal modo que esse movimento será responsável por moldá-las com novos contornos, o que nos permite considerar que aqueles que estão no espaço escolar, ou seja, os educadores, também são autores das políticas, tanto quanto os profissionais que as idealizam.

Visando ilustrar a inter-relação existente entre os contextos constituintes do Ciclo de Políticas, Stephen Ball expõe ao ser entrevistado por Mainardes e Marcondes:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto da prática, você poderia ter o contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto da prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação (MAINARDES; MARCONDES, 2009: 307).

Assim, diante do relato de Ball verificamos que em um contexto é possível localizar elementos que podem ser normalmente característicos de outro, como é o caso dos textos e documentos sobre políticas, os quais geralmente são elaborados no contexto da produção de texto, porém podem também ser encontrados no contexto da prática, formulados por

profissionais responsáveis pela efetivação de determinada política. Diante disso, podemos afirmar que a abordagem do Ciclo de Políticas apresenta os contextos, suas características e relações não de forma fixa e estática, mas sim dinâmica, assumindo a complexidade existente no processo de elaboração e efetivação das políticas.

Convém mencionar também que, posteriormente, após a formulação do Ciclo de Políticas constituído pelos contextos da influência, da produção do texto e da prática, Stephen Ball expandiu este ciclo acrescentando a ele o contexto dos resultados/efeitos e o da estratégia política, que se encontram diretamente associados aos mencionados acima, sem implicar qualquer relação de hierarquia ou linearidade. Destacamos, ainda, que na perspectiva de Ball, o contexto dos resultados/efeitos nada mais é do que uma extensão daquele da prática, assim como o da estratégia política está intrinsecamente relacionado ao de influência (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Entretanto, a presente pesquisa utilizará o Ciclo de Políticas na ótica de Stephen Ball como referência analítica para estudar a trajetória da política pública da SEE/MG sobre a ampliação do tempo escolar no ensino fundamental, baseando-se nos três primeiros contextos mencionados, uma vez que o tempo disponível para sua realização é relativamente curto, o que impossibilita analisá-la, também, mediante aos contextos posteriormente formulados. Quanto a esses, poderão ser abordados em trabalhos futuros sobre a política em estudo.

A utilização do Ciclo de Políticas como referencial analítico em pesquisas sobre trajetória de políticas educacionais pressupõe a combinação de diferentes estratégias metodológicas de coletas de dados, já que os contextos carecem ser investigados a partir de diferentes instrumentos de pesquisa. Para exemplificar tal fato, Mainardes (2006), que corrobora a perspectiva defendida por Stephen Ball, expõe que o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica e pela realização de entrevistas com profissionais que atuam na formulação da política; o contexto da produção de texto pode ser investigado mediante a análise dos

textos da política e com entrevistas a autores de tais textos; e que o contexto da prática pode ser analisado mediante pesquisa etnográfica, observações, bem como pela realização de entrevistas com os profissionais envolvidos na efetivação da política.

Partindo desse pressuposto, para investigar a trajetória da proposta de ampliação da carga horária diária escolar da SEE/MG com base nos três contextos do Ciclo de Políticas mencionados acima, e visando atender aos objetivos propostos dentro das nossas condições e limitações de tempo, optamos por combinar diferentes procedimentos metodológicos. Sendo assim, num primeiro momento realizamos pesquisa bibliográfica acerca do objeto de estudo, com o intuito de compreender a educação integral e o tempo integral numa perspectiva sócio-histórica e contemporânea⁷.

Posteriormente, realizamos uma pesquisa documental a partir da análise dos textos normativos dos projetos da SEE/MG, implementados no decorrer da trajetória em estudo, bem como documentos governamentais que serviram de subsídios para contextualizarmos a política de tempo integral em MG no âmbito do contexto de influência.

Em um terceiro momento, enfatizando o contexto da produção de texto e o contexto da prática, realizamos entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuaram na elaboração do texto normativo dos projetos “Aluno em Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”, e também com educadores que trabalham na Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira e que acompanharam o desenvolvimento dos referidos projetos criados pela SEE/MG no decorrer da trajetória compreendida pela pesquisa. A Escola “Dona Augusta” e os sujeitos entrevistados serão caracterizados no decorrer deste estudo.

⁷ Ressaltamos que esta definição conceitual encontra-se em construção no âmbito dos estudos e reflexões no Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Os procedimentos metodológicos

Conforme anunciamos na seção anterior, na presente pesquisa, definimos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

No que se refere à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental, Oliveira destaca:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (OLIVEIRA, 2007: 70).

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica contemplou as leituras dos estudos de Coelho (2004, 2009, 2010, 2012), Cavaliere (2002, 2004, 2007), Cavalari (1999), Guará (2009), Paro (1988, 2009), Teixeira (1977) dentre outros, permitindo o aprofundamento teórico e a compreensão dos conceitos centrais de análise, relativos ao objeto de estudo - a educação integral e o tempo integral. Além disso, outras leituras se fizeram importantes para este estudo, como as pesquisas desenvolvidas por Corrêa (2007), Bergo (2005), Figueiredo (2011), Ferreira (2007), Rosa (2011) e Saboya (2012), com as quais buscamos dialogar.

Quanto à pesquisa documental, esta foi realizada a partir da análise dos documentos normativos dos três projetos da SEE/MG, “Aluno em Tempo Integral” (2005), “Escola de Tempo Integral” (2009) e “Educação em Tempo Integral” (2012), criados na trajetória compreendida por esta pesquisa. Com essa metodologia buscamos compreender a política enquanto texto e caracterizar os projetos.

Pesquisamos, também, documentos referentes aos planos de governo das gestões do Estado de Minas Gerais, no período de 2005 a 2012, o que nos auxiliou na contextualização da política de educação em tempo

integral de MG no âmbito do contexto de influência. Para uma melhor visualização, o quadro abaixo apresenta os documentos que constituíram o *corpus* da investigação, ou seja, o conjunto de documentos submetidos às análises (BARDIN, 1977):

Quadro 01:

Documentos que constituíram o *corpus* da investigação

DOCUMENTOS	IDENTIFICAÇÃO
1. Projeto Aluno de Tempo Integral. Projeto Aluno de Tempo Integral: Guia de Implantação. Projeto Aluno de Tempo Integral: Guia de Avaliação.	Cartilhas que compõem o <i>corpus</i> normativo do Projeto ‘Aluno de Tempo Integral’.
2. Cartilha do Projeto Escola de Tempo Integral.	Documento normativo do Projeto ‘Escola de Tempo Integral’.
3. Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral.	Documento oficial do Projeto ‘Educação em Tempo Integral’.
4. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI). Belo Horizonte, 2003.	Documento que define a estratégia governamental num horizonte de longo prazo, referente ao período de 2004 a 2020.
5. Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 2004-2007. Belo Horizonte, 2004.	Documento que detalha a estratégia governamental do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (2004-2020), para um período de quatro anos (2004-2007).
6. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2007-2023. Belo Horizonte, 2007.	Documento que define a estratégia governamental num horizonte de longo prazo, referente ao período de 2007 a 2023.
7. Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 2008-2011. Belo Horizonte, 2008.	Documento que detalha a estratégia governamental do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (2007-2023), para um período de quatro anos (2008-2011).
8. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030. Belo Horizonte, 2011.	Documento que define a estratégia governamental num horizonte de longo prazo, referente ao período de 2011 a 2030.
9. Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 2012-2015. Belo Horizonte, 2012.	Documento que detalha a estratégia governamental do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (2011-2030), para um período de quatro anos (2012-2015).

Fonte: Dados da pesquisa.

Cumpramos ressaltarmos que a análise documental é definida por Lüdke e André como uma técnica que visa identificar informações contidas em documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse do pesquisador. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (1986: 38), incluindo leis, regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, cartas, dentre outros.

A vantagem do uso de documentos como fonte de investigação volta-se para o fato de que eles se constituem como uma fonte estável e rica de informações, por permitirem ao pesquisador consultá-los inúmeras vezes e ainda por poderem servir de subsídios para outros estudos, atribuindo mais confiabilidade aos resultados obtidos. Além disso, os documentos representam “uma fonte ‘natural’ de informação”. Eles não consistem apenas em “uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986: 39).

Outro procedimento metodológico utilizado consistiu nas entrevistas semiestruturadas, as quais foram formalizadas, num primeiro momento, com a atual diretora e as professoras da escola selecionada, que acompanharam/acompanham o desenvolvimento dos três projetos da SEE/MG nesta instituição. Posteriormente à realização das entrevistas com os educadores da escola, entrevistamos os profissionais da SEE/MG que atuaram na elaboração e na execução de cada um dos projetos em estudo, a saber, a Coordenadora Executiva do Projeto “Aluno de Tempo Integral”; o Gerente Executivo do Projeto “Escola de Tempo Integral” e a Coordenadora Pedagógica deste mesmo projeto; além do Gerente Executivo e da Coordenadora Pedagógica do Projeto “Educação em de Tempo Integral”, perfazendo um total de três pessoas entrevistadas.

Estes profissionais da SEE/MG acompanharam diretamente a elaboração e implantação dos projetos que constituem o nosso objeto de estudo. A profissional que atuou na coordenação do PATI, bem como na escrita textual desse projeto, trabalha nessa Secretaria há dez anos; o então

Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e do atual “Educação em Tempo Integral” tem uma trajetória de trabalho que totaliza dezesseis anos na SEE; a então Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e do atual “Educação em Tempo Integral” ocupa essa função por sete anos.

Quanto aos educadores da escola selecionada para a pesquisa, estes serão caracterizados no capítulo III.

Em suma, as entrevistas foram formalizadas com três profissionais da SEE/MG: a atual diretora e a vice-diretora da Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira; e com cinco professoras da referida escola, totalizando dez sujeitos entrevistados.

A escola selecionada para a pesquisa, Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira, localiza-se em um aglomerado da cidade de Belo Horizonte (MG) e é uma das pioneiras no processo de implantação da proposta da SEE/MG de ampliação do tempo escolar diário. Iniciou o trabalho de oferecer atividades no contraturno escolar em 1998, sob o formato de um projeto socioeducativo, em parceria com a Secretaria de Educação de modo que em 2005 aderiu à proposta estadual de ampliação da jornada escolar. Este projeto socioeducativo consistiu em objeto de estudo da dissertação de Bergo (2005) e, por isso, não será descrito detalhadamente em nossa pesquisa.

Outro aspecto que justifica a escolha desta escola consiste no fato de que ela desenvolve a proposta da SEE/MG desde 2005, sem nenhuma interrupção, e, no momento presente, nela trabalham profissionais, a atual diretora e professoras, que acompanharam a trajetória de implantação do tempo integral.

Quanto à opção pelas entrevistas semiestruturadas, justificamos por esta acontecer a partir de um esquema, ou seja, um roteiro, para orientar e fazer adaptações e incorporações que se fizerem necessárias no decorrer da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Ressaltamos ainda que esta técnica de pesquisa pode ser entendida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de

determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 1993 *apud* SZYMANSKI *et al.*, 2004: 11), na qual o entrevistado oferece verbalmente ao entrevistador a informação que este necessita.

Assim, a realização das entrevistas desta pesquisa buscou contribuir para melhor compreensão dos projetos, compreensão esta que ficaria limitada se optássemos somente pela análise de seus documentos oficiais. Essas ocorreram com base em roteiros de perguntas (Anexos 01, 02 e 03) específicos para a diretora e vice-diretora da escola, as professoras e para os profissionais da SEE/MG, contendo respectivamente 17 (dezessete), 13 (treze) e 18 (dezoito) perguntas. Entretanto, lembramos que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, os roteiros orientaram a condução das entrevistas, mas outras indagações que se fizeram necessárias foram incorporadas no momento da conversa com os sujeitos entrevistados.

Os procedimentos de análise

No que tange ao procedimento para interpretação e análise dos documentos e das entrevistas, recorreremos à metodologia de Análise de Conteúdo, a qual consiste em uma das inúmeras formas de interpretar o conteúdo de um texto. Essa técnica visa decompor as unidades léxicas ou temáticas do documento analisado, codificadas sobre algumas categorias, permitindo enumerar as unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras (CHIZZOTTI, 2006).

A Análise de Conteúdo, segundo Franco, “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (2007: 23), que expressa um significado e um sentido, além de poder ser verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Sua finalidade é produzir inferências sobre os conhecimentos relacionados às condições de produção da mensagem analisada. As

inferências consistem em deduções lógicas que o pesquisador obtém em relação ao material em análise, fundamentando-se em abordagens teóricas e em seu conhecimento prévio. Representam, ainda, a razão de ser da Análise de Conteúdo e conferem relevância a esse procedimento metodológico, pois pressupõem a realização de comparações dos dados obtidos com fundamentos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Isso porque a informação puramente descritiva não tem muito valor, até que seja analisada e relacionada a alguma forma de teoria.

Recorrendo a Bardin (1977), Franco (2007) aconselha que os dados submetidos à Análise de Conteúdo sejam inicialmente organizados a partir de uma pré-análise, compreendendo as seguintes incumbências: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e/ou dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Enfatiza, no entanto, que esses três fatores não se sucedem, seguindo uma ordem cronológica, mas se mantêm estreitamente ligados uns aos outros. Posterior à fase da pré-análise, é chegado o momento da categorização ou definição das categorias em que se agrupam “elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2007: 59).

A criação de categorias é o ponto principal da Análise de Conteúdo e consiste numa tarefa longa, difícil e desafiante para o pesquisador, pois implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise e vice-versa, além de pressupor a elaboração de várias versões do sistema categórico, que são lapidadas e enriquecidas até se chegar a uma versão final, completa e satisfatória. Para a definição das categorias, o pesquisador, conforme acreditamos, pode optar, de acordo com os objetivos de sua pesquisa, por seguir dois caminhos: categorias criadas a *priori* ou categorias que criadas a *posteriori*, sendo que neste último caso, essas categorias emergirão do conteúdo das mensagens em análise. Tais categorias podem ser semânticas (formadas por temas/categorias temáticas), sintáticas (constituídas por verbos ou adjetivos), léxicas (formadas a partir da classificação das palavras segundo seu sentido) ou ainda expressivas

(classificadas a partir de diversas perturbações da linguagem) (FRANCO, 2007).

Na presente pesquisa, conforme já mencionado, recorreremos à Análise de Conteúdo enquanto procedimento para nos orientar na análise dos documentos normativos dos três projetos da SEE/MG e das entrevistas semiestruturadas que foram formalizadas.

Assim, a etapa de pré-análise do conteúdo das mensagens, referente aos documentos, foi realizada primeiramente a partir da definição do *corpus* da investigação, referindo-se aos documentos dos projetos que seriam submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Foram selecionados os textos normativos de cada um dos três projetos da SEE/MG contemplados por esta pesquisa, os quais contêm as suas diretrizes e formas de implantação. Posteriormente, foram realizadas leituras flutuantes⁸ do material selecionado que permitiram a interpretação do conteúdo do texto e o estabelecimento de inferências.

A categorização realizou-se a partir dos objetivos desta pesquisa, principalmente, visando caracterizar os três projetos de ampliação do tempo escolar criados pela SEE/MG, verificando que concepções de educação integral fundamentam esse tempo integral. Dessa forma, a categoria central, definida *a priori*, que conduziu a análise dos documentos dos projetos foi “tempo integral”, a fim de nos permitir identificar como esse tempo é qualificado nas três propostas em estudo. Contudo, ao longo do processo de análise, também definimos subcategorias relacionadas à categoria central, para que pudéssemos melhor caracterizar os projetos e, então, tecer inferências buscando respostas às nossas questões para que pudéssemos cumprir com nossos objetivos. Assim, as subcategorias semânticas/temáticas posteriormente definidas foram: 1) Objetivo do projeto; 2) Público alvo; 3) Tempo e 4) Espaço(s).

A pré-análise do conteúdo das entrevistas consistiu na realização de leituras flutuantes, recorte das falas dos entrevistados e agrupamento de tais falas em nossas subcategorias, as quais emergiram no decorrer da

⁸ De acordo com a perspectiva metodológica de Bardin (1977), a leitura flutuante consiste no primeiro contato com os documentos que serão analisados.

análise do conteúdo dos documentos normativos dos projetos. A análise das subcategorias, tanto no âmbito do contexto da produção de texto quanto no contexto da prática foi o que nos permitiu inferir as concepções de educação integral que possivelmente fundamentam os projetos em estudo.

Assim, destacamos que a análise das informações obtidas por intermédio das entrevistas com os profissionais da SEE/MG nos possibilitou caracterizar os projetos de ampliação da jornada escolar criados na trajetória compreendida pela pesquisa. Já a análise das informações adquiridas mediante a realização das entrevistas com os educadores da Escola “Dona Augusta”, que acompanharam a política no contexto da prática, foram utilizadas para descrever a trajetória dessa escola ao desenvolver os projetos e identificar o que os educadores que atuaram diretamente na efetivação dos três projetos têm a dizer sobre eles.

Conforme será possível perceber ao longo deste estudo, a análise do conteúdo das entrevistas nos permitiu obter informações para além dos documentos, esclarecendo aspectos que só a leitura dos textos normativos não proporcionaria, para que, então, esses projetos pudessem ser melhor compreendidos, tanto na perspectiva do texto, quanto na prática.

Reiterando, a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, representou o referencial analítico para o desenvolvimento desta pesquisa e a Análise de Conteúdo orientou a análise dos dados, de modo que referenciais teóricos e pesquisas desenvolvidas sobre o objeto de estudo em questão foram utilizadas para fundamentar as nossas análises.

III. Estrutura da dissertação

A redação da dissertação será estruturada em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações, que nunca são finais. Na Introdução serão narrados os caminhos percorridos durante a trajetória acadêmica, os quais são responsáveis pela tessitura do objeto de pesquisa,

bem como pelas questões, os objetivos e a abordagem metodológica escolhida para realização deste estudo.

No Capítulo I – Revisitando os temas educação integral e tempo integral – abordaremos as temáticas na qual a presente pesquisa se insere: a educação integral e o tempo integral. Num primeiro momento, apresentaremos concepções e práticas da educação integral e do tempo integral, tecidas pelas três vertentes político-filosóficas do século XIX - o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo, e, posteriormente, refletiremos acerca das novas caracterizações que a educação integral assume na contemporaneidade. Assim, construiremos um quadro teórico-conceitual para este estudo, dialogando com estudiosos como Lígia Coelho, Ana Maria Cavaliere, Rosa Cavallari, Isa Guará, Vitor Paro, Anísio Teixeira, entre outros.

O Capítulo II – A administração do Estado de Minas Gerais (2003-2012) e as propostas de ampliação do tempo escolar – será estruturado sob a ótica do contexto da influência e da produção de texto. Dessa forma, abordaremos aspectos característicos do modelo de administração pública do Estado de Minas Gerais, na trajetória compreendida pelo estudo; apresentaremos as gestões governamentais durante esse período, contextualizando a criação dos três projetos de ampliação da jornada escolar; e caracterizando-os a partir dos seus textos normativos e das informações concedidas durante a formalização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da SEE/MG que atuaram na elaboração dos projetos em análise.

No Capítulo III – O contexto da prática: dando voz aos educadores que efetivam a política – nos dedicaremos a apresentar como ocorre a efetivação dos projetos de ampliação do tempo escolar na Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira, a partir das informações obtidas mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com educadoras que acompanharam/acompanham o desenvolvimento das propostas de tempo ampliado da SEE/MG na referida instituição de ensino.

No Capítulo IV – Educação em tempo integral nos projetos do Estado de Minas Gerais: uma proposta qualitativa de educação? – nos debruçaremos, também, sobre as análises realizadas ao longo da pesquisa e que forneceram subsídios para que pudéssemos tecer inferências acerca das concepções de educação integral que embasaram/embasam os projetos de ampliação da jornada escolar propostos pela SEE/MG.

Finalmente, no item Tecendo Algumas Considerações, nos apoiaremos na prosa de José Saramago, *Viagem a Portugal*, em que o escritor expõe que o fim de uma viagem significa apenas o início de outra. Sob essa perspectiva, apresentaremos uma síntese da realização do presente estudo a partir da metáfora da viagem, pois consideramos que, de forma análoga a uma viagem, um problema de pesquisa nunca se dá por terminado. Sendo assim, “é preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre” (SARAMAGO, 1997: 476).

CAPÍTULO I: REVISITANDO OS TEMAS EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo, visando refletir sobre as temáticas na qual a presente pesquisa se insere, abordamos, primeiramente, a educação integral e o tempo integral numa perspectiva sócio-histórica, enfatizando as concepções de educação integral preconizadas pelas três vertentes político-filosóficas do século XIX - o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo. Fizemos isso por acreditar que aspectos dessas ideologias políticas, ainda que reformulados, permanecem contidos nos discursos das concepções atuais de educação integral.

Posteriormente, refletimos acerca das novas caracterizações que a educação integral assume na contemporaneidade, a fim de reunir subsídios que nos permitam compreender as iniciativas de propostas que recomendam a extensão do período escolar diário e tecer inferências no sentido de identificar como o tempo ampliado tem sido caracterizado nos projetos da SEE/MG criados no decorrer dos anos de 2005 a 2012.

1.1. Educação integral e tempo integral sob uma perspectiva sócio-histórica

Compreender o significado da expressão 'educação integral' requer, primeiramente, a consciência de que não existe hegemonia quanto à sua definição, uma vez que ao longo da história, encontram-se diferentes interpretações acerca desta educação ampla para o indivíduo, com objetivos político-ideológicos distintos. De modo semelhante, para compreender as matrizes ideológicas que fundamentam as concepções e práticas de educação integral que se disseminaram no Brasil, no decorrer do século XX, torna-se imperioso refletir sobre a temática sob uma perspectiva sócio-histórica.

As três grandes ideologias políticas que se consolidaram no século XIX, ou seja, o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo, “divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si” (COELHO, 2009: 84-85). Nessa dinâmica, a educação e, mais especificamente, a educação integral, interpretada e defendida pelo conservadorismo, socialismo e liberalismo, mesmo apresentando alguns aspectos em comum, diferem enquanto concepção defendida.

Conseqüentemente, em nosso país, nas décadas de 1920 a 1930 do século XX, fundamentando-se nas ideologias políticas mencionadas, determinados grupos, tais como anarquistas, integralistas e liberais, dentre outros, defenderam a educação integral a partir de diferentes propostas teórico-metodológicas. Os anarquistas, representando um dos expoentes da corrente socialista⁹, e contrários à situação política da época, questionavam a ordem social existente e almejavam a formação de outra, considerando a educação como uma estratégia importante neste processo de revolução social. Logo, defendiam o oferecimento de uma educação completa para a classe operária, a fim de que não existisse na sociedade uma classe que soubesse mais do que outra, e que por isso pudesse dominá-la e explorá-la.

Assim, a educação completa, ou seja, a educação integral na ótica dos teóricos anarquistas possuía um caráter crítico-emancipador, conforme é possível verificar no excerto abaixo:

O ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para a do trabalho, a fim de que todos

⁹ Ressaltamos que os marxistas também defendiam a educação integral consubstanciada na formação integral, fundamentando-se nos conceitos de *politecnia* e *omnilateralidade*. A *politecnia* refere-se ao domínio científico e técnico, ou seja, tecnológico dos processos produtivos, de modo que a educação politécnica representaria para o trabalhador a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. Quanto à *omnilateralidade*, representa uma formação mais ampla, compreendendo as múltiplas dimensões do ser humano e que possibilitaria o desenvolvimento integral do trabalhador (MANACORDA, 1991).

possam igualmente tornar-se homens completos (MORIYÓN, 1989: 43).

Contudo, essa característica crítico-emancipadora, direcionada à educação integral e proclamada pelos anarquistas não é inerente a todas as concepções político-ideológicas de educação integral, conforme podemos verificar, por exemplo, no entendimento dos integralistas (COELHO, 2009). Ancorados na ideologia conservadora, eles entendiam este tipo de educação como aquela que “se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (CAVALARI, 1999: 46).

Nesse tom, é possível interpretar que a educação integral para os integralistas caracterizava-se pela tríade ‘Deus, Pátria e Família’, de modo que é com base nestes pilares que estes pensadores expressavam o modo como deveria ser a formação destinada ao homem integral (COELHO, 2004a). Pode-se acrescentar que o processo formativo para as massas, visando uma educação integral para o homem integral¹⁰, “não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2004: 01).

Ademais, a educação integral defendida pelos integralistas ancorava-se, também, em uma concepção doutrinária, de modo que incorporava à educação escolar um caráter religioso. Para esses, deveria estar sempre a serviço do Estado Integral, formando os indivíduos para servir aos seus interesses. Assim, diante do fato segundo o qual a educação integral proclamada pelos integralistas enfatizava a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, torna-se possível, para nós, caracterizá-la como político-conservadora (COELHO, 2004b).

Contrariamente aos princípios ideológicos presentes nas visões anarquistas e integralistas, a concepção de educação integral de inspiração liberal foi representada pelo movimento de renovação do ensino

¹⁰ Cavaliere (2004) identifica que a expressão ‘educação integral para o homem integral’ representava o lema do movimento integralista.

denominado Escola Nova. Este movimento tinha como propósito superar a escola tradicional, ou seja, o modelo pedagógico pautado na rigidez e memorização dos conteúdos, propondo uma modificação das ideias e das práticas pedagógicas. A renovação em questão justificava-se diante das inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, evidenciando, assim, a necessidade de outro modelo educativo que propiciasse formar o indivíduo para atuar na nova sociedade industrial.

Devemos destacar que, no Brasil, a corrente escolanovista teve Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) como seu principal expoente, e, por se fundamentar na formação para o progresso e no desenvolvimento industrial, pode ser caracterizada como político-desenvolvimentista (COELHO, 2004b). Nessa perspectiva, vale enfatizar a significativa experiência de escola de tempo integral implantada no Brasil, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR).

Esse Centro tem sua origem filosófica na proposta educacional de renovação escolar elaborada por Anísio Teixeira (1977) nas décadas de 1920 a 1930, em que questionava a educação escolar da época. Segundo ele, o sistema escolar não mais poderia se basear numa escola parcial e direcionada aos filhos das famílias de classe média, que iam para a instituição buscar uma complementação à educação recebida em casa, que, por sua vez, apresentava intensa ligação com o programa escolar. A escola, pois, precisaria assumir a função de educar, em sentido amplo, todas as crianças, desde aquelas provenientes de famílias das camadas médias e superiores até as pertencentes às camadas populares (TEIXEIRA, 1977).

O que podemos notar, é que a escola proposta por Anísio Teixeira (1977) se apresenta fora das condições disponíveis do país para implantá-la, mas, mesmo diante desta colocação, o referido autor expõe que a instituição escolar, numa sociedade como a nossa, marcada pela acentuada estratificação social, não será mesmo uma escola simples: deverá constituir-se a mais complexa e difícil delas. Assim, visando concretizar sua ideia de renovação da educação escolar, Anísio Teixeira elaborou um plano

educacional, por meio do qual propunha a criação de prédios conjugados, divididos em escolas-classe e escolas-parque, de modo a atender a criança em dois turnos e, conseqüentemente, garantir sua presença na escola. Nas instalações da escola-classe a criança receberia, no primeiro turno, o ensino propriamente dito, enquanto que, na escola-parque, no turno oposto, receberia uma educação social englobando a educação física, musical e assistência alimentar, entre outras.

Sob a inspiração desta proposta, no ano de 1950 foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, num bairro periférico da cidade de Salvador, Bahia, com o objetivo de oferecer às crianças uma educação integral, incluindo alimentação, práticas de higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania (ARANHA, 2006). O Centro Educacional Carneiro Ribeiro consistia num complexo composto por quatro escolas-classe e uma escola-parque. Destinava-se a atender 4.000 alunos, sendo que cada escola-classe atenderia 1.000, em dois turnos de 500. A escola-parque receberia os 4.000 alunos divididos em dois turnos, ou seja, atenderia 2.000 alunos no turno matutino e 2.000 alunos no turno vespertino. As crianças eram recebidas no CECR às 07h30min da manhã, onde permaneciam até as 04h30min da tarde. Dessa forma os alunos frequentavam a escola-classe e no contraturno, ou seja, no horário alternado, eram recebidos pela escola-parque onde também se alimentavam e tomavam banho. Havia na escola-parque um pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatros, bibliotecas, além de edifícios de restaurantes e de administração. Encontrava-se no plano para o Centro Carneiro Ribeiro a intenção de construir residência para 200 alunos, ou seja, 5% da matrícula total, com o objetivo de abrigar crianças órfãs ou em condições semelhantes, que carecem de educação com internato (TEIXEIRA, 1977).

O CECR expressa a concepção de educação integral defendida por Anísio Teixeira. Segundo ele, este centro educacional pretendia “oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de ‘preparação’ e ‘execução’, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis” (TEIXEIRA, 1977: 130).

Nesta dinâmica o dia escolar do aluno dividia-se em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório de escola, na escola-parque predomina o sentido de atividade completa, a qual abarca diversas atividades que proporcionam ao aluno experiências de vida e sociedade.

No discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, Anísio Teixeira, ocupando o cargo de secretário de Educação do Estado, apresenta que o CECR tem como objetivo restaurar a escola primária no Brasil, que, segundo ele, “se perdeu nas idas e vindas de nossa evolução nacional” (TEIXEIRA, 1977: 139). Afirma também que o Centro vem contra a tendência de simplificação destrutiva da escola primária e expõe:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de cursos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1977: 142).

Este projeto obteve êxito, repercussão e foi alvo de críticas de opositoristas, os quais apontavam que existiam inúmeras escolas parciais em situações precárias, não sendo, na concepção destes, viável criar novas instituições como o CECR e sim investir naquelas que se encontravam em funcionamento.

O estudo realizado por Ferreira (2007) apresenta informações recentes quanto ao CECR, destacando que no ano de 2001 o Governo Federal, por meio do então Ministro da Educação Paulo Renato, executou um plano de reestruturação e reforma para este Centro totalizando um valor

de R\$2,5 milhões, a fim de resgatar o funcionamento das quatro escolas-classe e da escola-parque. Assim, nesta ocasião, também foram criados cinco centros de aprendizagem e produção, onde os estudantes participavam de programas de aceleração de aprendizagem; desenvolvimento das inteligências múltiplas e de habilidades mentais; experimentação científica; integração da informática com as comunicações e suportes necessários à aprendizagem. A época da pesquisa, Ferreira (2007) verificou que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro atendia a 3770 alunos, sendo que estes eram distribuídos em cinco escolas-classes, pois uma escola foi incorporada ao centro, a Escola Álvaro Silva. Apesar de não ter conseguido muitas informações acerca do CECR, a pesquisadora mencionada afirma que a restauração deste centro consiste no desejo de retomar a proposta inicial de escola de tempo integral de Anísio Teixeira.

A criação do CECR na década de 1950 serviu de inspiração para outras experiências de escola de tempo integral, como a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), nas décadas de 1980 e 1990, na rede pública estadual do Rio de Janeiro.

No contexto de implantação dos CIEPs destacam-se Leonel de Moura Brizola, então eleito governador do Estado do Rio de Janeiro pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), juntamente com Darcy Ribeiro, seu vice-governador e então Secretário de Estado de Ciência e Cultura. Eles assumiram duas gestões estaduais, uma referente ao período de 1983 a 1986 e outra de 1991 a 1994 (GERMANI, 2006).

Conforme Germani (2006), os governadores Brizola e Darcy Ribeiro elegeram a educação como meta principal de governo, no sentido de desenvolver políticas educacionais voltadas para as camadas populares. Nesse sentido, os governantes criaram o I Programa Especial de Educação (PEE) em 1985, e posteriormente, o II Programa Especial de Educação. Ambos visando implantar uma nova rede de escolas públicas com horário integral e construir 500 Centros Integrados de Educação Pública.

Os CIEPs localizavam-se em áreas habitadas por famílias de baixa renda, devido ao objetivo do projeto de atender alunos provenientes

deste segmento da população, e acolhiam as crianças das oito horas da manhã até às cinco horas da tarde. Oferecia aos alunos aulas relativas ao conteúdo básico nacional, complementadas com atividades de estudo dirigido, esportivas, bem como participações em eventos culturais, visando alcançar um rendimento global deles (GERMANI, 2006).

Conforme expõe Freitas e Galter (2007), os CIEPs constituem a maior experiência brasileira, numericamente considerando, de escolas com jornada ampliada. Contudo, é possível verificar que os governos estaduais, sucessores ao de Brizola e Darcy Ribeiro, interromperam os programas em curso e a maior parte das escolas passou por modificações que as descaracterizaram da proposta original (CAVALIERE, 2002).

No entanto, o CECR e os CIEPs, ambos criados com base na proposta de escola de tempo integral de Anísio Teixeira, sinalizam duas experiências de implantação do tempo integral escolar para o ensino público brasileiro que, apesar de todas as contradições e limitações, expressaram ser possível outro modelo de escola pública para o país.

Em relação à ampliação do tempo escolar numa perspectiva sócio-histórica, cumpre-nos ressaltar que as concepções de educação integral de cunho anarquista e integralista não se referiam diretamente à ampliação do tempo diário escolar e às primeiras instituições educativas existentes no país, que funcionavam em regime de tempo integral. Mais precisamente, os internatos e semi-internatos, foram primeiramente destinados aos filhos das camadas privilegiadas, objetivando ofertar uma educação de alta qualidade e mantidas pela iniciativa privada.

Paro *et al.* (1988) destaca que, posteriormente, a modernidade fez com que as famílias desses segmentos sociais percebessem que já não mais fazia sentido segregar seus filhos para que obtivessem educação ampla e melhor. Isto porque esta mesma modernidade questionou o saber erudito oferecido pelos internatos e semi-internatos, bem como os preceitos morais que sustentavam a segregação realizada por estas instituições. Tais fatores impulsionaram uma mudança referente ao público alvo destas instituições, como também a entidade que as mantinham.

Assim, ainda de acordo com o interesse das classes privilegiadas, os internatos e semi-internatos passaram a ser mantidos pelo poder público, e passaram a ser direcionados às crianças e adolescentes das camadas populares, visando segregá-las e realizar com elas um trabalho de ressocialização. Encontram-se aí, segundo percebemos, a origem das instituições como a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, mais conhecida como FEBEM, e os reformatórios de menores. Porém, vale ressaltar que estas instituições, devido a seu caráter repressivo e assistencialista não conseguiram, salvo algumas exceções, dar conta de sua tarefa de educar e ressocializar. Desse modo, tal tarefa passou a consistir numa das responsabilidades direcionadas às propostas de escolas de tempo integral, objetivando que elas cumpram, além do papel educativo, a função de proteção social.

Portanto, faz-se necessário pensarmos em uma escola de educação em tempo integral ancorada numa concepção de educação integral e fora somente da via do assistencialismo ou da prevenção, mas como uma escola que, por gozar de mais tempo diário, possa desenvolver uma educação ampla com os alunos, equiparando-se à educação que os filhos das camadas de prestígio da sociedade recebem.

Buscando sintetizar nossas reflexões supracitadas, podemos inferir que o conceito de educação integral é abrangente e a tarefa de defini-lo requer a sua associação à vertente político-filosófica que o fundamenta. No Brasil, ao longo dos anos, tanto os conservadores, quanto os socialistas e liberais propuseram a educação integral, embora nem sempre defendendo as mesmas ideias e práticas, uma vez que a educação é caracterizada como um campo de disputas e suas propostas carregam consigo as ideologias dos grupos que a constituem (COELHO, 2010). Sendo assim, concordando com Coelho (2004b), torna-nos imperioso refletirmos sobre as concepções de educação integral existentes na história da educação, não com a intenção de realizar transplantes de ideias, mas almejando elaborar uma concepção de educação integral que possa servir de fundamento para atuais propostas de ampliação da jornada escolar diária.

Nessa perspectiva, além de outras indagações, cabe questionarmos qual(is) concepção(ões) de educação integral e de tempo integral permeia(m) a atual discussão educacional e fundamenta(m) as propostas governamentais, no contexto da educação pública brasileira. Esta indagação, dentre outras, representa o tema a ser refletido no próximo item.

1.2. Educação integral e tempo integral sob uma perspectiva contemporânea

A educação integral e o tempo integral vêm apresentando novas caracterizações na contemporaneidade, seja pelas propostas governamentais de ampliação da jornada diária escolar, seja pelas reflexões de pesquisadores que se dedicam ao seu estudo.

