

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

APARECIDA VALÉRIA DA SILVA

O PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI): LIÇÕES E
PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA SRE-
DIVINÓPOLIS/MG

JUIZ DE FORA

2014

APARECIDA VALÉRIA DA SILVA

**O PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI): LIÇÕES E
PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA SRE-
DIVINÓPOLIS/MG**

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

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Salomão Condé

JUIZ DE FORA

2014

TERMO DE APROVAÇÃO

APARECIDA VALÉRIA DA SILVA

O PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI): LIÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA SRE-DIVINÓPOLIS/MG

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do
Mestrado Profissional CAEd/FACED/EFJF, aprovada em 29/setembro/2014

Membro da Banca – Orientador (a)

Membro da Banca Externo

Membro da Banca Interno

Juiz de Fora, 29 de setembro de 2014

Dedico a Deus e a todos atores das políticas educacionais que procuram sempre ir além do seu desenho, em busca da educação de qualidade para todos. Em especial, dedico esta minha produção a toda minha família, a de sangue e as adotivas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador, que possibilita todos os caminhos e vitórias.

A meus pais João Luiz e Maria Madalena (*in memorian*) que deixaram, como herança maior, os desejos de luta, os valores de honestidade, solidariedade, amizade e, principalmente, o de colocar o amor em tudo e em todas as coisas.

Às minhas incentivadoras e famílias, de sangue e de coração. Às minhas irmãs, Maria Luiza e Florisbela, com especial atenção a Raquel, Sara e Aline, sobrinhas estimadas, pelo suporte e carinho de sempre... À Cândida, Terezinha e Carmem e suas famílias, pela torcida e apoio de sempre. Às minhas primas e amadas famílias, Durcelina e Maria das Graças, pelo apoio, torcida e companheirismo e, em especial, a José Ronaldo (*in memorian*).

Ao Professor Condé pela responsabilidade assumida, por sua valiosa produção intelectual e pelas aulas e discussões acadêmicas sobre gestão de políticas públicas. Aos membros da banca, que apesar dos vários compromissos acadêmicos, dedicaram seu precioso tempo. Ao tutor Tiago Rattes pela leitura atenta, compreensão, incentivo e acompanhamento da escrita. A todos os professores do mestrado, em especial à Professora Polon. A todos os tutores que, a exemplo da Luiza, fizeram-se presentes no mestrado. A todas as colegas e amigos do mestrado que, como Alessandro Borges Tatagiba, acreditaram e me incentivaram.

Às minhas superiores, aos meus amigos e colegas de trabalho da SRE Divinópolis pela compreensão, apoio e incentivo. Às Escolas e aos colaboradores da pesquisa por seu precioso tempo, atenção e contribuições que tornaram possível a interação e a realização da pesquisa e a apresentação do Plano de Ação Educacional. A todos que, embora não mencionados explicitamente aqui, contribuíram direta ou indiretamente para a elaboração desta dissertação.

Plantamos tanto, plantamos sempre, delimitamos espaços, aramos a terra, aprontamos os grãos, expropriamos o que é daninho. Poucas vezes paramos para ver a trajetória percorrida, para caminhar entre as plantações e admirar os frutos das jornadas exigentes que vivemos. Em quase todos os momentos estamos atarefados com a lida diária, com os compromissos e demandas, com a azáfama do cotidiano que perdemos a sensibilidade para com a gratuidade e beleza do ser, do sentir, do pensar, do amar, do existir [...]. César Nunes, 2004

RESUMO

A expansão da carga horária do aluno encontra-se no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, com a meta de: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (Brasil, 2014). Em 2013, na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis (SRE Divinópolis), em Minas Gerais (MG), a expansão da carga horária do aluno nas escolas estaduais já abrange 53 escolas (40% do total) para atender as diretrizes do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, Lei nº 19.481, de 12/01/2011, conforme orienta a Secretaria Estadual de Educação (SEE). Nesse contexto, esta dissertação apresenta os resultados de pesquisa realizada com o objetivo de analisar a expansão da carga horária com base no Projeto Educação em Tempo Integral (Proeti), implantado na SRE Divinópolis. Igualmente, busca identificar desafios para as equipes de gestão em promover uma maior aproximação a concepção da política de educação em tempo integral e as especificidades em cada contexto escolar. Por meio da metodologia de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, utiliza fontes documentais para caracterizar o estudo de caso. As entrevistas com atores educacionais das duas escolas selecionadas para a pesquisa propiciam reflexões sobre o contexto escolar onde se dão a implementação das políticas de expansão da carga horária. O suporte teórico de autores e estudiosos sobre gestão pública e formulação de políticas públicas amplia o campo de visão do estudo de forma a subsidiar a apresentação de um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para o aprimoramento e a expansão da jornada em tempo integral, na SRE Divinópolis. Ainda que singela a contribuição acadêmica, espera-se que a análise realizada possa se somar aos olhares dos atores educacionais que, nas escolas principalmente, lidam com os desafios cotidianos da implantação da política de expansão da carga horária.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Políticas Públicas. Gestão.

ABSTRACT

The expansion of student's school hours is underlined in the Brazilian National Education Plan (PNE) accordingly to the Law No. 13.005, of June 25, 2014. It points out as a goal "offering full-time education for at least 50% (fifty percent) of public schools to meet at least 25% (twenty five percent) of basic education students." (Brazil, 2014). In 2013, the Divinópolis Board of Education (SRE Divinópolis), Minas Gerais (MG), the expansion of students school hours already covers 53 schools (40% of the total) in order to meet the guidelines of the Ten Years Educational Plan of Minas Gerais, shown in the Law No. 19.481/ 2011 and in the guidelines of the State Department of education (SEE). In this context, this dissertation presents the results of a research aimed to analyse the expansion of students school based on the Full-Time Education Project (Proeti) carried out by the SRE Divinópolis. In addition, this work aims to identify challenges for management teams to shorten the views over the full time education project to the specifics needs of each school context. In this sense, through the qualitative methodology, descriptive and interpretive approach, it uses documentary sources to characterize the case study. Interviews with people from the two selected schools provide reflections on the school context of this policy. The theoretical support of authors and studies on public management and on public policy formulation broaden the point of view of the study in order to support the present an Educational Action Plan (PAE) conceived to improve the expansion of school hours in the SRE Divinópolis. Despite the unassuming academic contribution, may this study represent a contribution to the educational actors, particularly in schools, dealing with the daily challenges of implementing the expansion of school hour's policy.

Keywords: Full-Time Education. Management. Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Organograma da SRE Divinópolis.....	61
Figura 2 – Estrutura organizacional da Escola A.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Resultados do Proalfa de Minas Gerais de 2006 a 2012.....	48
Tabela 2 – Padrões de desempenho no Proalfa.....	63
Tabela 3 – Padrões de desempenho da escala no Proeb – 5º ano em 2012.....	65
Tabela 4 – Fatores extraescolares da Escola A em relação ao Estado em 2010.....	68
Tabela 5 – Fatores intraescolares da Escola A em relação ao Estado em 2010.....	68
Tabela 6 – Fatores extraescolares da Escola B em relação ao Estado em 2010.	77
Tabela 7 – Fatores intraescolares da Escola B em relação ao Estado em 2010.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O Projeto Aluno de Tempo Integral e o Projeto Escola de Tempo Integral.....	48
Quadro 2 – Exemplo de grade horária (turno matutino) – Turma 1.....	52
Quadro 3 – Exemplo de grade de horário (turno manhã) - Turma 2	53
Quadro 4 – Turmas e total de alunos atendidos pelo Proeti de 2007 a 2013 pela Escola A ...	72
Quadro 5 – Turmas e total de alunos atendidos pelo Proeti de 2007 a 2013 pela Escola B....	79
Quadro 6 – Resultados do Proalfa por padrões de desempenho de Minas Gerais, SRE Divinópolis, da Escola A e Escola B, 2007 a 2012	82
Quadro 7 – Políticas Públicas – “Fases” e Questões Centrais	90
Quadro 8 – Competências de fundamentação da educação e da gestão escolar.....	93
Quadro 9 – Ação 1 do PAE – preparação do curso para a SRE Divinópolis/MG – 2015	132
Quadro 10 – Ação 2 do PAE sobre o Proeti - SRE Divinópolis/MG – 2015.....	133
Quadro 11 – Ação 3 do PAE sobre o Proeti - SRE Divinópolis/MG – 2015.....	134
Quadro 12 – Abertura do curso no Módulo Presencial – Detalhamento da Ação 3.....	137
Quadro 13 – Desenvolvimento do curso pelo Moodle – detalhamento da ação 3	141
Quadro 14 – Conclusão do Curso no módulo presencial – detalhamento da ação 3.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Resultados e Metas de Minas Gerais no Ideb de 2007 a 2013.....	48
Gráfico 2 – Resultados do Proeb de Minas Gerais de 2006 a 2012....	49
Gráfico 3 – Proficiência média no Proalfa de 2006 a 2012 da SRE de Divinópolis e do Estado de Minas Gerais.....	64
Gráfico 4 – Proficiência média para o 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática no Proeb de 2006 a 2012 da SRE de Divinópolis e do Estado de Minas Gerais.....	65
Gráfico 5 – Ideb da Escola A com os índices e as metas de 2007 a 2013.....	71
Gráfico 6 – Proficiência média no Proalfa de 2006 a 2012 da Escola A em relação à SRE Divinópolis e a Minas Gerais.....	71
Gráfico 7 – Proficiência média no Proeb em Língua Portuguesa de 2006 a 2012 da Escola A em relação à SRE Divinópolis e Minas Gerais.....	72
Gráfico 8 – Proficiência média no Proeb e em Matemática de 2006 a 2012 da Escola A em relação à SRE Divinópolis e a Minas Gerais.....	73
Gráfico 9 – Ideb da Escola B com os índices e as metas de 2007 a 2013.....	78
Gráfico 10 – Proficiência média no Proalfa de 2006 a 2012 da Escola B em relação à SRE Divinópolis e a Minas Gerais	79
Gráfico 11 – Proficiência média no Proeb, em português e matemática, de 2006 a 2012 da Escola B em relação à SRE Divinópolis e a Minas Gerais	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATC – Alfabetização no Tempo Certo

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CBC – Conteúdo Básico Comum

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Cieps – Centros Integrados de Educação Pública

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA – Estados Unidos da América

EVCA – Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG – Minas Gerais

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem

PAE – Plano de Ação Educacional

Pati – Projeto Aluno de Tempo Integral

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional

PEE – Programa Especial de Educação

Piuacom – Projeto de Integração das Unidades e Ampliação de Conhecimentos de Medeiros

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

PMED – Programa Mais Educação

PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Proalfa – Programa de Avaliação da Alfabetização

Proeb – Programa de Avaliação da Educação Básica

Proeti – Projeto Estratégico “Educação em Tempo Integral”

Proeti/MG – Projeto Escola de Tempo Integral

Profic – Programa de Formação Integral da Criança

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Simade – Sistema Mineiro de Administração Escolar

Simave – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TRI – Teoria de Resposta ao Item

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL ONTEM E HOJE	19
1.1 Contextualização Histórica da Educação Integral no Brasil.....	19
1.1.1 As origens escolanovistas na educação de tempo integral	20
1.1.2 A renovação dos ideais de Anísio Teixeira e os Cieps e o Profic	27
1.1.3 A Constituição Federal de 1988 e outras bases legais.....	31
1.1.4 O “Programa Mais Educação”: a atuação da gestão federal	34
1.1.5 Reflexões sobre a educação em tempo integral no Brasil	36
1.2 Políticas Públicas e Experiências de Educação Integral em Minas Gerais Pós-Redemocratização.....	36
1.2.1 Piuacom: a extensão pioneira da carga horária de Minas Gerais	37
1.2.2 Projeto Aluno de Tempo Integral – Pati/MG	40
1.2.3 Projeto Escola de Tempo Integral em Minas Gerais	43
1.2.4 Reflexões sobre as Políticas Públicas e Experiências de Educação em Tempo Integral em Minas Gerais	49
1.3 Panorama do “Projeto Educação em Tempo Integral” – Proeti.....	50
1.3.1 A implantação do Proeti	51
1.3.2 Características gerais do Proeti.....	51
1.3.3 O Papel do gestor no Proeti	54
1.4 Da política à Ação: Caracterizando o Campo de Pesquisa.....	57
1.4.1 A Educação em tempo integral na SRE Divinópolis	58
1.4.2 Caracterizando as escolas colaboradoras	64
1.4.2.1 Escola A	65
1.4.2.2 Escola B	72
1.5 Reflexões e Rumos da Pesquisa	81
2 O OLHAR SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA NA SRE DIVINÓPOLIS.....	84
2.1 Políticas públicas educacionais e o contexto da gestão na prática do Proeti.	85

2.1.1 Educação integral e educação em tempo integral	90
2.1.2 Contribuições para um debate sobre gestão escolar com qualidade	93
2.2 Os Caminhos e Objetivos da Pesquisa	95
2.2.2 Aprofundando os conhecimento, sob a ótica dos implementadores	98
2.2.2.1 a gestão escolar e o Proeti na visão dos atores.....	100
2.2.2.2 o Proeti e as avaliações externas na visão dos executores da política	110
2.2.2.3 A política na visão dos colaboradores e o currículo do Proeti.....	115
2.4 Reflexões sobre a Teoria e a Prática	126
 3 – SOMAR OLHARES NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	 128
3.1 Plano de Ação Educacional (PAE): Educação em Tempo Integral – SRE	
Divinópolis/MG – 2015.....	131
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 146
 REFERÊNCIAS	 149
ANEXOS	155
ANEXO 1 – Plano Nacional de educação, lei 13.005, de 25 de junho de 2014	155
ANEXO 2 – metas e estratégias do plano nacional de educação atual	160
ANEXO 3 – Sugestão: Matriz curricular – aluno de tempo integral.....	195
APÊNDICES	196
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	197
APÊNDICE 2 – Roteiros de entrevista.....	198
APÊNDICE 3 – Minuta do PAE apresentada aos atores educacionais para apreciação	203

INTRODUÇÃO

A expansão da carga horária do aluno na escola está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o entendimento de que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” Art. 34, §2º da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10172/01 (BRASIL, 2001), apresentava como um dos objetivos: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.”

Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, prevê na sua sexta meta: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (Brasil, 2014). Em 2013, na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis (SRE Divinópolis), em Minas Gerais (MG), a expansão da carga horária do aluno nas escolas estaduais já abrange 53 escolas (40% do total) para atender as diretrizes do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, Lei nº 19.481, de 12/01/2011, conforme orienta a Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Esse percentual de 40% da SRE Divinópolis aproxima-se da meta 6 (Anexo 2) do atual PNE. Trata-se, portanto, de uma mudança significativa já em curso na oferta da educação básica de forma que se evidencia a necessidade de uma análise da educação em tempo integral na SRE Divinópolis. Para tal, a presente dissertação traz como tema a expansão da carga horária com base no Projeto Educação em Tempo Integral (Proeti), implantado pela SRE Divinópolis, local de atuação profissional da pesquisadora.

O exercício de onze anos no cargo de analista educacional, cargo instituído pelo Plano de Carreira de Minas Gerais, conta com experiência anterior em alfabetização e supervisão da educação básica. Nessa trajetória profissional, tornou-se partícipe das preocupações com os desafios e as perspectivas da educação e das políticas educacionais. Na SRE Divinópolis, o interesse por este tema de pesquisa nasceu do contato com as escolas quando acompanhou a implantação do projeto de extensão da carga horária. Em vista disso, a presente dissertação focaliza a política educacional de extensão da carga horária com base na execução exitosa em duas escolas da SRE Divinópolis.

Por meio dessa relação construída com a realidade educacional, ao longo dos anos, a pesquisadora pode observar que algumas escolas obtinham sucesso na execução desse projeto, mesmo com rupturas da política educacional, reveladas durante as “reformas” das políticas mineiras e orientadas pela Secretaria Estadual de Educação. Aliás, como colocado por Brooke (2012, p. 12) “o termo reforma é empregado exclusivamente pelos responsáveis para atribuir importância à mudança pretendida, com base na percepção de que chamá-la apenas de “mudança” ou “inovação” fosse diminuir o prestígio do empreendimento.” Nesse sentido, esse autor se posiciona a favor de chamar todas as mudanças marcantes como reformas, o que faz crer que a política pública de expansão da carga horária se trata realmente de significativa reforma educacional em andamento, mas que requer uma maior atenção de todos os atores educacionais por apresentar vários desafios.

Nessa linha de pensamento, Condé (2013) em seu texto “Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas” dialoga sobre os desenhos das políticas públicas e as intencionalidades, pois elas nunca são neutras, versam sempre sobre interesses dos vários atores, sobre os recursos financeiros e, quase sempre, sofrem as mudanças devido a esses interesses. Ao encontro de Condé (2013), em meio a tantos interesses e forças, as escolas apresentam em seu interior necessidades e possibilidades que as fazem se diferenciar entre si. Dependendo do seu entorno, dos funcionários, da comunidade em geral, dos seus gestores podem ocorrer diferentes formas de motivação, de incentivo, e de direcionamento. E, assim, a implantação dessas políticas tende a ocorrer de modo particular, conforme o contexto específico de cada escola.

A expansão da carga horária pode ser estudada sob diversos enfoques, mas estudos como de Lück (2009, p. 23) colocam que a “gestão escolar, como área de atuação, constituiu-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais, orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social”. Essa orientação proporcionada pela gestão pode servir para que a implantação das políticas ocorra de forma a atender os objetivos, sem perder de vista as necessidades específicas de cada escola. Essa ideia dialoga igualmente com Polon (2011, p. 16), que define três fatores para uma boa gestão: “liderança pedagógica, liderança organizacional e liderança relacional”. Esses fatores, segundo a pesquisa da autora, fazem com que um diretor torne o trabalho de uma escola bem sucedido. Evidentemente, a gestão é um fator chave, mas não pode prescindir do envolvimento dos demais atores escolares. Por sua vez, Paro (1987, p. 51-53) alerta que, na penúltima década do século passado, “a escola cancelava a injustiça social e só se

transformaria à medida que o sistema de autoridade e distribuição do trabalho se fizesse presente no interior da escola”.

Se, por um lado, o papel dos gestores não pode ser subestimado, é necessário refletir sobre o papel dos demais atores educacionais. Além dos atores, a implantação da educação em tempo integral depende também de outros elementos. As avaliações externas, por exemplo, tornaram-se na atualidade uma referência para se discutir políticas públicas. Acerca da relação do gestor educacional e dos demais atores, Sarason (1982) *in* Brooke (2012, p. 454) destaca que a contribuição do gestor consiste em “criar um clima organizacional que dá legitimidade ao projeto”. Esse clima organizacional não se faz sem um entendimento e consenso entre os principais atores envolvidos na implementação das políticas de educação em tempo integral na SRE Divinópolis.

De acordo com esse entendimento e com o que fora exposto acerca do contexto de implantação do Proeti, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a expansão da carga horária com base no Projeto Educação em Tempo Integral (Proeti), implantado na SRE Divinópolis. Os objetivos específicos da pesquisa buscam: i) identificar desafios para as equipes de gestão em promover uma maior aproximação a concepção da política de educação em tempo integral e as especificidades surgidas em cada contexto escolar; ii) apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) baseado nos resultados das análises da pesquisa para subsidiar o aprimoramento e a expansão da jornada em tempo integral, na SRE Divinópolis. Embora o PAE tenha em vista a SRE Divinópolis, é possível levá-lo para discussão em outros contextos parecidos para, se for o caso, aproveitado.

Para atingir esses objetivos, este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo trata do conceito da expansão da carga horária bem como contextualiza a educação em tempo integral nas escolas desde a sua origem no movimento da Escola Nova até as primeiras experiências no Brasil e em Minas Gerais. Apresenta o Projeto Federal “Mais Educação” e descreve a implantação, as características e o papel do gestor em relação ao Proeti. O segundo capítulo expõe a metodologia, os teóricos, e análises dos dados coletados na pesquisa qualitativa e na análise dos resultados quantitativos das avaliações externas. Nesse sentido, procura entrelaçar a teoria e a prática a respeito do Proeti e, assim, subsidiar a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE). O terceiro capítulo retoma algumas questões que foram relevantes durante o processo de pesquisa bem como os resultados das análises para a apresentação do PAE. A apresentação do PAE tem por objetivo destacar

resultados das análises anteriores que possam contribuir no aprimoramento e o processo de expansão da carga horária por meio do Proeti.

A metodologia com abordagem qualitativa se baseou na pesquisa documental, na realização de entrevistas e na análise de dados quantitativos. A pesquisa documental serviu para traçar o histórico da educação integral, com o levantamento de informações relevantes no contexto geral, de Brasil, e no contexto mais próximo à realidade da SRE Divinópolis. A pesquisa documental buscou levantar as estratégias e ações adotadas no projeto, o que levou a um entendimento atual e histórico do Proeti. Entre os documentos analisados das duas escolas estão os diários de classe, os registros internos sobre o Proeti, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Intervenção Pedagógico (PIP), o currículo bem como outros documentos legais para subsidiar a reflexão sobre os objetivos e estabelecer paralelos entre a concepção e a execução do Proeti.

As entrevistas tiveram como propósito clarear o entendimento a respeito do Proeti na SRE Divinópolis. A abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa para as entrevistas partiu de roteiro semiestruturado com diferentes fontes, ou seja, com a colaboração de diferentes atores envolvidos diretamente com as escolas. Na realização dessas entrevistas, a metodologia da pesquisa incluiu a comparação da atuação da gestão escolar em duas escolas da jurisdição da SRE Divinópolis.

A seleção dessas duas escolas baseou-se em um critério qualitativo e outro quantitativo, respectivamente, o bom êxito obtido na execução do Proeti e os resultados em avaliações externas. Para verificação do critério do bom êxito obtido na execução do Proeti, a pesquisa documental consultou os registros de supervisão e monitoramento das escolas sob a jurisdição da SRE Divinópolis/MG. Para o critério quantitativo, a pesquisa analisou os indicadores obtidos pelas escolas das avaliações externas, federal e estadual, considerando o período anterior e durante a vigência do Proeti. Com base nesses dois critérios, foi possível realizar a seleção de duas escolas com o cuidado ético de manter o anonimato das escolas e dos colaboradores. Destaca-se que as contribuições dos atores dessas duas escolas e a base teórica discutida no trabalho subsidiaram a apresentação, no terceiro capítulo, do Plano de Ação Educacional (PAE), a singela contribuição deste trabalho para o aprimoramento e a expansão da educação em tempo integral.

1. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL ONTEM E HOJE

A educação de tempo integral trata-se de uma política pública em crescimento no Brasil. Desperta o interesse de muitos estudiosos e igualmente o crescimento de pesquisas, estudos e discussões acerca do tema. O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama da trajetória da política de educação em tempo integral no Brasil e em Minas Gerais. Para isso, dividimos o capítulo em quatro partes.

Na primeira parte, o trabalho apresenta a contextualização histórica da educação integral no Brasil abordando desde as origens escolanovistas da educação de tempo integral até o programa federal de educação em tempo integral: “Programa Mais Educação”. A segunda seção traz um panorama das políticas públicas em Minas Gerais relacionadas às primeiras experiências com educação em tempo integral.

Na terceira parte, o trabalho descreve o atual projeto de expansão da carga horária do estado, o Projeto “Educação em Tempo Integral” (Proeti), iniciado em 2011. A explanação sobre Proeti trata a respeito do desenho da política e das legislações e demais documentos relacionados ao programa. Essa descrição vai ao encontro dos objetivos da pesquisa e para complementá-la, a terceira parte analisa o papel do gestor tendo em vista introduzir a reflexão sobre o contexto de implantação do Proeti, que será tratada especificamente a partir da quarta parte deste capítulo. Esse aprofundamento torna-se necessário tendo em vista os objetivos traçados.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Para entender as origens das discussões sobre a expansão da carga horária, ou seja, da escola de tempo integral, é preciso compreender o contexto de mudanças que ocorreram nas esferas política, econômica, cultural e educacional. Aqui, busca-se esclarecer alguns pontos importantes para a contextualização da pesquisa.

No final do século XIX, a Escola Nova se firmou como movimento mundial e se consolidou a democracia liberal, entendida como vitória sobre as monarquias autoritárias e conservadoras (SANTOS, 2008). Os países subdesenvolvidos, inseridos no capitalismo internacional sofrem influências dessas transformações modernizadoras. No Brasil as transformações econômicas e sociais perpassam pela década de 1920, um período de transição

do sistema agrário-comercial para o urbano-industrial, que se firmaria após a crise econômica de 1929 e a Revolução de 1930, com Getúlio Vargas à frente deste movimento.

No período da Primeira República se questionava o modelo educacional herdado do império que privilegiava a educação da elite, o secundário e o superior em detrimento do primário e profissional, que culminou com a crise da educação elitista e discussões que “desembocaram na Revolução de 30, que foi responsável por numerosas transformações que fizeram avançar o processo educacional brasileiro” (PILETTI, 1996 apud SANTOS, 2008). Entre essas transformações, o próximo tópico apresenta as origens escolanovistas na educação de tempo integral no Brasil.

1.1.1 AS ORIGENS ESCOLANOVISTAS NA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Para abordar as origens escolanovistas na educação de tempo integral, o trabalho destaca algumas das transformações ocorridas no processo de construção do estado e de suas instituições no início do século XX, entre elas a educação. Segundo Cavaliere (2010, p. 249), “o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas”. Assim, a escola no início do século XX precisava reencontrar sua origem de ser.

Segundo Bomeny (2007), foi a partir do movimento migratório provocado pela transformação econômica que se iniciaram as reflexões sobre o analfabetismo e os demais elementos que compõem as reflexões sobre educação até a atualidade no Brasil. Com a percepção da inabilidade dos migrantes rurais em viver em uma sociedade urbana, mas que ainda assim aumentavam a população das cidades com o sonho do trabalho nas indústrias e o quadro da elitização ainda atuante, forma-se o princípio dual que presidiu a educação primária, pois, de um lado, havia uma educação não escolar para os muitos trabalhadores que ainda deviam extrair as riquezas nacionais e, de outro, a educação escolar para uma minoria que construiria as indústrias e serviria a essas e aos serviços urbanos. Sob a responsabilidade da União estava o Ensino Superior, as universidades para a elite.

Surgem diferentes correntes com visões distintas. A Ação Integralista Brasileira (AIB), que se torna partido político em 1935, via a educação integral como ampliação do controle social e da hierarquização da sociedade que “envolvia o Estado, a família e a religião,

posto em sintonia com a escola, numa ação educativa” (CAVALIERE, 2010, p. 249). Ou seja, todos, em sintonia com a escola, trabalhavam para a conformidade das classes.

O lema era a educação integral para o homem integral, uma educação regeneradora da moral social, onde a doutrina era cumprir todos os papéis, pois era o homem moldado para servir aos interesses do Estado Integral. Acreditavam na educação como doutrinação a uma verdade já estabelecida. Em campo oposto havia as propostas de tempo integral dos socialistas internacionais e, ainda, as correntes liberais cujos movimentos de renovação da escola eram possibilidades de propagar as práticas democráticas. “A proposta de educação integral esteve, portanto, presente em diferentes campos políticos e servindo a múltiplas orientações ideológicas” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Nessa época já se viam pelas correntes liberais as ideias de Anísio Teixeira, talvez seu maior representante no Brasil. Após duas viagens para estudos nos Estados Unidos da América (EUA), sob influência dos pensamentos de Dewey e Kilpatrick, busca uma nova concepção de educação escolar, “a de que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (MINAS, 2009), enfim, uma escola que elevasse o nível da qualidade garantindo a formação integral do homem, tornando-o um verdadeiro cidadão.

Lutavam para o fortalecimento da escola como instituição e que seu papel seria o de reconstruir as bases sociais de uma sociedade democrática e o indivíduo deveria ser educado em sua inteireza, na base da cooperação e participação sendo que seria capaz, desta forma, de transformar a sociedade. Acreditavam que o aluno, vivendo em uma mini sociedade institucional, poderia se dotar de poder para atuar socialmente. Então o alargamento dos papéis da escola aparece como um dos pilares da educação (MINAS GERAIS, 2009).

Após as viagens de Anísio Teixeira para os EUA, inspirado pelo pragmatismo americano, ele passou a desenvolver projetos educacionais numa concepção de educação ampliada, mas nunca falando em educação integral por achar que o termo era utilizado por outras correntes como os Integralistas que viam a educação integral como ação doutrinária e os socialistas utópicos que a carregava como bandeira política, forma diferenciada de sua concepção.

Se, como era pensado pelo movimento, e principalmente por Anísio Teixeira, a marginalidade era sinônimo da falta de educação, o país, no contexto da época, não possuía condições materiais de universalizar a educação e, segundo Paro (1988), esta era oferecida apenas para as famílias com condições financeiras avantajadas, sendo assim, contradizendo

em alguma medida os pensamentos de formação integral para todos e privilegiando a divisão de classes.

Quando Anísio Teixeira partiu para os EUA, o educador deixou em andamento uma reforma no sistema educacional da Bahia, o que influenciou vários estados brasileiros, rompendo com a estagnação nas políticas educacionais da República (CAVALIERE, 2010). Deste modo, começaram a surgir as políticas voltadas para a educação, à preocupação pela escolarização das massas e a distribuição de novas responsabilidades sociais da escola. E assim, entre os anos de 1920 a 1929,

a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter para escolar – com o que se estende o raio de ação da escola e novas funções lhe são atribuídas (NAGLE, 1974 *apud* CAVALIERE, 2010, p. 250).

Foi um período de muita ambiguidade, pois a educação veio delineando a abordagem cívico higienista do poder, a educação sanitária do analfabetismo, levando a bandeira da educação como salvadora da nação com o projeto autoritário da educação escolar. As formulações dos integralistas, que viam a nova ordem econômica e a escola como instrumentos para atender essa demanda, e os movimentos de caráter mais formativo, amplo e efetivamente democrático que concebia a educação como vida e descoberta, sendo necessária sua diversificação e ampliação e, para isso, Anísio Teixeira foi seu grande precursor,

[...] grande inspirador de instituições de ensino almejando a educação integral, Anísio Teixeira propunha uma educação em que oferecesse às crianças “seu programa completo de leitura, aritmética, escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, educação física, [...] saúde, alimento, à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive” (MOLL, 2011, p. 20).

Anísio Teixeira, em 1931, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal fortalece seu pensamento de que as funções da escola ampliam-se e que, deve garantir que a civilização “feita pelo homem não o venha esmagar e destruir” (TEIXEIRA, 1997, p.85 *apud* CAVALIERE, 2010, p. 253). O educador realiza estudos e denuncia a finalidade restrita da escola elementar, de apenas preparar alunos para o ginásio e faculdade e não formar os indivíduos, e ainda denuncia o alto índice de abandono. Em suas obras podemos perceber que no desenrolar dos seus pensamentos há contradições e visões que partiram das experiências e desenvolvimento de sua posição dentro do universo educacional, na ruptura com seus ideais

religiosos e de suas vivências de amizades, mas que é na ampliação das funções da escola e no pensamento pragmático que está a base. Para ele,

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização (TEIXEIRA, 1997, p. 86 *apud* CAVALIERE, 2010, p. 255).

À medida que a década de 1930 se passava a modernização autoritária se firmava. Anísio Teixeira conduzia seu cargo acreditando na educação como uma prática atravessada pela ciência e pela arte e, apesar de ter apresentado um programa partidário, se afasta do cenário político, tornando-se não adepto a partidos políticos, por não acreditar na discussão teórica, mas com certa simpatia pelo partido comunista, a ponto de convidar homens partidários dessa corrente, como Leônidas Rezende e Edgardo Castro Rabelo, para ingressarem nos quadros da Universidade Federal do Distrito Federal. Outras atitudes isoladas, como defender explicitamente sua independência de criação e certas ideias de amigos partidários comunistas como Carlos Drummond e Paschoal, fez com que ele se tornasse alvo de perseguição de católicos e pensadores autoritários. Daí se deu o período de silêncio das ideias escolanovista, da escola de tempo integral, que foi combatida e interrompida. Assim,

os católicos invadiram a prefeitura e controlaram os serviços educativos. Vencera o projeto repartido de educação: para o povo, uma educação destinada ao trabalho e para as elites, uma educação para usufruir e exercer a cultura. Anísio opusera ao nacional, o democrático entendido menos como conjunto de mecanismos de participação dos indivíduos na sociedade política e mais como mecanismos de democratização da sociedade civil (WARDE, 1984, p. 105-139 *apud* NUNES, 2001, p. 9).

Em todos os anos de participação, de estudos, de trabalho, de silêncio, Anísio Teixeira não deixou sua convicção de que as questões sociais eram manifestações da cultura e que a escola seria o caminho para dotar os alunos da participação cultural e científica, promovendo-lhes a cidadania – apesar desse termo não ter sido muito usado na época. O desenvolvimento das indústrias trazia problemas e o educador Anísio Teixeira afirmava que

[...] com a industrialização desapareceu a integração entre o homem e o seu trabalho, que dividido e super dividido passou a ser esforço coletivo e impessoal. Depois, com o desenvolvimento do saber, também este passou a

ser especializado e não oferecer senão algo muito reduzido de saber realmente comum. Com isso desfez-se a integração entre o homem e o saber. Coma democracia, por fim, entendida como processo de maior participação de cada indivíduo nos bens da vida, esses bens passaram a ser concebidos como bens materiais, únicos que eram possíveis ao acesso de cada indivíduo. E a democracia fez-se uma democracia de consumo, o homem se sentindo tanto mais importante quanto mais pudesse consumir (TEIXEIRA, 00.00.00/17, CPDOC/FGV *apud* NUNES, 2001, p. 10).

Já em meados dos anos 1940, reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Anísio Teixeira retorna ao Brasil como conselheiro do Ensino Superior. A partir da década de 1950 houve significativa ampliação da oferta de ensino, principalmente no deslocamento da função científico-instrutiva da escola, atendendo as necessidades sociais e a preconização do capital humano. É justamente nesse momento que suas ideias são colocadas em prática com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia.

Esse centro de educação previa o atendimento a crianças e jovens até seus quinze anos e para isso foi construído o prédio que se dividia em quatro Escolas-Classes e uma Escola-Parque. A proposta do Centro era alternar atividades intelectuais teóricas e práticas ao longo do dia. As crianças órfãs ou abandonadas podiam residir no Centro. O projeto arquitetônico e pedagógico facilitava a realização da simbiose professor-aluno, possibilitava a integração e reciprocidade da busca ao objetivo comum que era o homem consciente de seu papel social.

Esse objetivo pressupunha uma vida social culta, com o senso das artes aguçado, com valores de pessoa humana, com os quais a liberdade deve ser exercida com responsabilidade, de forma crítica, ou seja, um ser humano aberto a novas ideias e com capacidade de trabalhar produtivamente. Como idealizado por Anísio Teixeira, o CECR era um retrato, uma comunidade em miniatura, onde os alunos se preparavam intelectualmente exercendo e discutindo os papéis sociais, com

integração comunitária com os colegas ou a maioria deles, tornando-os conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas agentes do progresso social e econômico. Estimulava a autonomia, a iniciativa, responsabilidade, cooperação, a honestidade, o respeito a si e aos outros (EBOLI, 2000, p. 20).

Para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas Escolas-Classes, permaneciam por quatro horas em aprendizagem escolar que compreendia as matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. No horário inverso, os alunos se dirigiam à Escola-Parque e eram divididos em turmas e realizavam as atividades de artes

aplicadas, industriais e plásticas no setor de trabalho; no setor de educação física e recreação, praticavam esportes como ginásticas, jogos, recreação, entre outros; ainda havia o setor socializante, com o grêmio estudantil, jornal, rádio escola, banco e loja; o setor artístico, no qual praticavam a música instrumental, o canto, a dança e o teatro; no setor de extensão cultural e biblioteca realizavam leituras, pesquisas e estudos.

Nessa escola havia, ainda, a assistência médico-odontológica e assistência alimentar. Era uma escola que acompanhava os alunos em todas as áreas de conhecimento e desenvolvimento, pretendia emponderá-los de cultura, saber, estruturas mentais, físicas e talvez até psicológicas para que, na inserção social, estivessem prontos a exercer o papel a que se destinassem (EBOLI, 2000). A equipe de profissionais era selecionada minuciosamente, formada por professores do magistério baiano recrutados em Salvador e interior e

[...] realizavam cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, no Curso de Artes Industriais no SENAI do Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte e em bolsas nos Estados Unidos da América do Norte (EBOLI, 2000, p. 21).

Na concepção do educador Anísio Teixeira, expandir as atividades educativas e proporcionar a interlocução entre as diversas áreas não era suprimento de carências (que na realidade existiam e ainda existem), mas era sinônimo de antecipar experiências da vida em sociedade, que possibilitavam ao futuro cidadão lidar com as constantes transformações que já estavam acontecendo, e que continuam acontecendo ainda hoje, ainda mais rapidamente.

Enquanto secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, em 1947, e diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), de 1952 a 1964, encaminhava recursos ao Centro, assim como a outras instituições. Seus opositores políticos, em seus discursos criticavam os grandes investimentos, irritados pelo interesse nas verbas do Inep para trocas eleitoreiras. Anísio Teixeira retrucava e afirmava que

não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84)

O CERC e os trabalhos lá desenvolvidos não ficaram conhecidos, talvez pelo então contexto e seus opositores. Mas há registros em comunidades europeias e mesmo aqui no Brasil, que justificam o esforço e o dispêndio para a realização de uma educação voltada para todos, pois para Anísio Teixeira “nações pobres como o Brasil não poderiam se dar ao luxo de não educar plenamente as novas gerações. Tratava-se de uma aspiração por justiça social num regime livre com a igualdade de oportunidades educativas” (NUNES, 2009, p. 127).

No final dos anos 50 e início da década de 60, ainda com Teixeira à frente dos trabalhos no Inep, o modelo do CERC serviu como direcionador do Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília. A visão de que a escola e a sociedade não podem estar dissociadas fazia parte das orientações para o Sistema Integrado de Brasília. Dessa forma, a escola deveria atender às necessidades materiais e espirituais ditadas pelo ritmo de desenvolvimento da sociedade (BARREIRA, 1989, p. 33 *apud* BARROS, 2008, p. 48).

Já se percebia a Educação Básica quase como ela é hoje, ou seja, o sistema já incorporava da Educação Infantil até o Ensino Médio, o ensino dos sete ao quatorze anos, assim como era concebida a educação intelectual sistemática e, paralelamente, a formação visando o desenvolvimento artístico, físico e recreativo e a iniciação ao trabalho. No Ensino Médio era oferecida ao adolescente a possibilidade de desenvolver seu potencial naquilo em que tivesse talento, preparando-o para o trabalho ou o prosseguimento de seus estudos, pois a escola tinha a tarefa de preparar o aluno para a civilização técnica e industrial em constante transformação (BARROS, 2008).

Essa experiência não teve longa duração e não se multiplicou, visto que em um contexto no qual se aplicava o diálogo educacional de Anísio, com uma educação voltada para todos e de boa qualidade, que “fundava-se em uma concepção de educação como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico do país” (COELHO, 2009), havia a necessidade de recursos para que tal ideologia se concretizasse, e isso o Brasil não estava em condições de oferecer a tão grande demanda e, ainda, existia o contexto das políticas que culminaram com a ditadura militar.

1.1.2 A RENOVAÇÃO DOS IDEAIS DE ANÍSIO TEIXEIRA E OS CIEPS E O PROFIC

No Brasil, durante o regime militar e a luta pela redemocratização, a promulgação da Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), buscava a superação da demanda por vagas para o ensino profissionalizante para suprir o mercado com mão de obra qualificada. Na década seguinte, Lei nº 7044/82 (BRASIL, 1982) suprimiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Nesse período em que o modelo de gestão se transformou de burocrático¹ para gerencial², surgiram várias experiências de melhoria da qualidade da educação. Essas experiências traziam novas formas de reorganização do tempo de escola, com a adoção dos ciclos de alfabetização que, conforme Barros (2008) aconteceram no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais e em outros estados com menor intensidade e divulgação

No Rio de Janeiro, no período, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) significou uma renovação da proposta do CECR de Anísio Teixeira. O Cieps constituía-se em uma maneira de se criar a identidade da escola pública e a escola de tempo integral como alternativa às condições nas quais estão envolvidas as crianças das classes populares cuja

diretriz básica do programa é a recuperação da escola pública, melhorando-a e colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental, é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido e com correção desejável (RIBEIRO, 1986 *apud* LUNKES, 2004).

Os Cieps seriam operacionalizados por meio do Programa Especial de Educação (PEE), deveriam situar-se em locais de maior vulnerabilidade e carência e, por meio de licitação, deveriam ser construídos em três blocos: no principal ficariam 24 salas em três andares, centro médico, cozinha, refeitório e área de apoio e recreação; no segundo estaria o ginásio coberto com quadra, vestiários e arquibancadas; no terceiro bloco ficariam a biblioteca e os alojamentos dos alunos residentes. As construções eram peças de encaixes, de concretos pré-moldados e belas fachadas que serviam de suporte para inscrições de nomes das

¹Administração que deixa clara a distinção entre público e privado, com definição de atribuições e responsabilidades de órgãos e cargos públicos. (Ver mais em BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 4 e OLIVEIRA, 2009, p. 56)

²Descentralização da administração pública direta, implantando agências autônomas e de organizações sociais com mandos centrais em busca da eficiência, eficácia e produtividade, através de avaliação e controle de resultados. O Estado é o promotor, mas não o provedor de bens e serviços sociais. Marginaliza as representações sindicais. (*Ibdem*)

personalidades exemplares para a infância e para a sociedade, como Tancredo Neves, Cora Coralina, Mané Garrincha, Anísio Teixeira, entre outros (MIGNOT, 2001). Apesar dos Cieps serem criticados pelos opositores como sendo onerosos, eram defendidos pela equipe do governo, que argumentava que o custo dos Centros era menor do que o de uma escola tradicional (CUNHA 2001, apud BARROS, 2008).

Os Cieps também foram embasados em experiência educacional do Rio Grande do Sul. Com o apoio do educador e pesquisador Darcy Ribeiro, os CIEPS no Rio de Janeiro tinham também o objetivo de enfrentar o desafio dos inúmeros problemas da escola pública, objetivando a construção do ensino de qualidade para as classes populares. Os Cieps causaram grande impacto devido à grandiosidade das construções, que encenavam uma nova e moderna escola para o futuro e também porque não se restringia ao ensino dos conteúdos escolares formais, mas promoviam a formação básica do educando no seu desenvolvimento intelectual, artístico, cívico e moral (CAVALIERE, 2010).

As características físicas das construções se tornaram emblemáticas e conferiram, naquela época, uma identidade à escola pública de tempo integral ao mesmo tempo que despertaram a atenção, testemunhando a importância conferida à educação e, por outro lado, proporcionava certa publicidade para quem estava com o poder, pois os Cieps foram edificadas estrategicamente em lugares de visibilidade como monumentos à educação, ao partido e seus idealizadores (MIGNOT, 2001).

Segundo Mignot (2001), o Programa dos Cieps se tornou o fulcro da propaganda do governo Brizola, a ponto das escolas serem apelidadas de “Brizolões”, perdendo, assim, muito de sua caracterização original, chegando a serem fechados alguns Centros, ou deixando de ser em tempo integral. Pois Mignot (2001) observa que Moreira Franco, sucessor de Brizola, com o propósito de desvincular a figura do adversário do programa educacional, adotou medidas que desarticularam o programa pedagógico dos Cieps.

Não só politicamente, os CIEPS foram condenados e aplaudidos. Ao mesmo tempo, os professores acreditavam que deveriam oferecer a base comum (como ler, escrever e contar), mas desaprovavam a ampliação das funções escolares, portanto condenavam os Cieps; Àqueles que já percebiam os graves desafios que a educação enfrentaria com as transformações sociais acreditavam que a escola era capaz de salvar os indivíduos, promovendo sua inserção social com dignidade, advogavam por uma política social alternativa e aplaudiam os Cieps.

Entre críticos e defensores, as escolas se ergueram. Os defensores protegeram a proposta, escondendo a ociosidade de repartições dos prédios e a evasão dos alunos do segundo segmento, pois eram contribuintes do orçamento doméstico. Não investiram nos salários dos profissionais, no material escolar e no aperfeiçoamento da rede. A população não matriculava seus filhos nas grandiosas escolas pelo estigma que foi criado pelos políticos opositores “escolas dos ricos para os pobres” (CAVALIERE, 2010). Tudo isso era também motivos de críticas pelos oposicionistas, assim, todos não perceberam que a sociedade se complexava, exigindo repertórios variados de propostas.

Deste modo, os defensores desta proposta, ao transformarem esta escola como modelo multiplicável, como a escola honesta, a escola do futuro, acabaram negando a própria inspiração do projeto: contemplar a diversidade que a rotinização das práticas pedagógicas impedia. Abrigados em um projeto arquitetônico uniforme, presos a horários pré-estabelecidos para o seu funcionamento, generalizado como único modelo de escola. Negaram os argumentos que justificariam a escola pública de tempo integral (MIGNOT, 2001).

Em 1986, com a derrota de Darcy Ribeiro para governador do estado do Rio de Janeiro, o projeto é interrompido, enquanto que em São Paulo, nesse mesmo ano, é inserido o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), como um projeto de atendimento à criança e ao adolescente, idealizado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), dessa forma já tinha uma versão preliminar ao ser instituído. (LUNKES, 2004).

O Profic, criado em 1986 pelo Decreto nº 25.469 (SÃO PAULO, 1986), sancionado por Franco Matoro, teve vigência até 1993 e trazia como metas, no documento organizado pela Secretaria de Estado de São Paulo, a transformação conceitual e prática da escola de Ensino Fundamental em instituições dedicadas à formação integral da criança e a prática da pré-escola como preparação para a alfabetização e também na formação integral, ampliando o seu tempo na escola. O estabelecimento de uma rede de pré-escolas no estado para atender a criança de maneira integral e integrada até os seis anos e, ainda, criar condições às mães, principalmente às de classes mais pobres, para estarem presentes junto aos filhos, amamentando-os, se possível, até os dois anos. Também tinha como objetivo buscar parcerias com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar soluções para o menor abandonado (FAVERI, 2013 p. 34).

O Profic possuía características diferentes dos demais projetos que foram desenvolvidos naquele tempo. Foi o primeiro a envolver parcerias, principalmente nos primeiros anos de sua vigência, como a cooperação com prefeituras municipais e entidades

assistenciais. Essa era uma estratégia de aproveitamento dos recursos já existentes, sendo um projeto que envolvia mais de uma pasta de governo (Saúde, Promoção Social, Cultura e Turismo), assim se fazia com que cada um assumisse o seu papel, suas funções dentro de uma administração, além do incentivo à integração entre os entes federados dentro de uma proposta de regionalização e municipalização do atendimento à criança. O caráter voluntário de participação das escolas também diferenciava dos outros programas de expansão da carga horária já desenvolvidos até aquele momento. A qualidade do ensino também era uma das preocupações do programa, que se fazia clara no artigo 1º do Decreto, ao afirmar que “o objetivo [do Programa é o] de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e propiciar oportunidades educacionais iguais a todas as crianças do Estado” (SÃO PAULO, 1986).

Os anos que precederam o programa foram de altas taxas de evasão e repetência nas séries iniciais. Giovanni e Souza (1999) apontam em sua pesquisa que era necessário reverter a situação educacional investindo nos fatores internos, ou seja, nos baixos salários e na má qualidade de formação de professores, no excesso de alunos por sala e na falta de infraestrutura e adequação curricular; aos fatores externos associavam-se o aumento da pauperização da população escolar e as condições adversas do processo ensino-aprendizagem, como as condições econômicas. Os autores criticavam o caráter assistencialista e protecionista do programa sendo que, para eles, os idealizadores do Profic vinculavam à escola a função de proteção à criança, onde estariam livres da violência, da doença, da fome e da pobreza.

O caráter assistencialista ou protecionista atrelado às escolas sempre gerou polêmica e um programa emergencial que buscasse atrelar setores suscitaria controvérsias e conflitos, assim, o Profic conseguiu manter-se, com oscilações e descontinuidades, até 1993. Não há dados quantitativos gerais sistematizados e poucos dados parciais foram produzidos; o Profic não era uma ação representativa do governo e cada unidade tomou um modo particular de atuação, chocando a estrutura vigente da Secretaria de homogeneização das atividades no interior da rede de ensino (GIOVANNI; SOUZA, 1999).

A avaliação do Profic na Secretaria de Educação é antagônica, pois se percebe que seus autores eram contra ou a favor do programa. Além disso, durante sua existência, passaram-se sete secretários, cada um com seus projetos e políticas educacionais para o Estado. Na mudança dos atores, o Programa transfigurou-se em sua forma, conteúdo e no sentido de suas ações. Seus resultados, diferentes do esperado a princípio, refletem a complexidade natural da implantação e implementação de uma política pública.

Durante sua existência, o país se consolidava democraticamente promulgando a nova Constituição em 1988, já incidindo sobre o Projeto, talvez contribuindo para sua extinção na forma como originalmente desenhado para posteriormente surgir com uma nova roupagem. No tópico seguinte trataremos da nova Carta Magna e sua influência no surgimento de novas leis e disposições para a educação, pois a Assembleia Constituinte, pela primeira vez, vê a educação como prioridade para constituir uma sociedade verdadeiramente democrática.

1.1.3 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E OUTRAS BASES LEGAIS

Durante o período de existência do Profic em São Paulo, o país passava por transformações sociais. Logo após a implantação do Profic, é promulgada a nova Carta Magna, em 1988, considerada, aliás, como avanço na redemocratização da sociedade do Brasil. Nela se explicita uma nova concepção de educação, uma educação para o mundo em constante transformação e que considera de fundamental importância sua percepção como um direito social fundamental. No seu artigo 6º afirmam-se como direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) representa um avanço em qualidade em relação à anterior, pois, além de ser mais clara e precisa, apresenta instrumentos jurídicos para a sua execução. No artigo 205, na seção dedicada à educação, estabelece a mesma como direito de todos e dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento da pessoa, o preparo para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho. Para isso, dispõe sobre as responsabilidades das várias esferas da administração e institui no artigo 206 princípios norteadores para a igualdade de condições de acesso, permanência, respeito ao pluralismo de ideias, além da gratuidade do ensino. Garante nos incisos V e VIII do mesmo artigo, a formação dos profissionais, planos de carreira e entrada nos serviços públicos através de concursos e estabelece, ainda, o piso salarial nacional para os profissionais da educação pública. Ainda no artigo 206, nos incisos VI e VII se funda a gestão democrática e a garantia de qualidade. No artigo 208 é considerado dever do Estado:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5(cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Pode-se perceber que a Constituição atual reconhece e declara o direito à educação de qualidade para todos e instrumentaliza os cidadãos à sua exigência, quando nos parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 208 dispõem sobre o direito público subjetivo da mesma, a responsabilização de órgãos competentes para sua oferta e o recenseamento de educandos que, porventura, não estiverem sendo atendidos. Cretella (1991 *apud* OLIVEIRA, 2009) afirma:

[...] todo cidadão brasileiro tem o direito subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção, porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas, nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes (CRETELLA, 1991 *apud* OLIVEIRA, 2009).

Ao colocar o direito à educação enquanto primeiro direito social percebe-se a importância que é dada à instrumentalização dos cidadãos para se tornarem indivíduos capazes de viver e conviver socialmente. A educação em tempo integral, assim, encontra respaldo nas disposições da Constituição Federal de 1988 e também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), estabelecendo ampla rede de proteção à criança e ao adolescente. A LDB (BRASIL, 1996) confirma e dá minúcias dos dispostos já citados da Constituição Federal, regulariza e dá providências sobre a Educação Básica (que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), estabelecendo a gratuidade do ensino dos quatro aos dezessete anos. Mas é no artigo 34 da LDB que se explicita a expansão da carga horária:

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

§ 1º São ressalvados os casos de ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Deste modo, juntamente com o artigo 87, que institui a Década da Educação, que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral”, e explica o grande número de políticas públicas nessa direção. Podemos ainda citar como estímulo à política de tempo integral o PNE (BRASIL, 2001) que estabelece como prioridade, na medida das condições financeiras, o dever de “tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”.

Atualmente, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor, Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 (Anexo 1), estabelece em seu artigo 3º que as metas previstas no anexo do Plano sejam cumpridas no prazo de sua vigência. Entre as metas está a de “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica” para “atender pelo menos 25% do total de estudantes matriculados” (BRASIL, 2014). Para cumprir essas metas relacionadas à educação em tempo integral, o PNE em vigor prescreve seis estratégias, entre elas

Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa. E institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014).

Como se pode verificar neste tópico, a legislação sobre a educação em tempo integral se trata de uma política progressiva, amparada por várias leis. A União vem fazendo experiências neste sentido e atualmente possui o “Programa Mais Educação”, que será

apresentado no próximo tópico e deve acrescentar outras ideias e informações para as reflexões desta pesquisa.