Coelho (2009), ao refletir sobre a temática, considera que na atualidade a educação integral apresenta caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações: educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e; educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Com esta mesma finalidade, a de identificar interpretações acerca da educação integral, uma pesquisa realizada no ano de 1999 pela organização social não-governamental, o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), constatou que este tipo de educação tem sido definida a partir de diferentes perspectivas e enfoques. Dentre elas, a primeira e mais popularizada compreende a educação integral como o aumento do período em que o aluno permanece na escola, ou seja, o tempo integral. A segunda tem suas bases nos estudos que abordam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, enfatizando a integralidade, que pode ser alcançada mediante o “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação

ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes” (GUARÁ, 2009: 71). Esta perspectiva considera o ser humano como um ser uno e integral. Outra compreensão apresentada no referido relatório entende a educação integral como a integração de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares no currículo escolar. E por fim, a última conceituação identificada provém da necessidade do aumento de experiências de aprendizagem e tempo, estabelecendo, assim, um “programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade” (GUARÁ, 2009: 71).

Diante da situação de pobreza e exclusão às quais muitas crianças em nosso país se encontram submetidas, surge, conforme expõe Guará (2009), outra concepção de educação integral, sendo esta associada ao tempo integral e como alternativa de equidade e proteção para a parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições precárias. Esta concepção tem como fundamento a doutrina da proteção integral defendida pelo ECA, e enfatiza a educação integral “como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões” (GUARÁ, 2009: 65), considerando não somente a potencialidade educativa dos contextos escolares, mas também dos não-escolares.

Outra estudiosa sobre a temática, a pesquisadora Ana Maria Cavaliere (2007), afirma que mediante estudos realizados ao longo dos últimos dez anos é possível verificar quatro concepções de escola de tempo integral no cenário da educação pública no país. A primeira, e por sinal, a visão predominante, de cunho assistencialista, é destinada aos desprivilegiados e considera a escola como local que tem a função de suprir as deficiências gerais de formação, de modo que o conhecimento não é o mais relevante, enfatizando a ocupação do tempo e a socialização primária.

Uma segunda percepção pode ser caracterizada como autoritária, uma vez que associa a escola de tempo integral a uma instituição que resguarda crianças e adolescentes do crime. Nessa lógica, o ‘estar na escola’

é melhor do que ‘estar na rua’. Esta concepção assemelha-se com o objetivo dos antigos reformatórios de ‘menores’¹¹.

Outra visão de escola de tempo integral, caracterizada como democrática, considera a instituição escolar capaz de realizar um papel emancipatório, de modo que a ampliação do tempo escolar permita “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007: 1029). Nessa dinâmica acredita-se que os educandos teriam melhor desempenho em relação aos saberes escolares e, por isso, a escola funcionaria como uma ferramenta para a emancipação.

Por fim, Cavaliere (2007) afirma que outro entendimento sobre a educação em tempo integral, que surgiu mais recentemente, refere-se à aposta de que a educação pode e deve se fazer também fora da escola, não sendo necessária, a estruturação de uma escola de horário integral. Caracterizada como concepção multissetorial de educação integral, tal perspectiva defende que o Estado e suas estruturas trabalhando de forma isolada, “seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferências de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (p. 1029).

Indo ao encontro desta última concepção, destaca-se a perspectiva das Cidades Educadoras, movimento iniciado na década de 1990 em Barcelona, na Espanha, e que concebe a cidade como um rico espaço educativo, justificando, assim, a realização de atividades escolares para além do ambiente físico da escola, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil (BRASIL, 2011).

Nos últimos anos os projetos governamentais de escola de tempo integral têm se configurado com base nas duas últimas concepções descritas acima, ou seja, aquela que considera que a educação em tempo

¹¹ Após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o termo ‘menor’ foi substituído por ‘crianças e adolescentes’, uma vez que o primeiro consiste numa expressão de caráter pejorativo e que era muito utilizada na antiga legislação direcionada à população infanto-juvenil (Código de Menores de 1979).

integral não necessariamente precisa ser oferecida somente pela escola, mas que pode se realizar mediante parcerias com entidades da sociedade civil e articulações com diferentes órgãos e projetos do governo federal, como é o caso do projeto Segundo Tempo¹² (CAVALIERE, 2007) e da atual proposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, criada em 2012 sob o epíteto de Projeto ‘Educação em Tempo Integral’, que será abordado no decorrer deste estudo.

Nessa perspectiva, vale destacar o Programa Mais Educação (PME), de âmbito federal, instituído pela Portaria Interministerial n.º. 17/2007, o qual integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e se caracteriza como uma estratégia indutora da ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2009). As diretrizes desse Programa enfatizam a educação integral na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras e defendem uma educação que busque superar o processo de escolarização centrado na figura da escola, afirmando ser ela, de fato, o lugar da aprendizagem dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas que não deve ser considerada como a única instância educativa (BRASIL, 2009). Contudo, Saboya (2012) constatou em sua pesquisa que o PME apresenta em suas diretrizes diversas concepções de educação integral, fazendo referência à Coelho (2009), Cavaliere (2007) e Guará (2009), de modo que pode ser compreendido como uma proposta que mescla diferentes concepções de educação integral que, no entanto, nem sempre convergem harmoniosamente (SABOYA, 2012).

Em relação à concepção multissetorial de educação integral, esta se justifica, principalmente, sob o argumento de que diversas escolas possuem poucos equipamentos, espaços e pessoal disponível para ofertar o

¹² O Programa ‘Segundo Tempo’ consiste em uma parceria dos ministérios do Esporte e da Educação com instituições, associações não-governamentais e entidades nacionais e internacionais, públicas ou privadas, sem fins lucrativos. Assim, mediante convênios, essas entidades se tornam responsáveis pelo desenvolvimento do programa oferecendo atividades esportivas, palestras educativas, reforço escolar e alimentação no contraturno escolar, ou seja, depois das aulas regulares, justificando assim a expressão “segundo tempo” (CAVALIERE, 2007). Outras informações sobre este programa podem ser encontradas no endereço eletrônico:

<<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/maiseducacao/default.jsp>> (Acesso em 31 jan. 2012).

tempo integral. Assim, encontram-se defensores desta proposta, como é o caso do CENPEC e da pesquisadora Guará (2009), já mencionada neste estudo.

O CENPEC defende a ideia de que atualmente, em nosso país, não é mais possível pensar a escola como o único local de aprendizagem, e vem divulgando esta defesa mediante os debates sobre os modelos de educação em tempo integral que tem promovido (CAVALIERE, 2007).

Comungando desta mesma concepção, Guará defende a “educação integral como direito de cidadania da infância e da adolescência em suas múltiplas dimensões, focalizando especialmente a potencialidade educativa dos contextos não-escolares” (2009: 65). Sua opinião tem como principal fundamento, conforme apresentado anteriormente, a proteção integral proclamada pelo ECA, reconhecendo a criança e o adolescente como sujeitos em desenvolvimento e por isso dignos de proteção, a qual é assegurada pelos direitos individuais, coletivos e de plena formação, incluindo a formação em seu sentido amplo. Logo, pode-se perceber que esta pesquisadora defende a educação integral e a escola de horário integral na perspectiva de proteção integral, bem como a articulação das políticas públicas sociais e organizações não-governamentais para o oferecimento deste direito à população.

Direcionando um olhar crítico a esta concepção de educação integral intitulada como multissetorial, Cavaliere (2007) e Coelho (2010) apresentam algumas considerações importantes de serem mencionadas. Primeiramente, “a escola é por natureza a instituição do aluno e para o aluno” (CAVALIERE, 2007: 1031). Portanto, promover sua centralidade enquanto instituição educativa “é condição *sine qua non* para que a formação completa aconteça, como formação cognitiva, afetiva, corporal, racional e emocional” (COELHO, 2010: 11).

O fato de considerar que a escola pública da atualidade precisa ser reformulada e, simultaneamente, defender a complementação de seu trabalho por atividades no contraturno escolar, algumas vezes realizadas fora do seu espaço e por profissionais que não são professores, pode

contribuir para a fragmentação e descentralização do trabalho da escola enquanto instituição escolar.

Diante desse contexto, cumpre enfatizar:

Mesmo que haja “boas intenções” no fato de conclamar a sociedade civil a participação mais efetiva nas políticas sociais, não podemos nos esquecer que esta visão social de mundo muitas vezes desresponsabiliza o Estado de suas obrigações sociais, passando para a iniciativa privada e/ou sociedade civil tarefas que seriam suas (PERONI, 2009 *apud* COELHO, 2010: 10).

Em outras palavras, a defesa da concepção de educação integral multissetorial, condizente com a lógica da política neoliberal, pode originar um entendimento de que a escola pública é incapaz de promover uma formação integral aos alunos, sendo, portanto, necessário solicitar o auxílio da iniciativa privada e da sociedade civil.

Porém, sendo a educação um direito constitucional, faz-se necessário exigir do Estado maior investimento na escola pública ao invés de se conformar com o apoio da iniciativa privada ou da sociedade civil, permitindo que este abdique de suas responsabilidades. A participação de organizações e instituições não-governamentais na oferta de uma educação integral pode acontecer, desde que não promova a desvalorização e descentralização da escola, e sim o seu fortalecimento enquanto instituição educativa (CAVALIERE, 2007).

Para que a escola pública possa ofertar uma educação integral, alguns elementos pedagógicos, administrativos e estruturais devem ser considerados importantes, tais como: a ampliação da jornada escolar diária; o planejamento e a realização de atividades significativas para além do currículo regular; possuir uma estrutura física que possibilite a permanência dos educandos em tempo integral, bem como profissionais capacitados para esta tarefa. Vale esclarecer que isso não implica que todas as atividades devam ocorrer, necessariamente, dentro das dependências físicas da escola. Estas podem ser desenvolvidas em outros espaços educativos como parques, museus, clubes, quadras, desde que realizadas com todos os alunos,

vinculadas a um objetivo e contempladas no projeto pedagógico da escola (COELHO, 2010).

No que se refere aos sujeitos diretamente envolvidos, é conveniente pensar que estes devem ser profissionais da educação, visto que possuem formação para desempenhar um trabalho pedagógico e didático, na escola. Contudo, na mesma dinâmica dos espaços, explicitada anteriormente, outros especialistas não existentes no espaço formal de ensino também podem ofertar atividades para os alunos, desde que esta possibilidade seja acompanhada pelo professor e presente no projeto pedagógico da escola (COELHO, 2010).

Nesse sentido, as reflexões apresentadas sobre as compreensões que surgem atualmente da proposta de educação integral e de escola de tempo integral nos permitem inferir que uma concepção deste tipo de educação e de escola no cenário da educação pública brasileira ainda se encontra em processo de construção, bem como que as experiências de ampliação da jornada escolar em curso podem apresentar concepções e práticas distintas. Em face desse contexto, enfatizamos a importância de pesquisar as iniciativas de extensão do tempo escolar diário, quais sejam estas federais, estaduais ou municipais. É a partir de então que o presente estudo objetiva analisar a proposta estadual de Minas Gerais, no que tange à educação integral que sua política preconiza e à ampliação do tempo escolar diário nas escolas do ensino fundamental.

CAPÍTULO II. A ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS (2003-2012) E AS PROPOSTAS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR

Este capítulo foi elaborado, primeiramente, com o objetivo de oferecer subsídios que nos permitam compreender a origem dos projetos da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que propõem a ampliação do tempo escolar. Para isto, apresentamos elementos característicos do modelo de administração pública do Estado de Minas Gerais, no período compreendido pelo estudo, buscando inferir como esta política de gestão pode estar associada ao contexto de influência na perspectiva analítica do Ciclo de Políticas, e quais implicações trouxeram à política de tempo integral em MG.

Simultaneamente, abordamos a trajetória da política de tempo integral da SEE/MG na perspectiva do contexto da produção de texto, priorizando a análise dos documentos normativos das propostas que se seguiram no período estudado - 2005 a 2012, e as entrevistas com os profissionais da SEE que atuaram diretamente na elaboração do texto dessas propostas. Fizemos a caracterização dos projetos e a descrição da trajetória dessa política educacional enfatizando as subcategorias que emergiram da análise dos documentos oficiais dos projetos, as quais ofereceram informações para que pudéssemos discutir a categoria central desta pesquisa, ‘tempo integral’; além de fundamentar nossa compreensão acerca de como esse tempo tem sido qualificado nas propostas de ampliação da jornada escolar para a rede estadual do ensino fundamental em Minas Gerais.

2.1. As reformas do modelo de administração pública no Brasil: breve histórico

O Brasil, após tornar-se Estado independente no século XIX, foi governado a partir de distintos modelos de administração pública, a saber, o

patrimonialista, o burocrático e o gerencial, que se constituíram e se sucederam ao longo da história, visando o aprimoramento dos anteriores, sem, no entanto, terem qualquer um deles sido inteiramente abandonados.

A partir das reflexões apresentadas por Rezende (2002) acerca dos processos de reforma da administração pública, podemos compreender a existência de lacunas sequenciais, uma vez que as reformas dificilmente conseguem atingir seus objetivos, fazendo com que novas sejam necessárias para tentar solucionar os problemas que persistem. Tal fato pode ser evidenciado pelas reformas do modelo de gestão pública, desencadeadas em diversos países, incluindo o Brasil.

O modelo patrimonial de administração pública, no contexto brasileiro, foi peculiar ao Estado Oligárquico “em que uma pequena elite de senhores de terra e de políticos patrimonialistas dominavam amplamente o país” (BRESSER-PEREIRA, 2001: 4). Eram eles quem mandavam no Brasil, de forma autoritária, mantendo-o distante de uma democracia.

Tal modelo administrativo caracterizava-se, principalmente, pela ausência de separação entre o patrimônio público e privado, resultando numa constante confusão entre eles; os critérios administrativos eram pessoais, não se preocupava com a eficiência da máquina estatal; e o quadro administrativo era composto por pessoas próximas do gestor, tais como parentes e amigos (BRESSER-PEREIRA, 2001).

No contexto brasileiro, verificamos que o modelo de administração pública de caráter patrimonial começou a ser substituído pelo burocrático quando, na fase da Primeira República (1889 - 1930), os militares do exército também passaram a compor a aliança de poder. Isto porque esses militares, diferentemente dos da marinha, não eram legitimamente incluídos nos círculos aristocráticos do Império. Contudo, a reforma administrativa brasileira iniciou-se, de fato, em 1936, durante a chamada “Era Vargas” (1930 – 1945), momento em que foi inaugurada a fase da administração pública burocrática vigente no “Estado Novo” (1930 – 1945). Nesse mesmo ano foi criado o Conselho Federal do Serviço Público o qual, em 1938, é transformado no Departamento Administrativo do

Serviço Público (DASP) tendo como finalidade a formulação da nova forma de pensar e organizar a administração pública no país.

A criação do DASP representou, no plano administrativo, a efetivação dos princípios centralizadores, hierárquicos e rígidos típicos da burocracia clássica, adotados a fim de combater o nepotismo e a corrupção que vigorava na administração de caráter patrimonial. Para isto, foram determinadas uma série de medidas, tais como, a realização de concursos para ingresso no serviço público, critérios para classificação de cargos, organização dos serviços de pessoal e de seu aperfeiçoamento, administração orçamentária, padronização das compras do estado, racionalização geral dos métodos e criação de órgãos reguladores (conselhos, comissões e institutos) nas áreas econômica e social. Enfatizando assim, a impessoalidade, a formalidade e a racionalidade, o novo sistema administrativo almejava aprimorar o modelo patrimonialista, principalmente, ao combater a corrupção e o nepotismo até então existentes.

Com o decorrer dos anos, concluiu-se que o formalismo burocrático se revelou incompatível com as necessidades do Brasil, pois, seus princípios administrativos rígidos dificultavam o desenvolvimento do país. A ênfase excessiva no controle dos processos tornou a administração pública lenta, ineficiente e cara, provocando o inchaço da máquina pública. A prestação de serviços era baixa, de modo que as necessidades dos cidadãos eram pouco atendidas. O Estado preocupava-se com a efetividade ao controlar os abusos e voltava-se para si mesmo, perdendo a noção de sua missão básica, que consiste em servir à sociedade. Com isso, desencadearam-se inúmeras críticas ao modelo burocrático vigente e tal insatisfação culminou no planejamento de uma nova forma de organizar a administração pública, inspirado nas reformas administrativas que estavam ocorrendo no contexto internacional, principalmente pelo movimento da Nova Administração Pública (BRESSER-PEREIRA, 2001).

Essa nova administração pública refere-se ao modelo administrativo de caráter gerencial, que foi instaurado no Brasil no final do século XX, mais precisamente em 1995, quando Fernando Henrique

Cardoso assumiu a presidência e iniciou uma série de reformas gerenciais, objetivando retirar o país da crise fiscal em que se encontrava. Para encaminhar a reforma administrativa do Estado, o então presidente adotou uma série de medidas ainda no primeiro semestre de 1995, dentre elas, a transformação da Secretaria de Administração Federal (SAF) em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), órgão responsável pela reforma a ser realizada; a nomeação de Luiz Carlos Bresser-Pereira para ministro do MARE; e a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e a Emenda Constitucional da Reforma Administrativa.

Os documentos mencionados acima constituíram a base para a implantação da reforma e foram elaborados a exemplo das experiências recentes dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), principalmente, o Reino Unido, que protagonizou a implantação da Nova Administração Pública (BRESSER-PEREIRA, 2001).

O “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” foi responsável por apresentar os objetivos e as diretrizes para a implantação de uma administração pública gerencial no Brasil. Em seu texto, defende um Estado menos executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se no papel de regulador e provedor. Assim, caberá ao Estado a função de coordenação e regulação dos serviços prestados mediante a

transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania (MARE, 1995: 13).

Dentre os objetivos principais expressos no documento orientador da reforma administrativa do Estado destacam-se:

Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos.

Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada.

Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União. Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União (MARE, 1995: 45).

A partir dos objetivos propostos a serem alcançados com a implantação da administração de caráter gerencial, o cidadão é concebido como contribuinte de impostos e cliente dos serviços prestados pelo Estado. Nesse sentido, a capacidade administrativa do Estado de governar com eficiência será considerada boa por atender as necessidades do cidadão-cliente, e não porque os processos administrativos são efetivamente controlados, conforme propunha a administração pública burocrática (MARE, 1995).

Vale ressaltar que o modelo gerencial de administração pública, partindo da desconfiança dos serviços públicos, se inspira na administração das empresas privadas, e defende a descentralização e a maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil na prestação dos serviços humanos básicos para a população, além da redução dos níveis hierárquicos e o aumento da autonomia direcionada aos gerentes nas tomadas de decisões. Deste modo, referindo-se à transferência das responsabilidades na prestação desses serviços básicos para o setor público não-estatal, através de um programa de “publicização”, propõe a transformação das fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, pressupondo que esses serviços serão prestados com mais eficiência à população se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal (MARE, 1995).

Outrossim, carece destacar, enquanto característica da administração pública gerencial, o sistema de contratualização denominado “Acordo de Resultados” ou “Contratos de Gestão”, criados como

instrumentos de controle do Estado ao descentralizar suas ações para as instituições organizacionais, tem por finalidade estabelecer claramente os resultados a serem alcançados e os recursos que serão necessários para atingi-los.

Quanto à “Emenda Constitucional da Reforma Administrativa”, promulgada em maio de 1998, verifica-se sua importância para fortalecer a reforma que estava sendo realizada e, ao reformular o capítulo da administração pública da Constituição de 1988, esta legislação se tornou compatível com as transformações que estavam ocorrendo (BRESSER-PEREIRA, 2001).

Contudo, a adoção do modelo administrativo de caráter gerencial não pôs fim totalmente ao modelo burocrático. Isto porque a administração pública gerencial está apoiada na administração burocrática, da qual conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais. A diferença maior encontra-se na forma de controle, que deixa de ser a priori e passa a se concentrar nos resultados. Ou seja, o foco da administração pública gerencial volta-se para os resultados e não para os processos, modo característico do modelo burocrático (MARE, 1995).

Diante das considerações supracitadas, referenciadas principalmente em escritos de Bresser-Pereira, dentre outros, verificamos que a reforma gerencial é abordada a partir de um viés positivo, que a justifica como importante para a modernização da administração pública e a necessidade de torná-la mais eficiente, o que dificulta até mesmo a formulação de oposições ao modelo gerencial, “sem que se pareça estar indo contra o avanço do País” (SOARES, 2010: 50).

Entretanto, na contramão dessa perspectiva, destacamos, por exemplo, o estudo de Ana Paula Paes de Paula, sistematizado no livro *Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea*, publicado em 2005, onde a autora desenvolve reflexões críticas acerca do modelo gerencial, das quais apresentamos algumas que consideramos pertinentes ao contexto de nossa pesquisa. Na perspectiva da análise de Paula (2005), a concepção de democracia da reforma gerencial

brasileira pode ser caracterizada como limitada, visto que mantém elementos significativos do modelo de administração pública de caráter burocrático que tanto critica. Segundo a autora, no modelo gerencial, o processo de tomada de decisões permanece centralizado num núcleo estratégico e nas instâncias executivas, o que permite caracterizá-lo como autoritário, embora não seja considerado assim, principalmente por aqueles que o adotam. Além disso, vale considerar que a reforma da administração pública não efetivou “uma inserção da sociedade civil nas decisões estratégicas e na formulação de políticas públicas” (PAULA, 2005: 141). Com isso, apesar do discurso democrático marcar presença na proposta da reforma gerencial, “na prática se enfatiza o engajamento da própria burocracia pública ou dos quadros das organizações sociais no processo de gestão” (PAULA, 2005: 147).

Outro aspecto apresentado por Paula consiste no fato de que, mesmo com a reforma gerencial de 1995, no Brasil, a burocracia não foi superada, e sim flexibilizada, visto que as ideias de profissionalização e dominação burocráticas permaneceram, sendo, no entanto, somente adaptadas às necessidades dessa flexibilização. Sendo assim, expõe a autora que, “embora critique a burocracia, diversas vezes Bresser-Pereira aponta a importância da existência de uma burocracia pública capaz de controlar o processo decisório e assegurar a eficiência administrativa” (2005: 144).

Nessa dinâmica, o aspecto que consideramos mais importante destacar neste momento é que a adoção do modelo gerencial e da política neoliberal empregada na reforma do Estado trouxeram implicações para a educação, principalmente ao enfatizar a descentralização, a maior participação da sociedade civil e da iniciativa privada na prestação de serviços, a eficiência, o sistema de contratualização, estabelecendo metas e resultados a serem apresentados pelas políticas públicas, bem como os princípios da “qualidade total”¹³. Este fato, conforme assinala Ball (2004),

¹³ A “qualidade total” consistiu em um importante instrumento da gestão gerencial, o qual foi desenvolvido no Japão logo após a Segunda Guerra Mundial. Quando abordado no contexto educacional, o princípio da “qualidade total” pauta-se em características racionalistas, buscando a máxima eficiência e visando a máxima lucratividade (PONTES, 2002).

imprime um caráter mercadológico à educação, de modo que o conhecimento é associado a resultados e níveis de desempenho:

Consequentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade (BOYLES, 2000 *apud* BALL, 2004: 1116).

Contudo, enfatizamos que a reforma gerencial desencadeada no Brasil em meados da década de 1990, com base nos paradigmas da “Nova Administração Pública”, impulsionou os estados a também realizarem reformas em seus modelos administrativos, a fim de modernizarem a máquina pública estadual. De modo peculiar, pode-se destacar que Minas Gerais protagonizou uma reforma gerencial da administração pública, em 2003, sob o epíteto do projeto “Choque de Gestão”. E em que consistiu, no campo da Educação, esse “Choque de Gestão”?

2.2. A reforma gerencial em Minas Gerais: o “Choque de Gestão” e o Projeto “Aluno de Tempo Integral”

No ano de 2002, com a publicação de trabalho diagnóstico desenvolvido pelo Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG) denominado “Minas Gerais do Século XXI”, difundiu-se a ideia de que este estado encontrava-se imerso em uma grave crise fiscal e que uma reforma administrativa, ou seja, um “choque de gestão” tornava-se urgente.

Segundo esse documento, a difícil situação de crise fiscal na qual o estado de Minas Gerais se encontrava, desde 1996, não resultava de uma específica administração estadual, mas de uma soma de fatores negativos vinculados à noção de gestão pública de caráter burocrático (ANASTASIA, 2006). Por isso, acreditava-se ser imprescindível uma reforma que modernizasse a administração pública mineira, superando o modelo burocrático até então vigente.

Diante disto, no contexto das eleições estaduais de 2002, o então candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) ao governo de Estado de Minas Gerais, Aécio Neves da Cunha, incorporou a expressão “Choque de Gestão”, apresentada no documento publicado pelo BDMG e que passou a representar a linha condutora de seu programa de governo. Assim, publicou sua proposta governamental sob o formato do livro intitulado “Prosperidade: a face humana do desenvolvimento”¹⁴, visando apresentar melhor e justificar a necessidade desse projeto.

Conforme o candidato a governador, o aparato institucional do estado necessitava ser reformulado mediante a introdução do “Choque de Gestão” nas estruturas administrativas, possibilitando “desburocratizar, racionalizar gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais” (NEVES, 2003-2006: 18).

O “Choque de Gestão” foi sinteticamente definido como “o conjunto integrado de políticas de gestão pública orientado para o desenvolvimento” (VILHENA, *et al.*, 2006: 21) e caracterizado por “um conjunto de medidas de rápido impacto para modificar, de vez, o padrão de comportamento da Administração estadual, imprimindo-lhe um ritmo consentâneo com a contemporaneidade própria de uma gestão eficiente, efetiva e eficaz” (ANASTASIA, 2006: 15). Seu objetivo consistia em modernizar a gestão a partir de uma administração pública voltada para resultados.

Eleito como governador de Minas Gerais para o período de 2003 a 2006, juntamente com seu vice Clésio Soares de Andrade, Aécio Neves deu início à identificação das medidas consideradas urgentes a serem tomadas, que seriam implantadas para solucionar os problemas mais graves, realizando, assim, a primeira geração do “Choque de Gestão”. Com a sua reeleição, em 2006, conforme será abordado posteriormente, o governador deu continuidade a seu plano, implantando a segunda geração do “Choque de Gestão”.

¹⁴ NEVES, Aécio. Prosperidade: a face humana do desenvolvimento. Plano de Governo 2003-2006.

Segundo os autores Vilhena e Marini (2010), apesar da crise financeira pela qual passava o estado de Minas Gerais, as medidas implementadas pelo choque de gestão não adotaram uma orientação somente econômica e fiscal, visto que também almejavam o desenvolvimento econômico e social do Estado. Este aspecto define a singularidade do programa, que foi guiado, em sua primeira geração, por uma abordagem dual, propondo tanto medidas emergenciais de ajuste à realidade, para enfrentar a grave situação econômico-financeira do Estado e a necessidade de reconstrução da máquina administrativa, quanto medidas estruturantes, com o intuito de definir as bases para um processo de desenvolvimento econômico e social para o Estado.

O planejamento do estado de MG, adotado em 2003, foi caracterizado pelo Duplo Planejamento e pelo planejamento estratégico. Denominou-se duplo por ser guiado pela abordagem dual acima mencionada e fundamentar-se na ideia de pensar no presente e, paralelamente, se preparar para o futuro. Esta estratégia de planejamento dual é própria das empresas privadas cuja intenção é pensar no hoje e planejar o amanhã, mediante uma visão de futuro. Quanto ao estratégico, é assim nomeado por considerar o planejamento a partir de uma metodologia que possibilita definir metas principais e estratégias para alcançá-las, a partir de projetos e ações prioritárias (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2006).

Para então realizar essa reforma, algumas mudanças no plano organizacional se fizeram necessárias. Destaca-se a criação do órgão responsável pela condução do choque de gestão, a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), reunindo as funções de planejamento e coordenação geral e de recursos humanos e administração, antes desempenhadas pela Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral e pela Secretaria de Estado de Recursos Humanos, respectivamente. A junção das funções, a serem realizadas pela SEPLAG, ocorreu sob a justificativa de buscar a integração gerencial entre planejamento, orçamento e gestão (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2006).

No ensejo da reforma administrativa, os principais instrumentos formais de planejamento elaborados para a realização das medidas adotados pelo governo mineiro foram o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG), a Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado (GERAES), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), a Lei Orçamentária Anual (LOA), a Junta de Programação Orçamentária e Financeira (JPOF) e o Decreto de Programação Orçamentária e Financeira (DPOF). Os três primeiros instrumentos mencionados compõem o planejamento estratégico de médio e longo prazo, e os demais se caracterizam por propor estratégias em curto prazo.

Sendo assim, verificamos que a elaboração de instrumentos com perspectiva de curto e também de longo prazo justifica a interação presente-futuro, típica da abordagem dual que adotou o governo mineiro com o Choque de Gestão (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2006). Dentre esses instrumentos elaborados para implementar a reforma administrativa em Minas Gerais, destacamos, em meio à discussão do presente estudo, o PMDI, a GERAES e o PPAG.

O PMDI consiste em um plano estratégico indicativo para o Estado de Minas Gerais, ao apresentar um conjunto de escolhas que devem orientar a construção do futuro do Estado. Este documento define a estratégia governamental num horizonte de longo prazo e, de modo específico, se destaca o PMDI elaborado para o período de 2004 a 2020, instituindo uma visão de futuro identificada sob o título de “Tornar Minas Gerais o melhor Estado para se viver” (SEPLAG, 2003: 4). A GERAES é constituída por Projetos Estruturadores e tem como finalidade assegurar a presença do foco estratégico principal do Governo, em todos os instrumentos de planejamento e orçamento, além de desenvolver uma metodologia diferenciada para o gerenciamento dos referidos projetos. Quanto ao PPAG, é o documento que detalha o PMDI para um período de quatro anos, como no caso em tela, de 2004 a 2007, e tem por finalidade a

consolidação de todos os programas e ações de governo (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2006: 55).

Nessa perspectiva, visando alcançar a visão de futuro expressa no documento PMDI, o Governo do Estado adotou três opções estratégicas para estruturar as iniciativas e ações governamentais: “promover o desenvolvimento econômico e social em bases sustentáveis; reorganizar e modernizar a administração pública estadual; e recuperar o vigor político de Minas Gerais” (SEPLAG, 2003: 84). Juntamente à definição das opções estratégicas, estabeleceu também uma “Agenda de Prioridades”, constituída por dez objetivos prioritários¹⁵, de modo que o detalhamento destes objetivos resultou em iniciativas estratégicas que serviram de subsídios para a definição dos “Projetos Estruturadores”, a compor o portfólio de projetos submetidos à GERAES, bem como a elaboração de outros programas do PPAG 2004-2007 (SEPLAG, 2003).

Os Projetos Estruturadores foram criados com o intuito de transformar em realidade a visão de futuro, materializando-a em ações concretas. Cada projeto apresenta objetivo mensurável, ações, metas, prazos, custos e resultados esperados, permitindo, assim, que sejam gerenciados no decorrer de sua implantação. Acreditava-se que ao implementá-los, outras iniciativas públicas ou privadas poderiam ser viabilizadas (SEPLAG, 2004).

A escolha dos projetos estruturadores integrados à GERAES teve início logo após a construção do PMDI, o qual definiu os objetivos prioritários do governo Aécio Neves e contou com a participação de secretários de estado, secretários adjuntos, subsecretários, dirigentes das principais empresas, autarquias e fundações e especialistas nas diversas áreas. Assim, foram elencados um conjunto de aproximadamente 130 potenciais projetos estruturadores, e, para cada projeto, já havia a definição das metas a serem alcançadas somada a uma estimativa inicial dos custos, fonte de financiamento e prazos (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2006).

¹⁵ Os objetivos prioritários do governo de Minas Gerais, referente ao período de 2003 a 2006, encontram-se no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (SEPLAG, 2003: 88).

Contudo, em face da situação financeira em que se encontrava o Estado de Minas Gerais, este conjunto foi reduzido e apresentado ao Governador, que escolheu, inicialmente, 30 projetos estruturadores. Vale mencionar que no decorrer do processo legislativo, mais um projeto foi criado e adicionado ao conjunto dos projetos estruturadores a serem implementados na gestão estadual em comento.

O PPAG (2004-2007) apresenta detalhadamente os 31 projetos estruturadores, que se desdobram em ações ou subprojetos, possibilitando contar com o apoio de outras iniciativas públicas ou privadas. Cada projeto estruturador pode ser constituído por diversos outros projetos a ele vinculados, de modo a serem utilizados como instrumentos para alcançar os resultados esperados. Tais resultados são definidos mediante o sistema de contratualização, característico do modelo de administração pública de caráter gerencial, denominado “Acordo de Resultados”.

Em face dos documentos apresentados que orientaram a primeira geração do “Choque de Gestão”, destacamos um dos objetivos prioritários de governo, presente no PMDI (2004-2020), que trata da melhoria e ampliação dos serviços públicos, o qual apresenta propostas para as diversas áreas, sendo que para a educação, propõe, dentre outras, “ampliar a jornada escolar: Aluno em tempo integral” (SEPLAG, 2003: 110).

O objetivo prioritário mencionado acima, apresentando dentre suas propostas a ampliação da jornada escolar, se materializou, num primeiro momento, em dois projetos estruturadores selecionados para compor a GERAES: “Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental” e “Universalização e Melhoria do Ensino Médio” (SEPLAG, 2004: 45-46). Estes projetos estruturadores apresentavam no rol de suas ações, respectivamente, os projetos “Escola Viva, Comunidade Ativa” para o ensino fundamental e para o ensino médio.

Direcionando-nos sobre o “Escola Viva, Comunidade Ativa” para o ensino fundamental, verificamos que este projeto foi formalmente instituído em 2003 pela Resolução SEE/MG nº 416/03, e implementado a

partir de 2004. Consistia em uma das ações dos Projetos Estruturadores “Melhoria e Ampliação do Ensino Fundamental” e “Universalização e Melhoria do Ensino Médio”, visando reduzir a violência e melhorar o rendimento das escolas participantes. Para alcançar tais objetivos, propunha algumas alternativas que podem ser caracterizadas enquanto subprojetos, entre eles, o “Abrindo Espaços”¹⁶, o PEAS (Programa Educação Afetivo-Sexual)¹⁷ e o “Aluno de Tempo Integral”¹⁸, conforme ilustra a figura abaixo:



FIGURA 01 - Projetos Estruturadores

Fonte: Documento normativo do Projeto “Aluno de Tempo Integral” (MINAS GERAIS, 2005a: 27).

De acordo com o art. 2 da Resolução SEE/MG nº 416/2003, as escolas participantes do projeto seriam “definidas pela SEE com base em estudos dos índices de vulnerabilidade social de cada região e da frequência de ocorrências que afetam a integridade da escola e das pessoas que dela participam” (SEE, 2003: 22). Sendo assim, no processo de seleção das escolas a participarem do projeto, Corrêa (2007) constatou, em sua pesquisa, que a SEE utilizou-se dos dados produzidos pela Prefeitura de Belo

¹⁶ Consistia numa ação de abertura das escolas nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades culturais, científicas, esportivas e recreativas com pais, alunos e a comunidade em geral.

¹⁷ Propunha o desenvolvimento de atividades de orientação afetivo-sexual para os alunos.

¹⁸ Visava à ampliação da jornada escolar, permitindo que “a escola possa oferecer atendimento, em outro turno, a um grupo selecionado de alunos que apresente a necessidade de atendimento adicional para recuperar deficiências na sua formação” (SEE, 2003: 13).

Horizonte, referindo-se especificamente ao estudo que estabeleceu o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) das diversas regiões da cidade.

O Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” foi elaborado com o intuito de ser implantado em três etapas: num primeiro momento, em escolas estaduais de educação básica de Belo Horizonte; posteriormente, em escolas públicas situadas na região metropolitana de BH, e, por fim, em escolas públicas dos demais municípios de Minas Gerais. Cabe ressaltarmos, aqui, que a escola selecionada para este estudo desenvolveu o Projeto EVCA em sua primeira etapa de implantação, sendo que já desenvolvia atividades no contraturno com alguns alunos desde o ano de 1998, conforme veremos mais adiante, no capítulo III. Não pretendemos detalhar o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”, trabalho já realizado por Corrêa (2007), mas a menção a ele é necessária para contextualizar o surgimento da proposta de ampliação do tempo escolar diário, pela SEE/MG.

Em meados do ano de 2004, momento em que o EVCA já estava sendo desenvolvido por algumas escolas, a SEE/MG teve a iniciativa de sistematizar a ação “Aluno de Tempo Integral”, sob o formato de um projeto. Assim, para a produção do texto normativo do Projeto “Aluno de Tempo Integral”, a então Secretária de Educação, Vanessa Guimarães Pinto, e o Secretário Adjunto à época, João Antônio Filocre Saraiva, convidaram profissionais para escreverem a proposta, dentre eles, a Coordenadora Executiva do Projeto “Aluno de Tempo Integral”, por nós entrevistada.