1.1.4 O “PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO”: A ATUAÇÃO DA GESTÃO FEDERAL

O Programa Mais Educação (PMED), política normatizada pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), visa fomentar a educação integral para crianças, adolescentes e jovens, inicialmente nas escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esta portaria foi firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura e é fomentado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma ação intersetorial que visa contribuir com a diminuição das desigualdades educacionais, com a valorização da diversidade cultural brasileira. É uma luta contra a pobreza e a exclusão social, apostando na ampliação do tempo e espaços educativos como solução para a problemática da qualidade de ensino (BRASIL, 2010a).

O PMED é uma política de educação nacional que prevê a oferta de atividades socioeducativas no contra turno escolar, que pode ser realizado dentro e fora da escola e em outros espaços setoriais sob a coordenação da escola, já que se trata de uma ação intersetorial, ou seja, o aluno pode ser encaminhado a clubes esportivos, a academias de artes e outros, após as aulas ou mesmo antes. É um programa constitutivo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que de acordo com o Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010a) sancionado pelo então Presidente da República, é direcionado a estudantes que se encontram em situações de vulnerabilidade social e tem por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010a).

Para atingir essa finalidade, a educação integral norteia-se pela metodologia de macrocampos de saber: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, Direitos Humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital, comunicação e uso das mídias,

promoção da saúde, alimentação e prevenção, investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. A constituição de novos espaços, além dos escolares, como territórios educativos, os centros comunitários, bibliotecas, museus, cinemas, parques e praças são locais de construção dos saberes, para isso, a integração entre as políticas educacionais e sociais em interlocução com as comunidades escolares (e entre elas) se fazem necessárias.

São também princípios do PMED espaços educadores sustentáveis, a acessibilidade, a formação do gestor e de professores, com a articulação de universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento e o desenvolvimento de materiais didáticos (BRASIL, 2010a). O artigo 3º do Decreto nº 7083 explicita os objetivos do PMED, a saber:

- I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010a).

O PMED é gerido no âmbito federal pelo Ministério da Educação (MEC) e operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), e se articula com vinte e três outros programas de seis ministérios, incluindo os assinantes da portaria que o constituiu. No âmbito local é executado e gestado pelas Secretarias de Educação **que conjugarão suas ações com os outros órgãos públicos relacionados a seus ministérios parceiros** (BRASIL, 2010ª, grifo nosso).

Pode-se entender como uma mudança na forma de gerir a Educação que vinha se configurando desde a década de 1990, por tratar-se de estimular parcerias no interior da esfera pública, parcerias intersetoriais, mas também intergovernamentais e ainda fomentar a participação das famílias, da comunidade escolar, da sociedade civil, assim como de organizações não governamentais e da esfera privada (BRASIL, 2007). O Programa apresenta a visão de que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da escola, mas de toda a sociedade, reformulando os espaços de aprendizagem escolares em territórios educativos.

1.1.5 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Nesta primeira seção, o trabalho apresenta alguns dos pensamentos da Escola Nova, da década de 1930, com seu maior representante e precursor no Brasil, Anísio Teixeira, cujos pensamentos buscavam a educação integral do homem. Do trabalho de Anísio Teixeira, a pesquisa destaca a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, nos anos 50. Entre outras conhecidas experiências de expansão da carga horária no Brasil.

O capítulo também aborda os Centros Integrados (Cieps) implantados por Darcy Ribeiro nos anos 1980 e 1990, no Rio de Janeiro, e o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), cuja existência em São Paulo perpassou os anos de 1986 a 1993. A culminância desta seção se deu com o debate sobre o atual programa federal “Mais Educação” e a legislação que dispõe sobre a educação contida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e nos outros documentos legais abordados.

Nesse sentido, a LDB apresenta a discussão sobre a expansão da carga horária, que no seu artigo 34 estabelece “A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, sugerindo uma nova forma organizacional dos tempos e espaços escolares. De acordo com a LDB, a reflexão sobre o PNE traz as metas para a educação em tempo integral para o fim desta década.

Após essas considerações e reflexões sobre a educação em tempo integral, de um ponto de vista mais abrangente, a seção a seguir focaliza o estado de Minas Gerais, ao longo do período da redemocratização do país até a atualidade, com destaque para as políticas educacionais mineiras relacionadas à educação de tempo integral.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MINAS GERAIS PÓS-REDEMOCRATIZAÇÃO

Não pretendemos concentrar e nem aprofundar nos pensamentos de cunho filosófico e/ou político, pois o objetivo aqui é abordar as políticas de educação de tempo integral,

buscando refletir sobre sua proposição e execução. Por isso, nos próximos tópicos, o trabalho focaliza o histórico da expansão da carga horária na rede estadual de Minas Gerais.

No estado, desde o período da redemocratização do país, o discurso do governador estadual da época, Tancredo Neves, bem como as falas dos governos sucessores colocaram questões sobre a educação. Assim, cada governo procurou imprimir sua marca na educação com diferentes visões, reformas orquestradas conforme as intencionalidades dos partidos de “direita”³.

Nesse sentido, esta seção apresenta as primeiras experiências de expansão da carga horária diária do aluno na escola, no estado de Minas Gerais. Apresentando no primeiro tópico o projeto oferecido em um município da jurisdição de Divinópolis, campo de pesquisa, destacando a primeira experiência com a educação em tempo integral, originada bottom/up, ou seja, de baixo para cima (Dye, 2009, apud Condé, 2013, p. 86), partindo do interesse na resolução de problemas com professores nomeados, mas sem o cargo para os mesmos no município. O projeto foi pensado pela escola estadual e o município, proposto ao governo e teve a duração enquanto o problema existia.

Nos dois tópicos posteriores serão apresentadas as características gerais dos projetos de expansão da carga horária em Minas Gerais Aluno de Tempo Integral (Pati/MG)⁴ e Escola de Tempo Integral (PROETI/MG)⁵. Nesse sentido o primeiro como projeto piloto e o segundo como projeto a ser implantado por toda Minas Gerais.

1.2.1 PIUACOM: A EXTENSÃO PIONEIRA DA CARGA HORÁRIA DE MINAS GERAIS

A primeira experiência de extensão de carga horária do estado de Minas Gerais surgiu a partir das municipalizações que ocorreram no período de 1991 a 1998. Cabe frisar que na Constituição Federal, no artigo 23, são estabelecidas as competências comuns às esferas federal, estadual e municipal, sendo as áreas de políticas públicas de acesso à cultura e educação parte dessas competências (ABRUCIO e FRENZESE, 2007).

³Partido do governo e outros coligados a ele. Partidos de apoio ao governo.

⁴Foi acrescentada à sigla a Unidade Federal para distinguir de outro projeto federal com a mesma sigla.

⁵Foi acrescentada a Unidade Federal para distinção entre os projetos mineiros que trouxeram a mesma sigla, Projeto Escola de Tempo Integral e “Educação em Tempo Integral”.

O Parecer nº 500/98 (MINAS, 1998) elaborado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais é o orientador da organização dos Sistemas Municipais de Ensino e possibilitava aos municípios a reflexão sobre a criação do próprio sistema, mas sem imposições. A descentralização é estimulada, pois se acredita que os municípios, pela proximidade do governo e dos cidadãos, são campos potencializadores de experiências democráticas (SARMENTO, 2005).

Com a descentralização, os municípios não preparados para se autogerirem tendem à “prefeiturização” do poder que, segundo Santos (2010), nomeia um fenômeno criado pela municipalização, no qual o poder executivo local se beneficia da política de ensino em prol de seus interesses políticos eleitoreiros. No campo da educação, a “prefeiturização” leva os gestores a entenderem os novos cargos da educação como possibilidade de emprego para os professores da sua rede e adeptos do seu partido político. Contudo, a visão da gestão municipal se deparou com problemas como greves municipais e de passeatas de professores nomeados pelo estado e sem sua função, devido às recentes municipalizações induzidas pela SEE/MG. Para tentar solucionar esses problemas, alguns municípios tentavam reverter a municipalização de escolas (SARMENTO, 2005). Esse não foi o caso do município de Medeiros, local onde ocorreu a primeira experiência com educação em tempo integral em Minas Gerais.

O município de Medeiros, pertencente à jurisdição da SRE Divinópolis, localizado a aproximadamente 200 km, com uma população estimada em 3444 habitantes, municipaliza, em 1998, todo o Ensino Fundamental, deixando 12 professores nomeados sem seus cargos. O então prefeito solicita à sua equipe educacional a elaboração de um escopo de projeto para extensão de carga horária, com base no artigo 34 da LDB (BRASIL, 1996).

A pesquisadora integrou a equipe da SRE que orientou esse projeto pioneiro e participou da orientação do escopo do projeto no início de 2003. Acompanhou-o como orientadora pedagógica, realizando quatro visitas, sendo que na última em companhia da então subsecretária de Desenvolvimento da Educação Maria Eliana Novais. O Projeto de Integração das Unidades e Ampliação de Conhecimentos de Medeiros (PIUACOM) consistia em oficinas de artes (basicamente em desenhos para colorir ou colagens), oficinas de músicas (cantigas de roda), excursões e oficina de monitoramento do dever de casa para alunos das séries iniciais das escolas do município. Inicialmente, a clientela era composta só com os residentes na zona urbana, sendo estendido depois aos alunos rurais por imposição da SRE.

A parceria consistia no oferecimento pelo Estado do espaço físico da Escola Estadual X, na qual os professores efetivos realizavam as oficinas. Para implantar o projeto pioneiro, o município passou a proporcionar a alimentação e o transporte, o que implicou o surgimento de alguns problemas no projeto, pois a alimentação consistia em merendas e, muitas vezes, a oferta do transporte não foi suficiente para atender a demanda. Além do aumento do número de alunos por oficina, a gerência enfrentou dificuldades devido à insatisfação de professores em final de carreira, revoltados pela perda do espaço de trabalho, ou seja, a sala de aula do ensino regular.

Na execução do projeto, houve reclamações sobre indisciplina de alunos. Ainda existe na escola o projeto em seu escopo, com as oficinas já citadas, além de oficinas de judô e natação que aconteceram sem muita continuidade, pois, segundo alguns ex-alunos e inspetores que acompanharam sua execução, osicineiros professores de judô, de capoeira e natação (voluntários) priorizavam um projeto de esportes e prevenção da violência que era desenvolvido concomitantemente com o segundo segmento do Ensino Fundamental, na escola municipal.

Durante a execução do PIUACOM, os registros sobre a implementação do projeto que deveriam ser enviados pelas escolas à SRE demoravam muito a ser apresentados, eram necessárias complementações de informações e correções. Segundo a pesquisa documental realizada nos arquivos existentes na SRE, essas correções não eram concluídas. A SRE Divinópolis também parece ter contribuído para a falta de um monitoramento mais pontual, pois as assinaturas nos poucos documentos apresentados revelam que houve uma grande variação de inspetores e analistas no acompanhamento do município, portanto do projeto. O PIUACOM acabou sendo extinto na medida em que os professores foram aposentados. Em 2007, foi solicitada a adequação do PIUACOM ao Proeti/MG. Essa adequação não foi possível, pois os dois professores ainda efetivos voltaram à escola estadual de Ensino Médio, realizando atendimento na biblioteca e secretaria. A Escola Municipal Y municipal, que desenvolvia o projeto citado anteriormente com o segundo seguimento do ensino fundamental, deu continuidade ao projeto até 2010 e, nesse caso, há registros e portfólios que apontam a execução do projeto.

Em 2010, a Secretária de Educação e a Coordenadora Pedagógica do município de Medeiros extinguiram o projeto devido à descaracterização das oficinas, pois haviam sido transformadas em aulas, muito parecidas com as ofertadas no Ensino Regular. As gestoras

então decidiram investir na capacitação dos professores e deixando poucos alunos por turma, ao mesmo tempo em que monitoravam o trabalho do professor.

1.2.2 PROJETO ALUNO DE TEMPO INTEGRAL – PATI/MG

Em 2003, a SEE/MG implantou uma política voltada para a grande Belo Horizonte e para a zona metropolitana, o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA), justificando sua existência como prevenção da violência nas escolas, muito divulgada na mídia naquela época. O desenho da política visava dar apoio às escolas públicas situadas em áreas de risco social (MINAS, 2003).

As escolas participantes eram financiadas pelo Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI), que era elaborado com a participação de toda a comunidade escolar assim que a escola era selecionada. O PDPI consistia no planejamento de projetos/ações com metas a alcançar, investindo em solução dos problemas escolares. Entre os projetos orientados figurava a extensão da carga horária surgindo, assim, as primeiras experiências isoladas, como ação de projetos do PDPI de escolas que assim planejaram. O Projeto EVCA, regulamentado pela Resolução SEE nº 416/2003, considerava as necessidades de dar respostas contra a violência, implementando políticas diferenciadas, num planejamento orientado e acompanhado, tornando a escola integrada ao seu meio e sintonizada com seus anseios e necessidades (MINAS, 2003).

Assim, no ano de 2005, considerado pela SEE/MG como o ano da retomada mineira, em 77 escolas do EVCA de Belo Horizonte é implantado um currículo ampliado com oficinas em contra turno do currículo básico, o que deu início ao Projeto Aluno de Tempo Integral (Pati/MG). No início de 2006 já eram 171 escolas em 14 municípios, capital e região metropolitana e, em meados do segundo semestre, iniciou-se no interior, em 13 escolas estaduais do município de Uberaba, “localizadas em zona de maior vulnerabilidade social, afetadas pelos fenômenos da violência e de exclusão social” (BARRETO, 2012). Na jurisdição de Divinópolis, campo de pesquisa, não foi desenvolvido o Pati/MG.

A composição das primeiras turmas em tempo integral pretendia beneficiar os alunos com deficiências de aprendizagem e formativa. A seleção se deu por meio de diagnóstico em Língua Portuguesa e Matemática de todos os alunos do Ensino Fundamental. O Pati/MG

pretendia melhorar a aprendizagem dos alunos que necessitavam de maior atenção da escola procurando elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos e suprimindo as defasagens de aprendizagem. Ainda buscava reduzir as reprovações com atividades para o desenvolvimento de habilidades e competências, além de ampliar as experiências dos alunos com atividades artísticas, culturais e esportivas (MINAS, 2007a).

O currículo constava do Ensino Regular em um turno e oficinas, conforme o projeto da escola, no contra turno, em princípio durante três dias da semana. Com a extensão para todo o estado, a SEE/MG disponibilizou uma sugestão de matriz curricular alcançando três áreas: atividades de linguagem e Matemática, atividades artísticas, esportivas e motoras e atividades de formação pessoal e social e orientada para cinco dias da semana. A lógica do currículo parte da ideia de um processo que permite a flexibilização das atividades sem perda do sentido da unidade, o eixo integrador da organização pedagógica das oficinas. Desse modo, não implica em descaracterizar a escola em sua lógica tradicional, mas sim em torná-la dinâmica e ativa com a participação de todos os envolvidos na instituição.

Nas orientações, a SEE/MG cita Stenhouse (1995 *apud* MINAS, 2007a, p. 9) e explica que “a proposta é reorganizar o espaço e o tempo do aluno por intermédio de um currículo integrado, dialetizado e flexível”. A ação pedagógica deveria ser organizada, bem planejada, com intencionalidade, sendo que a diversão não é inimiga da aprendizagem, pois assim o ensino se torna prazeroso e significativo, facilitando a participação e, por consequência, a compreensão. “Assim, o espaço físico ao qual denominamos sala, não é espaço de dar aulas, mas é, essencialmente, o espaço de encontro entre sujeitos em busca da felicidade. Dar aulas é apenas uma estratégia” (TORO, 1996 *apud* MINAS, 2007a, p. 8).

Assim, o trabalho seria realizado essencialmente por meio de projetos, a partir de uma área ou tema de conhecimento como norteadora das competências a serem desenvolvidas. O espaço de aprendizagem já não é só a sala de aula, com carteiras enfileiradas, mas em outras formas e até outros espaços existentes na escola e fora dela. O planejamento das atividades deve conter como primeira ação a pergunta: “Para quem é este planejamento?” Quais os interesses, conhecimentos prévios, dificuldades, como vivem e quais suas possibilidades futuras. Deste modo, é importante considerar, ao planejar a prática educativa, o “para quem”, “o que” e o “para que” ensinar. O conteúdo deve estar subordinado a estas três questões básicas. “O planejamento didático, neste projeto, deve se fazer segundo a lógica da

aprendizagem, e não de acordo com a lógica das noções que compõem a estrutura da disciplina já constituída” (MINAS, 2007a, p. 8).

A população atendida pelo projeto, por exibir dificuldades de aprendizagem, apresenta autoestima negativa e elevá-la fazia parte das primeiras ações do projeto, de acordo com a orientação da SEE/MG. Fazer com que os alunos percebam suas potencialidades e procurem progredir a partir delas, reconheçam suas limitações e saibam se relacionar com as mesmas, extrapolando-as e adquirindo autoconfiança, condição fundamental para a vivência responsável de qualquer aprendizagem. Assim, as pessoas tornam-se mais assertivas, capazes de fazer escolhas e tomar decisões conscientes (MINAS, 2009 p. 9).

A ampliação do tempo pedagógico significa uma nova construção curricular, com base na integração, na flexibilidade como dinâmica de produção da matriz curricular e da interdisciplinaridade como percepção para o trabalho pedagógico dos educadores. É importante explorar todos os espaços possíveis da comunidade para que os alunos se sintam motivados, interessados e percebam que poderão atuar dentro do contexto vivido.

Nesse sentido, deve contar com os 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 pesquisas, 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 (MINAS, 2007a, p. 9).

Para a composição do quadro de funcionários da escola, no turno regular, os professores eram os nomeados e/ou efetivados da escola ou designados dentro das normas vigentes. Para a execução das oficinas do projeto os professores eram designados, seguindo perfil ou mesmo habilitação em cursos distintos, com a prerrogativa de autorização especial da SEE/MG, sem seguir os critérios gerais em vigor. Os gestores eram orientados a analisar os requisitos mínimos de qualificação: a) o Coordenador local do projeto deveria possuir formação em Pedagogia ou Magistério Superior, b) o professor deveria possuir formação e experiência nas áreas de contrato, c) o auxiliar de serviços gerais deveria conhecer os referenciais do projeto. Exigia-se de todos sensibilidade e compromisso com a formação integral do aluno e compromisso com a reflexão sobre a prática e com a formação continuada (SEE, 2004 *apud* BARRETO, 2012, p. 20).

A SRE de Uberaba que teve o Pati/MG implantado observou que houve um “aumento no número de turmas e, conseqüentemente, de alunos atendidos. Essa situação despertou interesse pelo projeto nas demais escolas da SRE” (BARRETO 2012, p. 20). Como na SRE Divinópolis, campo de pesquisa, não foi implantado o Pati/MG, não houve orientações diretamente à SRE e o projeto ficou mais conhecido a partir de sua implantação, já transformado em Escola de Tempo Integral (Proeti/MG).

A partir de 2007, a SEE/MG, justificando como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora estende-o, agora com o nome “Projeto Escola de Tempo Integral” (Proeti/MG), a todas as escolas estaduais, com espaço ocioso ou que obtivessem espaço consignado pela comunidade ou prefeituras municipais (MINAS, 2009, p. 20). Assim, o tópico a seguir destaca as alterações e diferenças do Proeti/MG em relação ao Pati/MG.

1.2.3 PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

Com a experiência do Pati/MG e do projeto Federal “Mais Educação”, já vigente em algumas escolas mineiras sob orientação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a SEE/MG em 2007, ao encontro do artigo 34 da LDB, renova a política de expansão da carga horária mineira. Dá-lhe novo nome e sigla, apontando-o como projeto estruturador “Escola de Tempo Integral” (Proeti/MG), divulgando-o em um encontro central com as regionais de ensino e, igualmente, no site eletrônico da Secretaria uma cartilha de orientação com um resumo do histórico do movimento de educação integral, desde o movimento escolanovista e os ideais de Anísio Teixeira e, ainda, todas as orientações necessárias à sua efetivação⁶, agora se torna uma política de cima para baixo, *top/down* segundo Dye (apud CONDÉ, 2013, p. 86) e carrega a complexidade que isso acarreta.

A SEE justifica essa ampliação com a finalidade de atender às novas expectativas sociais, uma vez que o papel da escola vem se alterando conforme as necessidades e que cabe à mesma garantir uma melhor formação acadêmica, profissional e humana. Assim, afirma-se o Proeti/MG, como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora. Espera-se que ele “crie oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão; para que a escola efetivamente garanta ao aluno melhor aprendizagem; e

⁶Não foi encontrada nenhuma legislação sobre sua operacionalização.

que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios” (MINAS, 2009 p. 7).

Os Projetos, como o Pati/MG e o Proeti/MG, compreendem um currículo desenvolvido (Anexo 3) em um turno com a base nacional comum. A parte diversificada, em outro, prevê atividades que possibilitem o enriquecimento curricular, sendo essas oficinas lúdicas, prazerosas, mas com intencionalidades, focando a alfabetização e o letramento, a Matemática e a ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas (MINAS, 2009 p. 8).

O Proeti/MG ganha maior importância à medida que possibilita a intervenção pedagógica para alunos com dificuldades de aprendizagem. As escolas buscam por resultados, pois junto às políticas voltadas para a aprendizagem, como a extensão da carga horária, Minas Gerais desenvolve uma política de aferição das aprendizagens colocando metas a ser alcançadas pelas escolas e premia o êxito. O Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) que compreende três programas, sendo dois externos – o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) serão utilizados nessa pesquisa e outro, ainda em construção, o Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE), não tem relevância para essa produção. Os resultados destas avaliações tornaram-se foco das escolas e estas interessam pela possibilidade que a expansão da carga horária pode oferecer como intervenção.

Além disso, alguns estudos realizados sobre o tema, assim como a mídia, tornaram públicas as tendências mundiais de responsabilização (BROOKE, 2012). Esse movimento, apesar de já estar consolidado, não é antigo no país, muito menos nas escolas. As avaliações externas foram implementadas em 1990 com a criação do SAEB, coordenado pelo Inep. A partir de 1995 houve um aperfeiçoamento da avaliação nacional com a introdução de metodologias que possibilita a comparação dos resultados ao longo do tempo e a incorporação de dados diversos, como o fluxo e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) aos resultados das avaliações criando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o que “sinalizou de modo inequívoco a gravidade do problema da qualidade, incentivou diversos pesquisadores a se concentrarem sobre o tema” (FRANCO; ALVES BONAMINO, 2007, p. 990). Assim, o desempenho das práticas educacionais, o processo de ensino aprendizagem e a aferição desses têm sido temas de estudos.

Há pesquisas que indicam a seriedade das avaliações externas e a apropriação do processo ajuda no entendimento da importância da mesma, Fernandes *et al* (2010) dispõem

em seus estudos que o “conhecimento do professor sobre avaliação em larga escala’ está associado ao desempenho do aluno nos testes de avaliação”. E ainda discorrem que há professores mais informados, sintonizados e que priorizam a formação dos alunos e professores que ainda são resistentes às avaliações, são inconformados e mais críticos em relação aos resultados. Levantam-se a hipótese que os professores mais informados,

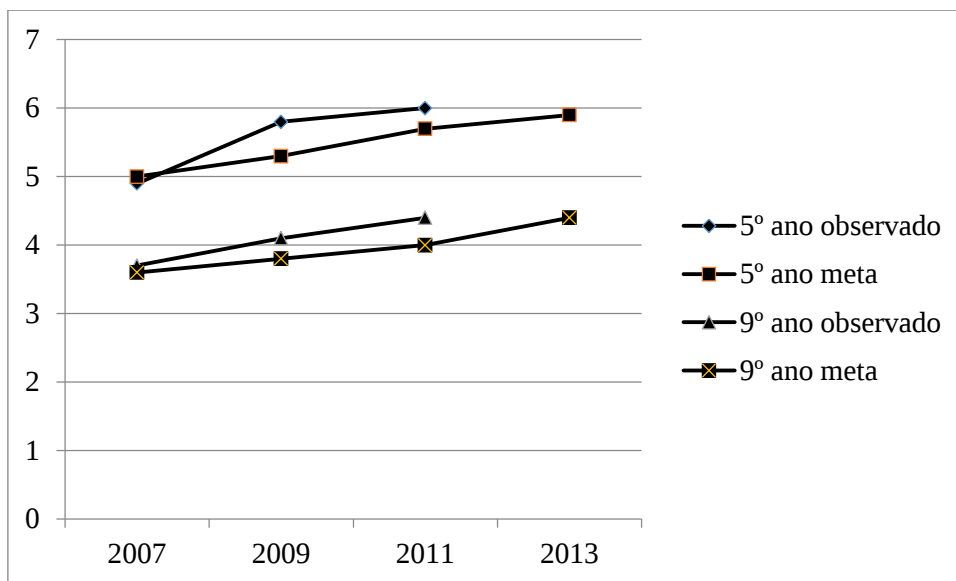
[...] independentemente de suas demais características, este grupo se empreenderia em conhecer melhor o funcionamento do processo de avaliação em larga escala e, conseqüentemente, prepararia melhor os seus alunos. Por outro lado, pode-se cogitar que os professores com melhor conhecimento sobre o processo de avaliação educacional são aqueles que priorizam a formação dos alunos (FERNANDES et al, 2010, p. 588).

A SEE/MG procura orientar a comparação dos resultados com as avaliações externas promovidas pela União, pois uma não descaracteriza a outra, mas têm especificidades que dão informações relevantes aos atores envolvidos com a educação, seja no sentido micro ou no sentido macro, para a construção de políticas que atendam às necessidades diagnosticadas nas mesmas.

Assim, o Proeti/MG também está voltado para os resultados dessas avaliações. Neste universo, apesar da crescente melhoria dos indicadores estaduais, ainda se exige a excelência na educação com a responsabilização dos atores sem o contraponto do investimento nos mesmos. As escolas são e eram orientadas a comparar os resultados de todas as avaliações divulgados e os internos, elaborar o Plano de Intervenção Pedagógico (PIP) e quase sempre o Proeti/MG, faz e faziam parte das ações de tal documento.

Pode-se verificar no Gráfico 1, a evolução do Índice Nacional da Educação Básica (Ideb) que acontece nos anos ímpares, e que propõe metas até o ano 2021. Minas Gerais superou em 2011 a meta projetada para 2013, que era o índice 5,9.

Gráfico 1 – Resultados e Metas de Minas Gerais no Ideb de 2007 a 2013.



Fonte: MEC/Inep. Elaborado pela pesquisadora.

Com a evolução dos resultados, Minas Gerais buscou gerir projetos/programas com o foco em resultados de aprendizagem. Para superar os empecilhos que pudessem existir, considerou o PIP como orientação e o gestor escolar como o responsável pela execução desse e dos demais projetos.

Os resultados das avaliações passam a ser direcionadores, principalmente nos anos iniciais, pois o Proalfa demonstra os resultados por aluno e os alunos de baixo desempenho são direcionados ao Proeti. Desse modo, verificando a Tabela 1 que mostra os índices do Proalfa em Minas Gerais, cuja escala de proficiência é apresentada em uma única métrica de 0 (zero) a 1000 (mil), posicionando os alunos em faixas de proficiências que variam de menos de 450 a acima de 500, que serão mais bem apresentados e discutidos no capítulo 2 desta pesquisa (CAEd/Simave/Proalfa (2012), o que pode-se questionar é se os resultados são fidedignos à evolução das aprendizagens dos alunos e se o Proeti faz diferença.

Tabela 1– Resultados do Proalfa de Minas Gerais de 2006 a 2012.

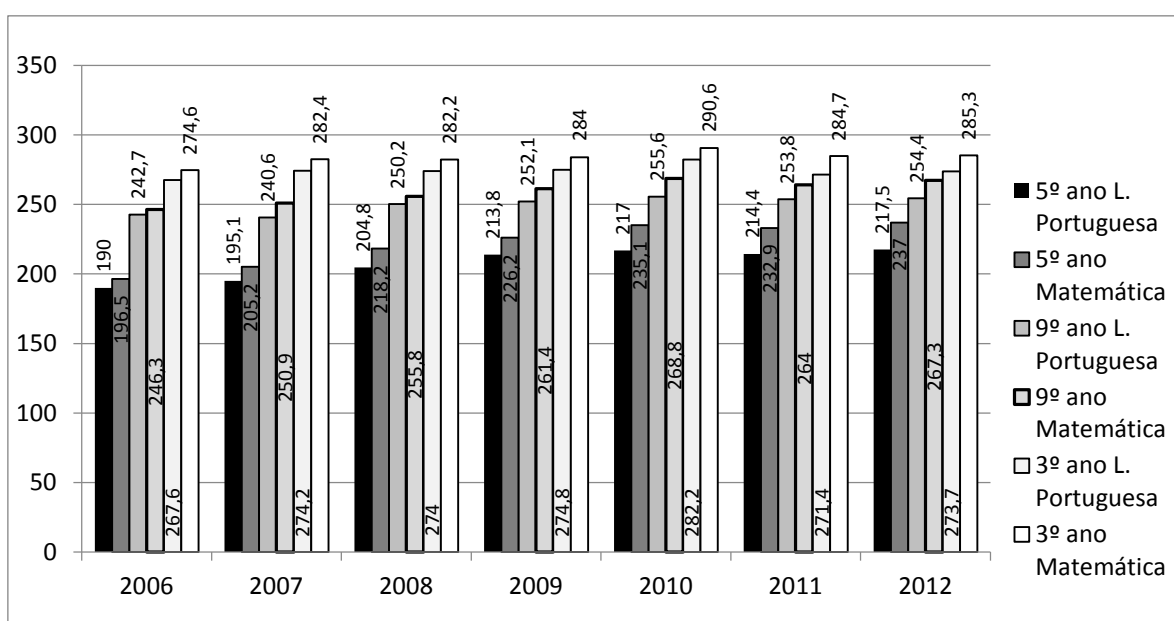
Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Proficiência	494	557,4	550	551,6	589,8	603,8	598,6

Fonte: CAEd/Simave/Proeb (2012). Elaborado pela pesquisadora.

A análise das informações contidas na Tabela 1 evidencia a evolução da proficiência média dos alunos, mas deixando perceber que há uma variação de resultados, que em 2011 chegou a uma proficiência de 603,8, mas que caíram 5,2 pontos em 2012.

Assim como no Proalfa, no Proeb há variações nos resultados. Para melhor visioná-los serão apresentados no Gráfico 2, lembrando que a escala do Proeb foi desenvolvida com base na escala do Saeb e a de língua portuguesa varia entre menos de 175 no 5º ano a acima de 300 pontos no 3º ano do ensino médio. A escala de matemática tem uma variação um pouco acima ficando entre menos de 175 e mais de 375 pontos nos anos escolares respectivamente.

Gráfico 2 – Resultados do Proeb de Minas Gerais de 2006 a 2012.



Fonte: CAEd/Simave/Proalfa(2012). Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar o Gráfico 2, pode-se perceber que até o ano de 2010, no 5º ano, Minas Gerais possuía um crescimento pontual tanto em língua portuguesa como em matemática, com o decréscimo em 2011. Com essa variância e a do Proalfa, muitas escolas são questionadas por não aderirem ao Proeti e se justificam pela falta de espaço.

Como o foco se dá em resultados de proficiência das avaliações externas, por consequência (ou deveria assim ser), na formação dos alunos, a SEE/MG, com a pretensão de ampliar o Proeti/MG para todas as escolas mineiras, não muda apenas o nome do projeto, mas trazem novas diretrizes, apenas seu objetivo, a promoção da melhoria no ensino, não é alterado. A filosofia, orientações e forma de execução não se transformam, mas as mutações que o Quadro 1 apresenta influenciam na adesão por parte das escolas e indica o desafio que o

gestor enfrenta ao implantar tal política pública. Foi um período conturbado, os gestores tiveram dificuldade em organizar currículos diferenciados, sendo que um era para os anos iniciais do Ensino Regular com jornada de quatro horas, outro para os alunos dos anos iniciais e do Proeti/MG, cuja jornada era de sete horas e 20 minutos, e outro para os anos finais do Ensino Fundamental, com duração regular ou com o Proeti/MG, sendo quatro horas e 10 minutos e sete horas e 30 minutos, respectivamente.

Quadro 1– O Projeto Aluno de Tempo Integral e o Projeto Escola de Tempo Integral.

Mudanças realizadas	Pati/MG	Proeti/MG
Quadro de pessoal	Autonomia do gestor para designar servidores com perfil adequado sem seguir os critérios da legislação em vigor.	Perda da autonomia para designar servidores; seguir orientação segundo a legislação vigente.
	Designação de um Coordenador Local para o Projeto.	As atribuições de coordenação local são repassadas para o Especialista de Educação da Escola, perde-se um funcionário.
	Designação de professores considerando as necessidades dos alunos: professor alfabetizador e/ou professores de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e Arte.	Dispensa dos professores por área. Distribuição das turmas entre professores regentes de turma (1º ao 5º ano) e professores de educação física, efetivos e efetivados.
Alunos	15 a 20 por turma	25 a 30 por turma
Extensão horária	15 horas semanais	25 horas semanais
Dias por semana	3 dias	5 dias

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Barreto (2012).

No quadro de pessoal, caso não houvesse aproveitamento de professores excedentes, as escolas deveriam informar as Superintendências Regionais de Ensino as vagas existentes e esperar a aprovação da contratação de profissional com perfil compatível às ações propostas para o projeto. Nesse momento, surge nova dificuldade para o gestor, pois todos que concorriam às vagas diziam-se com perfis adequados, mas ao colocar em prática, viam-se as dificuldades. A dispensa seguindo os protocolos legislativos é demorada e muitos diretores resistem a seguirem os trâmites (dificuldades da descentralização, pois em cidades pequenas todos se conhecem e são amigos e confundem a vida profissional com a particular, além do voto em eleições serem motivos de “contornos burocráticos”), ficando o projeto prejudicado.

Além de tal entrave há uma diferença de carga horária, pois 25 horas totalizam 30 módulos-aula, que correspondem à forma de pagamento da SEE/MG, porém, era de responsabilidade do professor regente estar junto ao aluno 21 módulos e o professor de educação física 9 módulos, assim não havia os momentos de estudos e planejamento docente.

1.2.4 REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM MINAS GERAIS

A seção apresentou ao longo dos seus três tópicos o contexto de criação da primeira experiência em educação em tempo integral do estado de Minas Gerais, o PIUACOM, no município de Medeiros. Mostrou como foram constituídos os primeiros desenhos da extensão da carga horária nas escolas estaduais de Minas, dessa forma pensado e elaborado pelas mesmas, a partir do EVCA. Apresentou o Pati/MG, projeto piloto, originado de cima para baixo, possibilitando ao gestor maior autonomia com ações especiais que, ao se tornar Proeti/MG e ser estendido a toda Minas Gerais, deixou de existir descaracterizando assim o desenho da política implantada como piloto.

Como política pensada de cima para baixo, segundo Condé (2013), podemos entender nesse movimento “top/down” que a implementação das políticas públicas significam intencionalidades, envolvimento de atores. Nesse sentido, não há política sem os executores, portanto, toda política educacional que pretenda ser significativa e marcante deve levar em conta os profissionais das escolas, pois são eles os implementadores e, ao mesmo tempo, quem pode em primeira instância oferecer dados mais próximos da realidade educacional.

De acordo com essa perspectiva, Mainardes (2006), ao discutir as ideias de Bowe e Ball publicadas em seu livro *Reforming education and changing schools*, conclama que esses autores

[...] rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. (MAINARDES, 2006, p.49)

Essa observação de Mainardes a respeito das fases de formulação e implementação das políticas educacionais se mostra bastante importante para este trabalho uma vez que a formulação da política de educação em tempo integral se encontra em fase de implantação e

expansão no Brasil. Pode-se entender, nesse sentido, que a elaboração textual das políticas, podem apresentar um modelo mais prescritivo ou mais analítico, a depender do contexto em que foi produzida.

As políticas de expansão da carga horária podem prever em sua formulação instrumentos para auxiliar a gestão a avaliar essa política. No caso, um desses instrumentos têm sido as avaliações externas. Os programas e instrumentos de aferição das aprendizagens aliam-se aos projetos de expansão da carga horária uma vez que podem se tornar instrumentos de reflexão sobre a qualidade da aprendizagem. Esses programas e instrumentos de aferição das aprendizagens são de grande valia para essa pesquisa, pois foram grandes incentivadores a implantação das políticas mineiras de expansão da carga horária.

Por outro lado, como debatido, o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA) buscava reverter à violência nas escolas, muito divulgada na mídia naquela época e, assim, o desenho da política visava dar apoio às escolas públicas situadas em áreas de risco social (MINAS, 2003). Nesse contexto, nasceram projetos orientados para a extensão da carga horária com objetivos específicos como o de combater a violência. Apesar de se tratarem de experiências isoladas, a formulação e implementação desses “ensaios” podem ser considerados positivos na medida em que se apropria dessa experiência para a expansão da carga horária em curso.

Essa experiência, entre outras, subsidiou a formulação do Pati/MG e, mais adiante, o projeto atual de Minas, o Proeti. Realizada essa reflexão sobre a implantação das políticas públicas e experiências de educação em tempo integral em Minas Gerais, na seção seguinte o “Projeto Educação em Tempo Integral” será discutido mais detalhadamente.

1.3 PANORAMA DO “PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL” – PROETI

O Proeti surge a partir da Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011, Lei que institui o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, que prevê oferta de tempo integral para alunos que se encontram em condições de vulnerabilidade social, com prioridade para o Ensino Fundamental e Médio. Nos três tópicos a seguir, o trabalho busca detalhar e focalizar as

características do projeto com vistas a obter algumas reflexões sobre a educação em tempo integral.

1.3.1 A IMPLANTAÇÃO DO PROETI

O Proeti estabelece os critérios de adesão, ou seja, a comunidade escolar deve querer a implantação do projeto e a escola deve ter condições de reorganizar seus espaços dentro da perspectiva da cidade educadora. Para criar essas condições necessárias à implantação do Proeti, a escola deve ser capaz de articular parcerias com os poder público municipal, pessoas jurídicas e físicas, dentro e fora do espaço escolar, de forma interinstitucional (MINAS, 2011). Entre as justificativas para se estabelecer essas parcerias, destacaram-se as prioridades dos alunos em situações de vulnerabilidades: os alunos “em distorção idade-ano, onde houver necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência), beneficiários do Programa Bolsa Família, abuso, violência e trabalho infantil e com baixo rendimento escolar” (MINAS, 2011).

1.3.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PROETI

Uma das características do Proeti que o diferenciava dos projetos anteriores em educação em tempo integral em Minas Gerais foi a definição na composição de turmas, pois para o desenvolvimento do projeto, a escola deveria contar com 50 alunos (duas turmas), prioritariamente no mesmo turno, excepcionalmente dois turnos, sendo que o professor regente de turmas e o professor regente de aulas trocariam horários nas turmas. O primeiro horário se constituía de atividades conjuntas com os 50 alunos e ainda havia o horário para planejamento conjunto, um diferencial importante em relação ao projeto anterior, mas que fundamentava problemas para a equipe da escola, pois a SEE não disponibiliza recursos humano para o horário, propondo que, “no tempo disponibilizado para o planejamento conjunto dos professores, os alunos serão assistidos por professor eventual, professor no uso da biblioteca, monitor, oficineiro, parceiros e estagiários” (MINAS, 2011).

O projeto sofreu alterações, todavia a SEE/MG não investiu novos recursos financeiros. Continuou com a mesma estrutura financeira, ou seja, R\$ 50,00/dia (cinquenta centavos por dia para cada aluno) para alimentação e R\$ 350,00 de manutenção por turma e de recursos humanos dois professores, aumentando apenas as aulas do professor de educação física.

A adesão ao projeto também continuou de forma voluntária pela escola, mas cada regional possuía uma meta por alunos em tempo integral. Houve grande decréscimo de escolas desenvolvendo o projeto, mesmo aquelas que ofertavam com grande sucesso uma turma, não puderam mais devido a vinculação de duas turmas.

A SEE dispõe que as atividades de educação integral requerem intencionalidade pedagógica com a integração de tempos, espaços, conteúdos e de todos os atores envolvidos. A equipe precisa ter clareza que o projeto faz parte da escola, portanto é responsabilidade de todos. Houve sugestão de horários e até de grade, como apontam os Quadros 2 e 3, com o horário para as duas turmas no turno da manhã e que cursavam o ensino regular a tarde.

Quadro 2 – Exemplo de grade horária (turno matutino) – Turma 1.

Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:00 às 7:50	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas
7:50 às 8:40	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma e Educação Física
8:40 às 9:30	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma e Educação Física
9:30 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Planejamento conjunto
10:40 às 11:30	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Planejamento conjunto

Fonte: Quadros transcritos do Arquivo da SRE – Divinópolis, das Orientações de jan./2012.

Já a Turma 2, conforme Quadro 3 a seguir, possui a uma grade horária muito semelhante à da Turma 1.

Quadro 3 – Exemplo de grade horária (turno matutino) – Turma 2.

Horários	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:00 às 7:50	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas	Atividades conjuntas
7:50 às 8:40	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Regente de turma e Educação Física
8:40 às 9:30	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Regente de turma e Educação Física
9:30 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Planejamento conjunto
10:40 às 11:30	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Planejamento conjunto

Fonte: Quadros transcritos do Arquivo da SRE – Divinópolis, das Orientações de jan./2012.

Outra diferença que o documento de Orientação de janeiro de 2012⁷ esclarece é que, no Proeti, o horário do almoço e do lanche não consta como carga horária dos professores do projeto, o que se tornou outra dificuldade nas escolas visto que o acompanhamento dos alunos no horário do planejamento conjunto dos professores já era uma dificuldade a mais. Essas mudanças fizeram grande diferença na adesão ao projeto, inclusive na superintendência campo de pesquisa, pois esta sempre alcançava a meta proposta e nesse ano isso não aconteceu.

Sabendo do decréscimo da adesão ao projeto, em 11 de julho de 2012 foi enviado às Superintendências Regionais de Ensino, o Ofício Circular nº 144/2012 (MINAS, 2012a) da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Educação de Minas Gerais, emitindo ampliação e ajustes para a operacionalização do Proeti. Trata-se de orientações para a organização do site do projeto – Syspeti e a vinculação de estagiários de cursos superiores ao projeto. Vem como anexo ao ofício, o que em 2013, chega como orientação para a implementação do projeto de expansão da carga horária, agora como Projeto Estratégico “Educação de Tempo Integral”. O anexo traz como objetivo:

ampliar as oportunidades 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 [...] visando à formação cidadã e melhoria dos resultados dos indicadores educacionais (MINAS, 2012a).

⁷Documento de circulação interna da SRE – Divinópolis.

Percebemos então que, na essência, não houve mudanças nas pretensões, mas as orientações tornaram viável a execução do tempo integral para as escolas que, no início de sua implantação, tiveram que deixar a extensão de carga horária, por falta de condições de sua operacionalização. A SEE divulgou o número de alunos atendidos, sendo 106.365 em 1.526 escolas das 47 superintendências regionais. Ainda anuncia que são 3.706 professores envolvidos e que no segundo semestre a meta de ampliação seria para mais 6.000 alunos.

As novas orientações para a constituição de turmas trazem o limite mínimo de 20 alunos e máximo de 30 estudantes por turma. Abre-se a exceção para a implantação de apenas uma turma, com a contratação apenas do regente de turma, sendo estendidas ao professor de educação física seis aulas, se não houver excedente, ficando terminantemente proibido contrato de regente de aulas.

Outro ajuste que caracteriza o Proeti é em relação ao aumento da carga horária do professor: passou de quatro horas e 10 minutos para quatro horas e 50 minutos, para acrescentar os 40 minutos destinados ao acompanhamento do horário do almoço. Nesse período, dois dias da semana seriam de responsabilidade do professor regente de turma e três dias para o professor de educação física. Não isentando, porém, os outros profissionais com horários compatíveis a dar assistências aos alunos. A escola poderá solicitar o auxiliar de serviços gerais, em quantitativo maior que a tabela, em virtude de especificidade da escola e seu atendimento (MINAS, 2012a). Além dessas características do Proeti, no tópico a seguir, apresentaremos o papel do gestor no Proeti, o que serve para aprofundar ainda mais o entendimento sobre o projeto de extensão da carga horária.

1.3.3 O PAPEL DO GESTOR NO PROETI

No Proeti, definiu-se a gestão cooperativa em níveis distintos, central, regional e local, de forma que a interação entre os níveis possibilite maior fluxo de informações para melhor desenvolvimento da política. Com base na implantação da experiência piloto, pode-se constituir a política atual em que cada ator possui um papel claro para exercer. Esse papel dos atores no Proeti significa poderes e competências distintas em que a gestão central é composta por uma equipe de planejamento e coordenação geral dos programas e projetos, da

Subsecretaria de Educação Básica e Subsecretaria da Administração do Sistema Educacional e são responsáveis por:

Oferecer suporte às atividades administrativas do projeto, respondendo pela execução dos serviços próprio da Secretaria. Monitorar, acompanhar e avaliar a implementação, realizando a análise dos dados coletados e divulgando resultados. Elaborar documentos contendo a proposta metodológica, orientações técnicas pedagógicas e guias orientadores do projeto. Capacitar a equipe regional, dando apoio na elaboração e execução da proposta de trabalho no contexto do Projeto “Educação em Tempo Integral” (MINAS, 2009, p.16).

A esfera regional é composta por representantes das Superintendências Regionais, no caso de Divinópolis, por duas analistas educacionais e são responsáveis por orientar e acompanhar o desenvolvimento do projeto e tem como atribuições:

Ser o elo entre a Esfera Central (SEE) e Esfera Local. Capacitar toda a equipe técnico-pedagógica da SRE no Proeti. Dar apoio pedagógico às escolas e capacitar os professores, pedagogos e diretores. Orientar as escolas na elaboração do projeto e acompanhar a execução do plano de trabalho. Monitorar, acompanhar e avaliar de forma contínua e sistemática. Executar as ações do projeto sob a sua responsabilidade. Enviar dados para a SEE na periodicidade bimestral (MINAS, 2009, p.16).

A esfera local a participação coletiva é a tônica da proposta, orientada por uma equipe multidisciplinar. A formação dessa equipe inclui parceiros coordenados por um servidor do cargo de especialista, dada a natureza pedagógica de formação e as características da função junto ao gestor escolar (MINAS, 2009, p.16). Do gestor escola é exigido o gerenciamento administrativo/pedagógico, sendo assim, cabe a ele o papel de conhecedor e descentralizador de todas as ações da instituição.

A SEE recomenda que a gestão do projeto seja democrática e participativa, cabendo ao gestor a promoção de debates da educação em tempo integral nas reuniões pedagógicas e de planejamento, pois o gestor escolar se encontra à frente do projeto político da instituição, da organização dos seus tempos, da relação com os saberes e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. Essa recomendação da SEE possui relevância fundamental para o Proeti, pois devemos considerar, conforme Sarason (1982) in Brooke (2012, p. 454) que o clima organizacional e liderança afetam “intensamente a implementação e a continuidade do projeto”. O gestor escolar, nesse sentido, deverá estar apto a coordenar várias ações, mobilizar talentos e esforços coletivamente organizados, tendo em vista a gestão pedagógica, de resultados educacionais, de pessoas e de serviços e recursos.

O gestor escolar deve assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos. Para isso, o gestor, além de ter em mente o projeto e a proposta curricular, deve considerar os interesses e as necessidades dos alunos e da comunidade. Devem ser observadas as diretrizes nacionais e estaduais, bem como os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade atual. O Proeti propõe uma matriz curricular que privilegia a melhoria da aprendizagem do aluno por meio de oficinas curriculares que envolvem as áreas de linguagem e Matemática, esportivas e culturais e de formação social, por meio de um trabalho lúdico e prazeroso [...]. Nesse sentido, o gestor escolar deverá incentivar a participação, o compartilhamento de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias além de promover a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas (MINAS, 2012b, p. 16).

Para incentivar a participação e o compartilhamento de informações o gestor escolar deve considerar a comunicação e o diálogo em todas as suas ações. No Proeti, existe uma perspectiva de “educação integral” do ser humano porque vai além do desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, o planejamento deve ser realizado em parceria entre os professores do Ensino Regular e do projeto, de forma sistemática e cooperativa, embasado nas necessidades diagnosticadas na observação dos alunos, considerar seus avanços e retrocessos, se assim houver. Assim, o planejamento necessita ser capaz de interrelacionar os diversos campos de conhecimento e incluir a participação dos diversos atores envolvidos.

Cabe ao gestor escolar a liderança, no sentido do alcance das metas propostas de proficiência nas avaliações externas, assim, os resultados de todas as avaliações devem ser comparados, o que possibilita a identificação das necessidades e desenvolvimento de ações para melhoria da qualidade da educação. As estratégias internas de avaliações precisam ser periódicas, são diagnósticos para repensar os métodos, procedimentos e estratégias de ensino. A direção também deve segmentar a prática de avaliação do projeto pedagógico do tempo integral e também o todo da escola gerenciada, pois essas atitudes possibilitam controlar as variáveis e, por conseguinte, a continuidade e melhorias advindas das ações propostas. A criação de indicadores da satisfação de todos os envolvidos é fundamental para uma avaliação crítica do projeto (MINAS, 2012b).

Uma instituição, nesse sentido, deve considerar o gestor como detentor de um perfil capaz de envolver os profissionais, exigir o compromisso, promover a formação continuada e reconhecer suas potencialidades num clima harmonioso, reflexivo, realizando a prática de avaliação de desempenho periódica, voltado para a melhoria da qualidade do ensino seria o cenário ideal, segundo a SEE, para gerir um projeto de tempo integral no que se refere à

gestão de pessoas. A comprovação dos serviços prestados, das ações realizadas, só se concretiza com os registros. Portanto, cabe também ao gestor a orientação e o acompanhamento da documentação dos alunos frequentes e participantes do projeto, assim como a escrituração, a gestão dos recursos financeiros e das necessidades de equipamentos e materiais pedagógicos, incluindo os recursos tecnológicos para a implementação do projeto pedagógico da escola.

Para tal, “a articulação das relações entre a cidade, comunidade, escola e diferentes agentes educativos possibilitará uma nova geografia do aprendizado” (MINAS, 2012b). Almejando parcerias, a SEE estimula a construção de uma relação de respeito e colaboração com igrejas, associações, clubes, academias, entre outros, além das famílias, do poder público, empresas e organizações sociais capazes de administrar as potencialidades educativas que compõem o território.

Deste modo, cada escola deverá mapear seu entorno em busca de outras escolas (estaduais e municipais) que desenvolvem atividades em jornada ampliada, para que juntas possam articular e integrar ações comuns de educação integral, fortalecendo vínculos, unindo-se, tornam-se mais fortes. Portanto, a educação almejada extrapola atividades acadêmicas de cunho tradicional. O 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, 2012b).

Assim sendo, a gestão escolar é desafiadora, requer um indivíduo dinâmico, interlocutor hábil, politizado e desejoso de efetivar um projeto que interaja com as comunidades, buscando a qualidade da educação.

1.4 DA POLÍTICA À AÇÃO: CARACTERIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

O contexto onde a política é desenvolvida contribui muito para o seu sucesso ou fracasso: a mobilização da equipe administrativa/pedagógica, a liderança, a compreensão dos atores a respeito do próprio papel e sobre suas ações. Como discutido nos tópicos anteriores, Minas Gerais trata da política de expansão da carga horária do aluno como um projeto que tem como foco principal a formação integral do educando e o atendimento aos alunos em situação de vulnerabilidade social. Com esse duplo foco em vista, considera as dificuldades de

aprendizagem com base também nos resultados de avaliações. O PMED federal, discutido em seção anterior, também das políticas de expansão da carga horária como um corretor das desigualdades sociais e geográficas, um pouco diferente da visão de Anísio Teixeira, que visava uma educação de qualidade para todos, conforme apresentado igualmente na primeira seção. Contudo, essas considerações sobre a abrangência federal e estadual sobre a expansão da carga horária não se constituem no escopo principal da pesquisa, pois servem para entendermos os contextos em que se inserem as peculiares da gestão da escola integral da SRE Divinópolis.

Dessa forma, a seguir será apresentado o campo de pesquisa, a SRE Divinópolis, local de atuação profissional da pesquisadora com a investigação estabelece sua relação ontológica e epistemológica. Dentro desse campo investigativo, as seções a seguir pretendem discutir as particularidades de duas escolas que executam o Proeti. A escolha por esse recorte de pesquisa será melhor explicitada na seção 2.2, na parte metodológica. Em síntese, pode-se afirmar que a escolha se deve: ao fato de as duas escolas oferecerem ampla base de dados, relacionadas à implantação das primeiras experiências de expansão de carga horária; à oferta de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental; à presença de diretoras com vasto conhecimento sobre a realidade local, uma vez que foram reeleitas no período de execução dos projetos; aos resultados positivos nas avaliações externas; ao reconhecido sucesso na implementação do projeto, segundo a percepção em nível regional das coordenadoras, analistas e inspetores que acompanham as duas escolas.

De acordo com o exposto, após, na seção a seguir, recuperar e destacar mais alguns elementos contextuais sobre a educação em tempo integral na SRE Divinópolis, as demais seções apresentam a caracterização das duas escolas colaboradoras da pesquisa para apoiar a análise da atuação da gestão escolar nessas escolas e, assim, buscar identificar em que medida as ações da gestão escolar e do Proeti podem estar relacionadas ao sucesso obtido por essas escolas nas avaliações externas.