Segundo a então Coordenadora Executiva do PATI, a princípio, o convite voltou-se para a redação de um projeto que buscou propor a oferta de atividades esportivas e artísticas para os alunos, no período oposto ao ensino regular. Porém, coincidentemente, no ano de 2005, foram divulgados os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)¹⁹,

¹⁹ O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) é um dos componentes do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) do Estado de Minas Gerais e consiste em uma avaliação anual que se iniciou em 2005 com o intuito de verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 2º e 4º ano do ciclo inicial de alfabetização, das escolas da rede pública. Os resultados dessa avaliação são usados para embasar as intervenções necessárias no processo de alfabetização/letramentos dos alunos. O SIMAVE

que verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, instituído no âmbito do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Assim, diante dos resultados do PROALFA, que constataram deficiências na formação dos alunos do ensino fundamental no tocante à alfabetização, a proposta que até então estava sendo pensada para oferecer atividades de artes e esportes no contraturno, foi reformulada. Isto porque a SEE considerou necessário incluir atividades pedagógicas para melhorar o desempenho dos alunos, principalmente em relação à alfabetização, e também à matemática, conforme enfatiza o depoimento de duas de nossas entrevistadas:

[...] Em 2004 quando eu cheguei [na SEE/MG] algumas pessoas estavam pensando, mas ainda não tinha sido escrito. Aí a gente começou a escrever... Eu e uma outra moça que trabalhava comigo. A gente começou a escrever a proposta junto com o professor João Filocre, que era o Secretário Adjunto da época, tá? E ele ia avaliando até chegar no ponto que a Secretaria gostaria que fosse... Porque ele mudou um pouco de formato porque saiu o resultado da avaliação sistêmica, o PROALFA [...] (Coordenadora Executiva do Projeto “Aluno de Tempo Integral”).

[...] Na verdade eu fui chamada para escrever uma proposta que tivesse artes e esportes. Aí a professora Vanessa, junto com o professor João Filocre, pelo resultado que teve do PROALFA, que é a avaliação sistêmica do terceiro ano, dos meninos do terceiro ano do ensino fundamental, dos anos iniciais, eles acharam por bem incluir a situação da recuperação da defasagem desses alunos em português e matemática. Seria um tempo de extensão da carga horária para que eles tivessem um reforço... De português e matemática [...] (Coordenadora Executiva do Projeto “Aluno de Tempo Integral”).

foi criado no ano 2000 sendo integrado por dois programas de avaliação, sendo um deles o já mencionado Programa de Avaliação da Alfabetização e o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), por meio dos quais são realizadas as avaliações externas das escolas estaduais e municipais de Minas Gerais. Disponível em <<http://www.simave.caedufjf.net/>> Acesso em 11 fev. 2013.

[...] Com o “Aluno de Tempo Integral”, Celina deve ter te falado, que foi feito um levantamento do desenvolvimento cognitivo e eles estavam muito aquém. As escolas das áreas de vulnerabilidade social que participavam do projeto “Escola Viva” estavam assim... Aquela situação de três, quatro, cinco anos de defasagem idade-ano. Então a aprendizagem ela estava aquém. Então, num primeiro momento o que seria um programa de esporte, arte e cultura para eles [os alunos] terem outras atividades, ele [o projeto] teve que vir com o acompanhamento pedagógico para sanar uma deficiência que estava instalada naquele momento, em 2005, 2006. Que a gente tinha alunos dos anos finais que não sabiam nem ler nem escrever. Então a situação era crítica e foi necessário incluir esse acompanhamento pedagógico com atividades [...] (Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

Destarte, a partir desse novo foco, foi escrito o texto normativo que oficializou o Projeto “Aluno de Tempo Integral”, publicado no ano de 2005, momento em que iniciou sua implantação. Este ocorreu somente em escolas localizadas em Belo Horizonte e região metropolitana, já pertencentes ao Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”, e, posteriormente, estendido para escolas do município de Uberaba.

[...] Aí saiu o resultado [do PROALFA] onde o resultado não foi tão bom para o estado e houve uma mudança da proposta... E aí foi publicada já com essa mudança. A gente já teve que escrever com um novo perfil, com uma nova solicitação que vinha da demanda do estado. Aí no início de 2005 foi publicado. E aí começamos com 87 escolas em Belo Horizonte e região metropolitana, todas elas dentro do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de vulnerabilidade social [...] (Coordenadora Executiva do Projeto “Aluno de Tempo Integral”).

[...] Iniciou, nas escolas, no ano de 2005. Em 87 escolas que eram do projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”. Depois ampliou, não é? Foi para 181 escolas. E a primeira cidade do interior a receber foi Uberaba. Foi Belo Horizonte, região metropolitana, não é? Porque tinha Contagem, Ribeirão das Neves, não é?... Aí depois fez a primeira extensão que foi para Uberaba. Aí eu saí, ia fazer a extensão para o Estado inteiro, que foi quando o Gustavo Nominato assumiu [...] (Coordenadora Executiva do Projeto “Aluno de Tempo Integral”).

Conforme os relatos anteriores, que apresentam informações referentes à primeira ação da SEE/MG, em propor a ampliação do tempo escolar diário para o ensino fundamental, verificamos que a primeira proposta teve sua origem, enquanto ideia inicial, em 2003, no contexto de criação do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”. Contudo, a política, enquanto texto, começou a ser elaborada em 2004, e sua efetivação iniciou-se em 2005:

[...] Em 2003 quando surgiu o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa já estavam se pensando em fazer. O nascedouro é lá. A prática que foi em 2005. Porque em 2004 ele foi trabalhado, o texto escrito... [...] (Coordenadora Executiva do Projeto “Aluno de Tempo Integral”).

Os documentos oficiais do PATI foram publicados sob o formato de três cadernos: (1) Cartilha (documento básico); (2) Guia de Implantação e (3) Guia de Avaliação, contendo orientações e diretrizes gerais para o processo de implantação e avaliação por parte das escolas.

A cartilha do Projeto “Aluno de Tempo Integral”, considerada documento básico, expressa que a proposta foi criada com os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Atender às necessidades educativas de alunos do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa visando à melhoria do seu desempenho escolar e à ampliação do seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com extensão do tempo de atendimento pela escola.

Objetivos específicos: Ampliar o tempo de atendimento às necessidades educativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem; Desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiência dos alunos e; Apoiar a escola na elaboração e implementação do seu próprio Projeto Aluno de Tempo Integral (SEE, 2005a: 11, grifos nossos).

Diante das informações contidas no documento, e conhecendo o contexto em que o projeto foi elaborado, podemos perceber que a redação final dos objetivos incluiu a intenção primeira da proposta, ou seja, a de

ofertar atividades artísticas e culturais no contraturno; porém, está destacada a necessidade de sanar as dificuldades educativas dos alunos, constatadas pelos resultados da avaliação sistêmica do Estado de MG.

Além disso, o documento indicava que cada escola elaborasse um projeto específico de extensão da carga horária diária, de acordo com suas características e possibilidades, uma vez que, anteriormente à ação da SEE/MG de propor o tempo escolar ampliado, existiam algumas escolas que desenvolviam esta iniciativa, ofertando atividades no contraturno para alguns alunos, como, por exemplo, a instituição selecionada para a nossa pesquisa.

Deste modo, podemos pensar que os objetivos da proposta do PATI permitem associá-lo a uma concepção de tempo integral bem próxima daquela que enfatiza a formação para o ensino-educação integral. Contudo, não podemos desconsiderar que o PATI foi criado como componente de um projeto voltado para atender escolas e alunos considerados imersos em situação de vulnerabilidade social. Este aspecto deve ser ressaltado pois possibilita aproximar o PATI de uma concepção de tempo integral, na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes (COELHO, 2009), princípio destacado pelo ECA, como podemos constatar pelo excerto a seguir:

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo (GUARÁ, 2009: 66).

Nesta perspectiva, podemos inferir que o PATI apresentava, como objetivos de sua proposta, a questão da situação vulnerável dos alunos das escolas selecionadas, mas enfatizava ou priorizava atender aqueles que, juntamente à situação de vulnerabilidade social, encontravam-se em

defasagem de aprendizagem. Essa proposição pode ser evidenciada quando analisamos a subcategoria “público alvo”.

Logo, concordamos com Figueiredo (2011), de que a interpretação da redação do objetivo geral do PATI nos permite inferir que a centralidade da proposta se consistia no aluno, pois visava ao desempenho escolar e às várias experiências artísticas, culturais e esportivas necessárias ao seu desenvolvimento. Além disso, acrescentamos que ela tendia atender as necessidades do educando, tanto de cunho social quanto educacional, indo ao encontro da própria denominação que recebia.

Sob outra ótica, também podemos caracterizar o PATI fundamentando-nos em reflexões de Cavaliere (2009) sobre dois possíveis formatos organizacionais, pelos quais se configuram as propostas de educação integral no Brasil. Esta autora, ao refletir sobre esses dois modelos esquemáticos que podem assumir as propostas da ampliação do tempo, em que crianças e adolescentes ficam sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências físicas, nomeia-os como “escola de tempo integral” e “aluno em tempo integral”. Quanto ao primeiro, a ênfase recai no fortalecimento da instituição escolar, propondo “mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (CAVALIERE, 2009: 53). Já o segundo, tende a enfatizar a oferta de atividades diversificadas aos alunos no contraturno, “fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não são os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (CAVALIERE, 2009: 53).

Sendo assim, podemos aproximar a proposta inicial da SEE/MG que propõe o tempo escolar ampliado a alunos do ensino fundamental (o PATI), do formato organizacional “aluno em tempo integral”, na perspectiva de Cavaliere (2009), pois o desenvolvimento desta ação não se deu na relação com a escola, mas por meio de atividades realizadas com os educandos no contraturno. Quanto a este fato, Coelho reflete que tais atividades “enriquecem, muito provavelmente, o universo sociocultural do

aluno, mas não necessariamente se constituem como educação integral, no sentido da articulação de conhecimento(s) e de sabere(s) que fazem parte da constituição mesma do ser humano” (2012: 82).

Os documentos oficiais do PATI ainda nos permitem evidenciar o público alvo da proposta quando expressam que suas ações voltavam-se “para aquelas crianças para as quais a escola pública é mais importante: as que são mais vulneráveis e desfavorecidas, com baixo rendimento escolar e pertencentes a grupos familiares incompletos e/ou desarticulados” (MINAS GERAIS, 2005a: 9). Ademais, o público a ser selecionado para participar das atividades no contraturno deveria compreender alguns alunos da instituição escolar, representando, aproximadamente, 10% do total de estudantes da escola (MINAS GERAIS, 2005c).

Considerando que, no geral, todos os alunos das escolas que aderiram ao PATI poderiam ser caracterizados em alguma situação de vulnerabilidade, este não poderia consistir no critério para selecionar os 10% de estudantes a participarem das atividades do projeto. Tal fato fez com que o critério utilizado para selecionar os alunos se voltasse, unicamente, para a defasagem idade-ano escolar, priorizando, assim, aqueles educandos que apresentavam “baixo rendimento escolar em Língua Portuguesa e Matemática, tomando como referência as produções escolares e avaliações formativas anteriores” (MINAS GERAIS, 2005b: 09).

Nessa perspectiva, a proposta oficial do PATI caracterizava-o, a nosso ver, como um instrumento poderoso de superação das desigualdades sociais que marcam o Estado de MG, “por assegurar mais atenção aos que dela mais necessitam” (MINAS GERAIS, 2005a: 05). Contudo, a partir dessa afirmação, podemos compreender que a política da SEE que propõe a ampliação do tempo escolar diário surgiu como uma política especial de caráter compensatório, fundamentando-se no princípio da equidade, e visando dar mais a quem tem menos; por isso, não se direcionou a todas as escolas, nem a todos os alunos (CURY, 2005). Assim, além de seu caráter focal, a proposta inicial da SEE/MG pode ser caracterizada também por sua

ação individualizada, visto que não eram todos os alunos de uma escola selecionada que participariam das atividades em tempo ampliado.

A focalização ou universalização de políticas consiste em uma questão complexa, da qual expõe Cury (2005):

A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na Antiguidade Clássica, uma das formas de fazer-se justiça é “tratar desigualmente os desiguais” (CUNHA, 2005: 15).

Assim, vemos que o receio de propor políticas universalistas consiste em não conseguir, de fato, cumprir a máxima do princípio da equidade: dar mais a quem mais necessita. Por outro lado, a focalização fere os princípios democráticos da própria Constituição Federal (1988), bem como os da igualdade, ainda mais em se tratando de uma política educacional e sendo a educação um direito de todos.

Indo ao encontro dessa reflexão, Oliveira considera que a educação, enquanto uma das mais relevantes manifestações das políticas sociais, assume um caráter dual e contraditório, pois simultaneamente, ao se afirmar enquanto uma “política social de caráter universal - a ampliação da escolaridade e o crescimento do contingente de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas [...] é um indicador desta tendência -, tem sido orientada também pela lógica da focalização” (2005: 35). E este fato é perceptível quando analisamos o contexto de surgimento da proposta de educação em tempo integral pelo governo estadual de Minas Gerais.

Em relação ao tempo, o PATI, assim como os outros dois projetos da SEE/MG que o sucederam, conforme veremos posteriormente, propunha “atendimento aos alunos em outro turno” (MINAS GERAIS, 2005a: 05), ou seja, no turno oposto ao das aulas do ensino regular. Assim, o tempo ampliado visava ofertar atividades aos alunos, permitindo a melhoria de seu desempenho escolar.

Especificamente no PATI, as atividades poderiam ser desenvolvidas até mesmo num suposto “quinto horário”, no intervalo do almoço, principalmente no caso das escolas que não possuíam espaço físico disponível. Deste modo, ampliariam o tempo de permanência dos alunos do projeto na escola, desenvolvendo atividades no tempo que compreende o intervalo entre o ensino regular do turno matutino e do vespertino.

Dessa forma, podemos verificar que o documento básico do PATI apresenta três modelos de funcionamento, a título de sugestão, de modo que cada escola deveria criar seu próprio sistema de funcionamento a partir do aproveitamento de suas instalações físicas. O primeiro modelo (Plano A) é direcionado para as escolas que possuem estrutura física e atenderiam aos alunos no contraturno - à tarde. O segundo (Plano B) destinava-se às escolas sem salas de aula disponíveis e sem espaço para o desenvolvimento de atividades de artes e esporte, de modo que uma alternativa para essas escolas seria a implantação do quinto horário, ampliando o tempo diário de atividades escolares; e o terceiro modelo (Plano C) dirigia-se às escolas com salas de aula disponíveis, mas sem área de esportes, e, que por isso, essas deveriam firmar parcerias com outros espaços de lazer e cultura, de modo a ofertar atividades no contraturno, à tarde. A figura a seguir ilustra os três modelos de organização propostos pelo documento normativo do PATI:

A)

Plano A

PARA AS ESCOLAS COM ESTRUTURA FÍSICA						
Modelo de organização para os alunos que serão atendidos no contraturno da tarde.						
ESTE É UM MÓDULO PARA UMA TURMA						
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	
11h30 - 12h (30 min)	Almoço - acompanhado pelo professor-referência e aux. de serviços	Planejamento, produção de materiais, relatórios etc (3h30min)	Almoço - acompanhado pelo professor-referência e aux. de serviços		Almoço - acompanhado pelo professor-referência e aux. de serviços	UMA VEZ POR MÊS, PROGRAMA CULTURAL FORA DA ESCOLA
12h - 12h15 (15min)	Recreio monitorado com professor referência		Recreio monitorado com professor referência		Recreio monitorado com professor referência	
12h15 - 13h45 (1h30min)	Oficina Pedagógica Língua Portuguesa		Oficina Pedagógica Matemática		Artes	
13h45 - 15h (30min)	Acompanhamento Para Casa		Acompanhamento Para Casa		Esportes	
15h - 15h30 (30min)	Recreio / merenda		Recreio / merenda		Recreio / merenda	
15h30 - 17h (1h30min)	Artes		Esportes		Reunião de coordenação	
17h	Saída		Saída			

B)

Plano B

PARA ESCOLAS SEM SALAS DE AULA DISPONÍVEIS E SEM ESPAÇO PARA ARTES E ESPORTE						
Modelo de organização para os alunos que serão atendidos no 5º horário.						
ESTE É UM MÓDULO PARA UMA TURMA						
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	
11h30 - 11h45 (15 min)	Lanche rápido: suco ou leite, higiene	Lanche rápido: suco ou leite, higiene	Lanche rápido: suco ou leite, higiene	Lanche rápido: suco ou leite, higiene	Lanche rápido: suco ou leite, higiene	UMA VEZ POR MÊS, PROGRAMA CULTURAL FORA DA ESCOLA
11h45 - 13h (1h 15min)	Oficina Pedagógica Língua Portuguesa	Oficina Pedagógica Língua Portuguesa	Artes	Oficina Pedagógica Matemática	Atividades culturais, artísticas ou esportivas	
13h - 13h30 (30min)	Almoço e recreio - acompanhados pelo professor-referência e aux. de serviços	Almoço e recreio - acompanhados pelo professor-referência e aux. de serviços	Almoço e recreio - acompanhados pelo professor-referência e aux. de serviços	Almoço e recreio - acompanhados pelo professor-referência e aux. de serviços	Almoço e recreio - acompanhados pelo professor-referência e aux. de serviços	

C)

Plano C

PARA ESCOLAS COM SALAS DE AULA DISPONÍVEIS E SEM ÁREA DE ESPORTES E COM PARCERIA COM OUTROS ESPAÇOS DE LAZER E CULTURA						
Modelo de organização para os alunos que serão atendidos no contraturno da tarde.						
ESTE É UM MÓDULO PARA UMA TURMA						
HORÁRIO	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	
11h30 - 12h (30 min)	Almoço - acompanhado pelo professor-referência e aux. de serviços	Planejamento, produção de materiais, relatórios etc (3h30min)	Almoço - acompanhado pelo professor-referência e aux. de serviços		Almoço - acompanhado pelo professor-referência e aux. de serviços	UMA VEZ POR MÊS, PROGRAMA CULTURAL FORA DA ESCOLA
12h - 12h15 (15min)	Recreio monitorado com professor referência		Recreio monitorado com professor referência		Translado	
12h15 - 13h45 (1h30min)	Oficina Pedagógica Língua Portuguesa		Oficina Pedagógica Matemática		Esporte com professor-referência, aux. de serviços e oficinairo - Até 16h45	
13h45 - 15h (30min)	Acompanhamento do Para Casa		Acompanhamento do Para Casa			
15h - 15h30 (30min)	Recreio / merenda		Recreio / merenda			
15h30 - 17h (1h30min)	Artes		Artes			
16h30 - 17h (de 15 a 30min)					Translado	
17h	Saída				Saída	

FIGURA 02 - Dinâmica de funcionamento do Projeto “Aluno de Tempo Integral”

- a) Plano A – Para escolas com estrutura física
- b) Plano B – Para escolas sem salas de aula disponíveis e sem espaço para artes e esporte
- c) Plano C – Para escolas com salas de aula disponíveis e sem área de esportes e com parceria com outros espaços de lazer e cultura

Fonte: Documento normativo do Projeto “Aluno de Tempo Integral” (MINAS GERAIS, 2005a: 24, 25, 26).

Ademais, no caderno “Guia de Implantação”, enfatiza-se que “não é objetivo da SEE/MG impor um conjunto de regras inflexíveis para as escolas executarem”, visto que “sabemos que cada escola possui uma realidade que a diferencia das outras, porém, devemos trabalhar de forma a alcançar as metas propostas para o Projeto” (MINAS GERAIS, 2005b: 08). Juntamente a esse esclarecimento, o documento apresenta a seguinte organização:

HORÁRIO SEMANAL POR TURMA – 1 PARA CADA TURMA

TURMA:						
Horários	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	
Identificar os horários de início e fim de cada atividade	Identificar as atividades: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Esporte, almoço, recreio, etc.	Identificar as atividades: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Esporte, almoço, recreio, etc.	Identificar as atividades: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Esporte, almoço, recreio, etc.	Identificar as atividades: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Esporte, almoço, recreio, etc.	Identificar as atividades: Língua Portuguesa, Matemática, almoço, recreio, etc.	Uma vez por mês, a turma deve participar de um evento cultural fora da escola.

FIGURA 03 - Diretrizes para implantação – Horário semanal – Projeto “Aluno de Tempo Integral”

Fonte: Documento normativo do Projeto “Aluno de Tempo Integral” (MINAS GERAIS, 2005a: 24, 25, 26).

No quadro acima, verificamos que uma vez por mês, uma turma do projeto deveria participar de uma atividade cultural externa à escola, e, para tal, a SEE/MG encaminharia às escolas que desenvolvem o PATI uma verba específica para essa finalidade.

Outro aspecto que merece destaque se refere ao fato de que, nesse projeto inicial da SEE/MG, a ampliação não era obrigatória em todos os cinco dias da semana, como passou a ser a partir do ano de 2007, com a implantação do projeto sucessor ao PATI, ou seja, o “Escola de Tempo Integral”. No PATI, a escola poderia oferecer atividades para além do ensino regular em três dias da semana, ou ainda, somente no período do almoço, correspondendo ao “quinto horário”, conforme evidenciado no seguinte trecho de uma das entrevistas:

[...] No momento de 2005 e 2006 que era “Aluno de Tempo Integral”, não existia essa sistematização, porque o aluno, muitas vezes, ficava só na hora do almoço, porque a escola não tinha espaço suficiente para atendê-lo; às vezes ele ficava segunda e quarta e sexta; terça, quinta e sexta, porque sexta, normalmente, a gente orientava a escola a fazer uma atividade externa, então o espaço comportava todos. Então era um atendimento, nessas 179 escolas, se não me engano, que a gente tinha

em 2006, que nem todas atendiam cinco dias da semana e nem todas atendiam três, quatro horas ou somando o horário dele todo o mínimo de sete horas diárias [...] (Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

A organização do tempo, no que toca a projetos e ações que propõem a ampliação da jornada escolar diária, consiste num aspecto de extrema importância e que carece estar associado ao objetivo da proposta. A sua organização na dinâmica turno *versus* contraturno favorece a fragmentação das atividades, pois, geralmente, os professores trabalham na escola somente em um dos turnos, não permanecendo na instituição no turno oposto. Isso, muitas vezes, faz com que os docentes desconheçam o trabalho pedagógico desenvolvido, impossibilitando, assim, a relação das práticas educativas do cotidiano escolar (COELHO, 2009), já que no contraturno, realizam-se atividades complementares ao turno regular, mas que nem sempre são atividades que se complementam.

Nesse sentido, cabe enfatizar que, no caso de uma proposta de educação integral que almeja a formação integral, esta não deve se organizar na dinâmica de turno *versus* contraturno, ou seja, desenvolver atividades do currículo básico em um turno e no contraturno atividades complementares, pois tal organização dicotomiza a proposta e fragmenta o currículo. No entanto, se a ampliação do tempo diário do aluno na escola estivesse fundamentada numa concepção de educação na via da proteção integral, a dinâmica se tornaria indiferente.

Quanto ao(s) espaço(s) em que o PATI deveria ser desenvolvido, o documento normativo indica as próprias instalações físicas da escola ou outros espaços sociais em que seja possível a realização de atividades com os alunos. Esse é um aspecto que, geralmente, se configura enquanto um dos desafios das escolas, ao oferecer o tempo integral para um número significativo de seus alunos, pois não possuem espaços suficientes para ampliar a oferta de atividades a um maior número de estudantes em um mesmo turno. Como consequência disso, podemos perceber a tendência das propostas de ampliação da jornada diária escolar, em propor a realização de

atividades em outros espaços, para além das estruturas físicas da escola, numa concepção multissetorial de educação integral (CAVALIERE, 2007), conforme apresentamos no capítulo I.

Consideramos que a educação escolar não precisa, necessariamente, se desenvolver nos espaços físicos dessa instituição - a realização de atividades em outros espaços sociais é importante, desde que vinculadas à proposta pedagógica e acompanhadas por um educador. Contudo, é necessário destacar que nem todas as escolas possuem em sua proximidade espaços que possam ser utilizados para a realização de atividades com os alunos e espaços que, realmente, se constituam enquanto educativos.

Nessa perspectiva, diante da necessidade ou possibilidade de utilização de outros espaços para além da escola, cabem alguns questionamentos, os quais também foram levantados por Rosa (2011) em sua pesquisa sobre os espaços do Programa Bairro Escola²⁰, de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro: Será que este espaço é adequado para o desenvolvimento de atividades pedagógicas? Oferecem segurança para os estudantes? São espaços com representações construídas por um determinado grupo de poder?

Desenvolvido conforme as características apresentadas a partir das nossas subcategorias de análise, o PATI vigorou nos anos de 2005 e 2006, até o término da gestão governamental do Estado de Minas, por Aécio Neves e Clésio Andrade. Ao findar a gestão estadual referente ao período 2003 a 2006, Aécio Neves se candidatou novamente a governador do Estado, e, reeleito, deu continuidade a seu plano governamental. Ele instituiu a segunda geração do Choque de Gestão, onde a proposta de ampliação da jornada escolar, sob o formato do subprojeto “Aluno de

²⁰ O Programa Bairro Escola iniciou no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, no ano de 2006, com a finalidade de implantar uma educação em tempo integral nas escolas públicas da rede municipal de ensino. Desta maneira, busca desenvolver um conjunto de políticas sócio-educativas para a cidadania e “propõe uma resignificação dos espaços e do currículo, a partir de uma articulação entre diferentes instituições, sejam elas públicas ou privadas, para a realização de atividades diversificadas, no contraturno escolar” (ROSA, 2011: 51).

Tempo Integral” foi reformulada, dando origem ao Projeto “Escola de Tempo Integral”, conforme veremos no próximo item.

2.3. A segunda geração do Choque de Gestão: Estado para Resultados e o Projeto “Escola de Tempo Integral”

Eleito para um segundo mandato, juntamente com o vice Antônio Augusto Junho Anastasia, o governador Aécio Neves deu início à segunda geração do Choque de Gestão, que ficou conhecida pela expressão “Estado para Resultados”.

Diante do modelo de gestão adotado em 2003, que disseminou a concepção de um Estado que gasta menos com a máquina e mais com o cidadão, e solucionou os problemas mais urgentes da época, o desafio para a gestão seguinte consistia em consolidar e institucionalizar esse “processo de transformação” para assegurar a sua irreversibilidade. A proposta voltou-se, também, para a ampliação do Choque de Gestão, para além da ideia de responsabilidade fiscal, incluindo a responsabilidade com o alcance dos resultados de desenvolvimento e a respectiva prestação de contas à sociedade (VILHENA, 2006).

No sentido de orientar a segunda geração do choque de gestão, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado foi revisado e definido para o período de 2007 a 2023, mantendo-se a mesma visão de futuro estabelecida em 2003: tornar Minas Gerais o melhor estado para se viver. Visando alcançar esta meta, foi definida, na perspectiva de longo prazo, uma estratégia de desenvolvimento formada por sete eixos de atuação ²¹ e, para materializar essas estratégias de desenvolvimento numa perspectiva de curto e médio prazos, foram identificadas onze Áreas de Resultados ²². As áreas

²¹ Os eixos de atuação da gestão governamental de 2007 a 2010 eram: Perspectiva Integrada do Capital Humano; Investimento e Negócios; Integração Territorial Competitiva; Sustentabilidade Ambiental; Rede de Cidades; Equidade e Bem-estar e; Estado para Resultados (SEPLAG, 2007: 17).

²² As onze Áreas de Resultados são: Educação de qualidade; Protagonismo juvenil; Vida saudável; Investimento e valor agregado da produção; Inovação, tecnologia e qualidade;

de resultados consistiram em “áreas focais”, de modo que se concentraram nelas os melhores esforços e recursos que visavam alcançar as transformações e melhorias desejadas (SEPLAG, 2007). A partir dessas áreas de resultados, foram expressos os desafios a serem superados nos vários campos de atuação do Estado e detalhados os objetivos e resultados que deveriam ser perseguidos pelo Governo de Minas, que seriam alvos de intervenção de um conjunto de “Projetos Estruturadores”.

No que tange ao presente estudo, vale destacar a área denominada “Educação de Qualidade”, compondo objetivos estratégicos, resultados e iniciativas que deveriam ser empreendidos em caráter prioritário. Dentre tais iniciativas, destaca-se a proposta de ampliação do tempo diário de permanência do aluno em aula, visando “aumentar o aprendizado” e “reduzir a exposição de crianças e jovens às condições de vulnerabilidade social” (SEPLAG, 2007: 30). Podemos enfatizar, também, que a referida iniciativa já estava sendo desenvolvida entre os anos de 2005 e 2006, mediante o subprojeto “Aluno de Tempo Integral” (PATI), integrante do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de responsabilidade da SEE/MG. Contudo, o PATI era destinado somente a algumas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, localizadas em áreas de alto índice de vulnerabilidade social. Assim, almejando ampliar esta proposta, foi criado, com base na experiência do PATI e das novas diretrizes estabelecidas no PMDI (2007-2023), o Projeto Estruturador “Escola de Tempo Integral” (PROETI), que foi apresentado no documento PPAG (2008-2011). Dessa forma, com a criação desta nova ação da SEE/MG, as escolas que desenvolviam o PATI passaram a incorporar o PROETI e as demais escolas estaduais de todo o estado de Minas Gerais receberam o convite para aderir ao novo projeto.

Desta maneira, com a criação do PROETI voltado para a ampliação do tempo de permanência diária do aluno na escola, essa ação passou a fazer parte de um projeto estruturador, sendo oferecida para todo o

estado. Tal ampliação implicou a necessidade de reformular, também, as diretrizes dessa ação, de modo que algumas características da proposta inicial permaneceram e outras foram modificadas, conforme evidencia, de modo geral, a fala do Gerente Executivo do Projeto “Escola de Tempo Integral”:

[...] Nós passamos por uma transição do “Aluno de Tempo Integral”. Primeiro porque precisava colocar para todo o Estado e para todo o Estado não queria dizer que ficaria dentro do “Escola Viva” porque o “Escola Viva” só estava em áreas de vulnerabilidade e de centros urbanos, por exemplo, só tinha em Belo Horizonte, região metropolitana, a época, e Uberaba. Depois é que foram incluídos outros municípios como Teófilo Otoni, Governador Valadares, Montes Claros, Juiz de Fora, municípios maiores. Então nós tínhamos isso: Uma necessidade de se ampliar para todos, uma necessidade de se ampliar o tempo do aluno, mas que o aluno tivesse mais possibilidade de ter uma melhoria na aprendizagem, por estarmos na Secretaria de Educação e... Que a gente não se desfizesse daquele contexto que o “Escola Viva” tinha proporcionado através do trabalho da comunidade. Então, inclusive, a gente optou que todas as atividades pedagógicas passariam a ser ministradas por professores e não mais por voluntários, pessoas da comunidade, por ONG’s, para o desenvolvimento de atividades muito lúdicas, aquelas de esportes, de capoeira, de pintura, de artesanato. Atividades essas que os alunos desenvolviam no âmbito do “Aluno de Tempo Integral” quando ainda era no “Escola Viva”. Nós optamos então por desenvolver uma organização curricular que privilegiasse a atividade pedagógica de linguagem, de matemática, para que esses alunos pudessem, já que o foco era atender os alunos com baixo rendimento e eles eram monitorados... Então que a gente pudesse dar um tratamento diferenciado para esses alunos [...] (Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

A reformulação das diretrizes do PATI consistiu numa tarefa complexa, pois era necessário formatar uma única proposta que atendesse, de modo geral, a todo o estado, considerando todas as diferenças regionais que Minas Gerais compreende. Nesse sentido, a Coordenadora Pedagógica do PROETI, que acompanhou a mudança entre os dois projetos, argumentou a respeito da referida situação:

[...] O governador não mudou, a Secretária de Educação também não mudou, que foi a Vanessa, nos dois mandatos do Aécio Neves... Mas nós tivemos que adequar. Porque uma coisa é você trabalhar com cento e oitenta escolas, cento e setenta e nove, cento e oitenta. Belo Horizonte e região metropolitana. Então, como projeto estruturador do governo, nós passamos a trabalhar com quase duas mil escolas de todo o estado. E aí nós tínhamos que pensar que o projeto tinha que atender a todo o estado. E não as diferenças de Belo Horizonte. Então quem estava em Belo Horizonte e região metropolitana teve que se adequar a esse novo modelo de projeto. E houve muita reclamação [...] (Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

Dessa forma, conforme consta no Ofício Curricular nº 93/2007, o Projeto “Escola de Tempo Integral” passaria a ser implantado a partir de agosto de 2007, em todas as escolas pertencentes às quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino que desejassem desenvolvê-lo e que atendessem aos requisitos mínimos estabelecidos para isso: disponibilização de espaço físico compatível (sala de aula disponível, quadra poliesportiva, preferencialmente coberta ou, na indisponibilidade desta, quadra descoberta, desde que haja outro espaço coberto) e turma(s) de 25 alunos.

O documento que normatiza o PROETI foi oficialmente publicado dois anos após o início da efetivação desse projeto pelas escolas, e apresentou-se sob o formato de uma cartilha, contendo os seguintes tópicos: contexto histórico sobre a educação integral e as experiências do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e dos CIEPs; justificativa para a criação da proposta; objetivos; metodologia; sugestão de matriz curricular; gestão; avaliação; e operacionalização do projeto no sistema.

Conforme vimos na seção anterior, o PATI apresentava, como um dos seus objetivos principais, a melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, pois a avaliação do PROALFA constatou elevado índice de deficiência de aprendizagem no que tange à alfabetização. Em face dessa situação, a proposta de ampliação do tempo

escolar diário deveria contemplar atividades de português e, também, de matemática visando sanar um pouco da referida deficiência. Contudo, tal ampliação do tempo não precisaria ocorrer, necessariamente, em todos os dias da semana e poderia até mesmo consistir na extensão do tempo acrescentando um quinto horário, desenvolvendo atividades com alunos no intervalo do almoço, antes do início das aulas regulares do turno vespertino.

De acordo com as informações concedidas pelas entrevistas com os profissionais da SEE, compreendemos que, na época do PATI, como ainda não existia uma sistematização dessa proposta de ampliação do tempo diário, de modo que as oficinas no contraturno não precisariam ocorrer em todos os dias da semana e ficavam sob a responsabilidade de voluntários, o intuito de melhorar o rendimento dos alunos em português e matemática ainda não havia sido alcançado, como desejado. Logo, com a abrangência do projeto para todas as escolas do estado, a SEE considerou necessário sistematizar melhor essa proposta de ampliação do tempo escolar diário, reforçando a finalidade de melhorar a aprendizagem nesses conteúdos disciplinares, o que, conseqüentemente, melhoraria o rendimento dos alunos nas avaliações estaduais do PROALFA e PROEB. A sistematização do projeto consistiu, principalmente, na obrigatoriedade da ampliação do tempo escolar diário, em todos os cinco dias semanais e no acompanhamento das atividades realizadas no contraturno por professores contratados pelo Estado.

No entanto, consta na redação do documento do PROETI o seguinte excerto:

Tendo em vista as recentes avaliações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação, tanto pelo PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização e o PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica, bem como pelas avaliações nacionais, pôde-se constatar que, apesar de Minas ser destaque nacional, tornou-se imperiosa a necessidade de se implementar as políticas públicas existentes e de se implantar novas políticas que possam assegurar a continuidade dos bons resultados alcançados” (MINAS GERAIS, 2009: 04).

A afirmação anterior nos permite pensar na hipótese de que a ampliação do tempo escolar, com o PATI, apresentou resultados no sentido da melhoria do índice dos alunos nas avaliações sistêmicas, por mais que não fosse o grau desejado, conforme inferimos a partir dos relatos dos profissionais da SEE, e que esse fato contribuiu para a reformulação e ampliação do PATI para todo o Estado, culminando no Projeto Estruturador “Escola de Tempo Integral”.

Nessa dinâmica, é possível considerar que os objetivos do PROETI assemelham-se aos estabelecidos anteriormente no PATI; porém foram registrados no documento oficial da seguinte forma:

Objetivo Geral: Melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola.

Objetivos Específicos: Ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares; Promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem; Reduzir a possibilidade de reprovação, tendo em vista que o aluno terá no extra-turno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências; Desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos (MINAS GERAIS, 2009: 08).

Tal redação dos objetivos do PROETI permite-nos compreender que, ao mesmo tempo em que este expõe como finalidade a melhoria da aprendizagem, destaca os alunos que demandam maior atenção do Sistema Educacional. Sendo assim, o texto redigido pode nos induzir a interpretar, num primeiro momento, que o centro da proposta do projeto é o aluno, ao almejar a melhoria de sua aprendizagem, como verificamos no PATI. Porém, esse considera o aumento do tempo de permanência na escola, obrigatoriamente nos cinco dias semanais; a ampliação do número de escolas participantes; a ênfase nas atividades de português e de matemática. Conforme veremos ao abordar este projeto no contexto da prática, podemos considerar que a intenção principal se voltou para melhorar e/ou assegurar

bons resultados nas avaliações sistêmicas do Estado, tendo como centralidade da proposta a instituição escolar e o seu desempenho.

Conquanto, fundamentando-nos em Cavaliere (2009), podemos aproximar o PROETI do modelo organizacional “escola de tempo integral”, conforme indica a sua denominação. Isso porque o projeto em análise deveria ser, prioritariamente, desenvolvido por professores habilitados; as atividades deveriam ser realizadas, principalmente, dentro das dependências físicas da escola e coordenadas pelos professores; e as parcerias consistiriam em aspecto eventual da proposta. Entretanto, é preciso considerar que, para que realmente o PROETI pudesse ser caracterizado enquanto uma proposta de “escola de tempo integral”, fazendo jus à sua própria denominação, não poderia ter como característica a organização curricular pautada sob a dinâmica do turno e do contraturno, visto que uma proposta de ampliação do tempo integral qualificada deve primar pelo desenvolvimento de atividades a partir de um currículo e turno únicos, não fragmentados.

Em relação ao público alvo a participar do PROETI, foi estabelecido como critério para selecionar os alunos a defasagem de aprendizagem, representada pela defasagem idade-ano escolar, como consta na redação do documento oficial, em que o foco é a melhoria da aprendizagem dos “alunos do ensino fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional” (MINAS GERAIS, 2009: 07).

Nesse sentido, o Gerente Executivo do PROETI afirmou:

[...] O nosso aluno, historicamente, desde o início do PATI até agora, digamos assim, são os alunos mais carentes, mais necessitados, com baixo rendimento. Não que isso seja em todas, mas a prioridade é desses alunos [...] (Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

A afirmação acima nos permite inferir que, mesmo após a expansão do projeto para todo o estado de Minas Gerais, ou seja, para todas as escolas estaduais de ensino fundamental que desejassem ofertar atividades no contraturno e atendessem aos requisitos mínimos para isto, a política permanece com sua característica focal (CURY, 2005) e

desenvolvendo uma ação individualizada, visto que não eram todos os alunos de uma escola que aderisse ao projeto que poderiam participar das atividades em tempo integral.

Quanto à análise da subcategoria tempo no âmbito do PROETI , verificamos a permanência da oferta de atividades na dinâmica turno *versus* contraturno, expressa no documento oficial e nas falas dos profissionais da SEE/MG que atuaram diretamente na gerência e coordenação pedagógica desse projeto. Esses profissionais também destacaram que a nova formatação que o projeto assumiu no ano de 2007, com sua ampliação para todo o estado, fez com que sua carga horária diária fosse estendida, não por vontade, mas por necessidade de se adequar ao início do turno matutino e término do turno vespertino das aulas do ensino regular, conforme expressam os seguintes relatos:

[...] Com a mudança para o PROETI todos os dias da semana ia ter uma carga horária extensa e essa carga horária extensa não é porque nós achamos que o certo seria uma carga horária de dez horas não, é a necessidade de se adequar a questão de transporte escolar. Se eu não tivesse problema de transporte escolar, nem horário de funcionamento das escolas na nossa rede. Se todos os nossos meninos tivessem iniciando naquele turno, naquele horário, então eu poderia começar o projeto num horário e terminar ele dentro do... Como é feito em outros países, não digo nem estados não. Tem país que começa as nove [horas] e vai até as três [horas] o tempo integral. Mas aqui no Brasil, em função de problema de transporte escolar a gente tem que pegar o horário que o transporte escolar chega na escola de manhã e estender até o horário que ele vai embora, senão os meninos não vão. Ah, mas tem menino que não precisa. Sim, mas eu vou desenhar quinze projetos diferentes para dentro de Minas, eu não posso fazer isso [...] (Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

[...] Então hoje, desde 2007, a gente já trabalha com cinco dias da semana, o que configura para o Ministério da Educação a educação integral com o mínimo de sete horas. A gente trabalha normalmente com cinco horas, bem sabemos que é um tempo grande, não é? O ideal é que ele [o aluno] pudesse chegar mais tarde na escola ou então sair mais cedo. Só que o nosso estado é muito

grande e a gente tem problemas, por exemplo, um irmão que vai levar o outro; então o irmão mais velho está indo para a escola às sete da manhã e como é que nós vamos aceitar o mais novo, vai ficar sozinho até as oito? Porque a aula dele só vai começar as oito. Não! O irmão mais velho já leva o mais novo, então não tem como você recusá-lo na escola. E a gente também tem um problema grande com transporte escolar. Nós dependemos, principalmente nos demais municípios, Belo Horizonte não é tanto, mas a gente depende do transporte escolar do município. Então se nós quiséssemos que as atividades terminassem às 16 horas ou às 15h e 30min, talvez seria o ideal para que ele tivesse um tempo maior sem fazer nada e um tempo maior de convívio com a família, porque esse tempo também é necessário, mas infelizmente, o transporte escolar do município vai passar as 17 horas, então não adianta nós querermos encerrar às 15 e 30 e quem vai cuidar desse aluno? Então tudo isso pesa na hora da gente pensar um projeto que atenda ao estado inteiro. Então não adianta eu pensar em Belo Horizonte e região metropolitana onde a aula começa às 13 horas certinho e eu consigo encerrar às 16h e 30min. Eu tenho que lembrar que existem municípios que começam às 12h e 30min, tem município que começa 11 horas e a gente tem escolas ainda de três turnos e nós temos que pensar o projeto de forma a atender ao estado inteiro. Então, essas diferenças a gente vai trabalhando e a escola vai se encaixando, se adequando, mas pensar o projeto você tem que pensar para o que vai atender a maioria. Então, atendendo a maioria tem que ser essa carga horária [...] Se a gente tivesse essa facilidade de todos os nossos alunos morarem pertinho da escola e tivesse essa facilidade da mãe levar no horário que nós quiséssemos, com certeza começaríamos para quem está na escola no turno da tarde, não começaríamos as sete. A gente dá à escola a possibilidade de começar sete e quinze, sete e vinte, sete e meia. Mas até sete e meia ela tem que começar. O ideal seria começar oito para ele [o aluno] ter um tempo até maior para dormir, não é? Já que vai passar o restante do dia na escola. Ou então, se ele faz o turno regular pela manhã, por volta das quinze e quinze e trinta ele poderia voltar para casa. Mas só que isso não é uma realidade hoje. A gente vai ter muitas vezes esse aluno, dependendo da idade, não tem ninguém para levá-lo para casa, não tem. O transporte escolar, se é particular não tem transporte escolar também três horas da tarde. O transporte escolar municipal também não existe três horas da tarde, porque ele funciona trabalhando com as duas redes. Então a gente depende de tudo isso. Então é mediante tudo isso é que a gente pensa as possibilidades de horário e tempo que nós vamos colocar no projeto

[...] (Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

Logo verificamos que, ao formatar as diretrizes do PROETI, a carga horária foi definida levando em consideração o fato do transporte escolar, que em muitos municípios funciona somente nos horários de início e término das aulas regulares, seja do turno matutino ou seja no vespertino. Este fator soma-se à questão da existência de alunos que vão para a escola acompanhados por irmãos que frequentam somente o turno regular, e não é possível não acolher esse aluno do projeto na escola. Estas são justificativas expressas pelos profissionais da SEE/MG para estabelecerem a carga horária do PROETI, na maioria das vezes, totalizando dez horas de permanência do aluno na escola.

Assim, o documento normativo do projeto, ao expor as suas diretrizes de operacionalização, determinava que o tempo deveria ser organizado com base no oferecimento, em um turno, do Currículo Básico do Ensino Fundamental, “compreendendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada”; e no outro turno, conforme projeto apresentado pela escola, atividades que visassem ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, enriquecendo o Currículo Básico, “com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas” (MINAS GERAIS, 2009: 08).

Desse modo, verificamos que as atividades continuaram, como no projeto anterior, a serem organizadas na dinâmica de turno *versus* contraturno, conforme já mencionamos. Porém o diferencial do PROETI consistiu na obrigatoriedade do tempo integral em todos os dias da semana, como alegam o Gerente Executivo e a Coordenadora Pedagógica do projeto:

[...] Nós criamos uma organização curricular para cinco dias na semana, obrigatoriamente. Não mais três ou quatro. Todos os dias os alunos tinham que... Era obrigatório. É... Nós demos um enfoque grande nas atividades de linguagem e atividades de matemática. As demais atividades, elas sempre foram trabalhadas no

aluno de tempo integral, lá no PATI, tá? As [atividades] de formação pessoal e social, as de cultura e artes... Mas a questão do reforço escolar no momento certo e as atividades pedagógicas, essas foram o... O diferencial é esse. Além de que foi expandido para todo o estado. Saiu dos limites do “Escola Viva”, ou seja, não quer dizer que teria que ser mais de área de vulnerabilidade, nem nada. Vulnerabilidade do ponto de vista do risco social mesmo, de violência [...] (Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

[...] O trabalho nos cinco dias da semana também foi obrigatório, foi uma mudança. A escola já não tinha como optar em trabalhar segunda e quarta ou terça e quinta, isso não podia acontecer. Ela tinha que trabalhar os cinco dias da semana. É... Eu acho que essa sistematização, uma matriz curricular, porque até 2006 a escola mudava as suas atividades constantemente, conforme o interesse, conforme o oficinairo que ela encontrava, conforme a comunidade estava participando ou não... E a partir de 2007 foi criado uma matriz curricular, com registro no histórico do aluno, das atividades que estavam sendo desenvolvidas no outro turno. Então ficou uma coisa mais sistematizada [...] (Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

A partir do depoimento dos profissionais da SEE/MG, que atuaram diretamente na elaboração desta política enquanto texto, é possível compreender que a sistematização de uma organização curricular para os cinco dias semanais foi realizada com o intuito de garantir que as atividades de linguagem, matemática e o reforço escolar fossem desenvolvidas com os alunos, a fim de se alcançar os objetivos do projeto, ou seja, a melhoraria da aprendizagem. Dessa forma, o texto normativo do PROETI apresentava uma sugestão de matriz curricular (Figura 04), englobando oficinas na área de linguagem e matemática, na área artística, esportiva e motora e na área de formação pessoal e social, juntamente com a indicação da carga horária semanal das atividades, em que cada oficina deveria ter a duração de cinquenta minutos (Figura 05). Nesse sentido, com base nessas recomendações, a escola deveria fazer a sua opção de oficinas conforme seu interesse, condições e necessidades dos alunos, além de construir a sua

matriz curricular específica, a qual deveria ser enviada para a coordenação do PROETI e por eles aprovada.

SUGESTÃO DE CURRÍCULARES	ATIVIDADES DE LINGUAGEM E MATEMÁTICA	<i>Hora de Leitura</i>
		<i>Experiências Matemática</i>
		<i>Informática Educacional</i>
		<i>Estudo Monitorado</i>
		<i>Oficina da Redação</i>
		<i>Jornalismo</i>
		<i>Alfabetização</i>
	ATIVIDADES ARTÍSTICAS, ESPORTIVAS E MOTORAS	<i>Artes Visuais</i>
		<i>Dança</i>
		<i>Música</i>
		<i>Teatro</i>
		<i>Conhecimento sobre o corpo</i>
		<i>Esportes</i>
		<i>Jogos</i>
		<i>Lutas</i>
	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	<i>Atividades rítmicas</i>
		<i>Higiene e formação de hábitos</i>
		<i>Empreendedorismo Social</i>
		<i>Educação para o trânsito</i>
		<i>Ética</i>
		<i>Orientação Sexual</i>
<i>Cooperativismo</i>		
<i>Educação para a Paz</i>		
<i>Educação Ambiental</i>		
<i>Educação Patrimonial</i>		

FIGURA 04 - Sugestão de Matriz Curricular – Projeto “Escola de Tempo Integral”.
 Fonte: Documento normativo do Projeto “Escola de Tempo Integral” (MINAS GERAIS, 2009: 11).

Carga horária semanal - módulos de 50 minutos		
5 aulas semanais Português	04:10	A critério da escola, as oficinas sugeridas irão contemplar a carga horária de Português, Matemática, Artes e Educação Física.
5 aulas de Matemática	04:10	
3 aulas de Educação Física	02:30	
3 aulas de Artes	02:30	
4 aulas Estudos Monitorados	03:20	
10 aulas Formação Pessoal e Social	08:20	
Total	25:00	

FIGURA 05 - Carga horária semanal – Projeto “Escola de Tempo Integral”
 Fonte: Documento normativo do Projeto “Escola de Tempo Integral” (MINAS GERAIS, 2009:11).

Além dessas recomendações, o texto oficial do PROETI enfatizava a aprendizagem em tempo integral fundamentada numa ação pedagógica organizada por projetos, de modo que os professores deveriam planejar as atividades do turno integral a partir da metodologia de projetos, elegendo, para tanto, uma área ou tema do conhecimento como eixo para o desenvolvimento de outras competências (MINAS GERAIS, 2009).

Outro aspecto importante, presente no texto do PROETI, consistia na recomendação para que a escola elaborasse um “currículo integrado, dialetizado e flexível na perspectiva do que Stenhouse (1985) denomina de currículo em processo. Assim, o currículo passa a ser entendido como um eixo dinâmico, integrador e estimulador de todas as ações projetadas e desenvolvidas pela escola” (MINAS GERAIS, 2009: 10). As diretrizes apostavam também na ludicidade como componente das atividades do tempo integral, diferenciando-as, assim, da prática pedagógica geralmente realizada no turno regular.

Entretanto, apesar das orientações relacionadas à ação pedagógica serem fundamentadas na metodologia de projetos, a partir de um currículo integrado e flexível, e apostando na ludicidade como componente para realização das atividades no turno integral, a própria organização do projeto dificulta a efetivação desses ideais no real, porque se pode até trabalhar com a metodologia de projetos; contudo, é difícil pensar na possibilidade de um currículo integrado sendo que somente alguns alunos da escola participavam do projeto e estes eram divididos em diferentes turmas, tanto do mesmo ano de escolaridade quanto não.

Além disso, a organização do tempo escolar, dividida em turno e contraturno, implica a fragmentação do currículo e não sua integralização. Quanto à flexibilidade, a própria matriz curricular sugerida se contrapõe a esse princípio, visto que sua organização fechada, determinando atividades somente de três naturezas (linguagem e matemática; artísticas, esportivas e motoras, além de atividades de formação pessoal e social) contradiz o referido discurso. E a ludicidade, proposta para compor as atividades no contraturno diferenciando-as daquelas realizadas no turno regular, perdeu-se

no decorrer da prática do PROETI, conforme indica o trecho abaixo do depoimento da Coordenadora Pedagógica do PROETI:

[...] E a partir de 2007 foi criada uma matriz curricular, com registro no histórico do aluno, das atividades que estavam sendo desenvolvidas no outro turno. Então ficou uma coisa mais sistematizada. Mas ao mesmo tempo a gente perdeu muito porque diante da demanda da época, em que os nossos índices estavam baixos, tanto IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] quanto o PROEB [Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica], os índices nas avaliações sistêmicas estavam baixos... Criou-se muito... E o fato de trabalhar só com o professor... Um reforço do turno regular. Então, nessa mudança, nós também perdemos muito. Porque eu acho que a gente perdeu muito do lúdico, do atrativo que era o “Aluno de Tempo Integral”, não é? Com suas outras possibilidades e fomos trabalhar com professores onde então, em muitas escolas, nós fazíamos um repeteco do turno regular. Então no início foi... Foi assim... Isso nós vimos que era uma demanda da nossa secretaria, o fato de ter metas a serem cumpridas. Essas metas chegaram à escola A escola tinha que cumprir e como é que ela ia cumprir? Ela, então, utilizava o horário do tempo integral para poder reforçar aquilo que ele tinha visto no regular e aí muitas vezes ele [o aluno] via a mesma coisa pela manhã e pela tarde. Isso eu acho que foi um ponto muito negativo onde nós... Acho que... Ficou uma coisa chata, não é? Para o aluno. Mas na época nem todos tinham essa visão por quê? Porque era uma necessidade também. O reforço escolar, não é? O acompanhamento pedagógico, a intervenção pedagógica, naquele momento, era muito necessária. Então foi diante dos nossos índices e diante das metas que a escola tinha que cumprir, muitas ficaram nesse reforço [...] (Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

Logo, diante da necessidade de alcançar os resultados esperados pela efetivação do PROETI, ou seja, a melhoria da aprendizagem dos alunos, a ampliação da jornada escolar foi utilizada para isto, de modo que se limitou a reforçar o conteúdo do ensino regular no tempo integral, a fim de tentar garantir o aprendizado do aluno e a melhoria de seu rendimento escolar.

Em relação ao(s) espaço(s) a serem utilizados para a realização das atividades do PROETI com os alunos, destacamos os seguintes trechos do documento normativo:

A escola deve contar com espaços culturais, nos quais os interesses dos alunos possam ser atendidos e a motivação despertada para novas aprendizagens. Visitas a ambientes como museus, jardins botânicos, zoológicos, centros de ciência, unidades de conservação, parques, espaços como fábricas, laticínios, fazendas, estações de tratamento de água, de lixo, centros de pesquisa, usinas de energia, oficina de artesanato e outros, poderão ser incorporadas ao projeto como recursos que os educadores podem dispor para o desenvolvimento das atividades curriculares. Além dos novos espaços de integração com seu entorno, a escola pode reinventar seus próprios espaços, produzindo ambientes mais confortáveis, atraentes e aconchegantes. Atitudes simples como a remodelação das atuais salas de aula (inclusive suas cores e disposição de mobiliário), a dinamização de bibliotecas, a adequação de espaços para oficinas, ateliês, ambientes informatizados, atividades desportivas, bancos e mesas de alvenaria espalhadas pelo pátio ou sob as árvores, podem alterar significativamente os resultados, sobretudo se as ações neles desenvolvidas tiverem sempre um caráter inovador e criativo (MINAS GERAIS, 2009: 10).

E ainda:

A Escola de Tempo Integral deve utilizar os seus espaços, de forma a propiciar aos alunos diferentes formas de interação, usando a biblioteca, laboratório, cantina, quadra poliesportiva, espaços cedidos por parceiros do Projeto, dentre outros, de uma forma prazerosa e estimulante” (MINAS GERAIS, 2009: 13).

Fundamentando-se nessas afirmações podemos interpretar que as diretrizes da proposta apontam a utilização de outros espaços, mas no sentido de serem utilizados pelo educador para realizar atividades por ele planejadas. Ao aconselhar que a escola conte com outros espaços sociais para desenvolver atividades com os alunos, tais como realizar visitas a ambientes como museus, jardins botânicos, zoológicos, centros de ciência, unidades de conservação, parques, espaços como fábricas, laticínios,

fazendas, estações de tratamento de água, de lixo, centros de pesquisa, usinas de energia e oficina de artesanato, o texto normativo do projeto indica a utilização de espaços extraescolares como recursos que os educadores podem dispor para o desenvolvimento das atividades curriculares.

Vale ressaltar que as diretrizes do Projeto “Escola de Tempo Integral”, aconselham a escola a reinventar seus próprios espaços, como por exemplo, adaptar salas para servirem de laboratórios de informática, alterar cores e disposição de mobiliário das salas, dando, assim, outra utilidade a elas. Desta forma, a escola poderá aproveitar os espaços interiores que possui e modificá-los ou reinventá-los para atender o aluno em tempo integral.

Este aspecto da utilização e reinvenção dos próprios espaços interiores à escola consiste em uma característica do PROETI, que vai ao encontro do modelo organizacional “escola de tempo integral”, na perspectiva de Cavaliere (2009). Além disso, vale destacar que ao mencionar a expressão “outros espaços”, o documento oficial do PROETI não pressupõe a construção de parcerias e a atuação de parceiros para desenvolver as atividades, e sim, que os educadores são os que devem aproveitar os espaços culturais e outros para desenvolver atividades com os alunos. Porém, o referido projeto da SEE/MG apresenta outras características que divergem desse modelo esquemático, pensado pela autora, como por exemplo, a fragmentação da organização curricular no formato do turno *versus* contaturno.

Em 2010, a SEE/MG publicou um relatório do PROETI, reforçando os objetivos e os resultados esperados; apresentando as ações que foram desenvolvidas; a metodologia; as etapas de implantação; os desafios observados e uma breve conclusão acerca dessa proposta de ampliação do tempo escolar diário. Dessa forma, ao apresentar os objetivos gerais e específicos do projeto, ressaltou resultados esperados, que não haviam sido mencionados no documento normativo. A SEE/MG esperava com o desenvolvimento do PROETI reduzir as taxas de reprovação, evasão

e abandono; aumentar o percentual de alunos lendo aos oito anos de idade; e melhorar a proficiência média dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2010). Logo, o projeto priorizou atender aos alunos que se encontravam com baixo rendimento escolar, identificados nas avaliações sistêmicas realizadas pela Secretaria de Educação – PROALFA e PROEB – que estivessem cursando os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e de escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social e que atendessem às exigências mínimas referentes aos espaços para aderirem ao projeto, conforme pudemos observar.

Dentre as ações desenvolvidas mediante a realização do PROETI, o relatório destacou o oferecimento de alimentação adequada, incluindo almoço e lanche aos alunos; a qualificação de especialistas e professores alfabetizadores responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico do projeto; a qualificação de 2035 professores de educação física, numa parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Esportes e Juventude; a produção de material pedagógico voltados para o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais; a distribuição de kits de materiais esportivos para 600 escolas; a elaboração do “Caderno de Boas Práticas dos Professores do Tempo Integral”; a distribuição de 614 “Mesas Alfabeto”, voltadas para o desenvolvimento de atividades de alfabetização e letramento; e a distribuição de 100 kits de material pedagógico *da Lego Education* para 100 escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, com os quais os professores dos anos iniciais puderam desenvolver diversas atividades voltadas aos conteúdos curriculares com os seus alunos (MINAS GERAIS, 2010).

No que se refere à metodologia, o relatório enfatizou que o PROETI adotou procedimentos metodológicos diferentes daqueles até então aplicados no PATI, destacando a transição das escolas que desenvolviam o PATI para o PROETI; a obrigatoriedade das atividades do projeto de ocorrer em todos os cinco dias da semana e acompanhadas por professores alfabetizadores e de educação física, e não mais por pessoas da própria comunidade; a elaboração de uma matriz curricular sistematizada, em

consonância com os objetivos do projeto; e a definição dos profissionais da SRE para serem responsáveis por acompanhar as ações do projeto, ressaltando as suas funções.

As etapas de implantação do projeto compreenderam, inicialmente, uma fase preparatória, no início do segundo semestre de 2007, em que 182 escolas participantes do Projeto EVCA que já ofereciam uma experiência em tempo integral por intermédio do PATI, passaram a se adequar às diretrizes do PROETI. Em 2008, iniciou-se a fase de ampliação do PROETI, em que a SEE selecionou as escolas que atendiam aos critérios em relação à estrutura física mínima exigida, priorizando aquelas que se encontravam em áreas de maior risco social. Após a identificação dessas escolas, a SEE/MG realizou um diagnóstico para então identificar os alunos com baixo rendimento escolar que teriam preferência para participarem das atividades do projeto. Em meio a esse período ocorreu, também, a fase de acompanhamento e avaliação do PROETI pela SEE, em que se verificaram progressos quanto ao desenvolvimento social e pessoal do aluno. Segundo informações da direção das escolas, o projeto possibilitou uma melhoria no comportamento dos estudantes, acarretando melhoria na aprendizagem. Quanto à alimentação (almoço e lanche) e às atividades esportivas, o relatório identifica esses elementos como os principais responsáveis por manter os alunos por mais tempo na escola. Alguns pontos críticos também foram mencionados no referido relatório, onde foi destacada a falta de espaço em muitas instituições para o desenvolvimento adequado das atividades e a presença de professores, considerados sem perfil para atuarem no projeto (MINAS GERAIS, 2010).

A fase de expansão compreendeu os anos de 2007 e 2008, em que houve um aumento significativo do número de alunos participantes do PROETI. No entanto, em 2009, como as escolas que atendiam aos critérios para aderirem a esse projeto já o desenvolviam, foi um ano em que não houve expansão da ação. O documento ressalta que, apesar de continuamente as escolas iniciarem o desenvolvimento da proposta governamental, muitas outras também deixaram de oferecer atividades em

tempo integral, dada a ausência de transporte escolar, falta de espaço físico (em virtude do aumento de matrículas do ensino regular), falta de apoio das famílias, trabalho infantil, ausência de profissionais com perfil adequado e redução dos recursos financeiros. Além disso, em 2010, não houve como ampliar o número de alunos participantes no projeto, visto que a SEE determinou que o ensino médio fosse, sempre que possível, oferecido no turno diurno.

Para ilustrar essas fases de implantação do PROETI, o documento expõe os seguintes dados quantitativos:

TABELA 01

Número de escolas e alunos participantes dos PROETI dos anos de 2007 a 2010

ANO	ESCOLAS QUE DESENVOLVIAM O PROETI	ALUNOS PARTICIPANTES
2007	1511	90.000
2008	1836	110.000
2009	1919	105.000
2010	1891	107.000

Fonte: Relatório do Projeto Escola de Tempo Integral (MINAS GERAIS, 2010).

A tabela acima, que apresenta o número de escolas e alunos participantes do PROETI no decorrer dos anos de 2007 a 2010, nos permite identificar os anos de 2008 e 2009 como aqueles em que houve maior ampliação do número de escolas e alunos participantes, sendo que, no ano de 2010 esse quantitativo não aumentou significativamente em função da reestruturação financeira ocorrida em 2009, conforme expõe o relatório em estudo (MINAS GERAIS, 2010).

Ademais, o relatório evidenciou a existência de escolas com estrutura física compatível com as exigências mínimas para desenvolver o tempo integral, mas que não contavam com transporte para o contraturno, tendo em vista que a rede municipal desses Municípios só atendia em um único turno. Em outros casos, o relatório constatou, também, mediante

informações obtidas junto aos coordenadores regionais, a escassez de professores regentes de turma, pois muitos já ocupavam um segundo cargo do ensino regular, no período das atividades do projeto. Tal fato implicou, em algumas escolas, na permanência do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no contraturno, realizando atividades do projeto com sua mesma turma do ensino regular, o que contribuiu para um elevado índice de evasão dos alunos (MINAS GERAIS, 2010).

Tendo em vista essas considerações apresentadas no relatório, a SEE/MG alegou que a experiência de tempo integral realizada no Estado foi significativa para as escolas, mas que, no entanto, precisaria avançar nos próximos anos. Assim, complementa:

Talvez tenha chegado o momento de partirmos para um novo desenho de educação integral que contemple novas experiências, levando-se em consideração o nível de escolaridade dos alunos atendidos. Penso ter ficado mais perceptível a necessidade de que, ao ampliarmos o atendimento, também seja necessário desenvolver uma nova matriz curricular para alunos dos anos finais, principalmente. Acredito que outros profissionais, como o professor de artes e um profissional que trabalhe a informática educacional darão conta de prosseguir com novas experiências em tempo integral, somando esforços junto com o professor de educação física, responsável por grande parte das atividades desenvolvidas no Projeto. O PROETI tem demonstrado ser uma rica experiência, da qual se poderão retirar importantes reflexões, capazes de contribuir para a construção de uma Educação Integral, a médio e a longo prazo, indispensável ao desenvolvimento social e cultural que visa formar crianças e jovens em cidadãos de fato, com condições de evoluir plenamente em suas diversas dimensões (MINAS GERAIS, 2010: 12).

A afirmação acima, redigida pelo Gerente Executivo do PROETI demonstra, já em 2010, a necessidade de reformulação da proposta. Mas o que queremos destacar nessa fala é a referência à expressão “educação integral” (a qual não tinha sido até então), mencionada nas ações da SEE/MG ao propor a ampliação do tempo escolar diário, seja nos documentos oficiais do PATI, seja na cartilha do PROETI. A expressão em

questão é mencionada no documento do PROETI, mas limita-se à apresentação das concepções de educação integral sob uma espécie de preâmbulo do documento, e não dialogando com elas, no sentido de fundamentar suas diretrizes.

O Projeto “Escola de Tempo Integral” vigorou até o final da gestão governamental do Aécio Neves, ou seja, até o término do ano de 2011. Posteriormente, com a continuidade do PSDB na gestão do Estado de MG, o então eleito governador Antônio Anastasia e seu vice, Alberto Pinto Coelho, reformularam o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado e elaboraram o Plano Plurianual de Ação Governamental. Nesse contexto, a política de tempo integral também foi reformulada e passou a ser desenvolvida pelo Projeto “Educação em Tempo Integral”, conforme veremos no item seguinte.

2.4. O governo sucessor: a administração em Redes de Desenvolvimento Integrado e o Projeto “Educação em Tempo Integral”

Ao término do segundo mandato consecutivo do governador Aécio Neves, seu vice, Antônio Anastasia, já ocupando o cargo de governador do Estado, candidatou-se para governar Minas Gerais na gestão seguinte, compreendendo o período de 2011 a 2014, juntamente com Alberto Pinto Coelho.

É válido enfatizar a atuação de Anastasia na gestão do Estado de Minas desde 2003, ou seja, desde o primeiro mandato do governador Aécio Neves, visto que, à época, ocupava o cargo de secretário geral da SEPLAG. Esse seu papel considerável fez com que sua candidatura ao governo de Minas fosse fortemente apoiada por Aécio, sob a justificativa de que o Estado precisava continuar o trabalho iniciado em 2003 e, para isso, seria necessário eleger o candidato do PSDB, Antônio Anastasia, para governador de MG.

Eleito para governar Minas, Anastasia revisou o PMDI de 2007 a 2023, apresentando um novo, para o período de 2011 a 2030, mantendo aquela mesma visão de futuro definida desde 2003 por seu antecessor. Essa revisão trouxe inovações importantes comparadas às premissas estabelecidas durante os últimos quatro anos. As Áreas de Resultados que organizavam o PPAG (2008-2011) cederam lugar às “Redes de Desenvolvimento Integrado”, as quais consistem em “estruturas que também explicitam os objetivos estratégicos e os resultados finalísticos a serem alcançados pelos programas estruturadores e associados vinculados aos seus respectivos campos de atuação” (SEPLAG, 2012: 11).

Assim, foram estabelecidas onze “Redes de Desenvolvimento Integrado”²³ que representam a estratégia de desenvolvimento proposta pelo governo do Estado. Essas redes foram criadas com o objetivo de integrar as ações do governo estadual nas diferentes áreas e, simultaneamente, proporcionar um comportamento cooperativo com os outros níveis de governo e outras instituições, públicas e privadas, visando maior agregação de valor para a sociedade mineira (SEPLAG, 2012). Conforme expresso no PMDI (2011-2030), o estado em rede incorpora um modelo de gestão transversal do desenvolvimento, enfatizando “a intersetorialidade das políticas públicas e a articulação dos atores responsáveis pelo sucesso de sua implementação ressaltando a participação da sociedade civil organizada como ator ativo e imprescindível nesta trajetória” (SEPLAG, 2011: 43).

Após definidas as redes de desenvolvimento, elaborou-se o PPAG para o período de 2012 a 2015, em que, mais uma vez, a carteira de programas estruturadores foi renovada, pois se fazia necessário “alinhá-la aos objetivos estratégicos e resultados finalísticos estabelecidos em cada Rede de Desenvolvimento” (SEPLAG, 2012: 20). Dessa forma, organizados

²³ São elas: Atenção à saúde; Cidades; Ciência, tecnologia e inovação; Defesa e segurança; Desenvolvimento econômico sustentável; Desenvolvimento rural; Desenvolvimento social e proteção; Educação e desenvolvimento humano; Governo integrado, eficiente e eficaz; e Identidade mineira (SEPLAG, 2011).

por rede de desenvolvimento, foram estabelecidos os programas estruturadores, que se desdobram em diversas ações.

Referindo-nos ao presente trabalho de pesquisa, destacamos o programa estruturador “Educação para Crescer”, o qual é vinculado à rede de desenvolvimento integrado “Educação e Desenvolvimento Humano” e tem como uma de suas ações o Projeto “Educação em Tempo Integral” para o ensino fundamental, criado a partir da reformulação do antigo projeto estruturador “Escola em Tempo Integral”, apresentado no PPAG 2008-2011, conforme já mencionado anteriormente.

O ano de 2012 representou a fase inicial de implantação desse novo projeto, compreendendo ajustes e reajustes nas diretrizes que o regem, de modo que o seu documento oficial ainda não foi publicado podendo, ainda, sofrer alterações até a data de sua publicação. No momento desta pesquisa o referido documento encontra-se organizado contendo justificativa, base legal, objetivo, resultados esperados, público-alvo, funcionamento, ressignificação do currículo, estratégias metodológicas, composição curricular, princípios orientadores, monitoramento e avaliação, considerações finais e orientações para implantação do projeto (operacionalização).

Esse documento que define a atual política do Estado de MG em propor o tempo integral para o ensino fundamental foi encaminhado às SREs e às escolas. É a partir dele e das informações obtidas por intermédio das entrevistas com os profissionais da SEE que faremos a caracterização do Projeto “Educação em Tempo Integral”, no contexto da produção de texto.

Conforme expresso no documento normativo do projeto em questão, seus objetivos consistem em “ampliar as oportunidades educativas dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas (na) pela escola, inclusive por meio de parcerias” (MINAS GERAIS, 2012: 04).

A leitura do trecho acima, que explicita o objetivo do projeto, pode, num primeiro momento, induzir a compreensão de que ele apresenta o tempo integral referenciado em uma concepção ampla de educação, não

destacando somente a questão da melhoria da aprendizagem por parte do aluno. Entretanto, logo após o objetivo, o documento expõe como resultados esperados a “ampliação da oferta de educação integral, visando à formação cidadã e a melhoria dos resultados dos indicadores educacionais” (MINAS GERAIS, 2012: 04), o que nos permite verificar a ênfase na formação e na aprendizagem, bem como a permanência da questão da melhoria do desempenho escolar dos alunos na trajetória da ação da SEE em propor a ampliação do tempo escolar diário para o ensino fundamental. Quanto a este último aspecto, reforçou o Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”:

[...] Apesar do PATI ter iniciado lá dentro do “Escola Viva” e dentro de um outro contexto, das próprias atividades, o que permaneceu sempre foi a nossa preocupação com a melhoria da aprendizagem e do resultado desses alunos. Isso sempre foi a nossa preocupação. Tanto é que nós tivemos que mudar o PATI para a proposta do PROETI e agora para a que está aí [...] (Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

Outrossim, há indícios, pela redação do objetivo do projeto, de que deva ser o aluno o centro da proposta da atual ação da SEE ao se ofertar a ampliação do tempo escolar, já que ela realça a formação de novas habilidades e conhecimentos do educando. Contudo, para cumprir esta tarefa, a proposta conclama com mais destaque o firmamento de parcerias com a sociedade civil.

Outro aspecto característico da atual proposta de tempo integral da SEE/MG, relacionada à subcategoria de análise público alvo, consiste no fato de que a referida ação não é destinada a todos os alunos da instituição que a desenvolve. De acordo com a redação do seu texto oficial “o Projeto Educação em Tempo Integral deve ser desenvolvido, prioritariamente, por escolas e alunos em situação de vulnerabilidade” (MINAS GERAIS, 2012: 25) e, sendo assim, estabelece os critérios para a seleção dos alunos, considerando as seguintes características: distorção idade-ano escolar; necessidade de correção de fluxo devido à evasão e/ou repetência;

beneficiários do programa do governo federal Bolsa Família; alunos em situação de abuso, violência e trabalho infantil; bem como os que apresentem baixo rendimento escolar.