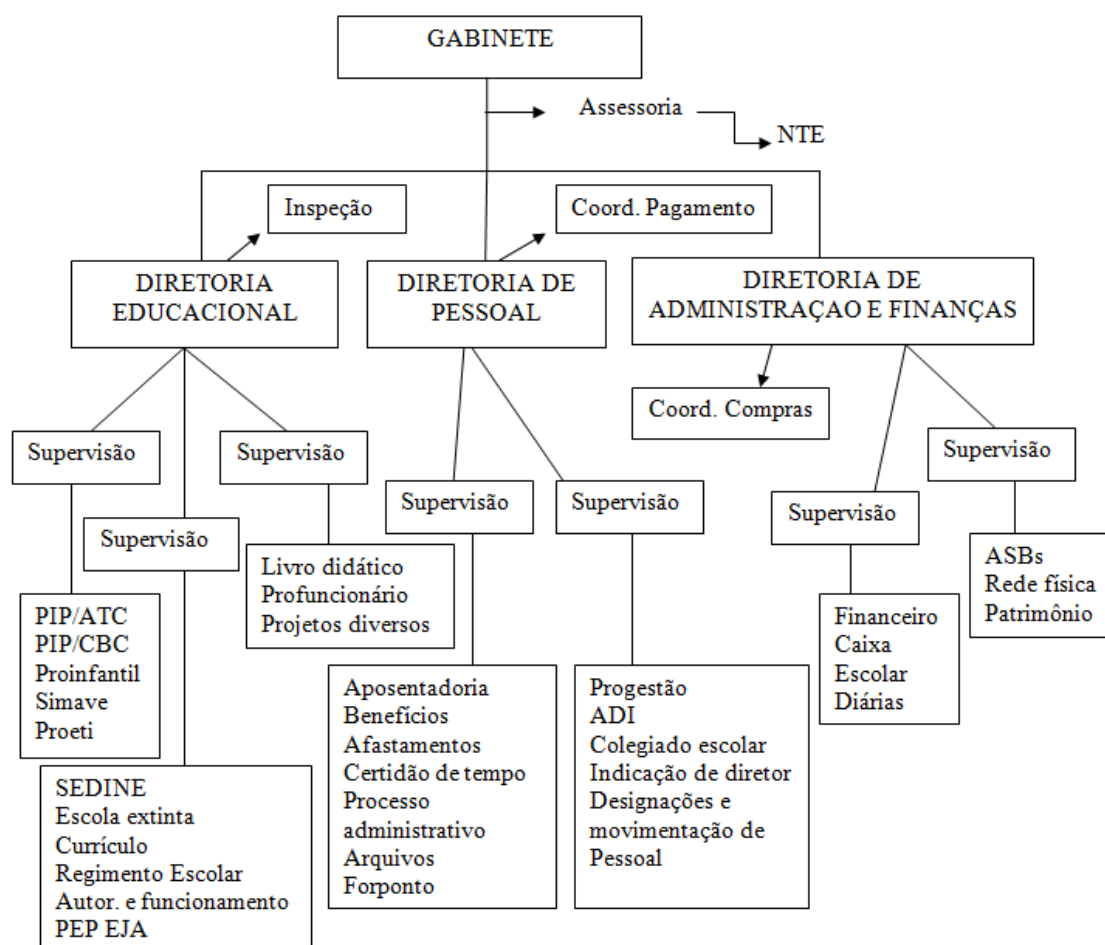
1.4.1 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA SRE DIVINÓPOLIS

As superintendências regionais de ensino seguem, de certa maneira, a mesma composição, sendo que são divididas em três portes, no sentido das especificidades de

atendimento (basicamente em relação aos municípios e também ao número de escolas), localização (municípios distantes) e também desigualdades regionais (composição dos municípios das regionais). A Regional de Divinópolis foi fundada, de acordo com seus registros, em 1966 e na sua formação inicial atendia uma quantidade maior de municípios do que atualmente.

A Diretoria Educacional, segundo documentos em circulação interna e que foi possível verificar, tem como finalidade coordenar, no âmbito regional, o desenvolvimento das ações pedagógicas e de atendimento escolar”; a Diretoria de Pessoal “tem por finalidade planejar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as ações de administração de pessoal e de gestão de recursos humanos, no âmbito regional” e já a Diretoria Administrativa e Financeira “tem por finalidade programar, coordenar, acompanhar, avaliar e executar as atividades orçamentárias, financeiras e administrativas no âmbito regional”. A SRE Divinópolis é de porte II e está organizada como outras do mesmo porte como mostra a Figura 1, a seguir.

Figura 1– Organograma da SRE Divinópolis.



Fonte: Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis (2012).

Cada uma dessas diretorias é subdividida em diferentes setores que operam nos diversos aspectos que envolvem a organização da educação. Uns atuam diretamente com as escolas no fazer pedagógico, outros na orientação dos registros online, no acompanhamento da legalidade das ações e os demais, de alguma forma, colaboram para a manutenção e funcionamento das escolas jurisdicionadas.

A SRE Divinópolis atualmente atende a 30 municípios, sendo Tapiraí o mais distante da sede, ficando a 206 quilômetros de Divinópolis. Os municípios que fazem parte da SRE-Divinópolis são: Araújos, Arcos, Bambuí, Carmo da Mata, Carmo do Cajuru, Carmópolis de Minas, Cláudio, Córrego Danta, Divinópolis, Iguatama, Itaguara, Itapecerica, Itatiaiuçu, Itaúna, Japaraíba, Lagoa da Prata, Luz, Medeiros, Moema, Nova Serrana, Oliveira, Pains, Passa Tempo, Pedra do Indaiá, Perdigão, Piracema, Santo Antônio do Monte, São Gonçalo do Pará, São Sebastião do Oeste e Tapiraí.

As cidades são, em sua maioria, pequenas com características econômicas diversas, destacando Nova Serrana, polo de Calçados, a com maior índice de crescimento em área urbana e populacional do Brasil (Prefeitura de Nova Serrana, 2011), o que envolve também grande índice de violência, caracterizando um polo estratégico educacional. Há outras cidades que são consideradas de grande porte como Lagoa da Prata e Itaúna.

Mas é a sede Divinópolis, localizada no centro-oeste de Minas, a 151 km da capital Belo Horizonte, cidade polo do Alto São Francisco, que detém a maior área, 708.115 km², possuindo uma população estimada em 226.345 habitantes⁸. Apresenta no índice de Desenvolvimento Humano Municipal certo crescimento verificando a sequência de 1991, 2000 e 2010, sendo 0,535, 0,686 e 0,767⁹, respectivamente. Sua base econômica se dá na indústria de confecção e comércio, a ponto de ficar conhecida como polo da moda, na metalurgia/siderurgia e ainda, na tradição agropecuária.

Como cidade polo da região, nela se concentra a secretaria regional de saúde, da fazenda e ainda a maior arquidiocese da religião católica do entorno. Possui 84 escolas de Educação Infantil, sendo que 32 são privadas e o restante são creches e pré-escolas

⁸ IBGE Estimativas da população residente com data referência 1º de julho de 2013. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=312230&search=minas-gerais|Divinópolis>. Acesso em: 10 nov. 2013

⁹ IBGE – Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=312230&idtema=118&search=minas-gerais|divinopolis|C3%8.Índice-de-desenvolvimento-humano-municipal-idhm-> Acesso em: 10 nov. 2013

municipais. Para atender à clientela do Ensino Fundamental são 88 escolas, distribuídas em 26 escolas privadas, 30 estaduais e 32 escolas municipais. No município, o estado oferece o Ensino Médio em 20 escolas, na rede privada há 8 e na rede federal há 1 (uma) escola oferecendo o Ensino Médio concomitante com o ensino profissionalizante¹⁰.

Nos municípios jurisdicionados pela SRE Divinópolis estão distribuídas 132 escolas estaduais, 301 municipais, 141 particulares e 2 (duas) federais, atendem a todas as modalidades da Educação Básica. Dentre as escolas estaduais há, em 2013, 53 escolas ofertando o Proeti sendo que dessas, 21 escolas oferecem concomitantemente o Programa “Mais Educação”. Muitas dessas escolas aderiram ao projeto após a reorganização orientada pelo Ofício Circular SEE nº 144/2012 (BRASIL, 2012a), citado anteriormente, pois as condições das escolas não configuravam capacidade de atendimento superior a 30 alunos em tempo integral, mas mesmo assim, no ano de 2012 e de 2013, não foi alcançada a meta de alunos em tempo Integral. A Coordenadora Regional apenas soube informar a meta de 2013, sendo 2.934 alunos, sendo que, até o momento, é oferecido a 2.827 (Novembro, 2013) estudantes, alcançando o percentual de 96,3% da meta.

A SRE Divinópolis tem apresentado bom desempenho nas avaliações externas, se destacando pela média de proficiência e percentual de alunos no padrão recomendável, dado seu porte.

A partir desse ponto serão trabalhados apenas os resultados que serão de valia para o trabalho, portanto, só dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a pretensão é o estudo do Proeti em duas escolas de anos iniciais. Na tabela 2 será apresentada a escala do Proalfa que assim se configura:

Tabela 2– Padrões de desempenho na escala no Proalfa em 2012.

Intervalo da escala	Nível de desempenho
200 até 450	Baixo
450 até 500	Intermediário
Acima de 500	Recomendável

Fonte: CAEd/Simave/Proalfa (2012).

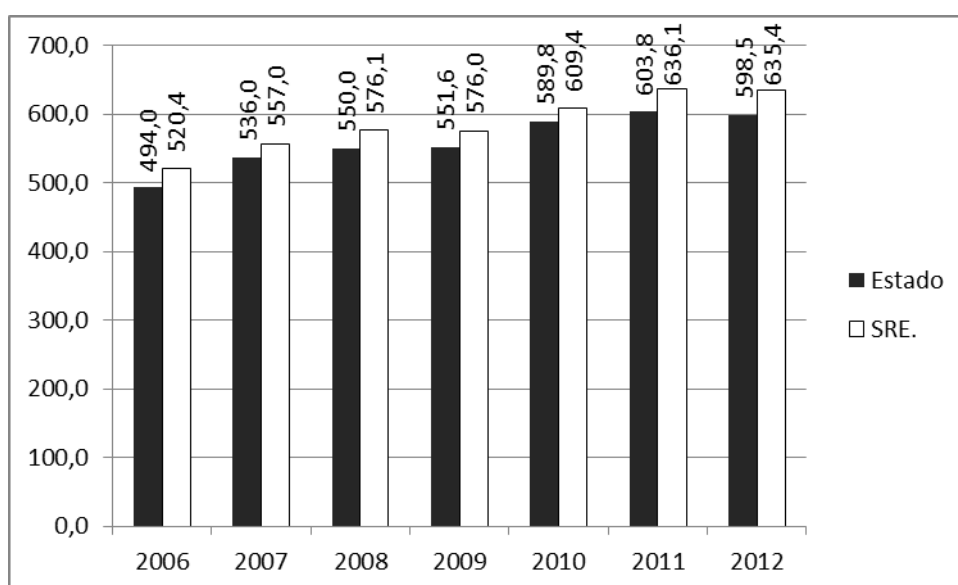
¹⁰IBGE 2012.

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=312230&idtema=117&search=minas-gerais|divinopolis|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>

Acesso em: 10 nov. 2013

O Proalfa avalia o grau de leitura das crianças no ciclo inicial de alfabetização de forma amostral no 2º e 4º anos e de forma censitária alunos do 3º ano. A escala utilizada para aferir os resultados é pontuada de 200 a 700 pontos. Os resultados do Proalfa são muito esperados pelas escolas, pois servem de subsídios para o planejamento anual das escolas, uma vez que se divulgam resultados por aluno. O Gráfico 3 exibe os resultados da SRE de Divinópolis em comparação com os resultados do Estado no Proalfa desde 2006, ano anterior a implantação do Proeti na SRE.

Gráfico 3 – Proficiência média no Proalfa de 2006 a 2012 da SRE de Divinópolis e do Estado de Minas Gerais.



Fonte: CAEd/Simave/Proalfa (2012). Elaborado pela pesquisadora.

Os dados apresentados mostram a variação da proficiência da Superintendência e do Estado, deixando perceber que se encontram próximos e em torno de 500 a 600 pontos, visto que a revista da Gestão Escolar do Caed/Simave/ Proalfa (2012) apresenta a escala mais especificada dos padrões de desempenho, colocando que a proficiência até 450 no 3º ano seria de baixo desempenho, de até 500 seria intermediário e acima estaria no recomendável. O gráfico clareia que tanto a SRE de Divinópolis quanto o Estado de Minas estão no padrão recomendável. Não será demonstrado aqui o percentual de alunos por padrões de desempenho, uma vez que pretende-se fazer uma comparação com as escolas pesquisadas, e isso será realizado posteriormente.

Quanto ao Proeb, que avalia o 5º e o 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, a escala segue uma medida que vai de 0 a 1000. Para o 3º ano do ensino médio, tem sido avaliado como recomendável acima de 375 de proficiência e o baixo desempenho do 5º ano se encontra em até 175. A escala do Proeb tem, atualmente, variado entre as médias de proficiência de 175 a acima de 375 pontos. Aqui os resultados irão se restringir apenas aos do 5º ano, interesse da pesquisa como colocado em seções anteriores.

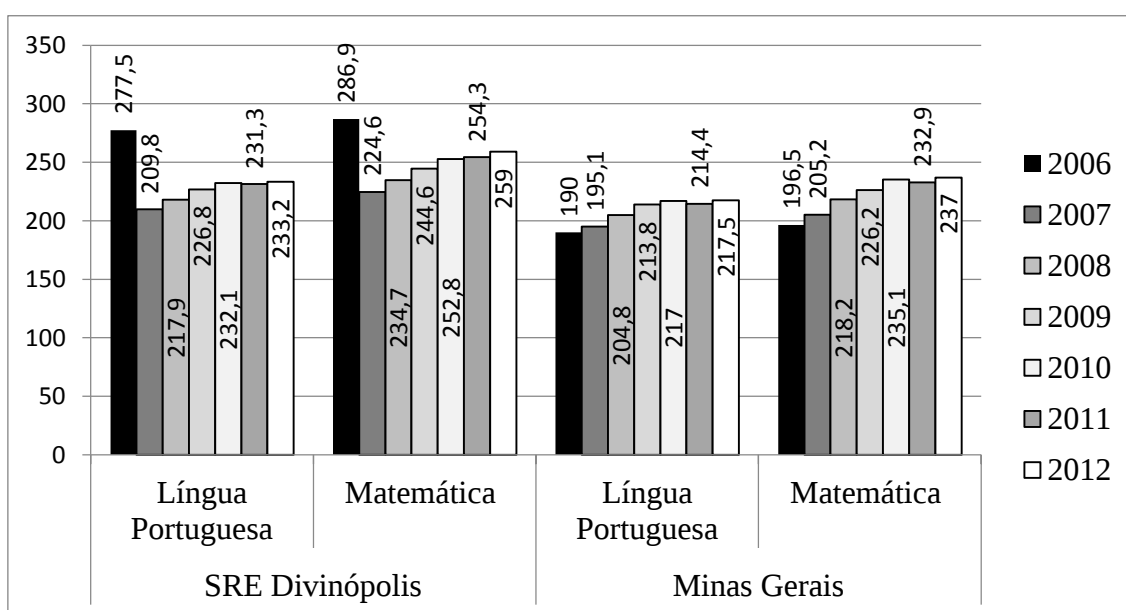
Tabela 3 – Padrões de desempenho da escala no Proeb – 5º ano em 2012.

Intervalo da escala	Nível de desempenho
Até 175	Baixo
175 até 225	Intermediário
Acima de 225	Recomendável

Fonte: CAEd/Simave/Proalfa (2012).

Sabendo-se que a escala pretende agrupar as habilidade desenvolvidas pelos alunos, e que na apresentada acima demonstra inicia-se com a capacidade de ler textos e interpretá-los do contexto vivido, no caso habilidades do baixo desempenho, e aprofunda as habilidades mais maduras, capaz de lidar com uma maior gama de gêneros textuais chegando ao recomendável. Assim o gráfico 4 que virá em seguida demonstra o patamar dos resultados dos alunos mineiros e especificamente da SRE de Divinópolis no Proeb.

Gráfico 4 – Proficiência média para o 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática no Proeb de 2006 a 2012 da SRE de Divinópolis e do Estado de Minas Gerais.



Fonte: CAEd/Simave/Proalfa (2012). Elaborado pela pesquisadora.

Como é possível perceber, os resultados do Proeb tanto na língua portuguesa quanto em matemática, estão com média percentual maior que o Estado, portanto a SRE Divinópolis apresenta bom desempenho e se encontra no geral, um padrão recomendável, destacando-se em matemática.

Os alunos do Proeti, apesar de serem especificado no momento da aplicação das avaliações mineiras, não são divulgados resultados em separado, assim sendo não é possível verificar se de fato há influência nos resultados das avaliações externas, para isso foi elaborado um questionamento nas entrevistas semiestruturadas para clarear tal possibilidade.

A pesquisa local se deu em duas escolas estaduais da jurisdição de Divinópolis, uma está localizada na cidade sede, a qual já foi caracterizada ao situar a superintendência e a denominaremos Escola A e a outra fica na cidade de Cláudio que foi apresentada junto à escola intitulada Escola B.

1.4.2 CARACTERIZANDO AS ESCOLAS COLABORADORAS

Para caracterizar as escolas colaboradoras, a primeira etapa do trabalho consistiu em encontros com as equipes gestoras. Nesse encontro, houve a apresentação da pesquisadora, os objetivos da pesquisa, a previsão do número de visitas e os procedimentos que seriam adotados. Deste modo, nas duas unidades, após quatro encontros, recolheram-se dados de base documental tais como diários de classe das turmas do Proeti/MG e Proeti de 2007 a 2013 e do Projeto Político Pedagógico (PPP). A Escola B apresentou o PPP na segunda visita enquanto a Escola A o disponibilizou, na terceira visita, no dia da entrevista com o gestor escolar, oportunidade na qual apresentou-se o primeiro capítulo deste trabalho para a qualificação. Na base documental, verificaram-se ainda os Boletins do Proalfa e do Proeb, anos de 2006 e 2007, bem como os arquivos das escolas. Estabeleceu-se contato via e-mail para esclarecimentos de dúvidas e para a atualização dos dados. Uma das dúvidas surgida diz respeito a algumas contradições na formação das turmas, que foram consideradas de pouca relevância, ao final das reflexões.

1.4.2.1 Escola A

A escola A está localizada em um bairro de classe média, próxima ao centro de Divinópolis, oferece os anos iniciais do Ensino Fundamental em 23 turmas do ensino regular, totalizando 598 alunos, dados atualizados (SIMADE, 2014¹¹). É a maior escola do município e segunda maior da jurisdição em números de turmas e alunos que ofertam apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Proporciona atendimento de manhã e à tarde, sendo que atendem mais quatro turmas duas do Proeti e duas salas de recursos. A turma da manhã possui, neste ano, 23 alunos e à tarde são 22 alunos assíduos. As salas de recursos também são ofertadas de manhã e à tarde para atendimento a alunos com necessidades de atendimento educacional especializado (AEE), tanto dela (10 alunos) quanto de outras escolas, organizadas pelas analistas educacionais, coordenadoras do Serviço de Apoio a Inclusão (SAI) da SRE Divinópolis.

O prédio e suas dependências têm boa conservação e atendem às necessidades pedagógicas e conta também com uma biblioteca rica e movimentada, que se tornou o coração da escola. Há um laboratório de informática, uma sala de atendimento educacional (com equipamentos necessários ao estímulo da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais) e 15 salas de aula com acesso adaptado para deficientes. Possui uma sala de diretoria, uma sala de professores, duas secretarias, de pessoal e escrituração de alunos, as quais as especialistas destacam que são pequenas, mas funcionais e quatro sanitários, sendo que dois são para professores com um vaso cada e os outros dois são para alunos com cinco vasos cada, incluindo um para deficientes em cada. Existe ainda uma área descoberta e uma quadra coberta, espaços muito usados pelas professoras, principalmente do Proeti.

Os alunos são oriundos, em sua maioria, de famílias de classe média baixa a média alta, que têm em sua história trabalhadores da rede ferroviária no auge das ferrovias e nas indústrias de confecção e comércio, o que faz com que a escola apresente um índice socioeconômico, em torno de 9, numa escala de 0 a 10, na qual o estado apresentou apenas 5,8, na pesquisa apresentada pelo Simave 2010 (Caed/Simave/Proeb, 2011).

Esses resultados levam em conta fatores considerados extraescolares, ou seja, não intrínsecos à escola, mas que influenciam nos resultados dos alunos. Os dados foram colhidos

¹¹. SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar. Disponível através de login e senha para os analistas da SRE Divinópolis, Acesso em 26 de fevereiro de 2014

pelos questionários aplicados aos alunos, professores e diretores, juntamente com as avaliações do Proeb em 2010 (Caed/Simave/Proeb, 2011), sendo que, na Escola A, houve a participação de 98,1% dos alunos na avaliação, por conseguinte, responderam ao questionário.

Na Tabela 4 serão apresentados os dados considerados extraescolares, como uma ilustração do refletido.

Tabela 4 – Fatores extraescolares da Escola A em relação ao Estado em 2010.

Fatores Extraescolares	Estado(Minas Gerais)	Escola A
Índice socioeconômico	5,8	9,0
Raça		
Branco	33,2	63,1
Não Branco	66,8	36,9
Sexo		
Meninas	52,7	51,0
Meninos	47,3	49,0

Fonte: Adaptado da Revista Contextual do Proeb (Caed/Simave/Proeb, 2011).

Como podemos verificar, a escola tem grandes possibilidades de realizar um trabalho eficaz, já que apresenta poucos fatores que são considerados influências negativas da sociedade em que está inserida, os fatores extraescolares. A mesma revista apresenta os fatores intraescolares, ou seja, que estão ao alcance da escola modificá-los para fazer a diferença, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 – Fatores intraescolares da Escola A em relação ao Estado em 2010.

Fatores intraescolares	Estado	Escola A
Organização e gestão da escola		
Índice de atuação do gestor, segundo os professores	8,5	9,8
Índice de uso do PPP, segundo os diretores	7,5	2,7
Índice de autonomia do diretor frente às pressões	7,8	10
Enfoque pedagógico		
Índice de envolvimento do professor, segundo os alunos	8,2	9,1
Índice de atuação dos professores	8,1	9,4

Fonte: Adaptado da Revista Contextual do Proeb (Caed/Simave/Proeb, 2011).

Ao observar os resultados, a autonomia do gestor é destacável, sua atuação aprovada pelos professores e ainda a aprovação dos alunos à atuação dos professores, característica não muito encontrada nos discursos atuais. Isso estimula a pesquisadora e faz com que busque com maior sagacidade alavancar os resultados da escola.

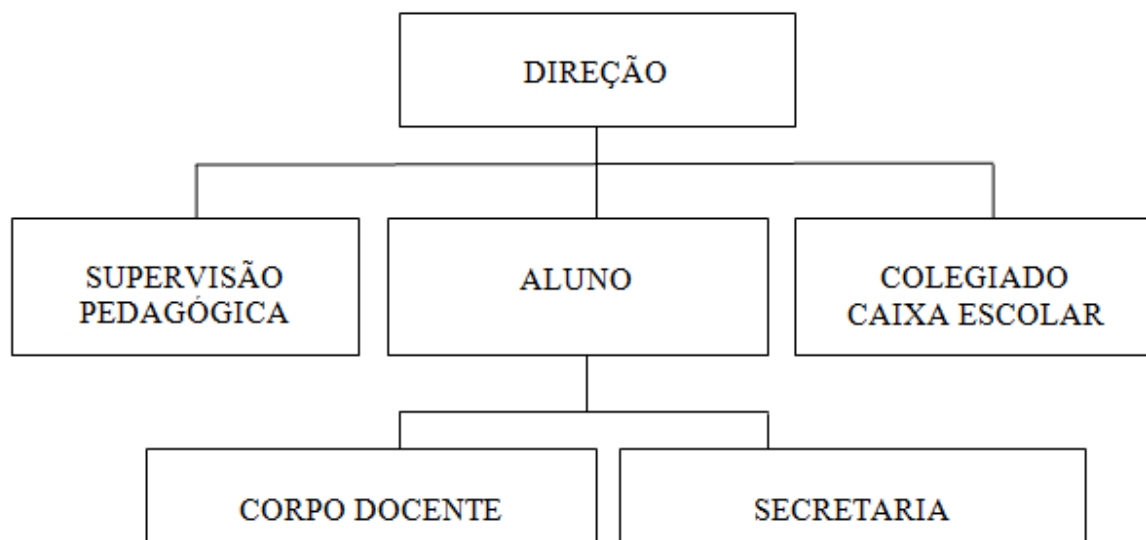
Ainda sobre a análise da Tabela 5, parece que o PPP não é um documento considerado pela escola, pois o índice do uso e, talvez de conhecimento e importância, em 2010, era muito baixo em relação ao estado, o que parece confirmar o acontecido atualmente, pois foi um dos documentos apresentados pela equipe à pesquisadora, com certa insistência e nos últimos encontros, justificando que estava em correção. O PPP possui a mesma estrutura do PPP da Escola B analisado, com alguma diferenciação em citações e terminologias. A finalidade da educação possui a mesma redação de acordo com a Resolução SEE Nº 2197/12 artigo 24,

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (PPP, Escola A, 2013, p. 3).

Estes fatos pressupõem que a partir do modelo enviado pela SRE Divinópolis, elaboram o documento da escola e há vários parágrafos que parecem cópias, não situando o corpo escolar na discussão e elaboração do mesmo, não há uma redação que poderia significar que o currículo, por exemplo, foi proposto com base nas necessidades dos alunos e habilidades profissionais do corpo docente. Não há nenhuma menção sobre o Proeti, apenas a citação das turmas e a grade curricular anexa ao documento.

O PPP não apresenta um processo inovador nem uma fórmula mágica para a melhoria da qualidade, mas precisaria retratar a que foi proposto, o pensamento da equipe, o aproveitamento das habilidades do grupo, no caso específico, quando se fala no tempo escolar, o Proeti deveria estar situado no PPP da escola. Há um organograma que retrata a estrutura da escola no qual se percebe o aluno como centro do trabalho a Figura 2 abaixo mostra como se configura tal organograma.

Figura 2 – Estrutura organizacional da Escola A.