Apesar da proposta “Educação em Tempo Integral” consistir em uma das ações de um programa estruturador de governo, e, desta forma, ser destinada a todas as escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, estabelece os seguintes critérios para ingresso ao projeto:

Critérios para adesão ao projeto: 1) Deve ser desejo da comunidade escolar, a implantação do Projeto Educação em Tempo Integral na escola; 2) A escola deve ter condições de (re)organizar seus espaços e buscar outros, além dos muros da escola, dentro da perspectiva da cidade educadora. Ou seja, a escola deve ser capaz de articular parcerias (poder público municipal e pessoas físicas e jurídicas) dentro e fora do seu território educativo, de forma interinstitucional (MINAS GERAIS, 2012: 25).

A partir do trecho acima, verificamos que o critério de adesão de uma escola ao projeto da SEE/MG se modificou, tendo em vista que no PATI as escolas selecionadas eram aquelas que desenvolviam o “Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa” localizadas em áreas consideradas socialmente vulneráveis; no PROETI a ação ampliou-se para todo o Estado, se direcionando a todas as escolas pertencentes às quarenta e sete Superintendências Regionais de Ensino que desejassem desenvolvê-la, mas que possuíssem espaço disponível para a realização das atividades; o atual projeto, que continua sendo direcionado a todas as escolas da rede pública estadual, determina como critérios o desejo da escola em desenvolver o tempo integral e possuir condições, tanto de (re)organizar seus espaços, quanto de buscar outros espaços mediante o firmamento de parcerias, o que se fundamenta em outro formato de educação integral, conforme refletiremos posteriormente.

Contudo, no presente momento, cumpre-nos destacar que a ação da SEE/MG em propor o tempo integral permanece sendo caracterizada enquanto uma política focal, pois não são todas as escolas que atendem aos

critérios exigidos para desenvolvê-lo, e individual, uma vez que não se destina a todos os alunos de uma determinada instituição escolar que o desenvolva. Mas, tendo em vista essa trajetória da política de tempo integral para o ensino fundamental em Minas Gerais, é possível pensar na hipótese de que as modificações das diretrizes e dos princípios que orientam o atual projeto proposto pela SEE deram-se, dentre outros fatores, com o intuito de ampliar o número de escolas que desenvolvem o tempo integral, visto que não mais é necessário usufruir de espaço físico para aderir ao projeto.

No que tange ao tempo, verificaremos que a redação do documento do projeto ao referir-se a carga horária diária determina:

O Projeto Educação em Tempo Integral terá carga horária, diária, assistida pelos professores, de **04h e 10 min**, com exceção do momento referente ao planejamento conjunto e da carga horária destinada ao almoço, os quais deverão ser organizados e administrados pelos profissionais da escola com carga horária superior a 24 horas semanais, professores eventuais, de uso da biblioteca, monitores (se participante do Programa Mais Educação), parceiros e estagiários (MINAS GERAIS, 2012: 26).

Além disso, expõe como a carga horária deve ser organizada:

<p>TURNO REGULAR – MANHÃ (horário padrão)</p> <p><u>Início da jornada regular:</u> 07 horas</p> <p><u>Término:</u> 11h e 30 min</p> <p><u>Intervalo para higiene pessoal:</u> 15 minutos</p> <p><u>Início do almoço:</u> 11h e 45 min</p> <p><u>Término do almoço:</u> 12h e 45 min</p> <p><u>Intervalo para higiene pessoal:</u> 15 minutos</p> <p><u>Início das atividades complementares:</u> 13 horas</p> <p><u>Intervalo para o lanche:</u> 20 minutos</p> <p><u>Término das atividades complementares:</u> 16h e 40 minutos</p> <p>*Período de atividades turmas integradas: até 17h e 30 min</p>	<p>TURNO REGULAR – TARDE (horário padrão)</p> <p>*Período de atividades turmas integradas: início 07 horas</p> <p><u>Início das atividades complementares:</u> 07h e 50 min</p> <p><u>Intervalo para o lanche:</u> 20 minutos</p> <p><u>Término:</u> 11h e 30 min</p> <p><u>Intervalo para higiene pessoal:</u> 15 minutos</p> <p><u>Início do almoço:</u> 11h e 45 min</p> <p><u>Término do almoço:</u> 12h e 45 min</p> <p><u>Intervalo para higiene pessoal:</u> 15 minutos</p> <p><u>Início da jornada regular:</u> 13 horas</p> <p><u>Término da jornada regular:</u> 17h e 30 min</p>
---	---

*Atividades assistidas pelo professor regente de turma com duas turmas.

FIGURA 06 - Organização da carga horária – Projeto “Educação em Tempo Integral”.

Fonte: Documento normativo do Projeto “Educação em Tempo Integral” (MINAS GERAIS, 2012: 27).

Desse modo, para as turmas do ensino regular do turno da manhã, as atividades referentes ao projeto ocorrerão no turno da tarde, após o intervalo para higiene pessoal, o almoço, e, novamente, outro intervalo para higiene pessoal. A carga horária das atividades do projeto ocorrerá, conforme a indicação da SEE, das 13 horas às 17 h e 30 min. Similarmente, para as turmas que frequentam o ensino regular no turno vespertino, as atividades do projeto ocorrerão no turno matutino, tendo início às 7 h e 50 min. e término às 11h e 30min.

Esse modelo de organização do tempo consiste numa das características permanentes nos três projetos da SEE/MG, implantados na trajetória compreendida pelo presente estudo, de modo que em um turno ocorrem as aulas referentes ao ensino regular e, no turno oposto, as atividades do projeto.

Conforme já refletimos, ao apresentar a análise dessa subcategoria referindo-se ao PATI e ao PROETI, a organização do tempo integral com base na dinâmica do turno *versus* contraturno implica na fragmentação do currículo. Por consequência pode ser associada a um dos desafios de muitas das experiências de ampliação do tempo escolar diário, pois, não sendo destinadas a todos os estudantes da escola, dificulta a elaboração de um currículo único que possa mesclar atividades culturais, cognitivas, esportivas, artísticas, dentre outras, que, além de serem somente complementares, se complementem. Outro desafio exposto pelos profissionais da SEE, e que implica na divisão da carga horária das atividades do projeto em conformidade com o modelo exemplificado, no quadro anterior, consiste na dificuldade de muitos municípios em relação ao transporte escolar, que funciona de acordo com o horário de início e término das aulas do ensino regular.

Igualmente, vale destacar como característica da atual proposta de ampliação do tempo escolar da SEE/MG a ênfase em atividades constituintes de projetos elaborados pelos educadores, como é possível identificar nas informações abaixo, extraídas do documento normativo do projeto e da entrevista com o seu Gerente Executivo:

As atividades do Projeto Educação em Tempo Integral deverão ser desenvolvidas por meio de Projetos, nos quais ocorrerá a confluência entre os conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais ou Oficinas que irão favorecer a compreensão de conceitos e procedimentos de modo concreto (MINAS GERAIS, 2012: 09).

[...] Minas é muito grande e as experiências são muito diversificadas. A gente quer dar uma diretriz de projeto de educação em tempo integral, mas a gente quer dar liberdade para cada escola, dependendo da sua história local, criar o seu projeto de tempo integral. A gente não quer amarrar igual a gente estava amarrando... Justamente ainda não criamos currículo, então há essa questão. A gente só dá as diretrizes e a escola elabora o projeto. E aí, do ponto de vista pedagógico, um grande diferencial agora, e agora nós vamos acentuar isso muito, que vai ser o trabalho com oficinas e com projetos. Elas [as escolas] precisam entender o que são oficinas e o que são projetos. No início do ano ela vai dizer: os nossos projetos são esses e as oficinas vão ser a prática inserida dentro desses projetos. Não é? Parar com isso de repetir as mesmas aulas que estão sendo dadas no regular. Por isso que eu falo: é difícil por causa do perfil, mas a gente vai acentuar a capacitação [...] (Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

Nessa perspectiva, verificamos a pretensão da SEE em oferecer maior liberdade às escolas para elaborarem uma proposta curricular específica, visando a realização do projeto. Interpretamos que essa determinação tem, como finalidade, evitar a ocorrência do “repeteco” do turno regular no contraturno, ou seja, a realização somente de atividades de reforço dos conteúdos do currículo básico no período do projeto.

Ademais, acreditamos ser possível inferir que a SEE, ao elaborar a atual proposta de oferta da educação em tempo integral, o que ocorreu após adesão ao Programa “Mais Educação”, baseou-se nas diretrizes desse programa indutor da ampliação da jornada escolar, ao determinar as atividades curriculares a serem desenvolvidas mediante o projeto. Isso porque o Programa sugere a realização de atividades no contraturno associadas aos macrocampos Acompanhamento Pedagógico; Meio

Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Analogicamente, a nova proposta da SEE determina que as atividades do projeto sejam organizadas nos seguintes campos de conhecimento: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Arte; Esporte e Lazer; Cibercultura, Segurança Alimentar Nutricional; Educação Socioambiental; e Direitos Humanos e Cidadania, como ilustra a Figura 07:

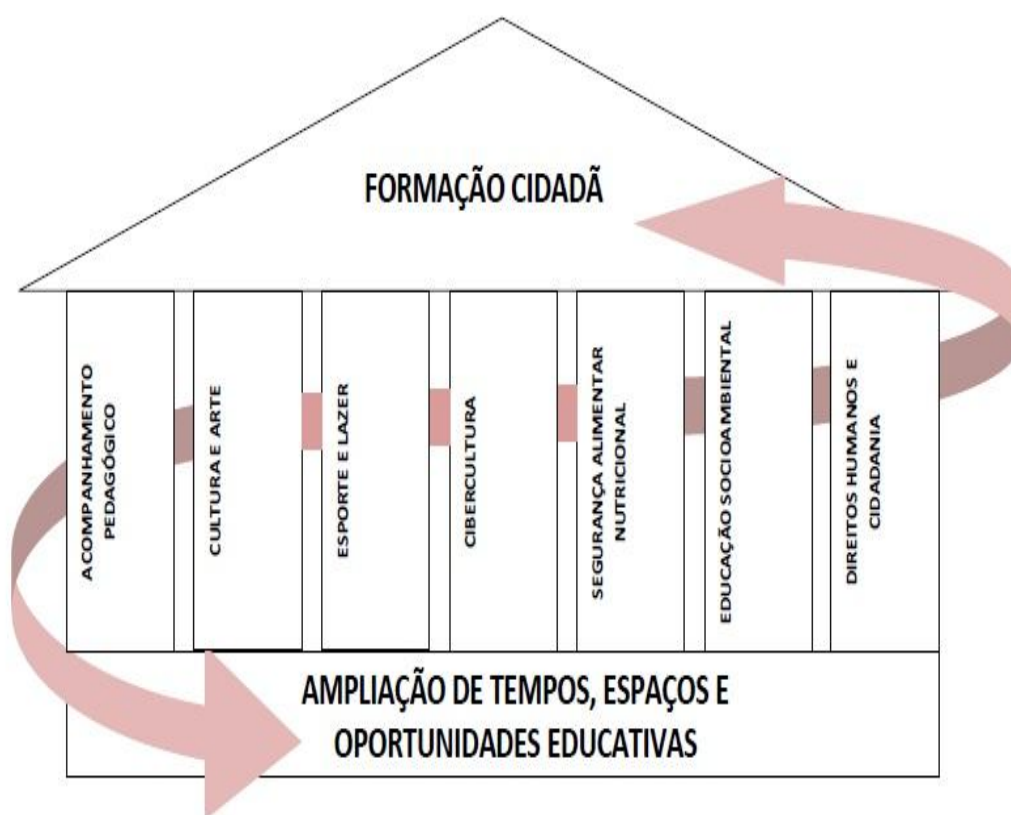


FIGURA 07 - Composição Curricular do Projeto “Educação em Tempo Integral”
 Fonte: Documento normativo do Projeto “Educação em Tempo Integral” (MINAS GERAIS, 2012: 13).

Portanto, podemos considerar que (1) a aposta no desenvolvimento do projeto com base num currículo que integre os diferentes campos do conhecimento e as diversas dimensões formadoras das crianças e jovens na contemporaneidade e que (2) as atividades sejam desenvolvidas por intermédio de projetos, consiste em características que

permitem aproximar a proposta a uma concepção de educação integral, enquanto formação ampliada, mediante a oferta de um currículo escolar integrado. Porém, o fato deste currículo se organizar conforme a dinâmica de turno *versus* contraturno fragmenta a proposta, dificultando, a nosso ver, a ocorrência de um trabalho que poderia resultar no desenvolvimento de uma educação integral mais completa para os educandos.

Em relação ao(s) espaço(s) o Projeto “Educação em Tempo Integral” difere dos anteriores, pois prioriza e conta com o desenvolvimento das atividades do contraturno em outros espaços para além das dependências físicas da escola, conforme indicam os seguintes trechos:

Uma vez que as atividades educativas do Projeto de Educação Integral são complementares à jornada escolar, as mesmas poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, e fora dele, em espaços distintos da cidade em que está situada a unidade escolar, com a utilização de equipamentos sociais e culturais existentes e o estabelecimento de parcerias com entidades locais, respeitando o Projeto Pedagógico de cada escola. Os parceiros serão todos aqueles que puderem disponibilizar tempo, conhecimento, habilidade, trabalho, espaço e oportunidades para ampliar as vivências educativas proporcionadas à comunidade (MINAS GERAIS, 2012: 05).

“A escola deve ter condições de (re)organizar seus espaços e buscar outros, além dos muros da escola, dentro da perspectiva da cidade educadora. Ou seja, a escola deve ser capaz de articular parcerias (poder público municipal e pessoas físicas e jurídicas) dentro e fora do seu território educativo, de forma interinstitucional” (MINAS GERAIS, 2012: 25).

E ainda:

A escola não será o único lugar de aprendizagens. Outros espaços em que a vida em sociedade ocorre e que podem ser potencializados como espaços educativos (museus, praças, clubes, quadras, teatros, bibliotecas, cinemas, parques, entre outros), irão compor o território educativo da comunidade escolar (MINAS GERAIS, 2012: 08).

Logo, verificamos que a atual proposta da SEE/MG aconselha a escola a (re) organizar seus espaços, além de apostar fielmente no estabelecimento de parcerias com o intuito de desenvolver as atividades do projeto, desde que estas contemplem o Projeto Pedagógico da escola.

Ademais, essa nova dinâmica dos espaços representa um dos aspectos que se modificaram no decorrer da trajetória dos projetos propostos pela SEE, e nos permite verificar uma mudança de paradigma por parte desta Secretaria no que se refere à concepção de educação integral que fundamenta sua proposta. Sobre esse tema relataram os profissionais da SEE responsáveis pelo Projeto “Educação em Tempo Integral”:

[...] A nossa visão de projeto deixou de ser aquela coisa de dentro da escola. Então essa concepção de trabalho de que você aprende com a comunidade, que você aprende com a família e de que você tem saberes que você trás consigo e esses saberes podem ser compartilhados, eu acho que essa ideia de desenvolvimento integral, de ofertar essas oportunidades para o aluno que, por muitas vezes por condições sociais e econômicas, ele não tem condição, eu acho que as pessoas agora estão vendo com mais clareza que esse tempo é um tempo maior, mas é um tempo de qualidade. Então elas estão tendo mais clareza quanto a isso. Porque tem se ficado menos dentro da escola. Então esse território educativo, que antes era dentro da escola, só se pensava em educação no espaço escola, hoje as pessoas já conseguem... Os profissionais da educação, a família, a comunidade já consegue pensar em educação além da escola. Então eu acho que isso foi a grande mudança que está acontecendo. Eu acho que essa é a grande diferença do que a gente tinha enquanto escola de tempo integral e como educação em tempo integral. É nessa concepção de educação integral mesmo que está sendo modificada. Porque a gente não está só aumentando o tempo, mas a gente está tentando aumentar o tempo e qualificar esse tempo do aluno [...] (Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

[...] nós temos um milhão e trezentos mil alunos no ensino fundamental, só no ensino fundamental um milhão e trezentos mil alunos e não temos ainda dez por cento ainda dos nossos alunos em tempo integral. Ai você vai falar: Mas por quê? Porque nós não temos espaço. Ah, mas a gente está falando de que escola de tempo

integral? A gente pega aquela escola que todo mundo pensou que é escola de tempo integral, que fosse na própria unidade escolar, todos os alunos daquela unidade escolar, ficando mais tempo na escola... É... Até bem no ponto de vista do currículo integral, mas todo mundo numa escola o dia todo e tal, mas isso não é possível. Isso a... Se você me perguntar: Em longo prazo? Só pode ser em longo prazo. Não vejo nem a médio, porque se a gente tem um milhão e trezentos mil alunos [do ensino fundamental] e a gente não tem nem dez por cento [no tempo integral]... Então é um complicador. Aí começa toda essa discussão de Cidade Educadora, Cidade Escola como alternativa... Eu não sei... A gente tem se apropriado disso sob dois aspectos. Primeiro, sob necessidade mesmo, tá? Necessidade de otimizar esse conceito, não é? [...] Então tem uma série de coisas. Então há uma necessidade de nos apropriarmos disso, mas com os pés no chão e com cuidado porque nem todo lugar tem aparelhagem pública e nem todo lugar é um espaço educativo. Então... É um dificultador. E aí ainda tem a questão do espaço da escola de que se tem que construir. Ah, então tem que construir mais, tem que ampliar, tem que construir outro prédio e tal. Digamos o seguinte: construir o prédio, apesar do volume de recursos que devem ser investidos não seria o grande dificultador. É muito dinheiro que precisa? É. É muito dinheiro. Mas vamos supor que nós tivéssemos bastante recursos e começássemos a construir mais prédios para atender... Aí nós nos deparamos, infelizmente, com questões culturais que acaba sendo um dificultador. É... Tem pais que não querem os alunos, de forma alguma, no tempo integral. Nós temos escolas que tem espaços para ampliar, ela pode ser toda de tempo integral, ela tem trezentos alunos, ela pode ser toda de tempo integral e eu só tenho cem alunos, oitenta alunos... Por quê? Os demais não querem. Por quê? Os pais não querem. Não querem por quê? Ah, uma série de coisas... Porque tem que ajudar no trabalho, tem que ajudar olhando crianças... Os mais velhos olhando os menores... Porque outros programas afetam e conflitam... Outros programas, outras políticas públicas conflitam às vezes... Então, uma tendência nossa e que eu me preocupo muito primeiro é integrar as políticas públicas para ver o que que nós estamos querendo e de forma planejada e intersetorial a gente atuar em prol disso aí, não é? [...] (Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

Decerto, os depoimentos acima expressam que o atual projeto da SEE fundamenta-se em outra concepção de educação integral, a qual é representada pelo movimento das Cidades Educadoras e considera o entorno

da escola como um rico espaço educativo, defendendo, assim, a realização de atividades escolares para além do ambiente físico dessa instituição, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil (BRASIL, 2011). Esta concepção é fortemente defendida pelo programa do governo federal, o Programa “Mais Educação”, ao qual Minas aderiu recentemente, em 2009, e expressa em suas diretrizes que “o espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral”, de modo que o reconhecimento de não possuir espaço disponível para desenvolver atividades em tempo integral com crianças, adolescentes e jovens não deve desmotivar e impedir a adesão à proposta (BRASIL, 2009: 18).

A entrevista realizada com o Gerente Executivo do projeto indica que a SEE aderiu a essa perspectiva das Cidades Educadoras, no que se refere aos espaços, devido à necessidade de se ampliar o número de escolas em Minas que desenvolvam a proposta de educação tempo integral. Mas destaca o devido cuidado que se deve tomar, pois nem todos os lugares desfrutam de espaços de que a escola possa se utilizar e que se constituam enquanto “educativos”. Consideramos esta reflexão importante e fazemos dela um dos nossos questionamentos referente a essa concepção de educação integral. Sendo assim, uma vez que a SEE aderiu a essa orientação dos espaços, acreditamos ser necessário mencionar esta reflexão na redação do documento que normatiza a proposta, bem como alertar os gestores escolares sobre esse fato.

O entrevistado destaca, ainda, a suposição da posse de verbas para construção de novos espaços, ou seja, a ampliação dos espaços nas escolas. Ressalta que talvez não seja nem esse fato o entrave para a universalização da política de tempo integral para o ensino fundamental, uma vez que considera a necessidade de conscientizar os pais sobre a importância desse tempo ampliado na escola, pois muitos não querem que o filho permaneça na escola por um período maior. Frente a isso, discordamos em alguns pontos por considerarmos a construção e ampliação dos espaços nas instituições escolares um fator ainda complicado, devido às verbas

destinadas, e, diante da questão da não aceitação de alguns pais pela proposta de escola de tempo integral, a universalização poderia ocorrer de modo não obrigatório, possibilitando livre escolha para os pais optarem ou não pela proposta. Certamente, os benefícios de uma educação em tempo integral seriam o componente básico para alcançar a referida conscientização.

Contudo, o Projeto “Educação em Tempo Integral” ainda se encontra em processo de implantação, modificando o modelo como Minas propunha para a ampliação do tempo diário escolar mediante o desenvolvimento do projeto anterior, o “Escola de Tempo Integral”. A própria redação do texto que o normatiza indica que a política se encontra em construção, tanto no contexto da produção do texto quanto no contexto da prática, e que, por isso, está sujeita à discussão e reelaboração (MINAS GERAIS, 2012).

Logo, consideramos ser este o momento adequado para refletir sobre as diretrizes até então incorporadas à proposta e sobre as implicações que podem ter no contexto da prática, justificando, assim, a importância das considerações provenientes a partir deste estudo.

Em síntese, podemos inferir que a política de implantação do tempo integral no estado de MG teve início no primeiro mandato do governador do PSDB Aécio Neves, e, até então, não foi interrompida, como também a gestão do Estado não foi assumida por governador de outro partido político. Na trajetória compreendida pela presente pesquisa, o período que corresponde de 2005 a 2012, verificamos que a política da escola em tempo integral, proposta por projetos elaborados pela SEE/MG, vem passando por sucessivas modificações em suas diretrizes filosóficas e operacionais.

No próximo capítulo, abordamos esses projetos no contexto da prática, dando voz e “vez” aos atores que (re) interpretam a política e colocam em ação.

CAPÍTULO III. O CONTEXTO DA PRÁTICA: DANDO VOZ AOS EDUCADORES QUE EFETIVAM A POLÍTICA

Após apresentar os projetos da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que propõem a ampliação do tempo escolar diário, sob a ótica do contexto da produção de texto, abordamos como estas propostas chegaram ao real, enfatizando o que os profissionais que trabalharam e ainda trabalham na efetivação desses projetos têm a dizer sobre eles. Isso porque os educadores que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos normativos de uma política como leitores ingênuos; pelo contrário, interpretam esses textos a partir de suas experiências, valores e propósitos (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). Logo, é no contexto da prática que a política educacional é interpretada e recriada pelos agentes escolares, sendo possível, assim, evidenciar, tanto as suas possibilidades, quanto os seus desafios.

Neste sentido, neste capítulo caracterizamos a escola e os educadores selecionados para as entrevistas; descrevemos a trajetória de experiência da escola no desenvolvimento da ampliação da jornada escolar diária, enfatizando as possibilidades e os desafios que emergiram com o trabalho realizado nos projetos “Aluno de Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”; e a partir da voz dos educadores, tecemos algumas análises que nos auxiliam a refletir sobre os questionamentos que movem a presente pesquisa.

3.1. A Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira

A Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira, popularmente conhecida como Escola “Dona Augusta”, oferece os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e foi fundada em 13 de fevereiro de 1963, localizada à Rua Copérnico Pinto Coelho, nº 13, no

aglomerado Santa Lúcia, região Centro-Sul de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Esta região, onde a Escola se localiza, é uma das áreas consideradas mais nobres da cidade de Belo Horizonte; entretanto, o contraste social é notório, visto que os casebres, ruas e becos do aglomerado Santa Lúcia são vizinhos das belas casas e dos luxuosos apartamentos dos bairros Cidade Jardim, Vila Paris e Belvedere. O aglomerado e os referidos bairros luxuosos são separados por uma praça de esportes, dividindo as duas realidades socioeconômicas contrastantes existentes na região. Vale esclarecer que o aglomerado Santa Lúcia possui uma grande extensão territorial e é constituído por três comunidades diferentes: a Vila Estrela; a Barragem Santa Lúcia, onde a Escola se localiza; e a Vila Santa Rita de Cássia, mais conhecida como Morro do Papagaio.

Atualmente, possui estrutura física que contempla 11 (onze) salas de aula, 01 (uma) cantina, 01 (uma) sala de professores, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de recursos, 01 (uma) sala de multimeios, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) sala de setor financeiro/vice-direção, 01 (uma) sala de xerox, 01 (uma) cozinha experimental, 04 (quatro) salas para depósito de materiais (merenda, almoxarifado, material escolar e arquivo morto), 01 (uma) sala de supervisão pedagógica, 04 (quatro) banheiros, 01 (uma) quadra, 02 (dois) espaços cobertos para recreação e 01 (uma) sala de dança.

Igualmente, vale informar que no primeiro semestre do ano de 2013, conforme informações concedidas pela vice-diretora, encontram-se matriculados na Escola “Dona Augusta” um total de 304 (trezentos e quatro) alunos, sendo que 239 (duzentos e trinta e nove) deste total participam do Projeto Educação em Tempo Integral.

A escolha por esta Escola justifica-se devido à significativa trajetória desta instituição de ensino em propor atividades em tempo ampliado aos alunos, desde o ano de 1998, período este que antecede a implantação dos projetos da SEE/MG “Aluno de Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”. Contudo, a descrição

e análise desta trajetória anterior à política da SEE/MG, em propor estes projetos de ampliação do tempo escolar diário, foi realizada por Bergo (2005), em seu trabalho de dissertação; portanto, não consiste especificamente em objeto de estudo desta pesquisa e, por isso, não será apresentada de modo alargado neste capítulo. Desse modo, abordamos esta trajetória inicial da experiência da Escola “Dona Augusta” recorrendo ao trabalho da referida pesquisadora e às entrevistas realizadas com a atual diretora da Escola e demais educadores entrevistados, a fim de contextualizar o surgimento desta experiência inicial que contribuiu para a efetivação dos projetos da SEE/MG subsequentes.

Conforme relatos da atual diretora da Escola “Dona Augusta”, que trabalha nesta instituição desde o ano de 1992, juntamente com a leitura de documentos e da pesquisa de Bergo (2005), verificamos que no início da década de 1990 a situação por que passava a referida Escola era caótica em diversos aspectos: sua estrutura física encontrava-se bastante comprometida devido às depredações e ao vandalismo, deixando-a com vidros quebrados, portas e janelas arrombadas. Além disso, estava sem condições de funcionamento, em decorrência da falta de água e da rede elétrica danificada; os furtos eram constantes; a relação entre a Escola e a comunidade não era boa, de modo que os educadores possuíam uma visão discriminadora em relação ao público atendido e muitos professores recusavam-se a trabalhar na região, com receio das ameaças e assaltos ocorridos no local; a merenda escolar era considerada escassa e de má qualidade; os setores administrativos e pedagógicos enfrentavam problemas relacionados à organização dos documentos da Escola; os professores estavam desmotivados com sua função; e os índices de evasão e repetência eram altos, chegando a 73% no ciclo básico de alfabetização.

Nessa época, o aprendizado escolar era considerado pelo corpo docente da instituição como extremamente baixo, de modo que a principal preocupação dos educadores era justamente a melhoria do aproveitamento escolar. Na Escola, havia dois grupos de discentes que demandavam maior atenção: os acima de cinco anos de escolaridade e que ainda não detinham o

domínio básico da leitura e da escrita e aqueles já alfabetizados, mas com grande defasagem na trajetória escolar, apresentando dois anos ou mais de atraso em relação à idade-ano escolar. Ademais, a ociosidade das crianças e adolescentes no período em que não estavam na escola consistia em uma das maiores preocupações do aglomerado Santa Lúcia, pois, não estando na escola e não encontrando atividades profissionalizantes, as crianças e adolescentes tendiam a se tornar vulneráveis às situações de risco pessoal e social. O período em que estes jovens não se encontravam na escola era preenchido com pequenos trabalhos, como entregar compras realizadas em supermercados da região e vender doces e frutas nos sinais de trânsito da Avenida Prudente de Moraes, próxima ao aglomerado (BERGO, 2005).

Diante do baixo rendimento escolar, Bergo (2005) identificou, mediante entrevistas, que muitos dos estudantes da Escola “Dona Augusta” faziam uso de medicação psicoestimulante naquela época, como parte de um suposto tratamento, e, além disso, outros faziam uso de drogas ilícitas, principalmente o *crack*.

Estas situações levaram a uma mobilização da Escola em busca de mudanças para solucionar os problemas enfrentados, tanto pedagógicos quanto sociais. No início do ano de 1989, a Escola firmou sua primeira parceria com o Centro de Saúde Municipal do aglomerado Santa Lúcia, objetivando a realização de avaliações diagnósticas do estado físico e psicológico dos alunos que faziam uso de medicamentos psicoestimulantes. Para tanto, foi constituída uma equipe multiprofissional, composta por professores, pedagogos, pediatra, psicólogo e assistente social, que passou a se reunir semanalmente na Escola, buscando compreender o processo de aprendizado escolar e os seus desvios, bem como diagnosticar as inabilidades escolares. Assim, eram realizadas avaliações sobre a situação de cada um dos referidos alunos, considerando suas condições de vida e desempenho escolar, que levassem a um diagnóstico e encaminhamento específicos.

O desenvolvimento deste trabalho pela equipe multiprofissional constatou que grande parte das crianças e adolescentes que se encontrava

em situação de fracasso escolar e fazia uso de medicamentos sem qualquer tipo de patologia, de modo que essa constatação fez com que a Escola repensasse e reelaborasse seu projeto pedagógico (BERGO, 2005).

A primeira iniciativa da Escola, buscando superar a situação precária em que se encontrava na época, foi consolidada no semestre inicial do ano de 1998 quando iniciou o desenvolvimento de uma ação que foi denominada “Suporte Pedagógico”. O “Suporte Pedagógico” acontecia no mesmo período das aulas regulares, de modo que as turmas eram remanejadas, em horários específicos, para que alguns alunos pudessem participar de atividades diferenciadas, de acordo com as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Dessa forma, o “Suporte Pedagógico” rompeu com a noção que patologizava as dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes da Escola e objetivou oferecer um acompanhamento pedagógico mais intenso aos alunos que se encontravam em defasagem com relação à idade-ano escolar. Porém, essa ação era oferecida somente a 20 alunos da Escola, que no início do ano de 1998 possuía um universo de mais de 500 alunos matriculados, e durou somente no primeiro semestre daquele ano.

Em seguida a Escola, sob incentivo e demanda da SEE/MG, elaborou um projeto socioeducativo denominado “Reinventando a Escola”, visando aumentar o número de alunos inicialmente contemplados com o “Suporte Pedagógico” e oferecer atividades diversificadas no contraturno escolar, para contribuir com a melhoria da aprendizagem e evitar a permanência desses alunos na rua no período em que não estivessem na escola. Sobre este assunto, voltaremos a abordar posteriormente.

Assim, a experiência de desenvolver atividades em tempo ampliado com os alunos na Escola “Dona Augusta” teve início com o Projeto “Reinventando a Escola”, no segundo semestre do ano de 1998. Em 2003, a Escola foi contemplada pelo Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” (EVCA) da SEE/MG e, em 2005, aderiu ao subprojeto “Aluno de Tempo Integral” (PATI), desenvolvendo-o conforme a sua experiência, ou seja, a partir das diretrizes do “Reinventando a Escola”.

É importante destacar que a “Dona Augusta” se constituiu em uma das principais referências para a elaboração do subprojeto do EVCA, o PATI, devido ao trabalho que já vinha realizando com o “Reinventando a Escola”. É pioneira no processo de implantação do tempo ampliado para a rede pública do ensino fundamental em Minas Gerais e pela elaboração de projeto específico para essa finalidade. Foi uma das escolas que aderiu ao Projeto “Aluno de Tempo Integral” em sua primeira fase de implantação, bem como aos demais projetos da SEE/MG que o sucederam, desenvolvendo-os, sem interrupção, até os dias atuais, como abordaremos mais detalhadamente no item 3.3 deste capítulo.

3.2. Os educadores entrevistados

No item anterior apresentamos a justificativa da escolha da Escola “Dona Augusta” para contemplar o contexto da prática, neste estudo. Dentre um dos motivos que influenciaram essa opção, destacamos a presença de educadores que trabalham na referida instituição por um longo período de tempo e que, por isso, acompanharam direta ou indiretamente, o desenvolvimento dos três projetos de ampliação do tempo escolar diário da SEE/MG, objetos de estudo desta pesquisa.

Dessa forma, os educadores selecionados para a pesquisa foram a atual diretora da Escola, a vice-diretora e 05 (cinco) professoras, totalizando 07 (sete) pessoas entrevistadas, para as quais foi entregue um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo 04), em que era apresentado o motivo da entrevista e que nos concedia a autorização para utilizar as informações prestadas, desde que preservada a identidade de cada um. Deste modo, os nomes por nós atribuídos aos educadores são fictícios.

O quadro abaixo apresenta um breve perfil dos educadores da Escola “Dona Augusta” selecionados para esta pesquisa:

QUADRO 02

Perfil dos educadores entrevistados

CARGO/ FUNÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA “DONA AUGUSTA”	FUNÇÕES OCUPADAS NA ESCOLA “DONA AUGUSTA”	ATUAÇÃO PROFISSIONAL ATUAL NA ESCOLA “DONA AUGUSTA”	ATUOU EM QUAIS PROJETOS DE AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR DIÁRIO NA ESCOLA “DONA AUGUSTA”
DIRETORA	Desde 1992 = 21 anos	Eventual, professora, supervisora, vice- diretora e diretora.	Diretora	“Reinventando a Escola”; “Aluno de Tempo Integral”; “Escola de Tempo Integral”; “Educação em Tempo Integral”.
VICE- DIRETORA	Desde 1998 = 15 anos	Professora; supervisora; coordenadora pedagógica dos projetos “Reinventando a Escola” e “Aluno de Tempo Integral” e; vice- diretora.	Vice-diretora	“Reinventando a Escola”; “Aluno de Tempo Integral”; “Escola de Tempo Integral”; e “Educação em Tempo Integral”.
PROFESSOR A LUÍSA	Desde 1988 = 25 anos	Professora e vice- diretora.	Professora	“Reinventando a Escola”; “Aluno de Tempo Integral”; “Escola de Tempo Integral”; e “Educação em Tempo Integral”.
PROFESSOR A ELISA	Desde 2001 = 12 anos	Professora.	Professora	“Reinventando a Escola”; “Aluno de Tempo Integral”; e “Escola de Tempo Integral”.
PROFESSOR A ALICE	Desde 2003 = 10 anos	Professora.	Professora	“Reinventando a Escola”; “Aluno de Tempo Integral”; e “Escola de Tempo Integral”.
PROFESSOR A MARIA	Desde 2004 = 09 anos	Professora e supervisora.	Professora	“Escola de Tempo Integral” E “Educação em Tempo Integral”.
PROFESSOR A RENATA	Desde 2006 = 07 anos	Professora e bibliotecária.	Bibliotecária	“Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”.

Fonte: Dados da pesquisa.

O corpo docente e administrativo da Escola, caracterizado no Quadro 02, possui um considerável tempo de trabalho na instituição, variando entre 07 e 25 anos de experiência na Escola.

Como podemos constatar a partir do Quadro 02, a atual diretora possui 21 (vinte e um) anos de trabalho na Escola e no momento da elaboração do Projeto “Reinventando a Escola”, exercia a vice direção da instituição, de modo que é considerada uma das idealizadoras da proposta, juntamente com os demais membros da equipe gestora e com o corpo docente da época. Assim, acompanhou a trajetória de desenvolvimento dos três projetos da SEE/MG da ampliação do tempo escolar diário para o ensino fundamental, propostos até então.

A atual vice-diretora possui 15 (quinze) anos de trabalho na Escola “Dona Augusta”, e, por grande parte desses anos, também atuou como professora, exercendo, simultaneamente, a vice direção. Na época da elaboração do Projeto “Reinventando a Escola”, essa compunha o corpo docente da instituição e acompanhara a efetivação de todas as propostas de ampliação do tempo escolar da SEE/MG na referida Escola.

Dentre todas as educadoras entrevistadas, a professora Luísa é a que possui maior tempo na Escola, totalizando 25 (vinte e cinco) anos de trabalho nessa instituição de ensino. Durante esse período, atuou como professora e também como vice-diretora. Portanto, acompanhou toda a trajetória de ampliação do tempo escolar na Escola “Dona Augusta”, embora, à época do PATI, estivesse na vice direção e não trabalhasse diretamente como professora do projeto.