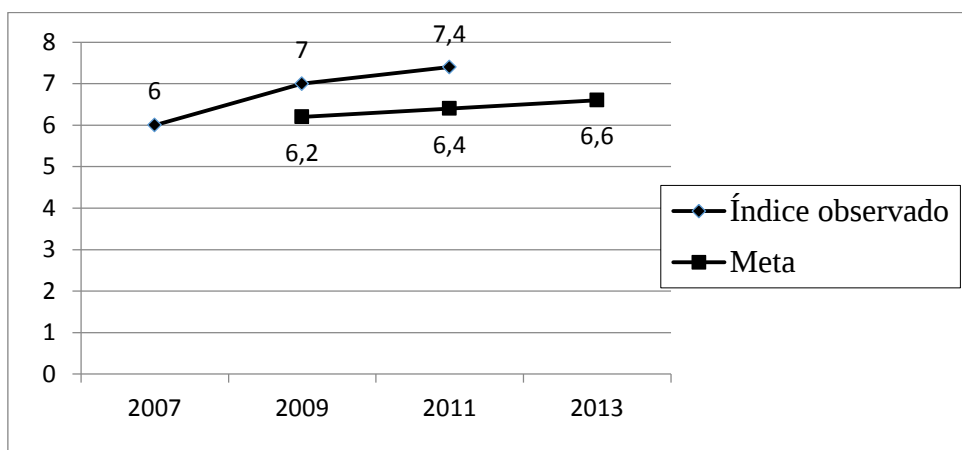
Fonte: PPP da Escola A (2013).

A Escola A possui no seu corpo docente, 3 (três) professores em nível médio (Magistério), 16 (dezesseis) graduados em pedagogia e/ou normal superior e 10 (dez) graduados com pós lato sensu. Dentre estes, 3 (três) se encontram em ajustamento funcional, 2 (dois) exercem a função de Professor no uso da biblioteca e 1 (uma) na secretaria. Há ainda, 2 (dois) professores eventuais, 1 (uma) interprete de libras, 2 (duas) professoras de apoio e uma outra que ocupa os 2 (dois) cargos da sala de recursos, há 9 ajudantes de serviços gerais.

As 2 (duas) especialistas, a gestora escolar e a vice diretora possuem graduação e pós lato sensu, portanto a escola possui 38 (trinta e oito) funcionários com envolvimento no pedagógico e 11 (onze) no administrativo, totalizando 49 (quarenta e nove) funcionários (PPP Escola A, 2013).

No Gráfico 5, encontra-se a apresentado o Ideb aferido para a escola A de 2007 a 2011 bem como as respectivas metas para os anos de 2007 a 2021. Dessa forma, para a Escola A o Ideb com os índices e as metas de 2007 a 2013 servem de ponto de reflexão sobre o contexto de implantação do Proeti. Nesse sentido, torna-se necessária a comparação do Gráfico 5 com outros indicadores da referida escola, como será exposta a seguir.

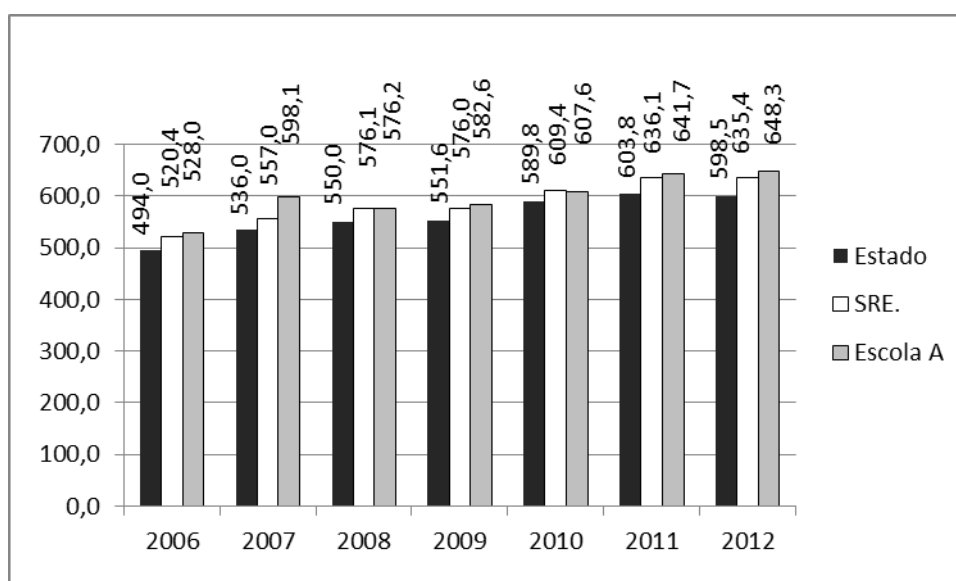
Gráfico 5 – Ideb da Escola A com os índices e as metas de 2007 a 2013.



Fonte: MEC/Inep. Elaborado pela pesquisadora.

Os dados do Gráfico 5 revelam que o índice observado se comportou acima da meta para o Ideb na escola. Esses dados indicam o êxito obtido pela escola nas avaliações externas e orientou a escolha do trabalho de campo de pesquisa para este trabalho, pois em 2011 alcançou a meta projetada pelo Inep para 2021. Assim, dando continuidade à verificação dos dados da escola, o gráfico 6 exibe os resultados do Proalfa da escola, já relacionando-os com a SRE de Divinópolis e com o estado de Minas Gerais.

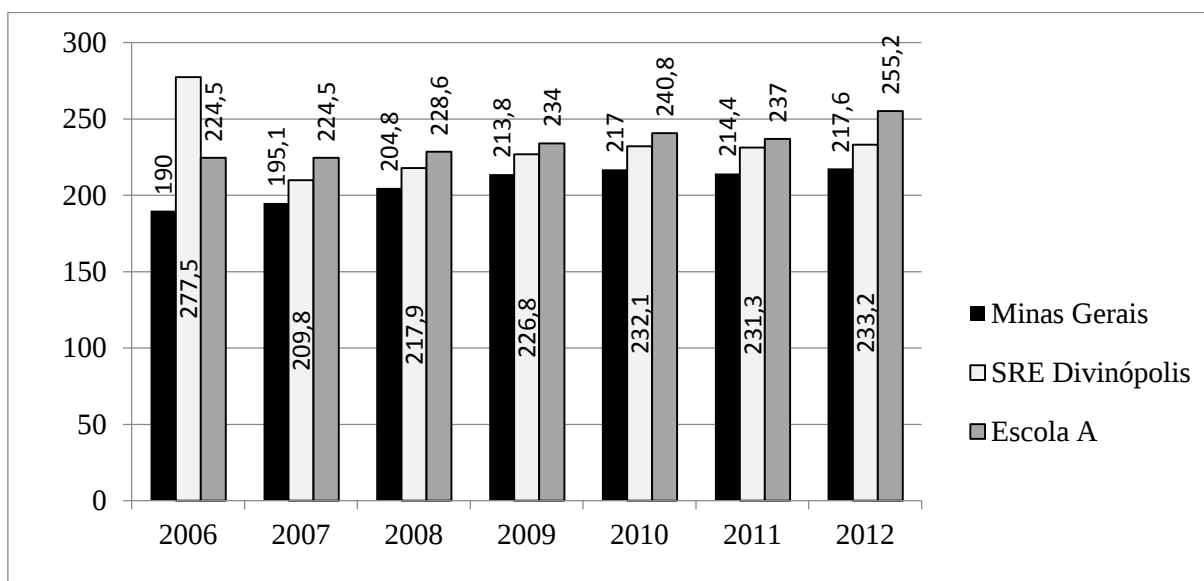
Gráfico 6 – Proficiência média no Proalfa de 2006 a 2012 da Escola A em relação à SRE Divinópolis e a Minas Gerais.



Fonte: PIP da Escola A (2012). Elaborado pela pesquisadora.

É perceptível no gráfico 6, a superioridade dos dados da Escola A em relação aos resultados do estado e da SRE de Divinópolis quanto ao Proalfa. Os dados apresentados indicam processos de aprendizagem bem sucedidos e para verificar a continuidade dos mesmos, será apresentado nos gráficos 7 os resultados do Proeb em língua portuguesa e no 8 os resultados do Proeb de matemática, lembrando que as escalas dos programas do SIMAVE são diferenciadas.

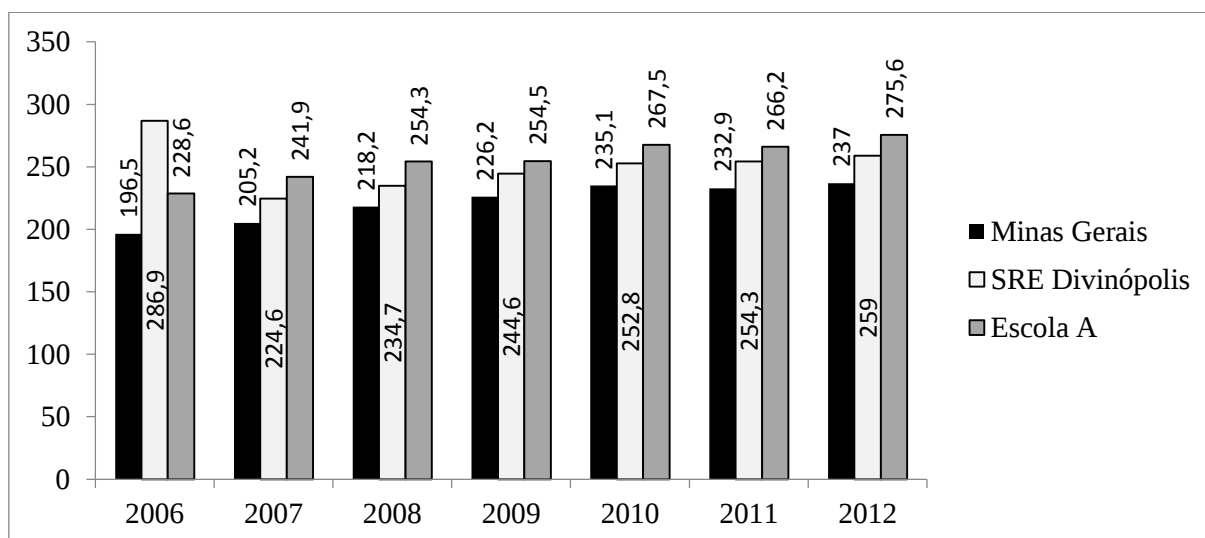
Gráfico 7 – Proficiência média no Proeb em Língua Portuguesa de 2006 a 2012 da Escola A em relação a SRE Divinópolis e Minas Gerais.



Fonte: PIP da Escola A (2012). Elaborado pela pesquisadora.

A proficiência da Escola A em língua portuguesa ficou abaixo do observado para a SRE de Divinópolis apenas em 2006. Nos demais anos houve crescimento da proficiência da Escola A de tal forma que saltou de 224,5 pontos de proficiência em 2006 para 252,2 pontos de proficiência em 2012. O ano de 2007 em relação ao de 2006, para a SRE Divinópolis, conforme mostra o Gráfico 7, destoa dos demais pois é o único ano que a proficiência da SRE diminui em relação ao ano anterior. Nos demais anos, ocorre um paulatino aumento do nível de proficiência em língua portuguesa tanto para Minas Geria, para SRE Divinópolis como para a Escola A.

Gráfico 8 – Proficiência média no Proeb em Matemática de 2006 a 2012 da Escola A em relação à SRE Divinópolis e a Minas Gerais.



Fonte: PIP Escola A (2012). Elaborado pela pesquisadora.

Na linha do tempo pode-se inferir que o processo de aprendizagem não tem a continuidade em destaque que se observou no Proalfa, pois a escola não apresentou os índices altíssimos em relação ao estado e a SRE no Proeb como foi no Proalfa, mas ainda assim, a Escola A se destaca ficando com resultados mais altos desde 2007

A escola apresenta índices elevados, mostrando que já alcançou a meta do Ideb para 2021, justamente os 7,4. Nas avaliações do sistema mineiro, no Proalfa em 2008, apresentou certo declive, mas a partir de 2010 destacou-se, obtendo aumento de índices. No Proeb, percebe-se que os alunos melhoraram na aprendizagem da Matemática, e julga-se que as oficinas do Proeti tenham colaborado, uma vez que uma das especialistas da escola sempre destacou o trabalho realizado pelos professores do projeto, nessa área.

No currículo de 2007 a 2011 do Proeti constavam oficinas de Linguagens e Matemática assim distribuídas: Experiências Matemáticas com cinco horas-aula (módulos-aula) de 50 minutos semanais; Hora de leitura com uma hora-aula semanal; Estudos monitorados com quatro horas-aula; Alfabetização com três horas-aula e Oficina de redação com uma hora-aula semanal. As Oficinas de Atividades Esportivas e Motoras eram: teatro, uma hora-aula; artes visuais, uma hora-aula; Conhecimento sobre o corpo, uma hora-aula; jogos, duas horas-aula e atividades rítmicas, uma hora-aula semanal. Já as Oficinas de Formação Pessoal e Social, que trabalhavam a higiene e a formação de hábitos, eram

desenvolvidas em dez horas-aula, totalizando nas oficinas do Proeti 30 módulos-aula semanais, com a carga horária de 1000 horas anuais, que somados aos módulos do Ensino Regular totalizavam 55 módulos, chegando a 1800 horas-aula, sendo esta a carga horária anual dos alunos que frequentes ao Proeti durante os anos em que foram desenvolvidos tais currículos, de acordo com o Plano Curricular da Escola A. Para efeito de ilustração do atendimento da escola para alunos que com dificuldades de aprendizagens, de áreas e famílias vulneráveis, apresentaremos no Quadro 4 o número de alunos e turmas desde a implantação do Proeti na escola.

Quadro 4 –Turmas e total de alunos atendidos pelo Proeti de 2007 a 2013 pela Escola A.

ANOS	TURMAS	TOTAL DE ALUNOS
2007	1	25
2008	2	49
2009	2	50
2010	2	45
2011	2	43
2012	2	48
2013	2	45

Fonte: Arquivos da Escola A. Elaborado pela pesquisadora.

A partir de 2008, como verificamos no Quadro 4, o Proeti atendeu uma média de 47 alunos da escola por ano. A comparação desse Quadro 4 com os fatores extraescolares da Escola A nos leva de volta a o questionamento acerca desse contexto. Ou seja, a escola tem um índice socioeconômico alto, atende a alunos provenientes de classe média a média alta, mas há os poucos alunos que porventura possam fazer parte da clientela da escola que não estão dentro dessas características. Então, poder-se-ia refletir: se os alunos que não possuem essas característica, o Proeti poderia fazer a diferença nos resultados e principalmente nas aprendizagens dos alunos? Nas entrevistas realizadas e de acordo com a análise documental, a resposta tende a ser positiva principalmente se lembrarmos do cunho social que é dado às vezes ao projeto.

1.4.2.2 Escola B

A Escola B está localizada no município de Cláudio, no oeste de Minas, ficando a 133 km da capital mineira, Belo Horizonte. É uma pequena cidade que a partir de 2000 apresentou

grande desenvolvimento industrial, por meio de estímulos das administrações municipais. Tem sua economia baseada na produção cafeeira e, principalmente, na indústria de fundições e metalurgia. É conhecida como um dos maiores polos industriais em ferro fundidos e alumínio do Brasil e se destaca pelas peças produzidas de tais materiais. Possui uma população estimada em 27.321 habitantes, em uma área de 630.706 km². Apresenta um índice de crescimento do IDHM muito parecido com a sede da Escola A, ou seja, a média fica em torno de 0,53 a 0,66, observando-se os IDHMs 0,431, 0,597 e 0,709, respectivamente, em 1991, 2000 e 2010¹².

O município possui variância entre a classe média baixa e a classe média alta, que é formada principalmente por trabalhadores operários das fundições, que atualmente têm crescido muito na área feminina, o que faz com que a prefeitura invista em creches e escolas infantis e também na escola de tempo integral (com a qual já possui algumas experiências). Possui nove escolas municipais atendendo à Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), com 2.285 matrículas, e cinco escolas estaduais atendendo ao Ensino Fundamental e Médio, com 2.555 matrículas (IBGE, 2010).

A Escola B é a única escola estadual do município que possui apenas os anos iniciais já que, na época em que a SEE estimulou a municipalização, municipalizou em massa todas as escolas urbanas de anos iniciais, sendo que esta escola funcionou como escola núcleo de Educação Infantil durante sete anos. Em 2002 retornou ao estado com a pretensão de solucionar os problemas dos professores estaduais nomeados, ainda funcionando com a Educação Infantil. A partir de 2003 inicia-se novamente o atendimento ao Ensino Fundamental, que se torna o único segmento a ser atendido pela escola, pois em 2008 a SEE passa a não mais oferecer a Educação Infantil. Atualmente, segundo a diretora da escola e os inspetores escolares que atuaram no município entre os anos 2010 até a atualidade, o município vem buscando assumir o Ensino Fundamental, mas é no cadastramento de alunos que tem priorizado o direcionamento às escolas municipais, ou seja, não há zoneamento real, os alunos da Escola B, em sua maioria, são oriundos das periferias, pois assim são encaminhados pelo recadastramento municipal.

A escola está localizada no centro da cidade e possui um prédio bem adaptado aos anos iniciais, apesar de atender a alunos com necessidades educacionais especiais e parece ser uma escola com acessibilidade, no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) não

¹² De acordo com dados do Censo do IBGE de 2010. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=311660&search=minas-gerais|Claudio>. Acesso em: 10 nov. 2013

consta como escola com acesso para deficientes, provavelmente porque existem pequeninos o degraus nas entradas das salas que prejudicam a acessibilidade. Possui uma sala de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, bem equipada e nove salas de aula. Não possui quadra coberta, mas há um parque infantil e pequenos espaços entre as dependências da escola que são utilizados para recreação e atividades externas pelos professores. Ainda possui todas as dependências necessárias à administração. Sua biblioteca e sala de vídeo são o destaque da escola e são muito utilizadas tanto no Ensino Regular como no Proeti. Possui um quadro de 32 (trinta e dois) funcionários, com uma equipe administrativa/ pedagógica composta por 1 (um) diretor, 1 (um) vice-diretor e 1 (um) especialista, além de um corpo pedagógico constituído de 21 professores, sendo 12 professores nomeados ou efetivados e nove designados habilitados em cursos de graduação, pedagogos ou professores com normal superior, todos com Pós-Graduação *latu sensu* e uma mestranda. Desses, três professores estão em ajustamento funcional, realizando escrituração de alunos. A escola atende a 269 alunos no turno da manhã e da tarde, sendo que, neste ano, 150 desses estudantes frequentam o Proeti em três turmas de manhã e três à tarde.

A estrutura apresentada, tanto física como pedagógica, possibilita um fazer pedagógico de boa qualidade. O currículo de 2007 a 2011 apresenta a mesma estrutura do currículo da Escola A, nos mesmos anos, como se fosse um currículo único para a SRE-Divinópolis, apesar das inspetoras das respectivas escolas negarem o fato. Em 2012 e 2013, como a Escola A, o currículo passou a desenvolver oficinas mais voltadas para as áreas de formação do indivíduo e as necessidades do mundo do conhecimento oferecendo: Acompanhamento Pedagógico (letramento/alfabetização), cinco horas-aula; Matemática cinco horas-aula; Cultura e Arte (teatro e dança) uma hora-aula cada; Esporte e Lazer (futebol, vôlei, futsal e basquete) com duas horas-aula e recreação com três horas-aula; Cibercultura (educação tecnológica) duas horas-aula; Segurança Alimentar Nutricional (Promoção da saúde) com três horas-aula; Educação socioambiental (educação para a sustentabilidade) com duas horas-aula e Direitos Humanos e Cidadania (formação cidadã) com uma hora-aula, totalizando 25 módulos-aula semanais e 50 anuais, com carga horária de 1.550 horas para o aluno do Proeti.

A clientela da escola, de um modo geral, é muito carente, sendo que os alunos possuem diversas estruturas familiares, criados com avós, tios, ou só pelas mães ou só pelos pais. Os pais são na maioria metalúrgicos e as mães, quando não trabalham nas fundições em

serviços pesados, trabalham em serviços gerais ou trabalhos temporários, como na colheita de café, sendo moradores de 11 bairros do município e da zona rural (PPP. Escola B).

Os recursos financeiros são provenientes das fontes legais do PDE, verba estadual, do PDDE, recursos federais, PNAE, além de recursos especiais para o Proeti e outros, enviados em Termos de Compromisso disponibilizados pela SEE e promoções realizadas pela escola. A Coordenadora regional do Proeti, também responsável pelo Programa “Mais Educação”, ressaltou que a escola foi contemplada com o Programa, mas que ainda não obteve aprovação do plano elaborado, portanto, ainda não recebeu recursos para aprimorar seu projeto de expansão da carga horária. O que não permite uma comparação entre a execução dos projetos federal e estadual.

Diferentemente da Escola A, o PPP da Escola B apresenta em sua redação aspectos ligados a clientela, apesar como foi falado anteriormente, estar dentro de um modelo. Apresenta o Proeti, cita as resoluções vigentes e descrevem como são organizadas as parcerias com o Centro Recreativo de Cláudio (Praça de Esportes) e com o Centro Vocacional Tecnológico (CVT). Analisando os resultados da revista contextual divulgada em 2010, na Tabela 6, podemos ver como se caracterizam os fatores que são considerados como influências negativas à aprendizagem dos alunos, independentemente da escola.

Tabela 6 – Fatores extraescolares da Escola B em relação ao Estado em 2010.

Fatores Extraescolares	Estado (Minas Gerais)	Escola B
Índice socioeconômico	5,8	7,6
Raça		
Branco	33,2	35,8
Não Branco	66,8	64,2
Sexo		Meninas
Meninas	52,7	40,5
Meninos	47,3	59,5

Fonte: Adaptado da Revista Contextual do Proeb (Caed/Simave/Proeb, 2011).

A Escola B não possui uma diferenciação muito grande em relação ao Estado quanto ao índice socioeconômico e também em relação aos fatores raça e sexo. A Escola B possui mais alunos não brancos que brancos e mais meninas. Quanto aos fatores intraescolares, a Tabela 7 mostra que a escola foi melhor avaliada que a média do Estado.

Tabela 7 – Fatores intraescolares da Escola B em relação ao Estado em 2010.

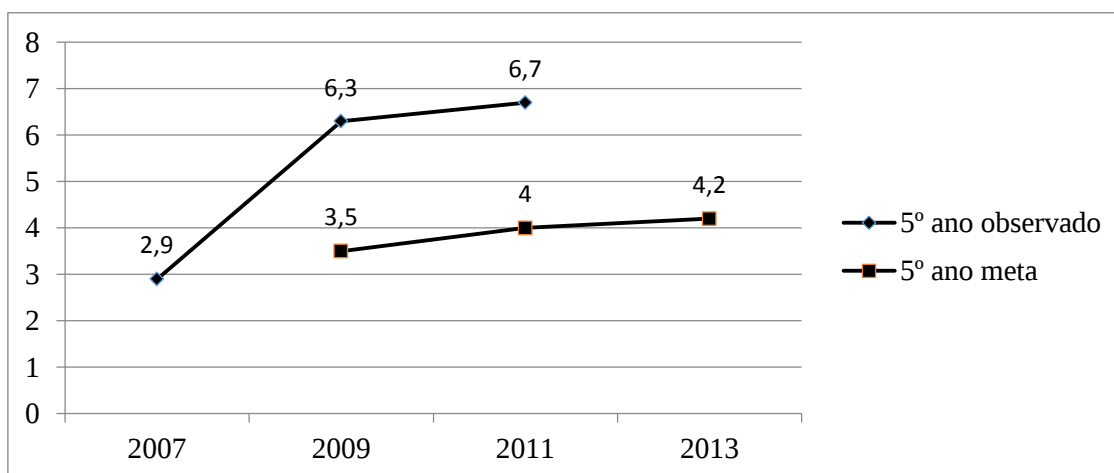
Fatores intraescolares	Estado	Escola B
Organização e gestão da escola		
Índice de atuação do gestor, segundo os professores	8,5	9,8
Índice de uso do PPP, segundo os diretores	7,5	7,8
Índice de autonomia do diretor frente às pressões	7,8	10
Enfoque pedagógico		
Índice de envolvimento do professor, segundo os alunos	8,2	8,6
Índice de atuação dos professores	8,1	9,5

Fonte: Adaptado da Revista Contextual do Proeb de 2010 (Caed/Simave/Proeb, 2011).

O gestor da Escola B tem boa atuação segundo os professores e, de acordo com o diretor, o uso do PPP pelos funcionários da escola habitualmente tem um índice alto, sendo um resultado próprio de Minas Gerais. Há grande envolvimento dos professores e boa atuação, segundo os alunos.

Em 2007 a escola foi classificada como escola estratégica pelo Simave e pelo Ideb, mas nos últimos anos a escola se destacou com as melhores médias de Proficiência de língua portuguesa e matemática da jurisdição, no Proeb. Mas não foi só no Proeb que a escola se superou, como mostra o gráfico 9 no Ideb também, ultrapassando a meta de 2011.

Gráfico 9 – Ideb da Escola B com os índices e as metas de 2007 a 2013.

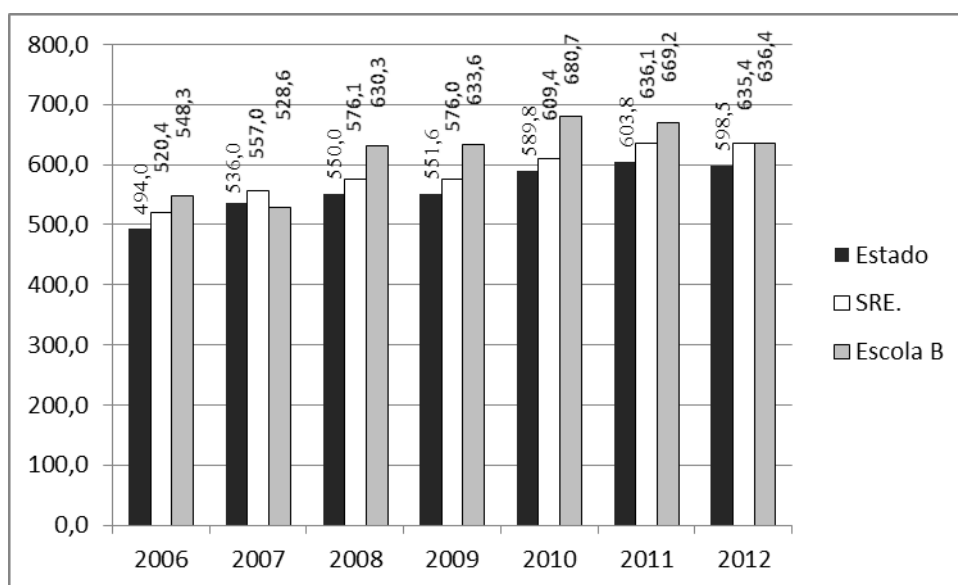


Fonte: MEC/Inep. Elaborado pela pesquisadora.

A Escola B apresentou resultados no Ideb acima da meta estipulada. Trata-se, portanto, de um bom desempenho. A Escola B contou com os recursos oferecidos pelo PDE –

Escola em 2007, época em que foi considerada escola estratégica do grupo A. Foi acompanhada pelo Comitê Estratégico Regional no qual um dos membros destacou “o importante é, a escola planeja as ações e executa o planejado com os recursos financiáveis” (Comitê Estratégico Regional da SRE de Divinópolis, 2014). No SIMAVE a escola também se destacou como comprova o gráfico 10 que apresenta os resultados do Proalfa.

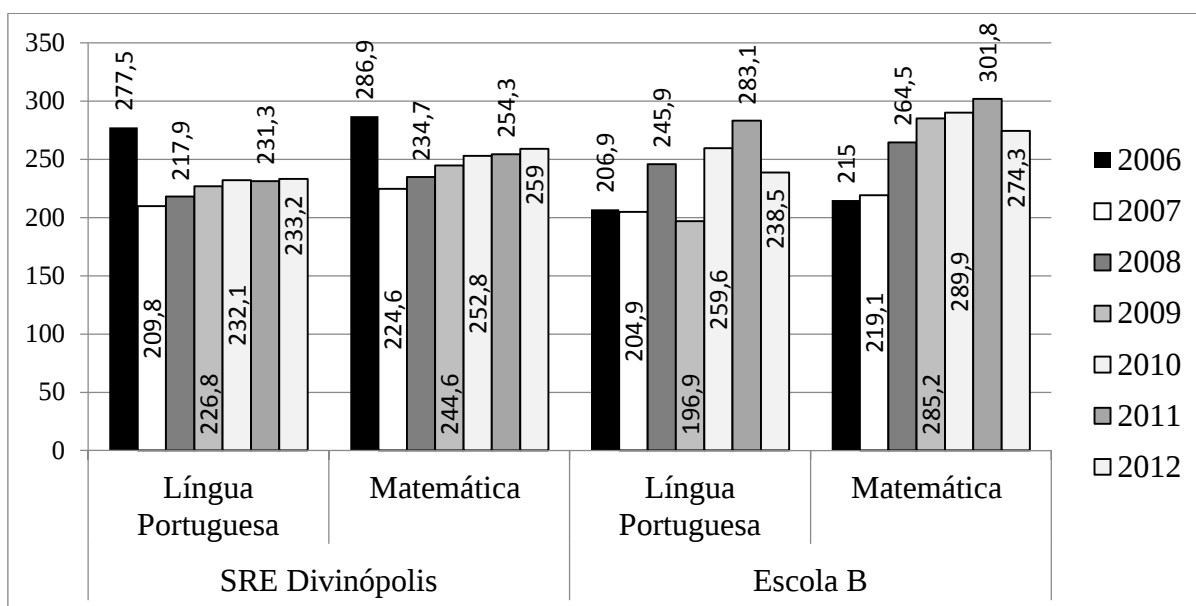
Gráfico 10 – Proficiência média no Proalfa de 2006 a 2012 da Escola B em relação à SRE Divinópolis e a Minas Gerais.



Fonte: PIP Escola B (2012). Elaborado pela pesquisadora.

Diferentemente do Ideb de 2007, a escola no Proalfa superou a SRE de Divinópolis o estado de Minas em toda a série temporal destacada neste trabalho. Para verificar o rendimento dos alunos no 5º ano, o que coincide com a mesma clientela da Prova Brasil, resultado considerado no Ideb, o Gráfico 11 ilustra os resultados do Proeb de língua portuguesa e matemática, sem fazer correlação com o Estado, apenas com a SRE de Divinópolis, uma vez que já foram apresentados em seções anteriores, o que permitirá uma análise posterior, se assim for necessário.

Gráfico 11 – Proficiência média no Proeb, em português e matemática, de 2006 a 2012 da Escola B em relação à SRE Divinópolis e a Minas Gerais.



Fonte: PIP Escola B (2012). Elaborado pela pesquisadora.

Diferentemente dos resultados do Ideb, a escola demonstrava resultados medianos, não diferenciando muito dos resultados da SRE que, ao analisar gráficos anteriores verifica-se que a superintendência sempre ficou com resultados superiores ao Estado. Mas é no ano de 2009 que a escola tem seu resultado mais baixo, coincidindo com a informação da então coordenadora do SIMAVE, que agora se encontra gerenciando o PIP/EF na SRE de Divinópolis “a Escola B não pode ter seus resultados considerados no ano de 2009, pois vieram avaliações do 9º ano para os alunos do 5º ano e, por mais recursos que perpetrarmos não foi solucionado, sendo este resultado divulgado” (Coordenadora Regional do SIMAVE, 2009), informação essa confirmada pela gestão da escola e pela coordenadora atual ao verificar os arquivos da SRE Divinópolis.

A escola apresenta saltos em seus resultados que representam grande investimento em sua área pedagógica, com o desenvolvimento do Plano Estratégico do PDE-Escola, que segundo o PPP se deu a partir da reestruturação sob a perspectiva da gestão democrática e participativa, ressaltando que esses pressupostos são imprescindíveis ao desenvolvimento da escola. Ainda, colocam que o trabalho com projetos para a educação, para a cidadania e o respeito aos direitos sociais e humanos vêm ao encontro à integração entre educação e cultura. E, se analisarmos o Quadro 5, veremos que o Proeti nessa escola tem grande dimensão de atendimento.

Quadro 5 – Turmas e total de alunos atendidos pelo Proeti de 2007 a 2013 pela Escola B.

ANOS	TURMAS	ALUNOS
2007	3	75
2008	3	74
2009	5	125
2010	5	120
2011	6	144
2012	6	153
2013	6	150

Fonte: Diários de classe em arquivo da Escola B. Elaborado pela pesquisadora.

Portanto, pode-se analisar que na Escola B, o Proeti tem uma dimensão de atendimento que, de certa maneira, confirma a caracterização da clientela atendida, sendo a escola da jurisdição que contempla o maior número de alunos atendidos pelo Proeti. Neste caso, talvez, o Proeti tende a ser o diferenciador dos altos resultados nas avaliações externas e melhora na qualidade do ensino aprendizagem. Esse entendimento encontra respaldo nas falas das colaboradoras de pesquisa, inclusive.

Em relação à Escola A, conforme o Quadro 5 evidencia, a Escola B atende uma média de alunos bem superior. Chega a ser quase três vezes maior. Se compararmos esse Quadro 5 com as Tabelas 4 e 6, respectivamente à página 68 e 77, pode-se perceber que o índice socioeconômico é maior na Escola A. Já na escola B, com índice socioeconômico menor, ocorre o maior número de alunos no Proeti. Isso significa que o Proeti possui ainda um viés social em sua implementação também.

As escolas mineiras têm alcançado um patamar que possibilita a inserção de novos olhares e novas análises para a compreensão dos objetivos e dos resultados das avaliações externas. A partir de 2010, Na SRE de Divinópolis a atenção recaiu nos resultados por padrões de aprendizagem, apesar de que, estes resultados já serem divulgados desde 2007. Assim o Quadro 6 apresenta os resultados do Proalfa, por padrões de desempenho do Estado, da SRE Divinópolis, da Escola A e Escola B.

Quadro 6 – Resultados do Proalfa por padrões de desempenho de Minas Gerais, SRE Divinópolis, da Escola A e Escola B, 2007 a 2012.

Ano	Proficiência	Padrões de Desempenho (%)		
		Baixo	Intermediário	Recomendável
2007	536,0	19,0	15,0	66,0
	557,0	12,0	13,0	75,0
	598,1	00	1,5	98,5
	528,6	20,6	14,7	64,7
2008	550,0	14,0	14,0	73,0
	576,1	7,0	11,0	82,0
	576,2	3,7	9,3	87,0
	630,6	00	00	100,0
2009	551,6	11,8	15,5	72,6
	576,0	6,5	10,9	82,6
	582,6	2,9	8,6	88,5
	633,6	00	2,4	97,6
2010	589,8	5,4	8,4	86,2
	609,4	2,7	6,2	91,2
	607,6	00	2,6	97,4
	680,7	00	00	100,0
2011	603,8	4,2	6,9	88,9
	636,1	1,8	3,4	94,7
	641,7	00	1,4	98,6
	669,2	00	00	100,0
2012	598,5	5,3	7,4	87,3
	635,4	1,9	2,9	95,2
	648,3	0,8	1,6	97,6
	636,4	00	00	100,0

LEGENDA

-  Minas Gerais
-  SRE Divinópolis
-  Escola A
-  Escola B

Fonte: Dados do Proalfa disponíveis nos Arquivos Escolas A e B. Elaborado pela pesquisadora.

Os resultados por padrões de desempenho confirmam as Escolas A e B como escolas de sucesso, apresentando o decréscimo dos dados no padrão de desempenho baixo, oscilação do intermediário e crescimento do padrão recomendável, como acontece com a proficiência. Não foram apresentados os resultados do Proeb, língua portuguesa e matemática, por apresentarem as mesmas conclusões ao realizar a análise do Proalfa. As avaliações em larga escala usam de modelos matemáticos que medem as habilidades ou traços latentes de conhecimento dos alunos, para isso compõem cadernos de testes em blocos e a Teoria de Resposta ao Item (TRI) que envolvem métodos de estimação¹³, probabilidade de acertos e a

¹³ calcular proficiências de vários alunos que respondem a uma grande quantidade de itens em basicamente quatro situações distintas: i) estimar proficiências quando os parâmetros dos itens são conhecidos, ii) estimar parâmetros quando as proficiências são conhecidas, iii) estimar parâmetros e proficiências quando ambos são totalmente desconhecidos e iv) estimar parâmetros e proficiências quando as proficiências são desconhecidas e apenas parte dos itens têm parâmetros desconhecidos (SILVA, 2010, p. 49)

não saturação do item, ou seja, adquirida uma habilidade deve-se elevar o nível de dificuldade, assim para se atingir um nível mais alto de acerto é necessário possuir os conhecimentos dos níveis anteriores. (SILVA, 2010, p. 44). Além destas informações básicas, há outras que corroboram para que os testes de proficiência sejam olhados com seriedade, pois segundo Wellington Silva

Para determinar qual a proficiência que melhor se ajusta para todos os padrões de respostas e/ou os parâmetros de discriminação, dificuldade e chute de cada um dos n itens do teste, podemos utilizar tanto métodos de máxima verossimilhança como métodos bayesianos. Ambos os métodos envolvem cálculos bastante complexos e recursos computacionais adequados. (SILVA, 2010, p. 50)

Portanto, as avaliações externas retratam o nível de conhecimento dos respondentes, se não houver intencionalidades ocultas dos compositores dos testes e/ou dos aplicadores, não seguindo os critérios de aplicação. Assim, ao analisar os resultados, teve a compreensão de que podem ou não ser fidedignos, mas sem se ater ao fato, uma vez que nas entrevistas semiestruturadas procurou-se a comprovação dos mesmos.

1.5 REFLEXÕES E RUMOS DA PESQUISA

Os quatros tópicos dessa seção culminaram com a focalização do Proeti, desde seu contexto anterior de implantação até suas características atuais. Dessa forma, procura destacar o papel do gestor escolar frente a uma instituição. O olhar sobre esse foco mostra algumas dificuldades de operacionalização, como o acompanhamento dos alunos no horário do almoço, a organização das turmas. Estes são detalhes que muitas vezes escapam aos formuladores das políticas públicas em educação em tempo integral. Contudo, também merecem consideração porque podem afetar cotidianamente a dinâmica da escola e até comprometer a atuação dos gestores e professores.

Além disso, pode-se refletir que a implantação do Proeti se trata de uma política de cima para baixo, mas que requer a adesão da comunidade. Há a previsão na LDB de expansão gradual da educação em tempo integral bem como as metas previstas no PNE em vigor, Lei 13.005/2014. Em meio a isso tudo, o gestor escolar e equipe de profissionais escolares podem entender o Proeti principalmente como uma política voltada mais para situações de

vulnerabilidades, como a de alunos “em distorção idade-ano, onde houver necessidade de correção de fluxo (redução da evasão e/ou repetência), beneficiários do Programa Bolsa Família, abuso, violência e trabalho infantil e com baixo rendimento escolar” (MINAS, 2011), pois assim se configura a orientação do Proeti. Nesse sentido, a adesão dos atores a programas de expansão de carga horária pode até ficar comprometida apenas com o olhar sobre a questão da vulnerabilidade social.

Além disso, outros questionamentos podem surgir: se há escolas com espaço ocioso, com bons resultados nas avaliações, não poderia o Proeti ser implantado e implementado na perspectiva da melhoria da aprendizagem do aluno em sua formação integral? Não é essa a razão que a educação em tempo integral se trata de uma política em expansão? Como lidar com o desafio de imprimir também ao projeto as ideias de que a ampliação dos tempos e espaços escolares visam igualmente à formação integral do ser humano, com maior qualidade no currículo ofertado e na aprendizagem realizada?

A partir das primeiras pesquisas documentais, é possível entender que o Proeti na Escola A foi implantado com o objetivo de acolher os poucos alunos em vulnerabilidades sociais e de aprendizagens, atendendo assim, o esperado pela SEE/MG, mas que também deu atenção aos bons resultados da escola. Por sua vez, a Escola B refere a parcerias em que comunidade educadora com a conjugação dos órgãos públicos e outros seria uma realidade na política pública em análise. Essas parcerias oferecem possibilidades das diferentes escolas adequarem o seu contexto à necessidade de ampliação da jornada escolar diária. Em relação ao perfil do professor, foi mencionado esse tópico para o projeto, mas não há dados documentais suficientes sobre esse perfil, a formação desse profissional, sobre a necessidade do planejamento conjunto entre os profissionais do ensino regular e do Proeti e o monitoramento dos mesmos para a boa implementação da política em execução. Dessa forma, acerca do perfil do professor no Proeti, as análises das entrevistas no próximo capítulo podem iluminar melhor esse ponto.

Na Escola B há o registro de que os investimentos, em época anterior ao projeto, do PDE-Escola e a reestruturação sob a perspectiva da gestão democrática e participativa, o envolvimento da equipe e, ainda, a autonomia na gestão escolar, como pontos primordiais para a elevação dos resultados das avaliações e a aprovação dos pais, o que Luck (2009) sinaliza e posteriormente, será refletido, buscando a comprovação desses aspectos, como dado a ser considerado no plano de ação a ser elaborado e implantado, um dos objetivos dessa pesquisa.

Nesse sentido, o segundo capítulo, logo a seguir, focaliza alguns atores dessa comunidade escolar e aprofunda o conhecimento a respeito dos aspectos envolvidos na educação em tempo integral, para maior esclarecimento sobre os pontos obscuros apresentados. Com base nas reflexões a seguir sobre o processo investigativo, sobretudo com o aporte teórico e com o aprofundamento da análise dos dados coletados, espera-se resgatar as questões para reflexão aqui colocadas sem perder de vista os objetivos deste trabalho.

2. O OLHAR SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA NA SRE DIVINÓPOLIS

As seções do capítulo anterior apresentaram a contextualização histórica da educação em tempo integral abrangendo desde as ideias de Anísio Teixeira, passando pelas políticas e experiências mineiras de extensão da carga diária de aula até chegar a atual. Esse resgate foi importante, pois evidencia que a expansão da carga horária possui pressupostos históricos importantes e, principalmente, podemos e devemos aprender com as experiências anteriores. Neste capítulo, apresentaram-se as primeiras descobertas com o aprofundamento da caracterização do campo de pesquisa e a análise das entrevistas.

Esse aprofundamento e essa análise acerca dos projetos de expansão da carga horária não podem perder de vista o atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei N 13.005, de 25 de Junho de 2014, que estava em tramitação desde 2010 no Congresso Nacional. Vale destacar que, nesse sentido, na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis (SRE Divinópolis), em Minas Gerais (MG), a expansão da carga horária do aluno nas escolas estaduais em 2013 atinge 53 escolas (40% do total). Essa meta encontra-se em consonância com as diretrizes do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais, Lei nº 19.481, de 12/01/2011, conforme orienta a Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Esse percentual atingido pela SRE Divinópolis/MG aproxima-se igualmente da meta 6 do atual PNE que prevê para a década atingir pelo menos 50% das escolas públicas funcionando em regime de tempo integral. Tendo em vista o desafio de implementação dessa política, sobretudo para as equipes gestoras ampliarem a jornada em tempo integral sem perder de vista a qualidade, a pesquisa se iniciou com o foco voltado para a gestão escolar e o projeto educação em tempo integral (Proeti), na SRE-Divinópolis/MG.

As equipes gestoras, por sua vez, lidam com os contextos educacionais e as correntes de pensamentos acadêmicos acerca do desafio de ampliação dos tempos e dos espaços escolares. Por um lado, as equipes gestores não podem desprezar que os projetos devem assinalar a necessária mobilização de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, torna-se indispensável planejamento conjunto, a formação dos atores envolvidos na execução da política, além de estimular a busca de informação sobre o desenho e trocas de experiências.

Ao encontro de Condé (2013), pode-se entender que o planejamento e o envolvimento conjunto tendem a favorecer a adesão dos atores às políticas ao assegurar o atendimento às necessidades do público alvo. Os atores, nesse processo de mobilização coletiva, podem aplicar com maior adesão as políticas de educação em tempo integral.

Embora a educação integral, outro tópico que igualmente merece atenção, não componha o foco principal deste trabalho, deve-se destacar que a expansão da carga horária diária abre espaços e tempos para a escola promover a educação integral do aluno. Em outras palavras, o olhar deste trabalho se volta para os desafios das equipes gestoras diante da expansão da educação em tempo integral, mas deve-se ter consciência de que a educação ou a formação integral do indivíduo está diretamente relacionada à educação em tempo integral e, portanto, merece detalhada atenção em discussões futuras.

Por ora, situada a visão da pesquisadora acerca destes dois direitos educacionais, ou seja, da educação em tempo integral e educação integral do indivíduo, as equipes gestoras não podem menosprezar de que ambos direitos são igualmente importantes, encontram-se baseados na legislação educacional vigente e pressupõem um gestor escolar apto e desejoso para discuti-los e assegurá-los para cada comunidade escolar. Portanto, para subsidiar essa discussão, as equipes gestoras não podem perder de vista dois relevantes contextos: o escolar e o acadêmico. Este porque propicia novas reflexões e novas concepções para aprimorar o fazer pedagógico, aquele porque se trata do espaço privilegiado de implantação das políticas públicas em educação.

Tendo em vista esse norte, este capítulo se divide em três seções. Na primeira seção, discutem-se os estudos em políticas públicas cujo debate acadêmico trata a respeito do gestor educacional e da expansão da carga horária. Apesar de a primeira seção oferecer a base teórica para a pesquisa, retomam-se, quando necessário, algumas considerações importantes do capítulo anterior. A segunda seção deste capítulo destaca os objetivos da pesquisa, apresenta os aspectos metodológicos. O aprofundamento a respeito do campo da pesquisa se dá por meio das análises das entrevistas. Nas considerações a respeito deste capítulo, salienta-se uma reflexão sobre os principais pontos aqui discutidos, sobretudo buscando integrar o olhar investigativo entre a teoria e a prática.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO DA GESTÃO NA PRÁTICA DO PROETI.

O campo teórico que embasou a pesquisa se volta para estudos cujo foco se concentra no papel do gestor em relação à implantação de programas educacionais em tempo integral.

Nesse sentido, busca-se aqui discutir esse campo teórico com base em autores como Mainardes (2009), Condé (2011, 2013), ARRETCHE, 2001, Brandão (2009), entre outros.

Primeiramente, sobre a implantação de políticas públicas, os estudiosos a seguir destacam a importância do papel do gestor. Evidentemente, estudos sobre análise de políticas educacionais no Brasil são recentes, tendo em vista que iniciaram a partir da década de 80 no século anterior e ainda não consolidado como referenciais consistentes. Mainardes (2009)¹⁴ considera que isso pode acontecer devido ser uma tarefa difícil, pois sua construção perpassa por três contextos, o de influências que podem ser explicado pelos interesses políticos, as influências internacionais que chegam a partir da informação e comunicação de ideias ou pela importação de ensaios de políticas que são adaptadas, mas também influenciadas pelas entidades que as financiam, organizações que migram tais ensaios e os recontextualizam de forma dialógica. No contexto da produção de texto que representam a política em si, textos se ampliam e assumem várias facetas, textos legais, pronunciamentos, comentários formais e informais. Pode-se citar, no caso dessa pesquisa, os ofícios circulares que tramitam entre a SRE Divinópolis, que modificaram o documento original de implantação do Proeti, algumas adequações, para certas escolas, citadas pelas coordenadoras regionais da Superintendência em época das entrevistas, que vieram em forma de e-mail, esses dificultam então o entendimento da execução da política no geral e mostra as influências políticas. Mainardes (2006) esclarece citando

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52).

Ainda segundo eles, isso trás consequências que vão ser vivenciadas no terceiro contexto, o da prática. É nesse espaço que a política vai ser recriada, pois para os autores, as políticas não são apenas implementadas, são os sujeitos aplicando de acordo com sua interpretação e experiências, nesse sentido uma política pode ser sucesso em um espaço e fracasso em outros, pois são os atores falando e as condições ditando as regras, pode-se impor qualquer ação, mas sua execução se dá da forma em que o espaço, os tempos e os atores possibilitam.

De acordo com Mainardes (2006, p.50), podemos entender que modificações na implementação das políticas públicas podem ser reduzidas na medida em que os

¹⁴Vale ressaltar que Mainardes baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais.

“profissionais que atuam nas escolas não sejam totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação das políticas públicas”. Essa participação, poderia assim diminuir as diferenças entre o esperado e o real, por considerar o envolvimento e a participação dos profissionais nas escolas. Por outro lado, “a implementação é um campo de incertezas. Há muitos níveis de governo, federativos, a autonomia regional, os níveis de capacitação dos gestores e as próprias condições locais” (Arretche, 2001 *apud* Condé, 2013, p.91).

Ball (1994) ainda citado por Mainardes (2006) complementa o ciclo de políticas colocando o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. No contexto dos resultados ou efeitos a análise deveria cair sobre a interação com as desigualdades existentes, assim influenciando no contexto da prática. Os efeitos estudados no conjunto de políticas sociais e econômicas, no caso essa pesquisa cita o entrelaçamento da política de avaliação para elucidar aspectos que possam comprovar o sucesso do Proeti nas escolas colaboradoras. Ball (1994) ainda coloca que há

efeitos de primeira ordem que são as mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (BALL 1994 *apud* MAINARDES 2006, p. 55).

O último contexto, o de estratégia política, concebe atividades sociais e políticas necessárias ao embate às reproduções ou criações de distinções causadas pela política investigada. Uma política pode aguçar mais o que na realidade social pode-se perceber, como a exclusão dos alunos do Proeti, pelos professores do ensino regular e colegas como foi ouvido pela pesquisadora nos dias de pesquisa “Há! Ele é aluno do Proeti, não sabe nada não! (aluno da Escola A) e um professor disse “já pedi para ele frequentar o Proeti, mas a mãe disse que é um projeto pra menino pobre, então ele fica na sala sem saber nada.”(Professor ensino regular 1, Escola B,20-02-2014)

Assim se faz necessário a abordagem do ciclo de políticas, quando há a intenção de analisar uma política para articular entre a gestão, no caso central, regional e local, com perspectiva de contribuir para a melhoria da política em estudo.

Condé (2013) também contribui para a análise de políticas públicas em educação com o quadro intitulado “Políticas Públicas – “Fases” e Questões Centrais”. Por meio desse quadro, pode-se perceber fases distintas na implantação de uma política pública. Nesse

sentido, para a reflexão sobre a implantação e expansão da política de jornada em tempo integral, pode-se, inclusive, entender que esta pesquisa pode ser incorporada pela SRE Divinópolis como uma das ferramentas possíveis para a reflexão sobre o Proeti.

Quadro 7 – Políticas Públicas – “Fases” e Questões Centrais

“Fases”	Perguntas
O problema	Qual? Como se apresenta?
As informações sobre o problema	Quais os elementos centrais do problema? Qual seu alcance? Quais variáveis precisam ser observadas? Quais alternativas a considerar para a solução?
O desenho	Qual (is) a (s) alternativa (s) utilizada (s)? Quais os objetivos? Qual a finalidade? Para quem? Com qual financiamento? Com que alcance?
O ensaio – o <i>ex ante</i>	Como se manifestaram as alternativas?
A implementação	Iniciar
Monitoramento	Acompanhar
Avaliação – <i>ex post</i>	O que aconteceu? E como? Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas, enfim, na implementação em geral?

Fonte: Abrindo a Caixa: dimensões e desafio na análise de políticas Públicas (CONDÉ, 2013, p. 82)

De acordo com o Quadro 7, pode-se entender que no capítulo anterior, de maneira geral, o trabalho realizou um resgate e reflexão sobre as políticas em tempo integral em Minas Gerais, principalmente. Esse panorama discutido no capítulo anterior, de certo modo, fornece uma visão com informações sobre o desenho e sobre o “*ex ante*”, ponto de vista histórico no estado. Contudo, mais adiante, com base em entrevistas, pode-se obter mais informações e dados sobre o problema ou desafio que é hoje o da expansão da carga horária. Das entrevistas, espera-se colher informações acerca da implementação e promover reflexões sobre o “*ex post*”, ou seja, como os atores nas escolas reagiram ou conceberam a política de implantação do aumento da carga horária.

Com base em Condé (2013), o Quadro 7 serve para ressaltar que são diversas as capacidades das instituições bem como dos seus atores em todas as fases de uma política educacional. A grande vantagem do Quadro 7 vem no sentido de organizar didaticamente as discussões. Ao avaliar, por exemplo, a implementação de uma política, o “*ex post*”, pode-se, por exemplo, chegar à conclusão de que a gestão atuou com maior ou menor autonomia. Então uma política pode cair num terreno fértil ou infértil, a depender da gestão ter sido mais ou menos empreendedora, atualizada, dinâmica. Por outro lado, o “*ex post*” pode revelar também uma instituição com gestor centralizador, autoritário e que exerce sua função através

de apadrinhamentos e que consegue também a execução da política com sucesso. Contudo, nesse caso, ao encontro de uma das entrevistas, “os professores evitam essa escola, então o problema fica nos profissionais” (Coordenador 1 do Proeti na SRE Divinópolis, 12-02-2014).