As educadoras Elisa e Alice possuem uma trajetória de trabalho na Escola “Dona Augusta” totalizando, respectivamente, 12 (doze) e 10 (dez) anos atuando como professoras, tanto do ensino regular quanto dos projetos de tempo integral. No entanto, no que se refere ao atual projeto da SEE/MG, o “Educação em Tempo Integral”, implantado em 2012, as duas não estão participando de sua execução, pois estão atuando somente na regência de turmas do ensino regular.

De todos os educadores entrevistados, as professoras Maria e Renata são as que possuem menos tempo de trabalho na Escola “Dona Augusta”, totalizando, respectivamente, 09 (nove) e 07 (sete) anos. A professora Maria começou a trabalhar na Escola em 2004, e, na maior parte do tempo, assumiu a função de professora do ensino regular; por 06 (seis) meses atuou como supervisora pedagógica e por três anos não-consecutivos, atuou como professora de turmas dos projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”. A professora Renata trabalha na Escola desde 2006 e na maior parte deste tempo assumiu a função de professora do ensino regular, simultaneamente à função de professora do projeto de tempo integral, trabalhando em dois turnos na Escola. Atuou na efetivação dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”, sendo que neste último permaneceu somente no primeiro semestre do ano de 2012, pois foi transferida para outra escola e permaneceu trabalhando na “Dona Augusta” somente no turno da manhã como Bibliotecária.

As entrevistas realizadas com essas educadoras caracterizam-se como semiestruturadas, pois foram conduzidas por um roteiro básico (Anexos 01 e 02), que permite, todavia, alterações que se fizessem necessárias no momento da conversa por parte da pesquisadora. Forneceram informações importantes sobre o desenvolvimento dos projetos de ampliação do tempo escolar diário efetivados na Escola selecionada, permitindo-nos compreender essa trajetória e evidenciar suas possibilidades e desafios.

3.3. A trajetória do tempo integral na Escola “Dona Augusta”

Conforme expusemos anteriormente, no início da década de 1990, a Escola “Dona Augusta” passou por problemas de ordem administrativa, pedagógica e estrutural, o que fez com que os educadores se mobilizassem e criassem o “Suporte Pedagógico”, a fim de oferecer atividades diversificadas que contribuíssem para a melhoria da

aprendizagem de alguns alunos que se encontravam em situação de defasagem idade-ano escolar. Logo em seguida, educadores(as) da referida instituição elaboraram o Projeto “Reinventando a Escola”, visando oferecer atividades a um número maior de alunos do que no “Suporte Pedagógico” e no contraturno escolar, de tal modo que é considerada a primeira experiência da Escola em propor a ampliação do tempo escolar diário.

No entanto, como também já adiantamos, o Projeto “Reinventando a Escola” não se constitui objeto de estudo desta pesquisa; porém, nos depoimentos dos educadores entrevistados, o referido projeto é significativamente mencionado e considerado como referência quando eles destacam as possibilidades e os desafios dos projetos propostos pela SEE/MG, a partir do ano de 2005.

Logo, antes de abordar as propostas da SEE/MG na perspectiva do contexto da prática, achamos por bem caracterizar o Projeto “Reinventando a Escola” apresentando suas principais características. Para isso, recorreremos aos depoimentos dos educadores, ao documento oficial do Projeto, que foi redigido pela equipe gestora da Escola em 1998, e ao estudo realizado por Bergo (2005).

Passamos, então, à caracterização do Projeto “Reinventando a Escola” que tinha como lema “Aqui eu sou feliz!”.

3.3.1. O Projeto “Reinventando a Escola”: “Aqui eu sou feliz!”

No ano de 1998, a SEE/MG se interessou em apoiar, inicialmente, algumas escolas de Belo Horizonte que se propusessem a desenvolver uma ação específica para atender à sua comunidade e, principalmente, aos alunos considerados de “risco”. Para tanto, realizou um fórum e fez o convite, primeiramente, para dezessete escolas, as quais haviam sido selecionadas como escolas-piloto, em 1992, para participarem do Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE), criado na gestão do

governador Hélio Garcia. Dentre estas escolas estava a “Dona Augusta”, conforme afirmou a atual diretora, no momento da entrevista:

[...] Em 1998 a Secretaria de Educação estava com o problema de muito aluno fora da escola. E o foi o primeiro momento em que tinha essa visão da questão do aluno de risco. Então foram convidadas dezessete escolas e depois passou para vinte e uma para fazer parte desse projeto. Foi o primeiro projeto de ampliação de carga horária. Então nessa ocasião você não tinha nem o almoço. Então o aluno ia para casa e voltava [...] Foi feito um fórum, participei desse fórum, houve um diálogo sobre isso e essas escolas foram convidadas a fazer um projeto para atender esses alunos que eram alunos considerados de risco [...] Tanto que cada uma fez o seu projeto. É lógico que tinham algumas linhas gerais, mas todas elas foram convidadas a fazer. E cada uma ia buscar aquilo que era demanda da comunidade, atividades para serem desenvolvidas, entendeu? [...] Cada escola buscou qual era a sua realidade... Entendeu? Então essa construção tinha a cara da escola porque cada escola buscou o perfil da sua escola, não é? A identidade da escola. Foi construído pela gente, mas ela tinha uma orientação. Tanto que esse projeto foi para a Superintendência para ser aprovado, que na época a Superintendência era no órgão central. Então houve uma orientação por parte da SEE e dessas escolas as únicas que conseguiram fazer o projeto e se manter foram a Escola “Dona Augusta” e a “Mendes Júnior” [Escola Estadual José Mendes Júnior]. E essas escolas eram aquelas que participaram da Qualidade Total lá atrás. Foi em 1992... Quando eu entrei na escola. Foi em 92 que começou. Você lembra aquela proposta de trabalho da qualidade total? Então, as escolas vivenciaram isso em 92, 93, 94, 95, 96, 97... Em 97 uma das atividades foi ofertar para essas escolas que desenvolviam o Qualidade Total um projeto piloto de escola integral, não é? Da extensão... Do extraturno... [...] (Diretora da Escola).

O desenvolvimento do PQTE em dezessete escolas piloto de Belo Horizonte objetivou oferecer a essas escolas da rede pública, a tecnologia gerencial fundamentada nas orientações teóricas do Controle da Qualidade Total (CQT) da gestão japonesa (PEDROSA; SANFELICE, 2005). Deste fato, podemos inferir que as características do modelo gerencial de administração, que veio a se consolidar mais concretamente no Brasil a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso, de 1995, já

estavam influenciando as políticas governamentais e atingindo, também, a educação.

Dessa forma, conforme alegou a diretora, a Escola “Dona Augusta” e outras dezesseis foram convidadas a elaborarem um projeto específico, de acordo com a sua comunidade escolar, que seria submetido à aprovação da Secretaria órgão. Sendo assim, a equipe gestora da Escola, juntamente com o corpo docente da época, elaborou o Projeto “Reinventando a Escola”, que recebeu aprovação, e, a partir de então, passou a contar com apoio da SEE, que permitiu que professores contratados ou concursados pudessem atuar na execução do Projeto, tendo os mesmos benefícios, caso estivessem trabalhando na docência do ensino regular.

O Projeto “Reinventando a Escola” começou a ser desenvolvido no segundo semestre de 1998, ou seja, a partir do mês de agosto, logo após o “Suporte Pedagógico” que estava sendo oferecido somente a 20 (vinte) alunos. Segundo informações da pesquisa realizada por Bergo, neste mesmo ano o prédio da Escola foi ampliado para abrigar as atividades do Projeto, “construído no terreno cedido à instituição pela Câmara Municipal de Belo Horizonte, após um longo período de demanda e insistência da comunidade escolar” (2005: 40).

Consta no documento do Projeto “Reinventando a Escola” que, na época de sua criação, a Escola “Dona Augusta” possuía em seu corpo discente um grupo de 50 (cinquenta) alunos que se encontrava em condições de risco social; ou seja, eram desprezados pela família, permaneciam na rua após o horário de aula, em porta de sacolões, supermercados e nos sinais de trânsito pedindo dinheiro, e, até mesmo, usando drogas. Este documento expõe que, caso providências não fossem tomadas imediatamente, essas crianças e adolescentes poderiam se evadir definitivamente para as ruas, tornando-se, assim, “pivetes”.

Em face dessa situação, a comunidade escolar desejava “Reconstruir a Escola” de modo a reverter o quadro instaurado, realizando uma ação efetiva para a educação desses alunos em risco, aproveitando o

seu potencial e habilidades para melhorar o seu aprendizado escolar (Projeto “Reinventando a Escola”, 1998: 15). Assim, apresentou como justificativa o seguinte excerto:

A Escola Estadual “Dona Augusta Gonçalves Nogueira” quer abrir seu espaço como agência revitalizadora da autoestima e de valores. Quer possibilitar ao aluno em condições de risco um trabalho educativo que desenvolva um forte sentido de autoestima, estimule a construção de atitudes que sirvam de suporte da cidadania, o amor ao trabalho, às artes e esportes, ensinando o respeito ao outro, a disciplina, a perseverança e o esforço coletivo, incentivando a construção de uma identidade racial livre dos sentimentos de auto rejeição e inferioridade, tão comuns nos nossos alunos. Uma autoestima elevada desses alunos é o melhor que se pode obter ao final deste projeto. O Projeto inclui a implementação de extensão do Horário Escolar, em que são definidos períodos de aula, repouso, atividades físicas e recreativas, artísticas e períodos de estudos independentes e para tarefas de casa. O PROJETO “REINVENTANDO A ESCOLA” pretende incorporar um abrangente conjunto de estratégias de interesse do aluno que se reforcem mutuamente e transforme o contexto escolar: organização, currículo e estratégias de ensino, numa mesma direção, de tal modo que possam aumentar as expectativas de aprendizagem tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. Pretendemos aproveitar os pontos fortes e talentos de alunos e professores do Quadro de Pessoal da Escola para as atividades: Educação Física, Atividades Artesanais, Educação Musical, Teatro e Dança. (Projeto “Reinventando a Escola”, 1998: 17).

Nessa perspectiva, o Projeto apresentou como objetivo solucionar problemas enfrentados pela Escola na época, tais como: a evasão, a vulnerabilidade social, o baixo desempenho escolar, além de proporcionar aos alunos atividades diversificadas que possibilitassem aprendizagens significativas, conforme explicita uma das professoras que acompanhou a criação e efetivação desta ação, bem como a redação da proposta:

[...] Primeiro era sanar os dois problemas maiores da comunidade e da escola, que era a evasão e a vulnerabilidade social. Que era a criança na rua, que não tinha com quem ficar... Em uma comunidade que na época era... A demanda era terrível, era tiroteio... Hoje a

gente vive uma outra história, não é? Mas na época era muito complicado. Eram crianças que não vinham para a escola pelo problema da comunidade, da violência mesmo. Hoje já melhorou? Melhorou. [...] Então, ele surgiu da necessidade da escola, vendo a situação das crianças e em parceria com a comunidade. Porque era visível o nível de evasão e a vulnerabilidade dos meninos. E claro, a baixa de resultados [...] (Vice-diretora da Escola).

Criar uma filosofia de escola que rompe com os moldes tradicionais, proporcionando a vivência de diversas formas de expressões humanas, despertando o potencial criativo dos alunos e oferecendo oportunidades para que eles descubram em si toda a capacidade de criar, de elaborar, de sentir e pensar, através do corpo, da voz, das imagens, das letras, da pintura, do texto e do artesanal, dando lugar a aprendizagens eficazes e eliminando a Pedagogia do Fracasso Escolar, geradora dos **“MENINOS DE RUA”**. (Projeto “Reinventando a Escola”, 1998: 18).

A justificativa e os objetivos de criação do Projeto “Reinventando a Escola”, apresentados acima, nos permitem inferir que o seu surgimento ocorreu estreitado à configuração de um projeto de caráter socioeducativo (CARVALHO, 2006), tendo, como focos principais, a proteção integral a crianças e adolescentes e a oferta de atividades complementares no turno oposto às aulas do ensino regular. Tanto na redação do texto do projeto quanto nos depoimentos dos educadores. Ao mencionarmos esta experiência, não observamos a expressão *educação integral*, mas sim *tempo integral* ou *jornada ampliada*²⁴ enquanto possibilidade de ofertar um maior número de atividades aos alunos, para, conseqüentemente, protegê-los da situação frágil que a permanência na rua implica.

Sabemos que esta concepção de tempo integral referenciada na proteção integral, a qual fundamentou o “Reinventando a Escola”, permaneceu enquanto uma das características do primeiro projeto da

²⁴ Entende-se por “tempo integral” a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Dec. 6.253/2007, art. 4º). Já a expressão “jornada ampliada” refere-se a um período superior a quatro horas diárias. Dessa forma, em termos quantitativos, é possível inferir que a definição de “jornada ampliada” compreende a de “tempo integral”.

SEE/MG, o “Aluno de Tempo Integral”. Porém, este projeto também enfatizou a ampliação da jornada escolar como alternativa para o alcance da melhoria da aprendizagem e do rendimento nas avaliações sistêmicas estaduais. Contudo, é necessário refletirmos que

reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação (CAVALIERE, 2007: 1017).

Conforme é possível compreender a partir dos depoimentos dos educadores, no início do desenvolvimento do “Reinventando a Escola”, as atividades foram direcionadas à ideia de reforço escolar e somente a partir do ano de 2000, quando a Escola firmou parceria com duas entidades privadas, o 1º Ato Centro de Dança e a escola de idiomas Cultura Inglesa, é que foi possível diversificar a oferta de oficinas socioeducativas. Essas duas entidades privadas, que se tornaram parceiras do “Reinventando a Escola”, possuem sedes na mesma região de localização da Escola e oferecem esta parceria até os dias atuais. A princípio, o 1º Ato Centro de Dança disponibilizou cinco de seus alunos para ministrarem oficinas de dança às crianças e adolescentes participantes do Projeto, e a instituição Cultura Inglesa financiou as malhas de balé a serem utilizadas além da adaptação da sala onde aconteceriam as oficinas (BERGO, 2005).

As atividades ofertadas pelas instituições que se tornaram parceiras da Escola “Dona Augusta” contribuíram, e ainda contribuem, para a diversificação das atividades realizadas com os alunos no tempo ampliado. Além disso, em 2004, o Projeto contou com o apoio de pequenos comerciantes da comunidade como sacolões, padarias, locadoras de vídeo, gráficas, butiques e o Hospital Maternidade Vera Cruz, que contribuiu viabilizando verba para a Escola alocar ônibus a fim de promover atividades como excursões pela cidade ou também levar os alunos a espetáculos teatrais e de dança (BERGO, 2005).

No entanto, as parcerias são inconstantes e por isso o número de crianças e oficinas oferecidas variava constantemente. A princípio, conforme expresso no documento de criação do “Reinventando a Escola”, participaram do Projeto um total de 80 (oitenta) crianças. Em anos posteriores este número foi ampliado, de modo que consta em um dos relatórios, dos quais foi possível o acesso, que esse número chegou a subir para 200 (duzentos). Portanto, não eram e até hoje não são todos os alunos matriculados na Escola que participavam/participam do Projeto de ampliação do tempo diário escolar. Porém, todos os participantes do Projeto necessariamente frequentam as aulas do ensino regular na Escola.

A seleção dos alunos que frequentariam o “Reinventando a Escola” acontecia no início de cada ano letivo e era realizada pela equipe gestora e corpo docente. As matrículas do ano anterior eram renovadas, e, sendo possíveis, outras vagas eram ofertadas aos demais interessados.

As turmas do projeto eram compostas considerando a faixa etária e o ciclo do ensino fundamental que os alunos cursavam. Assim, estes frequentavam as oficinas de segunda à sexta-feira, em horário alternado às aulas do ensino regular, de modo que diariamente participavam de quatro oficinas distintas (exceto às sextas-feiras quando somente três atividades socioeducativas eram desenvolvidas, encerrando o contraturno uma hora mais cedo, para que os professores do projeto e do ensino regular se reunissem para discussões da área pedagógica). O quadro abaixo apresenta a organização do tempo no Projeto “Reinventando a Escola”.

QUADRO 03

Organização do tempo no Projeto “Reinventando a Escola”

Horários	Atividades	
	Alunos do turno matutino	Alunos do turno vespertino
07:00 às 11:15	Aulas do ensino regular.	Oficinas do Projeto “Reinventando a Escola”.

11:15 às 13:00	Almoço, descanso, recreação, oficinas de participação voluntária.	Almoço, descanso, recreação, oficinas de participação voluntária.
13:00 às 17:15	Oficinas do Projeto “Reinventando a Escola”.	Aulas do ensino regular.

Fonte: Projeto “Reinventando a Escola”, 1998.

No tempo destinado às atividades do Projeto, eram oferecidas oficinas de participação obrigatória, ministradas por educadoras vinculadas à Escola e outras, de participação voluntária, que eram desenvolvidas por parceiros. No ano de 2004, por exemplo, o quadro curricular do “Reinventando a Escola” compreendia as seguintes atividades:

QUADRO 04

Organização curricular do Projeto “Reinventando a Escola”

OFICINAS			
PARTICIPAÇÃO OBRIGATÓRIA	PERIODICIDADE SEMANAL	PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA	PERIODICIDADE SEMANAL
Artes Visuais	3	Balé	2
Artes Cênicas	1	Coral	1
Cozinha Experimental	1	Flauta	1
Horta	1	Inglês	1
Informática	2	Percussão	2
“Para Casa”	5		
Recreação	1		
Reforço Escolar	5		

Fonte: Projeto “Reinventando a Escola”, 1998.

As oficinas de “Reforço Escolar” e o auxílio aos alunos para que realizassem as tarefas do “Para Casa”, propostas pelo professor do ensino regular, aconteciam em todos os dias semanais, diferentes das demais. Tal fato nos permite compreender a relação desta organização curricular com um dos objetivos do projeto: a melhoria da aprendizagem.

As outras oficinas que eram ministradas por professores da Escola, além do “Reforço Escolar” e do “Para Casa”, e muitas vezes, eram desenvolvidas sob a metodologia de projetos, conforme alega uma das professoras em seu depoimento:

[...] Olha, o nosso projeto Reinventando a Escola, nós trabalhávamos muito é... Reforço escolar, era feito o Para Casa e nos desenvolvíamos oficinas que levavam ao desenvolvimento do reforço escolar e oficinas criativas, por exemplo, não é uma oficina, mas é um projeto que eu e uma professora desenvolvemos. Um exemplo. Nós desenvolvemos uma horta e todos os dias eu levava os meninos... Os meninos construíram uma horta. Quando voltavam para a sala eles fazia o reconto do que eles fizeram na horta. Se eles gostaram da horta, o que que plantaram, como que foi, fazia o reconto e a gente montava algo. Aí depois nós fizemos outro projeto que foi... Nós estudamos a vida das minhocas! Nós que criávamos esses projetos. Era reinventando a escola, então era a gente que reinventava. Aí nós criamos o projeto de minhocário. Resolvemos estudar a vida das minhocas. Montamos um minhocário! Tem algo aí também para comprovar. Eu ganhei umas minhocas que produz húmus... Aí a gente fez o minhocário. Produzia húmus que colocava na horta. E com o mesmo objetivo: os meninos escreviam o que estavam trabalhando lá e faziam produção de texto, desenhos... [...] Nós estudamos a vida dos pintores famosos brasileiros e alguns estrangeiros. Eles estudaram a vida dos pintores. Inclusive tem professora que dá aula para eles lá no sétimo e oitavo que fala que até hoje os meninos... A gente estudou textos sobre Van Gogh... Como que eles tinham interesse! Nós estudamos a vida dos pintores, vínhamos para a sala de informática para eles fazerem pesquisas, depois levávamos um computador para dentro da sala com as imagens dos quadros dos pintores, aí eles faziam no papel o reconto da imagem, depois passávamos para o quadro. Pintaram mais de cem quadros. Cada um escolheu o que queria pintar [...] (Professora Elisa).

Vale destacar que as oficinas de Artes e as atividades referentes à “Horta” aconteciam em épocas específicas do ano, visto que, em relação à esta última, era necessário respeitar o tempo de germinação das sementes. Quanto às atividades de Informática, eram realizadas em uma sala da Escola que, à época, possuía doze computadores, nos quais programas especiais de jogos educativos foram instalados, além de entretenimento e acesso à internet. As atividades da “Cozinha Experimental” ocorriam em uma cozinha especial, construída com recursos advindos do Instituto Junia Rabello, que continha: um fogão industrial, duas geladeiras, pias, uma mesa

grande e diversos utensílios domésticos. Assim, de forma lúdica, as crianças desenvolviam nessa cozinha atividades elaboradas e ministradas por uma professora com o objetivo de trabalhar conteúdos do currículo regular, tais como pesos, medidas, a escrita e a leitura ao escrever, ler e interpretar receitas culinárias, entre outras. Para o desenvolvimento desta atividade, a professora organizava grupos de, por exemplo, dez alunos; e a cada semana levava um desses grupos, de modo a realizar as atividades com todos. Nas oficinas de “Recreação” eram desenvolvidos brincadeiras e jogos educativos orientados pelas professoras, que não consistiam, entretanto, em uma recreação livre ou de organização espontânea (BERGO, 2005).

Referente às oficinas de participação voluntária, ministradas pelos parceiros a um grupo menor de alunos, essas não possuíam um horário exclusivo, de modo que aconteciam concomitantemente a outras atividades para evitar a existência de horários vagos.

Nessa dinâmica, o “Reinventando a Escola” foi desenvolvido no decorrer dos anos após o segundo semestre de 1998, e em 2003, a Escola “Dona Augusta” participou do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”. A então diretora no referido ano, que ocupa esta função até hoje, foi convidada, juntamente com as diretoras das Escolas Estaduais “José Mendes Júnior” e “Padre João Botelho”, para falar da experiência de ofertar atividades aos alunos no extraturno. Após essa apresentação, segundo informações concedidas pela diretora mediante a realização da entrevista, outras escolas passaram a questionar o porquê do apoio da SEE/MG a projetos de algumas escolas. A diretora acredita que foi, a partir de então, que a proposta começou a ser pensada enquanto política, que veio a se consolidar com o subprojeto do EVCA, o “Aluno de Tempo Integral”.

[...] No [Projeto] Escola Viva, Comunidade Ativa, nós fomos convidadas para falar, eu e a diretora da Escola Estadual José Mendes Júnior que conseguiu manter, assim como a Escola “Dona Augusta”, o atendimento aos alunos de forma diferenciada, esse atendimento no extraturno. E também a Escola Estadual Padre João Botelho porque ela tinha algumas parcerias e ela não tinha como tempo integral, mas ela tinha algumas

parcerias que ela desenvolvia algumas atividades extraturno. E aí na época até existia uma coisa que é o seguinte: porque que a gente, tanto eu quanto a Maria Carmem, tínhamos autorização para profissionais na escola? Isso era uma coisa que de certa forma não era colocado assim para todo mundo porque naquele momento a Secretaria não queria autorizar e designar profissionais. Então por que que algumas escolas tinham e outras não? Na verdade tinha porque essas escolas, no caso a “Dona Augusta” estava era mantendo uma proposta de trabalho desde 1998 e que foi conseguindo essas autorizações porque ela conseguiu mostrar que era importante para a comunidade ter esse projeto. Então, nós três participamos do fórum, nós três fomos convidadas a falar. E uma das perguntas que foi feita a mim foi essa, não é? E questionavam como uma coisa... É... Em vez de entender que isso era um benefício e que não tinham que ficar criticando porque que eu tinha preferência, isso não era uma preferência, isso era um projeto que atendia, mesmo ele não sendo para todo o estado. Então foi a partir daí que ele começou a ser trabalhado como uma política para ser ofertado a outras escolas [...] (Diretora da Escola).

Sendo assim, o subprojeto “Aluno de Tempo Integral”, proposto às escolas participantes do “Escola Viva, Comunidade Ativa”, foi criado considerando a experiência tanto da Escola “Dona Augusta”, quanto das outras duas escolas mencionadas como referências que nortearam a definição de suas diretrizes de operacionalização. A efetivação do PATI pelas escolas participantes do EVCA, localizadas em Belo Horizonte e Região Metropolitana, iniciou-se em 2005, incluindo a Escola “Dona Augusta”, que continuou desenvolvendo atividades no contraturno a partir das diretrizes do “Reinventando a Escola” enquanto vigorou o PATI. Este assunto será retomado no item seguinte, onde abordaremos os três projetos de ampliação da jornada escolar da SEE/MG na perspectiva do contexto da prática.

3.3.2. O que dizem os educadores sobre os Projetos “Aluno de Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”?

A princípio, abordaríamos os projetos “Aluno de Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral” separadamente, no âmbito do contexto da prática. No entanto, percebemos que algumas educadoras da Escola “Dona Augusta”, principalmente aquelas que possuem maior tempo de trabalho na instituição, ao responderem as perguntas, durante as entrevistas, sentiram em alguns momentos, dificuldade em separar um projeto do outro, uma vez que tais ações se inserem numa longa trajetória da Escola em oferecer a ampliação da jornada escolar. Essa dificuldade foi mencionada, mais explicitamente, pela diretora da Escola:

[...] Eu não consigo ver assim: PATI, PROETI... Essa marca de projeto assim eu não consigo. Eu não consigo analisar para você o que que foi o PATI, o que que foi o PROETI e nem o que que foi o outro PROETI [o projeto atual]. Entendeu? Eu não consigo [...] (Diretora da Escola).

Nesse sentido, a opção pela entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de informações, foi importante pois permitiu a realização de adaptações que se fizeram necessárias no decorrer de sua realização, visando auxiliar as educadoras a recordarem características específicas da efetivação de cada um dos três projetos que constituem a trajetória do Estado de MG ao propor a ampliação da jornada escolar.

Sendo assim, optamos por abordar os três projetos em análise no contexto da prática de modo conjunto neste item. Passamos, então, a descrever e analisar a trajetória da efetivação dos projetos da SEE/MG de ampliação da jornada escolar na Escola “Dona Augusta”, a partir da voz das educadoras entrevistadas e colocando em destaque as nossas subcategorias de análise: objetivo, público alvo, tempo e espaço(s).

Segundo informações concedidas pelas educadoras, a Escola “Dona Augusta” já desenvolvia a ampliação da jornada escolar por meio do Projeto “Reinventando a Escola”. Com a adesão ao Projeto “Aluno de Tempo Integral”, não houve muitas modificações quanto ao modo de efetivar tal ação na prática, uma vez que as próprias diretrizes do PATI determinavam que a escola que aderisse deveria elaborar projeto específico de ampliação do tempo escolar diário. Assim, a Escola “Dona Augusta” aderiu ao PATI, mas continuou desenvolvendo o tempo ampliado com base nas diretrizes do “Reinventando a Escola”.

Podemos constatar que, tanto no âmbito do texto normativo, quanto na prática, o Projeto “Reinventando a Escola” priorizou, enquanto objetivo principal, a questão da vulnerabilidade social dos alunos da comunidade. Já a primeira proposta de ampliação da jornada escolar da SEE/MG, ou seja, o Projeto “Aluno de Tempo Integral”, apresentou como objetivo, em seu texto oficial, atender às necessidades educativas dos alunos, a fim de melhorar o desempenho escolar. No entanto, é possível perceber que além de enfatizar a melhoria do desempenho escolar como objetivo da proposta, o PATI apresentou, embora não expressamente nas linhas de seu texto normativo, a questão da proteção social. Inferimos esse fato ao considerarmos o contexto de criação dessa primeira ação da SEE/MG, visto que surgiu enquanto subprojeto do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”, o qual se direcionava às escolas localizadas em áreas socialmente vulneráveis, e, também, ao considerar o público alvo a ser selecionado para dele participar: crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da exclusão social e da violência (MINAS GERAIS, 2005a).

Contudo, na prática, evidenciamos que após aderir ao PATI, a Escola “Dona Augusta” tentou continuar priorizando a questão da proteção social a crianças e adolescentes enquanto objetivo da oferta do tempo ampliado. Porém, necessitou adicionar em sua proposta o aspecto relativo à melhoria do desempenho escolar, característica do PATI. No entanto, o público alvo, bem como o critério para selecionar os alunos a participarem das atividades do projeto modificou-se, de vulnerabilidade social para

defasagem idade/ano escolar, fato que não agradou muito as educadoras entrevistadas, conforme relatos apresentados nas palavras da vice-diretora da Escola:

[...] Então, a coisa que mais me assustou quando começou a ser tempo integral do Estado [Projeto “Aluno de Tempo Integral”] é que você não tinha mais a questão social. Então tá a gente ouviu mesmo da própria Secretária [SEE/MG]: “Não somos FEBEM [Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor]! Nosso objetivo é aumentar o índice de aprovação, o índice de melhoria da qualidade do ensino. Então nós não somos social! Não somos FEBEM!” E isso jogou assim um balde de água fria para nós porque o Reinventando a Escola ele era uma proposta que vinha ajudar toda a família. Porque eu acho que o Estado não pode entender o tempo integral como um universo de Brasil, Minas Gerais... Ele [o Estado] tem que olhar as comunidades. Nós estamos inseridos numa comunidade em que faz diferença a questão social. Então qual era o primeiro critério para selecionar, para indicar um aluno aqui dentro para fazer parte do Reinventando a Escola? Vulnerabilidade social! Aquele menino que ficava na rua! Agora, ignorar isso, dizer que isso não vai fazer diferença na aprendizagem? É claro que vai! Um menininho que não tinha ninguém para ficar dentro de casa. Ficava trancado, dentro de casa. Com seis anos de idade... Que subia numa cadeira para esquentar uma comida para comer. Uma mãe que saía cinco, quatro horas da manhã. Isso não é sério? Eu não acho que isso é FEBEM não. Eu acho que isso é educação [...] (Vice-diretora da Escola).

[...] Quando o projeto saiu do “Reinventando” [Projeto Reinventando a Escola] ele deixa de ser vulnerabilidade e passa a ser defasagem! Ele perde, depois do Reinventando, toda a história dele. Só que nós, com muita briga [riso], de verdade... A gente tentou muito, sabe? Tentamos mesmo! Com muita briga. Com muita perseverança manter. Se não mantínhamos todos, mantínhamos próximo disso. Por isso é que veio o sonho de ter a escola de tempo integral, para todos os alunos. Hoje nós temos quatorze turmas [do ensino regular] e oito turmas do tempo integral. Eu concordo que a escola não é FEBEM. Eu concordo que a questão não é só social. Mas o social está junto. Como é que você não abraça um menino que não dá conta de chegar aqui por causa de um tiroteio uma hora da tarde, que era um dos horários mais críticos... Se ele já estivesse na escola, a mãe deixasse ele aqui sete horas da manhã, ele teria menos falta. Do que se ele tivesse que vim para a escola

uma hora da tarde sozinho. Meninos que faltavam de aula, meninos bons, que não têm o direito de estar no projeto, faltava para cuidar do irmão. Essas coisas assim... Então, quem é que vê isso? Nós! Só quem está ali com a mão na coisa [...] (Vice-diretora da Escola).

[...] A situação mais difícil foi a questão de você não poder colocar todos [alunos da escola] no projeto, porque você tinha uma demanda muito grande, e não tínhamos o número de vagas para atender a todos. E você tinha que dizer para a mãe que o filho dela não poderia entrar para o projeto porque o aluno para participar tinha que ter dois anos ou mais de defasagem idade-série e o filho dela não tinha. Então, por exemplo, se um aluno estava bem no ano dele, a ideia era de que ele não precisava estar no projeto. Um dia uma mãe falou comigo assim: “Então vamos trocar ele de sala. Troca ele para mim. O meu filho vai ficar sozinho em casa, correndo risco disso, disso, disso. Ele não pode sair porque o traficante está na porta lá de casa... Ele não pode participar do projeto porque ele é bom?” Eu falei: é! [...] (Vice-diretora da Escola).

Diante dos relatos acima, verificamos que a vice-diretora da Escola considera que a proposta de ampliação do tempo escolar não pode desconsiderar a possibilidade de servir como proteção social a crianças e adolescentes, visto que essa é uma realidade da comunidade na qual está inserida. Destaca também, em outras palavras, a importância de escutar o que os educadores têm a relatar acerca das experiências da efetivação dos projetos de tempo ampliado, já que estão inseridos no contexto da prática, e que percebem os desafios e as possibilidades do desenvolvimento destas ações.

Outrossim, as duas educadoras que atuam na direção da Escola associam o fato da proposta não ser direcionada a todos os alunos da instituição como um dos desafios do projeto. Desafio este, que permanece ao longo de toda a trajetória da ação da oferta da jornada escolar ampliada pelos projetos da SEE/MG.

Superar tal desafio, segundo alegou a vice-diretora, consistia (e ainda consiste) em um sonho da Escola, de modo que os educadores chegaram até mesmo a elaborar uma proposta, em forma de texto, denominando-a por Projeto “CreScer”, em que a letra “s”, na forma

maiúscula, representa o longo caminho a ser percorrido para alcançar o sonho da Escola de propor o tempo escolar ampliado a todos os seus alunos. No entanto, o referido projeto não foi efetivado.

Em relação ao tempo, no âmbito da efetivação do PATI, este se organizava na dinâmica do turno e do contraturno, característica esta que permanece até os dias atuais na proposta de ampliação da jornada escolar. Esse tempo a mais, ou seja, o contraturno, possibilita o desenvolvimento de um número maior de atividades pedagógicas com os alunos, fato este que é mencionado por algumas educadoras e associado a uma das possibilidades da proposta.

Quanto ao(s) espaço(s) em que se desenvolviam as atividades do PATI, verificamos ser o próprio ambiente físico escolar, de modo que outras atividades como excursões eram realizadas fora das dependências da Escola. Além disso, à época do PATI, a Escola recebia verba específica para contratar “oficineiros” de ONGs, a fim de realizarem oficinas com os alunos do projeto e tais atividades poderiam ocorrer, tanto no espaço físico da instituição, quanto em outro local, caso fosse necessário. Vale frisar que a contratação de “oficineiros” foi associada pela vice-diretora a uma das possibilidades do PATI, mas que só vigorou neste projeto.

Outro aspecto diferencial para a Escola “Dona Augusta”, ao aderir ao PATI, consiste no fato de que passou a receber verba específica para ofertar almoço aos alunos do projeto, de modo que não mais era necessário a equipe gestora angariar doações para proporcionar esta refeição aos alunos. Tal fato também foi associado, nas palavras da vice-diretora, como uma das possibilidades que o PATI proporcionou.

Outros ganhos proporcionados pelo PATI relatado foram o apoio das instituições privadas 1º Ato Centro de Dança e a escola de idiomas Cultura Inglesa, parcerias que se mantêm até os dias atuais; a possibilidade de designar professores com base em seus perfis para atuar no projeto de tempo integral; o desenvolvimento de um projeto de alfabetização realizado a partir de um programa de computador, que se denominava *Virtus Letramento* e a permanência do desenvolvimento da oficina Cozinha

Experimental. Essa atividade foi iniciada no Projeto “Reinventando a Escola”, onde as professoras responsáveis pela oferta dessa oficina ministravam atividades para os alunos do projeto em uma sala da Escola, organizada especificamente para esta oficina, contendo diversos utensílios de uso doméstico, conforme já apresentado no item 3.3.1. deste capítulo.

Quanto aos demais desafios, ainda não mencionados nesta seção, destacamos a dificuldade alegada pela diretora em iniciar o desenvolvimento do projeto de ampliação da jornada escolar no início do ano letivo, uma vez que a proposta elaborada pela escola precisava passar por aprovação antes de iniciar sua efetivação; o fato de associar a participação dos alunos do projeto à necessidade de melhoria de seu desempenho escolar, o que resultava em certa “cobrança” por resultados; a recusa por parte de alguns alunos, conforme alegou a professora Alice, em realizar atividades de reforço escolar no contraturno e a ausência de um curso que pudesse fornecer informações importantes relacionadas ao projeto de tempo integral.

Dessa forma, as possibilidades e os desafios que emergiram da efetivação do Projeto “Aluno de Tempo Integral” são apresentados no Quadro 05:

QUADRO 05

Possibilidades e desafios do Projeto “Aluno de Tempo Integral”

POSSIBILIDADES	DESAFIOS
<p>Proteção social a crianças e adolescentes (Vice-diretora, professoras Luísa e Elisa);</p> <p>Oferta de maior número de atividades pedagógicas (Diretora, vice-diretora e professora Maria);</p> <p>Verba destinada à alimentação (almoço) (Vice-diretora);</p> <p>Designação de professores conforme perfil para atuar no projeto de tempo integral (Vice-diretora);</p>	<p>Dificuldade de iniciar a efetivação do projeto de tempo integral no início do ano letivo (Diretora e vice-diretora);</p> <p>Associar a participação dos alunos no projeto de tempo integral à necessidade da melhoria do desempenho escolar (Vice-diretora);</p> <p>Projeto não ser destinado a todos os alunos da escola (Diretora e vice-diretora);</p>

<p>Contratação de oficinairos (Vice-diretora);</p> <p>Desenvolvimento da oficina Cozinha Experimental com os alunos do projeto de tempo integral (Professora Luísa);</p> <p>Parceria com as instituições 1º Ato Centro de Dança e a escola de idiomas Cultura Inglesa (Diretora, vice-diretora, professoras Luísa e Elisa);</p> <p>Desenvolvimento do Projeto <i>Virtus Letramento</i> (Professoras Elisa e Renata).</p>	<p>Recusa por parte de alguns alunos em realizar atividades de reforço escolar no contraturno (Professora Alice);</p> <p>Não preparar os professores antes de efetivar o projeto de tempo integral (Professora Alice).</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das características supracitadas, a ampliação da jornada escolar na Escola “Dona Augusta” pela efetivação do Projeto “Aluno de Tempo Integral” vigorou até aproximadamente o final do ano de 2007, pois, a partir daí, a Escola necessitou desenvolver a ação mediante as diretrizes do Projeto “Escola de Tempo Integral”.

Em seu documento normativo, o PROETI enfatizou como objetivo a ampliação do tempo escolar visando à melhoria da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, em sua efetivação, o público alvo a ser selecionado para participar das atividades do projeto baseou-se, unicamente, no critério defasagem idade/ano escolar, conforme evidenciamos em nossa pesquisa na Escola “Dona Augusta”.

Segundo depoimentos de algumas educadoras da Escola, principalmente aquelas que já tiveram experiência na gestão, o PROETI, em seu desenvolvimento no contexto da prática, resultou no aumento de atividades referentes ao reforço escolar, uma vez que era cobrado da Escola a apresentação de resultados que deveriam ser expressos pela melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria do rendimento desses alunos nas avaliações sistêmicas estaduais. Esta característica do

PROETI é mencionada como um de seus desafios, como é possível observar pelos seguintes depoimentos:

[...] Olha, nós sofremos muito aqui nos últimos anos com o tempo integral porque veio aquela coisa de que ele tinha que resolver a questão do resultado. Você tem tempo integral e você não tem resultado? É como se ter o tempo integral já fosse uma condição para você ter os índices lá na frente. E a gente sabe que isso sempre foi uma fragilidade nossa. Se você fizer um estudo das atas da escola desse tempo todo você vai ver que sempre foi um desafio nosso melhorar a condição do desempenho da escola. Mas tempo integral não garante isso não. Fazer com que o aluno fique o tempo inteiro na escola não garante isso. Porque tem “n” outras coisas que interferem nesse resultado, não é? Tem a família, tem a condição do profissional, as mudanças de... Você começa a formar um profissional e de repente vem uma quebra e você perde aquele profissional... Então você perde tudo. Então eu falo que é o seguinte. Que eu ouvi isso da antiga diretora e senti na pele a mesma coisa. De vez em quando você tem a sensação de que você rema, rema, rema só contra a maré. Porque sempre vem uma mudança que trava, não é? [...] (Diretora da Escola).

[...] E aí você escuta que você sempre teve tempo integral e não tem resultado. Que resultado é esse? Porque ganhar a confiança da comunidade e conseguir ganhar essa família e você ter condição de falar com essa família, de você ser dura com ela e dela respeitar a sua dureza porque ela sabe que a pessoa que está ali falando com ela tem propriedade, tem conhecimento, que ela sabe que ela quer o melhor, isso é um resultado que é muito maior do que qualquer índice de SIMAVE [Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública], de PROEB [Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica], de PROALFA [Programa de Avaliação da Alfabetização], de... De IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] [...] (Diretora da Escola).

[...] Bom, eu sempre acho que o ponto fraco é a ideia de amarrar a participação do aluno e/ou, também, a participação da escola no tempo integral a ela ter que apresentar um resultado melhor na avaliação externa. Eu acho que isso é um ponto fraco [...] (Vice-diretora da Escola).

[...] No Reinventando a Escola e no PATI era melhor. Porque não tinha essa cobrança, sabe? [...] Assim, de alfabetização, de alfabetizar o aluno. Ele sai demais para ir para o reforço. Eu acho assim... Não sei não... Não gostei não. Quando era Reinventando a Escola era melhor. O menino fica muito cansado, sabe? Ele dorme na sala. Eles dormem. Eles são muito pequenos [...] (Professora Luísa).

No entanto, vale ressaltar que, embora a cobrança por resultados tenha sido associada a um dos desafios do PROETI pela diretora, vice-diretora e pela professora Luísa, observamos que as professoras que possuem menos tempo de trabalho na Escola “Dona Augusta”, Renata, Maria e Alice, não percebem este aspecto como uma fragilidade da proposta, até consideram a oferta de reforço escolar no contraturno como uma das possibilidades do projeto de tempo integral.

Ainda referindo-nos aos depoimentos citados acima, é possível observar também a associação de outras características da efetivação do PROETI a desafios tais como as sucessivas mudanças nas diretrizes da proposta de tempo integral da SEE/MG, conforme alegou a diretora e a professora Elisa, além do cansaço dos alunos participantes do projeto, que permanecem em tempo ampliado na escola, como enfatizou a professora Luísa e, ainda, a professora Maria, por considerarem a carga horária extensa.

Em relação ao tempo na efetivação do Projeto “Escola de Tempo Integral”, este permaneceu organizado a partir da oferta de atividades no turno oposto ao das aulas do ensino regular, as quais deveriam seguir a matriz curricular apresentada no documento normativo do projeto.

Assim, observamos que a efetivação da jornada escolar ampliada mediante ao PROETI trouxe mudanças significativas em relação às atividades a serem ofertadas, vez que a SEE/MG apresentou no corpo do documento do PROETI a matriz curricular que deveria orientar a dinâmica do tempo integral nas escolas que aderissem à efetivação do projeto, e esse fato também foi associado a um dos desafios da proposta, expresso no depoimento da diretora:

[...] E eu acho que a própria estrutura montada fez a gente perder demais. A gente fazia muito mais coisas. Criava muito mais projetos. Amarrou! Tudo você tem que pedir amém, sabe? E aí também veio a mudança dos profissionais, veio a Lei 100 e aí foi... E eu acho que nós fomos perdendo. De verdade. Veio uma proibição que não podia ensinar o Para Casa porque queriam o resultado aí o projeto tinha que ficar só por conta de ensinar menino para dar resultado no PROALFA, melhorar os índices de aprendizagem... E aí, ao invés de melhorar os índices de aprendizagem foram tantas tensões com isso que eu acho que ao invés de melhorar só piorou porque você deixou de fazer o que você fazia. Entendeu? [...] (Diretora da Escola).

Contudo, vale mencionar que, ao falar sobre esse assunto, a Coordenadora Pedagógica do PROETI, que trabalha na SEE/MG justificou ter sido necessária a criação desta matriz curricular, visto que a transformação da proposta de tempo integral em um projeto estruturador de governo implicou o seu oferecimento a todos os municípios do Estado e, com essa expansão, argumentou que seria difícil manter a ideia inicial de que cada escola criasse projeto específico de tempo integral. Sendo assim, na visão da Coordenadora Pedagógica, tornou-se imperativo formatar uma proposta que atendesse a maior parte das características das escolas estaduais mineiras. No entanto, apesar de compreendermos a dificuldade exposta pela referida profissional da SEE/MG, acreditamos ser imprescindível ressaltar a amplitude das diferenças regionais no Estado de Minas Gerais e que a formatação de uma única proposta não é o ideal.

Quanto ao(s) espaço(s) em que ocorriam as atividades do PROETI, estes eram prioritariamente nas dependências físicas da Escola “Dona Augusta”, de modo que somente atividades como excursões eram realizadas fora do ambiente escolar.

Vale destacar que, apesar de considerarmos que a Escola possui um bom espaço físico, ela carece de ambientes disponíveis para descanso dos alunos, conforme alegou a professora Luísa, visto que muitos ficam cansados e sem ter onde descansar.

Outra característica do desenvolvimento do Projeto “Escola de Tempo Integral” que vale ser mencionada se volta para o fato de que a instituição não mais poderia contratar “oficineiros”, como ocorria no projeto anterior, visto que as diretrizes do então projeto determinava que as atividades ficassem a cargo dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, denominados pelo projeto por “Professores Alfabetizadores”, e pelos professores de educação física, chamados por “Professores Recreadores”. Assim, as atividades de linguagem e matemática ficavam sob a responsabilidade dos primeiros, enquanto as artísticas, esportivas e motoras sob a responsabilidade dos segundos, e as atividades que contemplavam formação pessoal e social eram de responsabilidade de ambos.

No que tange às demais características do PROETI, associadas como possibilidades dessa proposta e que ainda não foram mencionadas ao longo deste item, enfatizamos dois aspectos que já foram mencionados no PATI, e que permaneceram enquanto possibilidades do PROETI: a proteção social a crianças e adolescentes - segundo relato da diretora, vice-diretora e da professora Maria - e a oferta de maior número de atividades pedagógicas, conforme alegou a diretora, vice-diretora e a professora Luísa. Além disso, a vice-diretora destacou como uma possibilidade o apoio do Programa “Mais Educação”, ao qual a Escola aderiu no ano de 2010, e que as verbas destinadas por este são importantes para a continuidade do desenvolvimento do tempo integral na Escola. Destacamos também que a ocorrência de cursos de capacitação ofertados pela SEE/MG no período de desenvolvimento do PROETI foi associada pela professora Renata como um ponto positivo.

Referente aos desafios do PROETI que ainda não foram apresentados no decorrer deste item, destacamos a diminuição do diálogo com a SEE/MG, que, conforme alegou a diretora, ocorria com mais frequência na época do PATI e na nomeação dos professores que atuavam na Escola no ano de 2007 como designados, devido à aprovação da Lei Complementar Estadual nº 100/2007 em Minas Gerais.

Destarte, no Quadro 06 apresentamos as possibilidades e os desafios que emergiram da efetivação do Projeto “Escola de Tempo Integral”:

QUADRO 06

Possibilidades e desafios do Projeto “Escola de Tempo Integral”

POSSIBILIDADES	DESAFIOS
<p>Proteção social a crianças e adolescentes (Vice-diretora e professora Maria);</p> <p>Oferta de maior número de atividades pedagógicas (Diretora, vice-diretora e professora Luísa);</p> <p>Verba concedida pelo Programa Mais Educação (Vice-diretora);</p> <p>Oferta de cursos de capacitação aos professores (Professora Renata).</p> <p>Oferta de maior número de atividades de reforço escolar (Professoras Renata, Maria e Alice).</p>	<p>Diminuição do diálogo entre a escola e a SEE/MG (Diretora);</p> <p>Cobrança por resultados (Diretora, vice-diretora e professora Luísa);</p> <p>Mudanças nas diretrizes da proposta de tempo integral da SEE/MG (Diretora e professora Elisa);</p> <p>Designação de professores que estavam atuando na escola no ano de 2007 pela Lei 100 (Vice-diretora);</p> <p>Cansaço dos alunos devido à carga horária extensa (Professoras Luísa e Maria);</p> <p>Necessidade de se adequar a matriz curricular sugerida (Professora Elisa).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Até o final do ano de 2011, a Escola desenvolveu o tempo ampliado mediante as diretrizes do Projeto “Escola de Tempo Integral”. Para o ano de 2012, a SEE/MG propôs um novo projeto, denominado por “Educação em Tempo Integral”, que consiste na atual proposta de ampliação da jornada escolar do Estado de MG.

Conforme expusemos no capítulo II e abordaremos mais especificamente no próximo capítulo, este novo projeto foi estruturado a partir de uma concepção distinta de tempo integral, e, segundo relatos dos

profissionais da SEE, visa superar a concepção de tempo integral com foco no “reforço escolar”.

Assim, a atual proposta de ampliação da jornada escolar tem por objetivo ofertar maior número de atividades pedagógicas e recreativas aos alunos, tendo como público alvo, prioritariamente, aqueles estudantes que se encontram em situação de defasagem idade-ano escolar.

Em relação à organização do tempo nesta nova proposta e posto em prática na Escola “Dona Augusta”, verificamos que continua organizado a partir da realização das atividades no contraturno, sendo esta uma característica permanente na trajetória das propostas de ampliação do tempo escolar pela SEE/MG.

Quanto ao(s) espaço(s), o atual projeto, referenciando-se no movimento das “Cidades Educadoras” e numa concepção multissetorial de educação em tempo integral, enfatiza o desenvolvimento de atividades em outros espaços, para além do ambiente físico da escola, de modo que tais espaços podem ser disponibilizados mediante parcerias com instituições privadas e com a sociedade civil.

Contudo, na prática, evidenciamos que esta estratégia da atual proposta ainda não se efetivou na Escola pesquisada e é concebida pela diretora e vice-diretora como um de seus desafios. Lembramos, ainda, que nossa pesquisa de campo ocorreu no segundo semestre do ano de 2012 e que este ano consistiu no primeiro ano de desenvolvimento do tempo integral com base nas diretrizes do atual projeto da SEE/MG.

O Projeto “Educação em Tempo Integral” sob a ótica do contexto da produção de texto recomenda que, para sua efetivação, a escola busque firmar parcerias, tanto para a oferta de atividades, quanto para a concessão de espaços. Entretanto, no momento da realização da pesquisa de campo, observamos que a Escola “Dona Augusta” possuía parceria somente com as instituições 1º Ato Centro de Dança e a escola de idiomas Cultura Inglesa.

Contudo, vale lembrar que a atual proposta da SEE/MG em ofertar a ampliação da jornada escolar é recente, tanto enquanto texto, como

em sua efetivação. Sendo assim, podemos avaliar que 2012, ano de realização da pesquisa de campo deste estudo, representou o período de implantação da nova proposta, e que por isso, não observamos tantas modificações referentes à efetivação do projeto anterior, “Escola de Tempo Integral” para o atual “Educação em Tempo Integral”. Apesar disto, a estrutura e a organização para operacionalização deste atual projeto apresentou modificações que, de modo geral, não agradaram a equipe gestora e o corpo docente da Escola “Dona Augusta”.

Referente a estas modificações, destacamos o fato de que o então “Professor Alfabetizador”, agora identificado por “Professor Regente de Turma”, é responsável por duas turmas do projeto e o então “Professor Recreador”, agora denominado por “Professor Regente de Aulas”, consiste nos professores de Educação Física, os quais são contratados e ministram aulas nas turmas do projeto de educação em tempo integral.

Assim, segundo depoimentos das educadoras da Escola, há momentos em que o professor regente de turma precisa realizar atividades juntamente com as duas turmas pelas quais é responsável - isso ocorre quando um professor de educação física atrasa, quando o horário deste professor já foi cumprido, dentre outras situações, as quais são denominadas pelos educadores como “janelas”. Tal fato provocou grande reclamação e foi associado a um dos grandes desafios referente à estrutura desta nova proposta da SEE/MG.

[...] Então dentro hoje do tempo integral como que é dividido? Duas turmas para dois professores, um professor regente de turma e um regente de aulas. Um regente de turma que é aquele que a gente chama de primeiro ao quinto ano e que fica quatro horas com os alunos. E aí esse professor reveza, troca de turma, não é? Com a outra. Só que essa outra não é a mesma carga horária sua. São dezoito horas/aulas que você multiplica dezoito horas/aulas vezes cinquenta minutos dá quinze horas. Conclusão: cinco horas. Por cinco horas o professor regente de turma tem que ficar com duas turmas porque o professor de educação física, sem a gente ter entendido, trabalha quinze horas! Você está entendendo, Flávia? É complicado mesmo. Qual que é a diferença de nome aqui? Regente de turma é aquele

professor que dá aula para uma turma, ou seja, de primeiro ao quinto ano. Que ele [o aluno] não troca de professor todo momento por disciplina. E o regente de aula, ele é do sexto ano para frente. Então quando é que nós estamos vivendo isso na prática? Agora, que a estrutura do tempo integral trás a igualdade, quando ele divide turma com o professor regente de turma. Aí agora a gente está vendo a diferença do regente de turma para o regente de aula. Só que agora o regente de turma não é mais responsável só por uma turma, porque ele tem duas turmas só que ele divide com o regente de aulas. E por que que esse regente de aulas dá quinze aulas? Agora é o mesmo salário, é o mesmo plano, é a mesma pessoa. O que até 2005, 2006... não! Essa pessoa tinha uma nomenclatura, vamos dizer, um símbolo diferente no Estado, tinha um salário diferente... Do regente de aula para o regente de turma. O salário era diferente... Era tudo diferente! Então a gente não percebia essas coisas. Agora não, a estrutura trás duas turmas com vinte e cinco alunos com a mesma carga horária de permanência na escola... Agora para desenvolver o projeto de tempo integral você só pode ter turma par, é norma de Estado. Você não pode ter um número ímpar de turmas. Só que quando você põe isso ao pé, o aluno fica cinco horas. Essas cinco horas que o regente de aulas não dá, que a gente não compreende o porquê, ele [o aluno] não tem professor. Você faz o que com ele? Entrega para o regente de turma. Aí o regente de turma fica com duas turmas [...] (Vice-diretora da Escola).

[...] Um ponto negativo da atual proposta é as janelas dos professores de educação física porque aí temos que juntar duas turmas. Esse é um ponto negativo que eu até coloquei numa avaliação que teve aí [...] (Professora Luísa).

[...] Está tendo umas falhas, sabe? Em termos assim de... Os horários, às vezes, ficaram uns horários meio de folga entre uma aula e outra e nós, os professores [regentes de turma], ficamos com uma carga mais pesada. Por exemplo, tem professores que... Tem umas janelas, umas folgas... E nessas folgas nós temos que estar com as duas turmas juntos, sabe? Então assim, eu acho que deveria ter uma nova reestruturação para que fossem contratados mais professores de educação física para estar... Não ter essas folgas. [...] Então esse ano, a forma como foi estruturada o projeto eu coloco como um ponto negativo. Que deveria para o próximo ano ser estruturado de forma que as aulas de educação física fossem de acordo com a divisão correta das turmas e não houvesse esses intervalos. Mas o que acontece é o seguinte: como a Secretaria só paga X aulas para os

professores de educação física, então eles têm uns intervalos. E nesses intervalos, nós ficamos sobrecarregados [...] (Professora Maria).

Igualmente, segundo depoimentos das educadoras, se comparado ao projeto anterior, o atual aumentou o tempo de atividades dos alunos com os professores de educação física, o que acarretou na diminuição do período que os professores regentes de turma têm para desenvolver atividades com os alunos. A esse respeito, enfatizamos relatos da atual Coordenadora Pedagógica do Projeto, ao dizer que tal modificação na estrutura deste ocorreu por acreditar que o professor de educação física não ficará em sala de aula ministrando atividades de reforço escolar para os alunos. Assim, ressaltamos que este aumento do tempo de atividades dos alunos com os professores de educação física foi associado pelas professoras Renata e Maria a um desafio e a professora Renata alega também ser uma dificuldade a ausência de preparação destes professores para atuar no projeto de tempo integral.

Em relação a outros desafios apresentados pelas educadoras entrevistadas, e ainda não mencionados nesta seção, destacamos as mudanças nas diretrizes da proposta de tempo integral da SEE/MG, focalizada pela professora Elisa e a redução do número de professores alfabetizadores, conforme alegaram a diretora, a vice-diretora e as professoras Luísa e Elisa, pois segundo elas, nas diretrizes da atual proposta, um professor é responsável por duas turmas do tempo integral.

Dentre as possibilidades do Projeto “Educação em Tempo Integral” pontuamos a oferta do número de atividades pedagógicas, conforme as falas da diretora, vice-diretora e da professora Luísa; a composição das turmas do projeto, pois no ano de 2012 foi possível enturmar alunos do mesmo ano do ensino regular em turmas do projeto, de acordo com a vice-diretora; além do aumento do número de professores de educação física na atual proposta da SEE/MG de ampliação da jornada escolar, que foi mencionado pela professora Luísa como uma possibilidade do referido projeto.

O Quadro 07 expõe as possibilidades e os desafios do Projeto “Educação em Tempo Integral” na perspectiva das educadoras da Escola “Dona Augusta” entrevistadas.

QUADRO 07

Possibilidades e desafios do Projeto “Educação em Tempo Integral”

POSSIBILIDADES	DESAFIOS
<p>Oferta de maior número de atividades pedagógicas (Diretora, vice-diretora e professora Luísa);</p> <p>Composição das turmas do projeto de tempo integral por ano escolar cursado pelos alunos (Vice-diretora);</p> <p>Aumento do número de professores de educação física para atuar no projeto de tempo integral (Professora Luísa).</p>	<p>Redução do número de professores alfabetizadores (professor regente de turma) (Diretora, vice-diretora, professoras Luísa e Elisa);</p> <p>Necessidade de contar com parceiros e voluntários para desenvolver o projeto de tempo integral (Vice-diretora);</p> <p>Mudanças nas diretrizes da proposta de tempo integral da SEE/MG (Professora Elisa);</p> <p>Aumento do tempo de atividades com os professores de educação física (Professoras Renata e Maria);</p> <p>Ausência de preparação com os professores de educação física para atuar no projeto de tempo integral (Professora Renata).</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, ao encerrar este capítulo, consideramos importante frisar que o documento normativo do Projeto “Educação em Tempo Integral” ainda não foi oficialmente publicado pela SEE/MG, pois, conforme afirmou o Gerente Executivo, o ano de 2012 representou o período de “experimentação” da nova proposta de expansão do tempo escolar diário, de modo que alterações em suas diretrizes podem ocorrer ao longo desse período. Dessa forma, em contato com o profissional responsável pela gerência do projeto, soubemos que já ocorreram mudanças no texto da política para serem efetivadas no ano de 2013. No entanto, o

novo documento do projeto em questão ainda não foi divulgado pela SEE/MG e poderá ser objeto de análise de pesquisas posteriores.

No próximo capítulo, buscamos refletir mais pontualmente acerca das concepções de educação integral que fundamentaram/fundamentam os projetos de ampliação da jornada escolar propostos pela SEE/MG, visto que as análises realizadas ao longo desta pesquisa forneceram subsídios para que pudéssemos tecer essas inferências. Nesse sentido, após apresentar as concepções de educação integral que se fizeram presentes em cada um dos projetos em análise, uma nova questão nos intriga: o tempo integral tem se apresentado como uma proposta qualitativa de educação?

CAPÍTULO IV. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS PROJETOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: UMA PROPOSTA QUALITATIVA DE EDUCAÇÃO?

Olha, eu acho que é importante o desejo de ofertar para o aluno esse tempo a mais. Porém, também acho que todos nós precisamos pensar o que que é esse tempo a mais; como é que esse tempo a mais deve ser. E perguntar: o que eu quero com esse tempo a mais? Entendeu? (Diretora da Escola)

Iniciamos este capítulo buscando refletir sobre as concepções de educação integral que referenciaram o tempo integral no âmbito dos projetos “Aluno de Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”. Isso porque nesta pesquisa, inicialmente, partimos do pressuposto de que o tempo integral proposto pelos projetos da SEE/MG se fundamenta em alguma concepção de educação integral, seja numa perspectiva sócio-histórica ou contemporaneamente referenciada.

A partir de nossas análises referentes ao Projeto “Aluno de Tempo Integral” no contexto da produção de texto, observamos que seus documentos oficiais não apresentam explicitamente em que concepção de educação integral a sua proposta de ampliação da jornada escolar se ancora.

Nesse sentido, num primeiro momento, podemos averiguar que tal projeto se fundamentou numa concepção de educação bem próxima à de uma formação para o ensino-educação integral, ao verificar os objetivos apresentados em sua proposta enquanto texto. No entanto, ao considerar o contexto de sua criação, ou seja, como um componente do Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa”, é possível interpretar, também, a presença de uma concepção de educação integral na perspectiva da proteção integral (COELHO, 2009). Esta concepção de educação integral consiste na máxima do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pode ser representada pelo seguinte excerto:

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a

situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo (GUARÁ, 2009: 66).

Desse modo, é possível concluirmos que o PATI não expressa, nas linhas de seu documento normativo, a concepção de educação integral que fundamenta sua proposta. Porém, tendo em vista o contexto de sua criação, torna-se possível inferir tanto a presença de uma concepção de educação integral bem próxima à de uma formação para o ensino-educação integral quanto a de proteção social, sob a ótica do ECA.

Da mesma maneira, cumpre destacarmos que, conforme evidenciamos no âmbito do contexto da produção de texto, a proposta do PATI objetivou ampliar a jornada escolar, também, para possibilitar a melhoria do desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, nas avaliações sistêmicas estaduais.

Quanto ao Projeto “Escola de Tempo Integral”, observamos que o documento que o normatiza, sistematizado no formato de uma *cartilha*, faz menção a variadas concepções de educação integral que se desenvolveram na história da educação no Brasil. Menciona, também, a concepção de educação integral do Movimento Integralista Brasileiro; a concepção liberal que teve Anísio Teixeira como um dos seus principais expoentes; a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), planejado e implantado na Bahia, na década de 1950, por Anísio Teixeira e a experiência, nas décadas de 1980 e 1990, da criação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro.

No entanto, embora exponha estas experiências de educação integral, a *cartilha* do PROETI não expressa a concepção de educação integral por ela adotada, de modo que se limita apenas a apresentar fatos históricos, sem relacioná-los com a proposta de seu projeto. Alude a concepções de educação integral numa perspectiva sócio-histórica e experiências passadas somente como referencial, ou pode-se dizer ainda que

como uma espécie de preâmbulo do documento, mas não dialoga com tais concepções e experiências mencionadas, ao propor a sua proposta de tempo integral.

Sendo assim, buscamos verificar uma possível concepção de educação integral com a qual a proposta do PROETI se identifique, a partir da redação do texto referente a seu objetivo geral e ao público alvo, bem como através das entrevistas com os profissionais que atuaram na elaboração dessa política enquanto texto. Feito isso, destacamos quatro aspectos característicos do projeto que nos permitem inferir a concepção de educação integral sob a qual se fundamenta: melhoria da aprendizagem; direcionada aos alunos que demandam maior atenção do Sistema Educacional; ampliação do tempo diário de permanência na escola e desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências.

A partir desses aspectos, compreendemos que o PROETI se constituiu num projeto educativo amplo, de modo que apresentava, em sua proposta normativa, elementos que em alguns momentos poderiam se aproximar de algumas concepções de educação integral numa perspectiva sócio-histórica. Como exemplos, temos a educação integral associada à integração de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares no currículo escolar, bem como a oferta de atividades artísticas, culturais e esportivas. Porém, apesar de apresentar elementos que talvez pudessem aproximá-lo de uma das concepções sócio-históricas de educação integral, também apresentava outros elementos que conflitavam, de modo geral, com concepções sócio-historicamente referenciadas.

Assim, interpretamos que a proposta do PROETI mesclava aspectos específicos de distintas concepções de educação integral, os quais nem sempre dialogam sem conflitos, e associava o tempo ampliado à melhoria da aprendizagem dos alunos, enfatizando, possivelmente, a nosso ver, uma concepção de educação integral vinculada ao tempo de permanência do aluno na escola, que, por sua vez, visava à melhoria de seu desempenho escolar. Por isso, conforme verificamos no contexto da prática,

reproduzindo “em dobro, as práticas pedagógicas que ocorrem no tempo parcial”, ofertando, assim, “mais do mesmo” (COELHO, 2004: 205).

Contudo, vale ressaltar que pesquisas já demonstraram a não existência de uma relação direta entre aumento do tempo e melhoria no desempenho escolar, principalmente quando este tempo ampliado não é preenchido com atividades pedagógicas significativas (CAVALIERE, 2007) e não integrantes de um currículo único.

Vale destacarmos, também, que similarmente ao PATI, o PROETI objetivou melhorar o desempenho escolar dos alunos e, implicitamente, assegurar o bom rendimento deles nas avaliações sistêmicas. Esta característica trouxe implicações na efetivação deste projeto, conforme evidenciamos pelos depoimentos das educadoras da Escola “Dona Augusta”, visto que as atividades de reforço escolar se intensificaram no período em que PROETI estava em vigor, até mesmo porque a Escola participante do Projeto era “cobrada” a apresentar resultados. Estes eram expressos mediante a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas, contribuindo com a elevação do índice da educação em Minas Gerais.

Referente a essa situação, é necessário lembrar que a proposta educacional de tempo integral em Minas Gerais pertence a um projeto governamental, ou seja, caracteriza-se enquanto um projeto estruturador de governo, e é desenvolvida com base nas metodologias gerenciais, implicando monitoramento e apresentação de resultados, pela gerência responsável pelo projeto. Dessa forma, espera-se que os resultados sejam concretos, expressos por números e níveis de desempenho, desconsiderando, assim, outras implicações decorrentes das interações humanas, inerentes ao processo educativo, mas que não são passíveis de quantificação. Em síntese, essa metodologia de caráter gerencial que fundamenta a política de ampliação da jornada escolar não leva em conta a construção do processo educativo, bem como as relações humanas que os envolvem, de modo que o que é considerado são os resultados traduzidos em alcance de metas, conforme expõe Stephen Ball:

A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia (BALL, 2004: 1117).

Dessa forma, percebemos que, diante da necessidade de apresentar resultados quantificáveis, houve uma mudança na cultura institucional da Escola “Dona Augusta”, representada, principalmente, pelo modo de efetivação do projeto de educação em tempo integral. Isso porque a necessidade de apresentar resultados a partir da melhoria do desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, sua melhoria nas avaliações sistêmicas, fez com que a ampliação da jornada escolar fosse utilizada como um tempo a mais para reforçar os conteúdos do ensino básico com os alunos. Esta interpretação é realizada com base nos depoimentos, tanto dos profissionais da SEE/MG responsáveis pela gerência e coordenação pedagógica do projeto, quanto pelas educadoras que atuam na gestão da Escola. Ambos afirmam, por meio de outros termos, a necessidade de se apresentar resultados a partir do desenvolvimento do projeto. No entanto, a diretora da Escola “Dona Augusta” não interpreta tal situação positivamente, diferente da Coordenadora Pedagógica que alegou considerar esta metodologia gerencial enquanto necessária para direcionar o trabalho das escolas.

[...] Esse modelo de gestão, de mensurar aonde você quer chegar, de você ter metas e resultados, isso foi muito bom para a escola porque a gente via na época que a escola estava caminhando sem saber para onde ela estava indo. Os alunos estavam indo à escola. A escola existia. Mas não tinha um direcionamento. É tanto que nós chegamos a situações dos alunos nos anos finais sem saber ler e escrever basicamente nada, e aí você pergunta: O que que eles estavam fazendo cinco anos na escola? O que que esses professores estavam fazendo? Que direcionamento de trabalho estava faltando? Então você vê isso na escola; você vê isso na Superintendência; você vê isso na Secretaria, por quê? Começou o choque

de gestão pelo governo, mas isso desencadeou e chegou até a escola. Então, o governo cobra da Secretaria; a Secretaria cobra da Superintendência; a Superintendência cobra da escola e a escola tem que fazer o trabalho dela. Porque o que a gente concluiu é que o papel da escola, naquela época, com os resultados tão abaixo do esperado, é que a escola não estava cumprindo com o papel dela. Muitas vezes, não é que a escola não estava trabalhando, não é? O trabalho em escola, a gente que vive em escola sabe que trabalha-se, trabalha-se muito em escola, mas ficava perdido. Então era um trabalho perdido, que estava sem direcionamento. Então, a partir disso, de Secretaria ter metas; de Superintendência ter metas; da escola ter metas, aí você tem um caminho para direcionar, você tem uma direção para esse trabalho que você vai desenvolver [...] (Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

Em relação ao Projeto “Educação em Tempo Integral”, o qual representa a atual proposta da SEE/MG em ofertar a ampliação da jornada escolar, salientamos que suas diretrizes apresentam modificações significativas em relação às duas ações anteriores, ou seja, os projetos “Aluno de Tempo Integral” e “Escola de Tempo Integral”.

Vale evidenciar que é nas diretrizes da atual proposta de ampliação da jornada escolar que pela primeira vez a terminologia “educação integral” apareceu num documento normativo dos projetos da SEE voltados para a expansão do tempo de permanência diária do aluno na escola. E esta nova proposta, enquanto análise do contexto da produção de texto, não enfatiza a melhoria do desempenho escolar tão enfaticamente como nos projetos anteriores.

Contudo, a profissional da SEE que atuou como Coordenadora Pedagógica do PROETI e permanece exercendo a mesma função no atual projeto, justificou a necessidade da Secretaria, naquela época, ter enfatizado o tempo integral como alternativa para melhorar a aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos curriculares do ensino regular, afirmando que:

[...] O acompanhamento pedagógico, a intervenção pedagógica, naquele momento, era muito necessária. Então foi diante dos nossos índices e diante das metas que a escola tinha que cumprir, muitas ficaram nesse

reforço. Daí, quando nós conseguimos modificar isso, que foi em 2012, aí também tivemos outros problemas. Mas essa concepção de educação integral que era só para o desenvolvimento cognitivo, que era só para melhorar os índices das avaliações, também nós já deixamos pra trás, graças a Deus. Hoje a concepção é outra. Eu nunca concordei com essa não, mas é... Complexo você ter seus ideais e um estado inteiro pensar como você diante de uma realidade outra que estava sendo cobrada. Então está sendo cobrada: “melhora o seu índice, melhora o seu índice, melhora o seu índice”. Que que você ia fazer? Você ia aproveitar o tempo que você tinha com o aluno para poder reforçar aquilo que ele tinha estudado para ele ir melhor nas avaliações [...] Então, o governo cobra da Secretaria; a Secretaria cobra da Superintendência; a Superintendência cobra da escola e a escola tem que fazer o trabalho dela [...] (Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”).

O depoimento mencionado acima indica que o PROETI assumiu a função de melhoria da aprendizagem dos alunos devido a uma determinação do Estado, ao criá-lo enquanto um projeto estruturador de governo, e, conforme vimos no capítulo II e apresentamos nesse item, sendo tais ações inseridas no modelo de administração pública de caráter gerencial, são elaboradas com a definição prévia dos resultados a serem alcançados, o que implica determinada cobrança entre os órgãos responsáveis por sua execução, neste caso, a SEE, as SREs e as escolas. Nessa dinâmica, determinada a apresentar resultados, e se referindo à melhoria do desempenho dos alunos do ensino fundamental nas avaliações sistêmicas, o PROETI assumiu a característica de trabalhar o reforço escolar nas atividades do tempo ampliado, como já mencionado. Entretanto, a Coordenadora Pedagógica alega que essa concepção de educação integral associada ao tempo ampliado e visando principalmente o desenvolvimento cognitivo já foi superada.

O atual projeto é o que mais se diferencia dos anteriores devido às diretrizes que o regulamentam. O seu texto normativo, diferindo-se do documento dos outros dois projetos, apesar de mencionar as experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, como constante no documento do PROETI, assim o faz, porém não se limita somente a menção a essas

experiências passadas, visto que apresenta diversos trechos que nos permitem deduzir claramente a concepção de educação integral que fundamenta sua proposta. Dentre esses trechos, frisamos:

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, 2012: 2).

A educação não se restringe à escola. O desenvolvimento das atividades de educação integral deverá acontecer, sobretudo, por meio da gestão de parcerias envolvendo a escola e as famílias, o poder público, empresas e organizações sociais capazes de administrar as potencialidades educativas que compõem o território (MINAS GERAIS, 2012: 17).

E ainda:

A educação que almejamos extrapola atividades acadêmicas de cunho tradicional. Nosso desafio consiste em buscar uma educação em tempo integral que priorize a integralização de saberes com a participação e envolvimento dos profissionais, dos parceiros e voluntários e da comunidade (MINAS GERAIS, 2012: 21).

Ademais, o documento contém o tópico ‘Princípios Orientadores’ no qual se destaca a concepção de educação integral na perspectiva do movimento das “Cidades Educadoras”, concebendo a cidade “como um agente educativo e o entorno como locais ricos e flexíveis, que ofertam inúmeras possibilidades de convivência e cidadania, tendo como foco principal a acolhida e a educação de crianças e jovens” (MINAS GERAIS, 2012: 16).

Outra característica do atual projeto se refere ao estabelecimento de uma rede de escolas para que sejam parceiras e ao importante papel do

gestor escolar no sentido de articular as parcerias, conforme afirma o Gerente Executivo do Projeto:

[...] A outra coisa que vejo de suma importância é o que o Estado adotou quando ele criou as suas redes, não é? As escolas precisam criar as redes de escolas parceiras. Uma escola precisa ajudar a outra. Uma escola precisa transferir tecnologia para a outra. Uma escola precisa transferir espaço, infraestrutura. E aí não só escolas estaduais. Eu acho que seria importantíssimo que as escolas de um determinado território educativo, que a gente pode mapear... Belo Horizonte mapea, acho que se não me engano, por um raio de um quilômetro. As escolas daquele raio, elas fazem o seu território. Então elas identificam todo o potencial, igrejas, clubes, praças, tudo. Mapea tudo, quais são as escolas. Aí entra escola particular, estadual, municipal... E que elas criem, se articulem para que se uma escola não tem infraestrutura ela possa, de forma planejada, utilizar a infraestrutura de outra. Se uma escola produz tecnologia do ponto de vista de professores que tem mais conhecimento, que participam de mais cursos e tal, que eles se reúnam e transfiram essa tecnologia para outras escolas. E que haja jogos, e que haja atividades pedagógicas em conjunto, não é? Visitas, integração, interação desses alunos de uma escola com a outra. Então, esse é que vai ser o diferencial do nosso projeto daqui por diante. Essa é a nossa ideia. E isso requer uma questão nem... A questão não é nem mais financeira. A questão é de olhar mais da gestão. Então agora a gente entra numa era da gestão [...]

Assim, diante dos aspectos que caracterizam o atual projeto da SEE de ofertar a ampliação do tempo escolar diário para o ensino fundamental, depreendemos que esse se fundamenta numa concepção de educação integral, ressaltando a formação do educando num sentido amplo, por visar o seu desenvolvimento nos aspectos físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético (MINAS GERAIS, 2012: 02), bem como ao buscar uma educação que priorize a integralização de saberes, associando-se, assim, a uma concepção de educação integral na perspectiva da integralidade (GUARÁ, 2009). Igualmente, podemos compreender que a educação não se limita à escola e, por isso, determina o desenvolvimento do novo projeto por meio das parcerias, envolvendo outros sujeitos como parceiros, monitores e

voluntários e destaca a realização de atividades em outros espaços, externos ao espaço físico da escola, na perspectiva defendida pelo movimento das “Cidades Educadoras”, permitindo-nos, também, associá-la a concepção de educação integral multissetorial (Cavaliere, 2007).

Nesse sentido, é importante evidenciarmos a hipótese de que a SEE/MG elaborou a sua atual proposta de extensão do tempo escolar diário fundamentando-se nos princípios da “Cidade Educadora” e numa concepção multissetorial de educação integral influenciada pelos princípios contidos nas diretrizes do Programa “Mais Educação”, com o qual firmou parceria, recentemente, no ano de 2009. Nesse momento, iniciando somente em 24 (vinte e quatro) escolas localizadas em Belo Horizonte e Região Metropolitana, somente a partir de 2010 e 2011 é que se expandiu para demais municípios do Estado, de acordo com os critérios de seleção estabelecidos pelo próprio programa do governo federal.

Contudo, os profissionais da SEE alegaram que para uma escola aderir ao Programa “Mais Educação”, primeiramente, ela deve desenvolver o projeto da SEE/MG e seguir as suas orientações. Um dos sujeitos entrevistados alegou que tal fato se justifica pois “*Minas nunca gosta de perder a identidade dos seus projetos*” e que “*tem essa característica enquanto política pública*” (Coordenadora Pedagógica do Projeto “Aluno de Tempo Integral”). Entretanto, caso nossa hipótese de que a elaboração das diretrizes do atual projeto de educação em tempo integral tenha ocorrido com base nos princípios defendidos pelo Programa Mais Educação, verificamos uma controvérsia: Porque modificar as diretrizes da proposta de ampliação da jornada escolar assemelhando-se às do Programa Mais Educação se Minas Gerais não “gosta de perder a identidade de seus projetos”?

Constatamos a existência da controvérsia exposta no parágrafo anterior, embora tenhamos interpretado que a elaboração do Projeto “Educação em Tempo Integral” foi escrita enquanto texto político, sendo influenciada pelas diretrizes e princípios filosóficos defendidos pelo Programa “Mais Educação”. Esse fato representa uma mudança significativa

na trajetória dos projetos da SEE/MG e que contém, ainda, dúvidas relativas à sua efetivação, conforme evidencia o depoimento do próprio Gerente Executivo do Projeto:

[...] A gente agora com a questão da concepção da Cidade Educadora... Com todas as dificuldades, com tudo ainda que a gente ainda está cheio de interrogação, porque nós mesmos ainda não sabemos como isso vai funcionar... Eu acho que do ponto de vista pedagógico a gente proporcionar ao aluno desenvolver atividades fora do âmbito escolar, obviamente, planejadas com segurança, vai proporcionar para esses alunos uma vivência, uma experiência diferenciada de tal forma que eu acho que isso vai acabar se transformando numa ferramenta educadora mesmo, de aprendizagem [...] Na verdade essa mudança traz uma coisa que a gente ainda não conseguiu implantar e vai tentar agora em 2013 que é a questão da concepção da Cidade Escola, Cidade Educadora e... De uma forma acentuada, ou seja, as atividades além dos muros da escola. O entorno da escola e os seus espaços públicos como espaços que tenham possibilidade de educar. E aí é aquilo que eu te falei: não é fácil porque isso a gente não vai fazer sozinho. A meu ver, para fazer isso a gente precisa estar bem afinado com os municípios, com as prefeituras, com o comércio local, com as pessoas, com a comunidade do entorno, senão isso torna uma verdadeira bagunça, eu acho, para a escola. Por isso que a gente, antes de falar, nós vamos nos preocupar agora em preparar os gestores para eles entenderem o que que seria essa concepção de Cidade Educadora para que eles sejam os articuladores na sua comunidade ou identifique pessoas que possam nos auxiliar.

Portanto, verificamos que o Projeto “Educação em Tempo Integral” ainda se encontra em processo de implantação, modificando o modelo como Minas propunha a ampliação do tempo diário escolar mediante o desenvolvimento do projeto anterior, o “Escola de Tempo Integral”. A partir da própria redação do texto que o normatiza, percebemos que a política encontra-se em construção, tanto no contexto da produção do texto quanto, e principalmente, no contexto da prática, e que, por isso, está sujeita à discussão e reelaboração (MINAS GERAIS, 2012). Logo, consideramos ser este o momento adequado para refletir sobre as diretrizes

até então incorporadas à proposta e as implicações que podem existir no contexto da prática.

Quanto às diretrizes do atual projeto da SEE/MG, que se fundamenta na educação integral na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras e numa concepção multissetorial de educação integral – que enfatiza outros espaços e outros sujeitos, além dos professores, para a efetivação do tempo integral -, esclarecemos que esse não é o “modelo” que defendemos. A ênfase em outros espaços e outros sujeitos para efetivar o tempo integral pode até não representar um problema, desde que se refira

ao aluno, as atividades desenvolvidas fora da escola estejam, de alguma forma, a ela vinculadas - seja pelo projeto pedagógico que formulou, seja pelos projetos construídos pelos docentes o que, convenhamos, nem sempre acontece” (COELHO, 2012: 82).

Sabemos que o tempo integral não implica a oferta de uma educação no sentido da formação integral aos alunos, mas o consideramos um elemento importante para isto. Contudo, a ampliação da jornada escolar só é útil se for caracterizada enquanto uma proposta qualitativa de educação, o que implica a oferta de atividades que privilegiem todas as possibilidades de desenvolvimento do ser humano, numa perspectiva cognitiva, cultural, estética, física, artísticas, dentre outras.

A proposta de educação em tempo integral, para ser qualitativa a nosso ver, precisa ser fundamentada por uma concepção de educação integral sócio-histórica, ancorada na formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento. Nesse sentido, acreditamos que são os educadores, prioritariamente, os responsáveis por essa proposta educacional. Outros sujeitos são importantes sim, desde que numa perspectiva complementar. Além disso, outros espaços podem ser utilizados, contanto que as atividades neles realizadas sejam acompanhadas pelos professores e em acordo com os objetivos pedagógicos da escola.

Acreditamos que a concepção de educação integral a embasar a proposta de ampliação do tempo escolar diário seja aquela que, nas palavras de Maurício

reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009: 26).

Na perspectiva da citação acima, um projeto de educação em tempo integral será considerado enquanto uma proposta qualitativa de educação. No entanto, interpretamos que qualquer proposta que vise a educação integral, mas que não tenha como objetivo a formação ampla do educando, não poderá ser compreendida enquanto tal. Pode até ser caracterizada como um projeto de tempo integral de caráter socioeducativo, ou que aspire à proteção social, como tem sido cada vez mais necessário na realidade do Brasil, mas não como um projeto de educação integral no sentido da formação multidimensional.

Assim, concordamos com Cavaliere (2012)²⁵ quando esta estudiosa afirma ser necessário atribuir os devidos nomes às propostas, ou seja, se um projeto visa a formação integral, que receba então essa denominação; entretanto, caso tenha como objetivo a proteção integral a crianças e adolescentes, em primeiro lugar, não poderá ser caracterizado enquanto uma proposta de educação integral.

Além disso, a referida autora enfatiza a necessidade do Estado de acolher, de algum modo, por meio de uma política pública, a situação da vulnerabilidade social de inúmeras crianças e adolescentes, que ficam “perambulando” pelas ruas, se envolvendo com drogas, se prostituindo, etc.

²⁵ Palestra proferida pela Prof^a Dr^a Ana Maria Villela Cavaliere no II Seminário Nacional de Educação Integral, Rio de Janeiro, 2012.

Contudo, propor uma política pública para superar essa situação mediante um projeto educacional a ser desenvolvido pela instituição escolar favorece o “robustecimento” da escola, ou seja, a sua “ampliação para menos”, como bem expõe Eveline Algebaile (2009), em uma obra bastante instigante que reflete sobre as funções da escola pública. Segundo esta autora, o robustecimento da escola refere-se à expansão das funções da instituição escolar que

decorre da migração de “tarefas” para a escola, permitindo conter a expansão do Estado em outros setores de ação, constituindo-se assim, como uma forma de expansão à qual correspondem encurtamentos na esfera pública em pelo menos dois sentidos, reativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola. Quanto às “tarefas” que migram para a escola, convém ainda esclarecer que não se trata necessariamente de ações concretas plenamente realizadas. Em geral, são arremedos de ação, cujos efeitos principais são o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da “carência educacional e cultural do povo” (ALGEBAILLE, 2009: 26-27).

Nessa perspectiva, considerar estas reflexões, bem como a necessidade exposta por Cavaliere (2012) de não se confundir as propostas assistenciais denominando-as como educacionais, é essencial no tempo presente, em que uma proposta de ampliação da jornada escolar está sendo construída no país.

Reforçamos ser urgente refletir sobre todas essas considerações e fazer as perguntas fundamentais, pois ou evidenciaremos os problemas agora ou eles persistirão em seus efeitos perversos, levando à naturalização de que a escola pública de tempo integral brasileira, mais uma vez, se caracteriza como uma escola pública minimalista, do “jeitinho” brasileiro. Uma escola em que os alunos permanecem em tempo integral para que fiquem seguros da violência, das drogas, dentre outras situações, e que com eles são desenvolvidas atividades em diversos outros espaços, para além das

dependências físicas da escola e, principalmente, por outros sujeitos que não sejam os professores, como voluntários e parceiros (CAVALIERE, 2012).

Caso a educação em tempo integral se configure dessa forma, estará sendo ofertado um grande projeto assistencial, com o objetivo de proteger as crianças e adolescentes das situações de vulnerabilidade social. Nesse sentido, buscamos conceber a implementação desta política pública como necessária e urgente, mas não vinculada a um projeto educacional, pois, no caso em questão, o país estará construindo uma política minimalista e simplista de educação em tempo integral. Assim, pensar o tempo integral associado somente à proteção integral é pouco ambicioso para um projeto de educação, conforme Cavaliere (2012). Nesse caso, propondo a educação em tempo integral enquanto uma proposta qualitativa de educação, como já abordamos neste item, poderá até permitir que a proteção integral a crianças e adolescentes se estabeleça como uma consequência.

Retomando a discussão acerca do objeto de estudo da presente pesquisa, percebemos que Minas Gerais tem proposto o tempo integral a partir de diferentes concepções de educação integral e, até mesmo, mesclando diversas concepções em um mesmo projeto, o que nem sempre pressupõe interlocução entre elas.

Finalizando, expomos o depoimento do Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”, ao dizer que reconhece que “*Minas Gerais não propõe ainda educação integral e sim em tempo integral*”. Logo, é imperioso refletir como esse tempo integral tem sido qualificado. Consideramos importante que essa ampliação da jornada escolar ocorra, principalmente, referenciando-se nos princípios sócio-históricos que fundamentam a educação integral, enfatizando, assim, a oferta de atividades que privilegiem o desenvolvimento multidimensional dos educandos.

Nesse sentido, acreditamos ser necessário considerar essa trajetória da SEE/MG em propor a ampliação da jornada escolar como objeto de reflexão, questionamentos e aprendizado, a fim de contribuir na

discussão e tessitura de uma proposta de escola pública brasileira de tempo integral.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre. O viajante volta já” (SARAMAGO, 1997: 475-476)

Na prosa de José Saramago, o fim de uma viagem significa apenas o início de outra. É com essa perspectiva que encerramos esse estudo, pois, de forma análoga a uma viagem, um problema de pesquisa nunca se dá por terminado. Além disso, o início da viagem que neste momento chega ao fim ocorreu em 2011, em virtude de questionamentos que surgiram em meio à realização de um estudo anteriormente iniciado.

A princípio, com a aprovação no mestrado acadêmico em educação, a proposta desta pesquisa tinha por objetivo estudar o projeto de ampliação da jornada escolar da SEE/MG que vigorava na época em questão, o Projeto “Escola de Tempo Integral”. No entanto, ao final do ano de 2011, com a notícia de que esse projeto passaria por uma reformulação para continuar a ser desenvolvido no ano seguinte, optamos por estudar a trajetória da política pública de ampliação do tempo escolar diário em Minas Gerais, que já havia passado por reformulação semelhante no ano de 2007.

Assim, diante desse cenário de modificações na proposta governamental de tempo integral, definimos como objetivo da pesquisa, nesta dissertação de mestrado, estudar os três projetos que contemplam a trajetória da oferta da ampliação da jornada escolar em Minas Gerais, “Aluno de Tempo Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”, tanto no âmbito dos textos que os normatizam, quanto na

sua efetivação em uma escola de Belo Horizonte, que nos permitisse verificar quais concepções de educação integral fundamentam o tempo integral nos referidos projetos.

Ressaltamos, mais uma vez, que essa “viagem” de pesquisa foi orientada pela abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), o qual consiste num referencial analítico para estudos de políticas sociais e educacionais, de modo a compreender seu processo de formulação e sua efetivação. Logo, utilizar esse referencial de análise pressupõe a combinação de diferentes instrumentos de pesquisa e, nesse estudo, utilizamos a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. A análise documental teve como foco, principalmente, os documentos normativos dos projetos em estudo; as entrevistas foram formalizadas com sujeitos que atuaram na elaboração do texto da política e com aqueles que são os atores que a colocam em prática.

No princípio houve o receio de não estarmos, talvez, optando por um caminho extenso e que não condissesse com o tempo destinado ao curso do mestrado. Porém, também tínhamos a consciência de que não deveríamos buscar o entendimento da política desvencilhando-a da prática. Assim, no decorrer de nossas análises, foram necessárias algumas escolhas, como por exemplo, priorizar as subcategorias ‘objetivo do projeto’, ‘público alvo’, ‘tempo’ e ‘espaço’, as quais nos possibilitaram inferir a concepção de educação integral que fundamenta a trajetória das ações e que contemplam a política pública de ampliação da jornada escolar em Minas Gerais, deixando para estudos posteriores à análise de outras categorias, tais como a organização curricular das propostas e os sujeitos envolvidos em sua efetivação. Acreditamos que esses temas também constituem em objeto de estudo importante, ao se pensar numa proposta qualitativa de educação em tempo integral.

No decorrer do caminho tivemos dificuldades, mas chegamos ao nosso destino final, encerrando esta viagem com uma bagagem relativamente maior do aquela que levamos inicialmente, visto que buscamos responder as questões que despertaram o estudo. Todavia, no

decorrer do trajeto, outros aspectos chamaram nossa atenção, despertando novas inquietações, as quais ficarão para serem abordadas em estudos posteriores, de modo a caracterizar o começo de uma nova viagem.

Desse modo, ao final desta pesquisa de dissertação, consideramos que Minas Gerais tem buscado ofertar a educação em tempo integral, o que não implica o oferecimento de uma educação integral, pois, apesar das terminologias serem semelhantes, seus significados são diferentes. Observamos que a política governamental de tempo integral proposta pela SEE/MG encontra-se ainda em construção, e assumiu, nos três projetos que contemplam a sua trajetória, diferentes concepções e práticas de educação integral, combinando características peculiares da educação integral sócio-histórica com outras contemporaneamente referenciadas, mas que nem sempre dialogam sem conflitos.

Acreditamos que o estudo da política pública da ampliação da jornada escolar em Minas Gerais, englobando a trajetória desde sua criação inicial até os dias atuais, nos oferece subsídios importantes para (re)pensar como o tempo integral tem sido caracterizado nas diversas propostas de extensão do tempo diário escolar do aluno. Além disso, buscamos chamar a atenção para a necessidade de ouvir o que os educadores que atuam no contexto da prática têm a dizer sobre a efetivação das políticas, seus desafios e, também, suas possibilidades, visto que tais sujeitos possuem experiências e reflexões que podem auxiliar no processo de edificação de uma política qualitativa de educação.

Finalizando, esperamos poder contribuir para a discussão das temáticas da educação integral e do tempo integral, tão caras à educação e que têm se colocado como uma necessidade diante do cenário educacional em nosso país, cuja política desse formato de educação se encontra em construção. Para encerrar, então, parafraseamos François Dubet, expressando que nossa intenção ambição com este estudo consistiu muito menos em “convencer da excelência de suas respostas do que da urgência de seus questionamentos” (2008: 119).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALMEIDA, B.; GUIMARÃES, T. B. O duplo planejamento. In: VILHENA, R.; MARTINS, H. F.; MARINI, C.; GUIMARÃES, T. B. *O choque de gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ANASTASIA, A. A. Antecedentes e Origem do Choque de Gestão. In: VILHENA, R.; MARTINS, H. F.; MARINI, C.; GUIMARÃES, T. B. *O choque de gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. A Origem do Choque de Gestão. In: VILHENA, R.; MARTINS, H. F.; MARINI, C.; GUIMARÃES, T. B. *O choque de gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BALL, Stephen J. *Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar*. Campinas: Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGO, Renata Silva. *Reinventando a Escola: ideais, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL, *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, MEC. Programa Mais Educação - Manual Passo a Passo. Brasília, D.F, 2009.

_____. *Série Mais Educação: Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada*. Brasília, 2011.

BRESSER PEREIRA, L. C. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: SACHS, I.; WILHEIM, J.; PINHEIRO, P. S. (Orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *O lugar da educação integral na política social*. Cadernos CENPEC: Educação Integral, n.2, p.7 – 11, São Paulo: CENPEC, 2006.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ. Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

_____. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Campinas: Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, v.22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Escola Pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental*. In: ABRAMOVICZ, A. e MOLL, J. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004. Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004a, p. 1-17.

_____. *Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004. Caxambu: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade?, 2004b, p. 1-19.

_____. *História(s) da educação integral*. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

_____. *Políticas Públicas Municipais de Jornada Ampliada na Escola: perseguindo uma concepção de educação integral*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2010. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm>> (Acesso em 24/01/2012).

_____. *Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral*. Curitiba: Educar em Revista, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo integral e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-99.

CORRÊA, Déborah Maciel. *Avaliação de Políticas Públicas para a Redução da Violência Escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa*. 2007. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

ESCOLA ESTADUAL DONA AUGUSTA GONÇALVES NOGUEIRA. *Projeto Reinventando a Escola - Proposta Pedagógica*. Belo Horizonte: 1998.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. *Escola de tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?* Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FIGUEIREDO, Verônica Cristina de Almeida e Silva de Barros. *O Projeto Escola de Tempo Integral: currículo e prática. Análise de seus desafios e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. *Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX*. Revista de Educação, [S.l.], vol.3, n.3, p.123-138, jan/jun.2007.

GERMANI, Bernadete. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba*. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. *Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola*. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.65-81, abr. 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Campinas: Educação e Sociedade, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Campinas: Educação e Sociedade, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral*. Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação. *Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa – Apoio às Escolas Públicas Situadas em Áreas de Risco Social*. 2003.

_____. *Projeto Aluno de Tempo Integral*. Belo Horizonte, 2005a.

_____. Projeto Aluno de Tempo Integral: Guia de Implantação. Belo Horizonte, 2005b.

_____. Projeto Aluno de Tempo Integral: Guia de Avaliação. Belo Horizonte, 2005c.

_____. Ofício Circular N° 93/07.

_____. Cartilha do Projeto Escola de Tempo Integral. Belo Horizonte, 2009.

_____. Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral. Belo Horizonte, 2012.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI). Belo Horizonte, 2003.

_____. Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 2004-2007. Belo Horizonte, 2004.

_____. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2007-2023. Belo Horizonte, 2007.

_____. Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 2008-2011. Belo Horizonte, 2008.

_____. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030. Belo Horizonte, 2011.

_____. Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 2012-2015. Belo Horizonte, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009, 28. ed.

Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995.

MORIYÓN, F. G. *Educação Libertária*. [Tradução por José Claudio de Almeida Abreu] Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NEVES, Aécio. Prosperidade: a face humana do desenvolvimento. Plano de Governo 2003-2006.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. *A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso*. Pelotas: Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, v. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A educação no Contexto das Políticas Sociais Atuais: entre a focalização e a universalização*. Brasília: Linhas Críticas, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAULA, Ana Paula Paes de. *Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PARO, Vitor Henrique *et al.* *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 11-20, mai. 1988.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PEDROSA, Larisse Dias; SANFELICE, José Luis. “Minas aponta o caminho”: o processo de reforma da educação mineira. In: II SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2005, Cascavel: EDUNIOESTE, 2005.

PONTES, Iara Manata. Reformas educacionais e interesses capitalistas: gestão da qualidade total em educação e teoria do capital humano. 2002. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

REZENDE, Flávio da Cunha. *O dilema do controle e a falha sequencial nas reformas gerenciais*. Brasília: Revista do Serviço Público, ano 53, n.3, jul./set. 2002, p. 53 - 77.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros*. Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. *Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. *Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-59.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, 2. ed.

SOARES, Vanessa Brulon. *Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão*. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, 2010.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Editora Nacional, 1977, 4. ed.

VILHENA, R. Rumo à Segunda Geração do Choque de Gestão. In: VILHENA, R.; MARTINS, H. F.; MARINI, C.; GUIMARÃES, T. B. *O choque de gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

VILHENA, R.; MARTINS, H. F.; MARINI, C.; GUIMARÃES, T. B. *O choque de gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

VILHENA, R. M. P.; MARINI, C. Os Acordos de Resultados de 2º etapa: alinhando a SEPLAG com a segunda geração do Choque de Gestão em Minas Gerais. Disponível em: <www.consad.org.br> (Acesso em 10 out. 2012).

ANEXOS

ANEXO 01: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Entrevista com a diretora e a vice-diretora da escola pesquisada:

1. Identificação:

- 1.1. Quais atuações profissionais você já teve? E atualmente?
- 1.2. Há quanto tempo você trabalha na Escola “Dona Augusta”? Desde qual data?
- 1.3. Quais funções ocupou na Escola “Dona Augusta”?
- 1.4. Há quanto tempo você trabalha com o tempo integral na Escola “Dona Augusta”?
- 1.5. Você atuou no desenvolvimento de quais projetos da SEE/MG na escola? Por quê?

2. Concepção de educação integral e tempo integral:

- 2.1. Qual concepção de educação integral você tem?
- 2.2. Para você, qual(is) é (são) o(s) objetivo(s) do tempo integral?

3. O tempo integral na escola: Projeto “Reinventando a Escola” e Projeto “Aluno de Tempo Integral” (PATI) da SEE/MG:

- 3.1. Qual a origem do tempo integral na Escola “Dona Augusta”?
- 3.2. Quando e como ocorreu a implantação do PATI, da SEE/MG, na Escola?
- 3.3. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do PATI?
- 3.4. Havia contato entre a direção da escola com algum profissional da SEE/MG? Se sim, com quem? Caracterize essa relação.

4. O tempo integral na escola: O Projeto “Escola de Tempo Integral” da SEE/MG:

- 4.1. Como foi a mudança do PATI para o Projeto “Escola de Tempo Integral”?
- 4.2. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do Projeto “Escola de Tempo Integral”?
- 4.3. Havia contato entre a direção da escola com algum profissional da SEE/MG? Se sim, com quem? Como foi essa relação?

5. O tempo integral na escola: O Projeto “Educação em Tempo Integral” da SEE/MG:

- 5.1. Como foi a mudança do Projeto “Escola de Tempo Integral” para o Projeto “Educação em Tempo Integral”?
- 5.2. Em sua avaliação, quais os pontos fortes e fracos do Projeto “Educação em Tempo Integral”?
- 5.3. Existe contato entre a direção da escola com algum profissional da SEE/MG? Se sim, com quem? Caracterize essa relação.

ANEXO 02: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Entrevista com as professoras da escola que acompanharam/acompanham a experiência na escola pesquisada:

1. Identificação:

- 1.1. Quais atuações profissionais você já teve? E atualmente?
- 1.2. Há quanto tempo você trabalha na Escola “Dona Augusta”? Desde qual data?
- 1.3. Quais funções ocupou na Escola “Dona Augusta”?
- 1.4. Há quanto tempo você trabalha com o tempo integral na Escola “Dona Augusta”?
- 1.5. Você atuou no desenvolvimento de quais projetos da SEE/MG na escola? Por quê?

2. Concepção de educação integral e tempo integral:

- 2.1. Qual concepção de educação integral você tem?
- 2.2. Para você, qual(is) é (são) o(s) objetivo(s) do tempo integral?

3. O tempo integral na escola: O Projeto “Aluno de Tempo Integral” (PATI):

- 3.1. Por qual razão você trabalhou com o Projeto “Aluno de Tempo Integral”?
- 3.2. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do PATI?

4. O tempo integral na escola: O Projeto “Escola de Tempo Integral”:

- 4.1. Por qual razão você trabalhou com o Projeto “Escola de Tempo Integral”?

4.2. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do Projeto “Escola de Tempo Integral”?

5. O tempo integral na escola: O Projeto “Educação em Tempo Integral”:

5.1. Por qual razão você está trabalhando com o Projeto “Educação em Tempo Integral”?

5.2. Em sua avaliação, quais os pontos fortes e fracos do Projeto “Educação em Tempo Integral”?

ANEXO 03: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Entrevista com os profissionais da SEE/MG:

ROTEIRO 01 (Coordenadora Executiva do Projeto “Aluno de Tempo Integral”).

1. Identificação:

1.1. Qual sua atuação profissional atual?

1.2. Há quanto tempo você trabalha na SEE/MG? Desde qual data?

1.3. Quais cargos você já ocupou na SEE/MG?

2. Concepção de educação integral e tempo integral:

2.1. Qual concepção de educação integral você tem?

2.2. Para você, qual(is) é (são) o(s) objetivo(s) do tempo integral?

3. As ações da SEE/MG:

3.1. Quando e como surgiu a proposta de ampliação do tempo escolar diário para o ensino fundamental, pela SEE/MG?

3.2. Qual a origem do primeiro projeto de tempo integral proposto pela SEE/MG (o Projeto “Aluno de Tempo Integral”)?

3.3. Qual foi o apoio do governo do Estado de MG para a implantação e desenvolvimento do projeto inicial “Aluno de Tempo Integral”?

3.4. A política de gestão do governo Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2011) influenciou essa proposta? Qual a sua avaliação dessa influência?

4. O Projeto “Aluno de Tempo Integral” (PATI):

4.1. Como e quando surgiu o PATI?

4.2. A proposta surgiu por ideia de quem? Algum profissional da SEE/MG ou alguém de fora da SEE/MG?

4.3. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do PATI?

4.4. Você acompanhou a mudança do Projeto “Aluno de Tempo Integral” para o “Escola de Tempo Integral”? Se sim, o que você tem a dizer? Se não, por quê?

5. O Projeto “Escola de Tempo Integral”:

5.1. Quais as principais modificações do Projeto “Aluno de Tempo Integral” para o Projeto “Escola de Tempo Integral”?)

5.2. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do Projeto “Escola de Tempo Integral”?)

5.3. Você acompanhou a mudança do Projeto “Escola de Tempo Integral” para o Projeto “Educação em Tempo Integral”? Se sim, o que você tem a dizer? Se não, por quê?

6. O Projeto “Educação em Tempo Integral”:

6.1. Quais as principais modificações do Projeto “Escola de Tempo Integral” para o Projeto “Educação em Tempo Integral”?)

6.2. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do Projeto “Educação em Tempo Integral”?)

ROTEIRO 02 (Gerente Executivo dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”)

1. Identificação:

1.1. Qual sua atuação profissional atual?

1.2. Há quanto tempo você trabalha na SEE/MG? Desde qual data?

1.3. Quais cargos você já ocupou na SEE/MG?

2. Concepção de educação integral e tempo integral:

2.1. Qual concepção de educação integral você tem?

2.2. Para você, qual(is) é (são) o(s) objetivo(s) do tempo integral?

3. As ações da SEE/MG:

3.1. Quando e como surgiu a proposta de ampliação do tempo escolar diário para o ensino fundamental, pela SEE/MG?

3.2. Qual a origem do primeiro projeto de tempo integral proposto pela SEE/MG (o Projeto “Aluno de Tempo Integral”)?

3.3. Qual foi o apoio do governo do Estado de MG para a implantação e desenvolvimento do projeto inicial “Aluno de Tempo Integral”?

3.4. A política de gestão do governo Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2011) influenciou essa proposta? Qual a sua avaliação dessa influência?

4. O Projeto “Aluno de Tempo Integral” (PATI):

4.1. Como e quando surgiu o PATI?

4.2. A proposta surgiu por ideia de quem? Algum profissional da SEE/MG ou alguém de fora da SEE/MG?

4.3. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do PATI?

4.4. Você acompanhou a mudança do Projeto “Aluno de Tempo Integral” para o “Escola de Tempo Integral”? Se sim, o que você tem a dizer? Se não, por quê?

5. O Projeto “Escola de Tempo Integral”:

5.1. Quais as principais modificações do Projeto “Aluno de Tempo Integral” para o Projeto “Escola de Tempo Integral”?)

5.2. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do Projeto “Escola de Tempo Integral”?

5.3. Você acompanhou a mudança do Projeto “Escola de Tempo Integral” para o Projeto “Educação em Tempo Integral”? Se sim, o que você tem a dizer? Se não, por quê?

6. O Projeto “Educação em Tempo Integral”:

6.1. Quais as principais modificações do Projeto “Escola de Tempo Integral” para o Projeto “Educação em Tempo Integral”?)

6.2. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do Projeto “Educação em Tempo Integral”?

ROTEIRO 03 (Coordenadora Pedagógica dos Projetos “Escola de Tempo Integral” e “Educação em Tempo Integral”)

1. Identificação:

- 1.1. Qual sua atuação profissional atual?
- 1.2. Há quanto tempo você trabalha na SEE/MG? Desde qual data?
- 1.3. Quais cargos você já ocupou na SEE/MG?

2. Concepção de educação integral e tempo integral:

- 2.1. Qual concepção de educação integral você tem?
- 2.2. Para você, qual(is) é (são) o(s) objetivo(s) do tempo integral?

3. As ações da SEE/MG:

- 3.1. Quando e como surgiu a proposta de ampliação do tempo escolar diário para o ensino fundamental, pela SEE/MG?
- 3.2. Qual a origem do primeiro projeto de tempo integral proposto pela SEE/MG (o Projeto “Aluno de Tempo Integral”)?
- 3.3. Qual foi o apoio do governo do Estado de MG para a implantação e desenvolvimento do projeto inicial “Aluno de Tempo Integral”?
- 3.4. A política de gestão do governo Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2011) influenciou essa proposta? Qual a sua avaliação dessa influência?

4. O Projeto “Aluno de Tempo Integral” (PATI):

- 4.1. Como e quando surgiu o PATI?
- 4.2. A proposta surgiu por ideia de quem? Algum profissional da SEE/MG ou alguém de fora da SEE/MG?
- 4.3. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do PATI?
- 4.4. Você acompanhou a mudança do Projeto “Aluno de Tempo Integral” para o “Escola de Tempo Integral”? Se sim, o que você tem a dizer? Se não, por quê?

5. O Projeto “Escola de Tempo Integral”:

- 5.1. Quais as principais modificações do Projeto “Aluno de Tempo Integral” para o Projeto “Escola de Tempo Integral”?
- 5.2. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do Projeto “Escola de Tempo Integral”?

5.3. Você acompanhou a mudança do Projeto “Escola de Tempo Integral” para o Projeto “Educação em Tempo Integral”? Se sim, o que você tem a dizer? Se não, por quê?

6. O Projeto “Educação em Tempo Integral”:

6.1. Quais as principais modificações do Projeto “Escola de Tempo Integral” para o Projeto “Educação em Tempo Integral”?)

6.2. Em sua avaliação, quais eram os pontos fortes e fracos do Projeto “Educação em Tempo Integral”?

**ANEXO 04: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO
(Educadoras da escola pesquisada)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____ ,
declaro estar devidamente esclarecido (a) em participar da pesquisa de dissertação desenvolvida por Flávia Russo Silva Paiva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob a orientação do Prof. Dr. Denilson Santos de Azevedo. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a trajetória dos projetos de educação integral ou educação em tempo integral propostos pela SEE/MG para as escolas do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012. Autorizo a gravação em áudio da entrevista e concedo as informações prestadas para o uso que se fizer necessário, pois sei que minha identidade será preservada.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) voluntário (a) da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

**ANEXO 05: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO
(Profissionais da SEE/MG)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____,
declaro estar devidamente esclarecido (a) em participar da pesquisa de dissertação desenvolvida por Flávia Russo Silva Paiva, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob a orientação do Prof. Dr. Denilson Santos de Azevedo. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a trajetória dos projetos de educação integral ou educação em tempo integral propostos pela SEE/MG para as escolas do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012. Autorizo a gravação em áudio da entrevista e concedo as informações prestadas, juntamente com a identificação do meu nome no texto do trabalho, pois sei que esta autorização se estende unicamente para este fim.

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) voluntário (a) da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

ANEXO 06: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
Comissão de Ética

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: “EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL? Cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do Ensino Fundamental, no período de 2003 a 2012”.

INTERESSADO (A): Flávia Russo Silva Paiva, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa/UFV.

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e a Comissão de Ética da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/ SEE/MG, após análise do Projeto de Pesquisa, proposto pela mestranda Flávia Russo Silva Paiva – UFV, são de parecer favorável à realização da pesquisa **“EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL? Cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do Ensino Fundamental, no período de 2003 a 2012”**, por meio de entrevistas com os profissionais do Projeto Educação em Tempo Integral/PROETI, e na Escola Estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira. Ressaltamos que os procedimentos de pesquisa devem obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, a pesquisa poderá interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola no cumprimento de seu Calendário Escolar. Ressaltamos ainda, que a participação na pesquisa será voluntária e a identidade das pessoas envolvidas deverá ser mantida em sigilo. As instituições e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2012.

Raquel Elizabete de Souza Santos
Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica/SEE-MG

**ANEXO 07: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL
DONA AUGUSTA GONÇALVES NOGUEIRA**



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ofício nº 2204/2012

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2012.

Senhora Diretora,

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica encaminha Termo de Autorização para realização do Projeto de Pesquisa intitulado: "EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL? Cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do Ensino Fundamental, no período de 2003 a 2012", na escola estadual Dona Augusta Gonçalves Nogueira, da aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Flávia Russo Silva Paiva.

Atenciosamente,

Raquel Elizabete de Souza Santos

Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica

Ilma. Senhora

Elci Pimenta Costa Santos

Diretora da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A

Belo Horizonte - MG