Draibe (2001) também faz sua contribuição dizendo que para se fazer uma análise menos ingênua de uma política, deve-se ter em mente que, quem executa modifica o desenho original, “pessoas que animam as políticas, fazem segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes” (DRAIBE, 2001, p. 26), mas quando se estuda o projeto piloto das políticas implantadas por Minas Gerais, percebe-se que os autores também modificam-nas dependendo do contexto de influência, já discutido, e também dos recursos para o empreendimento. Assim a citação de Arretche confirma que

É fundamental ter em mente que a implementação modifica o desenho original das políticas, pois esta ocorre em um ambiente caracterizado por continua mutação; mais do que isto, devem levar em conta que os implementadores é que fazem a política, e a fazem segundo suas próprias referências. (ARRETCHÉ, 2001, p. 54)

E se eles as fazem segundo suas próprias referências, modifica-as também de acordo com suas próprias justificativas. Então, ainda conforme Arretche (2001), o programa é “o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes” e ainda complementa que a concepção original é importante, pois exclui alternativas possíveis, mas, mesmo assim, é na realidade da execução que ele se faz. Cabe, portanto, aos implementadores questionar e esquadrihar soluções, o que explica a dinâmica do gestor escolar que busca e muita das vezes, conseguem autorizações especiais, citadas pela coordenadora regional, dita anteriormente.

Uma vez que Arretche (2001) observa que a fase da implementação sofre modificação, deve-se, não obstante, destacar o papel que os agentes da educação possuem nesse processo. No caso, os gestores devem entender que a implementação não ocorre de maneira satisfatória se não ocorrer a adesão dos professores aos objetivos e ideias do projeto. Condé (2013) observa, inclusive, que a adesão ao projeto ou política deve ser considerada como um dos pontos essenciais para o sucesso da implementação de determinada política pública. Por exemplo, ao aderir a determinada política pública, pode ocorrer a formação de um entendimento diferente daquele originariamente concebido na fase do desenho da política. Por exemplo, a respeito da escola de tempo integral (CIEP), houve uma falha

pelo forte apelo de projeto de ‘escola abrigo’ para as camadas populares. A supervalorização do seu caráter preventivo à marginalidade e a ênfase da instituição escolar como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade levaram a escola, mais uma vez, a perder o seu foco específico. (BRANDÃO, 2009, p.97)

Como vimos no capítulo anterior, à ampliação tem como finalidade atender às novas expectativas sociais, uma vez que o papel da escola vem se alterando conforme as necessidades e que cabe à mesma garantir uma melhor formação acadêmica, profissional e humana. Ou seja, espera-se que o Proeti “crie oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão; para que a escola efetivamente garanta ao aluno melhor aprendizagem; e que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios” (MINAS, 2009 p. 7).

Assim, seria necessário o cuidado para que a escola não deixe sua função primeira que é ensinar, mas que, na sociedade atual também é imprescindível que haja a interlocução com as várias facetas do viver nessa sociedade tecnológica e de conhecimento. Portanto a integração do fazer cidadão não pode perpassar apenas pela escola “erro do CIEP” segundo Zaia Brandão (2009), mas fazer valer a rede de formação, citada pela SEE/MG nos “parceiros” e nos ministérios que compõem a responsabilização pelo PMED federal.

Vários autores já discutiram a respeito da importância da educação para a formação cidadã e apontaram a necessidade da escola garantir ao aluno meios para progredir nos estudos e desenvolver-se nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Assim se faz necessário esclarecer os termos educação integral e educação em tempo integral e a que propósito a escola deve se fundar.

2.1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Se antes a escola era para poucos, para a elite, atualmente com a Constituição Federal de 1988 que estabelece “a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família”, a universalização do ensino fundamental já é quase realidade, mas não se pode dizer da qualidade, essa ainda continua para poucos. Ou seja, a educação impregnada do significado pleno da formação do ser humano, a educação integral, isso é privilegio (CENPEC, 2011, p. 18).

A partir da ampliação do atendimento as camadas populares, o Estado passa a ofertar conhecimentos básicos e os resultados já não atendem a sociedade do conhecimento e ainda, o Brasil passa a ser conhecido como um país com os mais baixos índices nas avaliações internacionais. Assim se faz necessário a mobilização para a formação integral dos alunos, começa então os discursos e a volta das escolas em tempo integral, a ampliação do tempo diário na escola, para o alcance desse intento. E os diálogos de Teixeira também são discutidos, pois

[...] grande inspirador de instituições de ensino almejando a educação integral, Anísio Teixeira propunha uma educação em que oferecesse às crianças “seu programa completo de leitura, aritmética, escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, educação física, [...] saúde, alimento, à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive” (MOLL, 2011, p. 20).

Naquela época, os documentos da política de “educação integral” colocavam a educação como disseminadora da resistência ao movimento histórico de internacionalização e globalização dos mercados e dos modelos empresariais na educação, mas ao mesmo tempo, estimulavam parcerias com a sociedade e organismos nacionais e internacionais, tornando possível a competitividade e a avaliação, tendências mundiais.

De acordo com Moll (2011), podemos entender que a educação em tempo integral, conforme Anísio Teixeira pensou para o Centro de Ensino Carneiro Ribeiro, visava à formação integral dos alunos. Por isso, não podemos separar a visão formativa da educação integral da política de educação em tempo integral.

Contudo, Galian e Sampaio (2012) apresentam que educação integral e educação em tempo integral são tratadas como sinônimos, dando a entender que educação integral corresponde ao alargamento dos tempos escolares. Para Galian e Sampaio (2012),

Já se pensou em educação integral como uma via para articular a formação intelectual e manual, como possibilidade de ampliação de acesso a outros bens culturais, normalmente mantidos a distância do que se costuma definir como conhecimento escolar e como forma de ampliar o tempo de contato com os desafios do conhecimento, com a busca de novas configurações de tempos, espaços e saberes a fim de garantir a aprendizagem dos alunos. (GALIAN E SAMPAIO, 2012, p.414).

Essa citação serve para mostrar como o tema é tratado por teóricos. A pesquisa não entra no mérito da discussão teórica sobre as diferenças e proximidades do conceito de educação integral e educação em tempo integral. Para este trabalho, apesar da distinção entre

os conceitos, eles se complementam, pois a educação em tempo integral deve buscar a formação integral do ser humano. Conceitualmente, a “educação integral” relaciona-se à discussão sobre a formação integral do ser humano e a “educação em tempo integral” diz respeito à ampliação dos tempos e espaços nas escolas.

Além disso, Galian e Sampaio (2012) alertam que a educação em tempo integral pode ser vista como uma política assistencialista, “que só a sua dinâmica, no cotidiano, poderá negar, ou confirmar” (BRASIL, 2011, p. 165 *apud* Galian e Sampaio, 2012, p.417). Essa visão se encontra nos documentos da SEE sobre o Proeti, principalmente no sentido de garantir inicialmente aos estudantes em situação de vulnerabilidade social o acesso prioritário à educação em tempo integral. Mas esta prioridade deve ser vista como um estágio ou etapa inicial do processo de implantação de projetos de educação em tempo integral, pois, conforme dito no capítulo anterior trata-se de uma política em expansão prevista pela própria LDB e pelo PNE em vigor.

Nesse sentido, mesmo que as modalidades se complementam, pois uma busca a outra, é importante que os atores da política façam essa distinção, pois do contrário pode se chegar ao insucesso como colocado por Brandão (2009), só assistencialismo, não alcançando os objetivos da política preconizada pela LDB e aqui defendida, a formação integral e cidadã dos alunos. Assim, entende-se o comentário da coordenadora do Proeti, ao ser questionada sobre as metas de atendimento do projeto por superintendências,

[...] há escolas que possuem condições de ampliar o atendimento a todos seus alunos, pois têm espaços ociosos em vista do controle de natalidade e a diminuição de matrículas em determinadas regiões e, ainda, possuem profissionais excedentes, com habilidades específicas que poderiam estar contribuindo para a ampliação da formação dos alunos, (Coordenador2Proeti, SRE Divinópolis, entrevista, 10-02-2014)

Essas escolas poderiam estar ofertando o projeto, se tivessem a consciência de que o foco é a formação, cada vez mais ampliada, já que não poderá ser completa nunca nessa sociedade de grandes mutações, mas justificam que o Proeti oferece pouca estrutura para o funcionamento e que seus resultados nas avaliações já são acima do Município, SRE e Estado, como se isso fosse o bastante.

Como o alerta de Galian e Sampaio (2012), é no cotidiano do fazer na escola que explicitará o sucesso da política, a busca da qualidade requer o monitoramento das ações, saber quando é necessário articular redes para a “assistência” ao educando, contribuindo para a sua formação. Nesse sentido em que a educação em tempo integral busca a qualidade na

formação do educando, o tópico a seguir apresenta a visão teórica sobre o papel da gestão para atingir essa qualidade.

2.1.2 CONTRIBUIÇÕES PARA UM DEBATE SOBRE GESTÃO ESCOLAR COM QUALIDADE

A comunidade acadêmica tem desenvolvido pesquisas no sentido de discutir o papel da gestão em todos os setores sociais, algumas se tornam pontos de partida para os estudos sobre a gestão educacional, ou são citadas como pontos a adequar para uma boa gestão escolar. Nesse sentido, tem-se fortalecido, segundo Lück (2009, p.10), o entendimento de que para melhorar a qualidade educacional deve haver a melhoria da gestão escolar e que “esse profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções.” Entre essas competências, Lück (2009) destaca oito, conforme Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Competências de fundamentação da educação e da gestão escolar.

Do Diretor	Garantir o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção da aprendizagem, mediante as aplicações legais nacionais, estaduais e locais em todas as suas ações educacionais.
	Aplicar nas práticas de gestão escolar os fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
	Promover na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
	Definir, atualizar e implementar padrões de qualidade nas práticas educacionais escolares, adequando-as a visão de futuro, necessidades da nova dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
	Promover e manter na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, realizando seu papel social, buscando a qualidade das ações educacionais voltadas para o seu objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos

	Promover na escola o sentido de unidade e garantir padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos desenvolvam o mais plenamente possível.
	Articular e englobar as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade do trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.
	Adotar em sua atuação uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

Fonte: Lück (2009, p.15). Elaborado pela pesquisadora.

Para a implantação de projetos de educação em tempo integral, as reflexões de Lück (2009) contribuem no sentido de que o gestor escolar deve reunir competências de articulação entre as várias dimensões da escola. Sendo que, na maioria das escolas, a implantação das turmas de educação em tempo integral abrange algumas turmas de cada escola, então, o gestor terá que ter uma atenção redobrada para, numa mesma instituição, lidar com diferentes projetos e a relação de uma gama bem maior de atores.

Lück (2009) entende que um planejamento ou projeto não consegue prever todas as condições e situações da dinâmica educacional. Por isso, a necessidade da “flexibilidade, monitoramento e avaliação” (Lück, 2009, p.34).

Nesse sentido, como vimos no capítulo anterior, políticas de educação em tempo integral como o Proeti precisam se adequar diante da realidade das escolas. Por isso a modificação feita na carga horária dos professores que participam do Proeti visava atender à necessidade de acompanhar os alunos no horário do almoço. Modificações como esta indicam a necessária flexibilidade que as políticas e projetos devem conter para poder se adequar às realidades escolares. Essa articulação é importante para vencer dificuldades tradicionalmente conhecidas dos profissionais da educação como,

por exemplo, a dificuldade da escola frente às mudanças em relação aos aspectos tradicionais de seu trabalho, tais como as formas de organização de tempos, espaços e saberes. A própria ideia de organização em ciclos, que potencialmente poderia representar formas mais flexíveis de organização de tempos, espaços e saberes, favorecendo as aprendizagens, vem mostrando pouca efetividade no que se refere à criação de novos arranjos no cotidiano das escolas e até mesmo na elaboração de propostas curriculares, que, muitas vezes, usam a denominação ciclos para um arranjo que continua se dando por séries. (Galian e Sampaio, 2012, p. 416).

Essa citação traz uma preocupação porque é conhecida a tendência da escola de manter suas práticas tradicionais, o que pode representar, no caso das indicações de ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens na escola, a manutenção da escola como sempre foi e o acréscimo de outras atividades em horários complementares, sem que se discuta o que se espera como resultado do processo de escolarização nestes novos moldes (Galian e Sampaio, 2012).

Como contribuição ao debate sobre a gestão escolar, ainda pode-se citar Polon (2009) que em seus estudos fala dos três perfis de liderança, a pedagógica, a organizacional e a relacional e que dada a complexidade do campo educacional esses perfis se combinam dependendo das prioridades e necessidades da escola, o que confirma, de certa forma, que o gestor contribui para o sucesso dos resultados da escola e consequentemente a boa aplicação das políticas públicas, aqui o Proeti. Voltando ao capítulo anterior, no papel da gestão do Projeto em estudos, os aspectos aqui colocados corroboram os mesmos e confirmam sua importância.

Assim o tópico a seguir descreve como se deu o processo de pesquisa, os caminhos percorridos, trazendo as análises das entrevistas, buscando clarear os aspectos que contribuem para o sucesso do Proeti e possíveis entraves, sabendo que não só da gestão escolar depende a boa execução do projeto e os bons resultados da escola, apesar que, seja um dos pontos mais relevantes como aqui colocado.

2.2 OS CAMINHOS E OBJETIVOS DA PESQUISA

A fundamentação metodológica deste trabalho se baseia, sobretudo, na metodologia do estudo de caso, nos moldes realizados pelo programa de pós-graduação em gestão e avaliação da educação pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nessa perspectiva, o primeiro passo do caminho de pesquisa foi o de descrever, por meio da metodologia de pesquisa documental, o tema da pesquisa situando-o, no primeiro capítulo, seus antecedentes. Justifica-se esse caminho metodológico devido à necessidade de, primeiro, situar os antecedentes das políticas anteriores de educação em tempo integral. Esse percurso histórico sobre as políticas de tempo integral não fornece as respostas necessárias aos desafios enfrentados hoje pelas

equipes de gestão diante da necessidade de ampliar a educação em tempo integral. Contudo, fornecem subsídios para a proposta do PAE, a ser apresentada e debatida no capítulo seguinte.

Evidenciou-se, após a pesquisa documental, a necessidade de caracterização mais específica do campo de pesquisa na atualidade, sobretudo na perspectiva dos atores educacionais que hoje lidam com a educação em tempo integral. Para tal, Nos estudos de caso da gestão regional do Proeti na SRE Divinópolis, escolhida por ser o local de trabalho da pesquisadora e duas escolas jurisdicionadas pela mesma, selecionadas com base em um critério qualitativo e outro quantitativo: o bom êxito obtido na execução da gestão escolar e do Proeti e os resultados em avaliações externas, dados já apresentados e um pouco debatidos.

Para verificação do critério do bom êxito obtido na execução do Proeti, a pesquisa documental consultou os registros de supervisão e monitoramento das escolas sob a jurisdição da SRE Divinópolis/MG. Para o critério quantitativo, a pesquisa analisou os indicadores obtidos pelas escolas das avaliações externas, federal e estadual, considerando o período anterior e durante a vigência do Proeti. Com base nesses dois critérios, foi possível realizar a seleção com o cuidado ético de manter o anonimato das escolas e dos colaboradores. A realização de entrevistas em conjunto com a análise de dados quantitativos que estavam disponíveis, teve o propósito de clarear e controlar possíveis variáveis ou interferência nos resultados da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa documental e realização das entrevistas buscam atender aos objetivos desta pesquisa:

Objetivo Geral

Analisar a expansão da carga horária com base no Projeto Educação em Tempo Integral (Proeti), implantado na SRE Divinópolis.

Os Objetivos Específicos

Identificar desafios para as equipes de gestão em promover uma maior aproximação a concepção da política de educação em tempo integral e as especificidades de cada contexto escolar.

Apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) baseado nos resultados das análises da pesquisa para subsidiar o aprimoramento e a expansão da jornada em tempo integral, na SRE Divinópolis, mas que pode ser discutida e aproveitada em outros contextos parecidos.

Para atingir esses objetivos, a metodologia utilizada tem cunho qualitativo e constitui-se como um estudo de caso que, segundo Stake, citado por André (2005, p. 18-19) “[...] é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”, assim a escolha se deu e as questões que norteiam essa pesquisa, consideram as especificidades e a complexidade de casos de gestão escolar e implantação de uma política “top/down”. Ainda pode-se esclarecer que segundo Stake (1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 19-20) há três tipos de estudo de caso, “estudo de caso intrínseco, instrumental e coletivo” e que

[...] a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica. Ele explica: se o pesquisador quiser investigar a relação formal entre variáveis, apresentar generalizações ou testar teorias, então deve procurar outras estratégias de pesquisa. Mas se ele quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal (STAKE 1985, apud ANDRÉ, 2005 p. 29).

Realizou-se a investigação junto à coordenação regional da SRE Divinópolis e junto à equipe das escolas A e B do tipo “estudo de caso coletivo”, pois o interesse é analisar a atuação da gestão escolar nas duas escolas que implementam o Proeti, identificar em que medida suas ações de gestão da escola e do Proeti podem estar relacionadas ao sucesso obtido pelas mesmas nas avaliações externas e na aprendizagem dos alunos e apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) baseado nos resultados das análises da pesquisa para subsidiar a implementação de projetos de educação em tempo integral em outros contextos parecidos. Assim vai de encontro ao tipo estudo de caso coletivo que conjuga os outros tipos intrínseco e instrumental para se chegar ao pretendido (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 20)

No mesmo estudo André (2005) cita os quatro grupos de estudos de casos de Stenhouse o etnográfico, avaliativo, educacional e o de ação. Nesse sentido essa pesquisa trata-se de ação, pois segundo Stenhouse “o estudo de caso-ação... busca contribuir para o desenvolvimento do caso [...] em estudo, por meio de *feedback* ou informação que possa guiar [...] o aperfeiçoamento da ação”. (STENHOUSE, apud ANDRÉ, 2005, p. 22).

Ao realizar pesquisas é necessária a percepção da formalidade, da adoção de critérios, da técnica e da forma de análise. A pesquisa qualitativa aqui, estudo de caso, não é necessariamente composta apenas por entrevistas, há uma gama de técnicas que o pesquisador pode utilizar. O trabalho buscou as opções da pesquisa documental (já apresentada no

primeiro capítulo) e pela realização de entrevista semiestruturada (Apêndices 1 e 2), devido à imersão profissional da pesquisadora no campo de pesquisa, o que contribui para a própria descrição e compreensão do tema investigado (DUARTE, 2004, P. 213-225). Sobre as entrevistas, ainda pode-se esclarecer que

entrevista é trabalho, não bate-papo informal [...]. Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa não é mais simples do que lançar mão de qualquer outro recurso destinado a coletar informações no campo: talvez elas tomem menos tempo na fase preparatória do que a elaboração de questionários ou *check lists*, por exemplo, mas para serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador (DUARTE, 2004, p. 215-216).

Nesse sentido, o roteiro de entrevista, apesar de não ser inflexível, serve para evitar ruídos que pudessem interferir na qualidade da pesquisa e para analisar com maior profundidade os dados coletados. Percebemos que “estudos de casos devem constituir-se de etapas demarcadas para que os objetivos a que o estudo se propõe sejam atingidos” (CHIZZOTTI, 2008 apud FAVERI, 2013, p. 45). Desse modo, voltadas para o foco da pesquisa, as seções a seguir mostram o que foi descoberto com as entrevistas.

2.2.2 APROFUNDANDO OS CONHECIMENTOS, SOB A ÓTICA DOS IMPLEMENTADORES

A abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, utilizou a entrevista semiestruturada com diferentes fontes, ou seja, com a colaboração de diferentes atores envolvidos diretamente com as escolas. A realização das entrevistas possibilitou identificar a visão dos atores sobre a gestão bem como sobre o Proeti. A pesquisa documental buscou levantar as estratégias e ações adotadas no projeto, levando a um entendimento atual e histórico do mesmo. Entre os documentos, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, o PIP e o currículo, realizando um paralelo entre a legislação prevista e a execução do Proeti.

Após a análise documental e algumas atitudes dos profissionais da escola durante a pesquisa, percebeu-se algumas posturas em desacordo com os estudos realizados e o desenho da política estudada, como o comentário “esse menino não deveria estar aqui, incomodando todo mundo que quer estudar, é filho sem pai e sem mãe, seu lugar é na rua, onde gosta de

estar” (Secretária da Escola B, 12-08-2013), tais dizeres vão contra os objetivos e finalidades do projeto, a mesma pessoa ainda disse “fica aqui na minha sala todos os dias, a professora do Proeti, não dá conta dele, aliás, de quase todos, não sei o que fica fazendo lá”(sala de aula) e logo após, pede desculpa e leva o aluno para a sala da vice-diretora dizendo que incomodava minha pesquisa, isso porque estava dando informações sobre quais atividades gostava de fazer e como eram realizadas as oficinas, perguntas que foram dirigidas a ele por esta pesquisadora.

Assim, ao elaborar o roteiro, que segundo Duarte (2004, 216) uma boa entrevista “exige que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa”, e ainda “que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação”, levou-se em conta os objetivos da pesquisa já assinalados, especificando-os mais profundamente, conforme os rumos que a pesquisa tomou. Portanto as entrevistas tomaram objetivos próprios que somados, clarearão o objetivo geral do trabalho e também os específicos.

Foram realizadas entrevistas com os dois coordenadores da gestão regional da SRE Divinópolis, e as analistas que acompanham as escolas, com os dois diretores das escolas A e B, com as especialistas que acompanham o turno do ensino regular junto ao funcionamento do Proeti, também o projeto de cada escola, alguns professores do Proeti das duas escolas, sendo um professor de educação física de cada escola, e um professor regente do Proeti da Escola A e dois professores regentes do Proeti da Escola B. Ainda, foi possível, realizar uma pequena entrevista com dois professores do ensino regular da escola B, nesse caso usando algumas questões da entrevista organizada para os professores do Proeti, e algumas informações adquiridas nos momentos com os professores já entrevistados. Isso se deu devido a recusa à cooperação, no momento em que o diretor fez os convites, pois não lembraram o nome desta pesquisadora, mas que, no momento da minha presença na escola, se ofereceram para a entrevista, uma vez que eram conhecidas, porém insistiram muito no anonimato. Os objetivos específicos das entrevistas giraram em torno de: perceber como os atores encaram a gestão escolar e o Proeti e os relacionam com a qualidade do ensino aprendizagem na escola, detectar a visão dos atores sobre as avaliações externas, e identificar os indicadores do sucesso do Proeti na escola, na visão dos respondentes.

Os encontros aconteceram entre os dias dez de fevereiro a vinte e seis do mesmo mês de 2014, em três dias na primeira escola, Escola A e em quatro visitas na Escola B, com variância de duração de quarenta minutos a duas horas e meia. A identificação no roteiro ficou só disponível para a pesquisadora e serviu para separar e organizar a coleta de dados.

As entrevistas foram divididas em três categorias, que quase se configuram os objetivos das entrevistas, pois como Duarte (2004, 216) aconselha “a introdução, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista [...] a segurança e autoconfiança [...] e algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos [...] da investigação”, fizeram com que esta entrevistadora cuidasse com detalhes da preparação dos roteiros (Anexo II) e das ações de entrevistas. As categorias de análise são: a visão da gestão escolar e do Proeti por todos os atores entrevistados, a visão das avaliações externas pelos mesmos e finalmente, os indicadores do sucesso e/ou fracassos das escolas na visão dos respondentes, o que é mostrado nos sub-tópicos.

2.2.2.1 a gestão escolar e o Proeti na visão dos atores

Como colocado anteriormente, o Proeti possui a gestão em vários níveis e as coordenadoras regionais na visão própria, como dos gestores escolares, veem seu papel como facilitadoras do processo de implementação do projeto, de interlocutoras entre as várias esferas, dos empecilhos e também dos sucessos para possibilitar intercâmbio de ideias e possíveis soluções dos problemas que uma implantação acarreta.

As gestoras regionais são aprovadas por todos os atores entrevistados, mas questionam-se, será que não poderiam contribuir mais com as escolas na questão de capacitações, muito solicitadas pelos mesmos. As coordenadoras concordam com os acadêmicos quando dizem que a escola atual necessita de um gestor com características específicas ao mencionarem que

a capacidade de dirigir, de motivar a equipe. São características que, às vezes nem todos tem. Às vezes tem um gestor que é muito administrativo, ele preocupa muito com a parte administrativa e não acompanha o pedagógico, não vê o alunado. Ele vê a facilidade no andamento do turno, ele pensa no professor e não pensa no aluno. São muitos os fatores, é claro que um bom gestor garante essa qualidade, no gerenciamento da verba, porque a gente encontra a mesma verba que vai pra uma escola, vai pra outra e algumas escolas conseguem fazer um lanche, sobremesa e outras não conseguem. (Coordenador 1 Proeti, SRE Divinópolis, entrevista, 12-02-2014)

Pode-se identificar aqui a liderança relacional e a organizacional das quais Polon (2009) cita, mas não é explicitada a liderança pedagógica, e mesmo quando é perguntada sobre as gestoras das escolas A e B, tal coordenadora se prende mais às questões de organização, gerenciamento de verbas e espaços escolares, deixando perceber que fica mais ligada ao gerenciamento geral, inclusive é muito preocupada pela SRE Divinópolis não ter

alcançado a meta de alunos em 2013. Mas, quando se analisa a entrevista do coordenador 2, do Proeti, concedida dia 10-02-2014, há outra visão, quando coloca ao ser questionada sobre ao que ou a quem ela relaciona as experiências de sucesso que a mesma coloca e exemplifica, responde “Ao trabalho do professor e principalmente ao gestor comprometido com o pedagógico” A mesma ainda coloca, quando questionada sobre sua percepção dos gestores escolares que ofertam o projeto

[...] ainda há uma resistência por parte de algumas gestoras, nós temos um município aqui que precisa do projeto, mas as diretoras resistem, pois são os alunos que têm problemas de disciplina, com defasagem de aprendizagem e são alunos mais difíceis de trabalhar. A escola tem que entender que o projeto é para eles. (Coordenador 2 Proeti, SRE Divinópolis, entrevista, 10-02-2014)

Quando Galian e Sampaio (2012) dizem das escolas manterem as práticas tradicionais, explica a informação acima, ainda quando o gestor coloca ao ser questionado sobre o gerenciamento dos recursos pedagógico, dos quais recebe e diz que a decisão é conjunta, mas a forma como é colocada mostra outra realidade “[...] em conjunto assim, eu vejo que necessita de alguma coisa, falo com os funcionários diretamente ligados, reúno o colegiado e compro” (Gestor Escola A, entrevista, 13-02-2014) Essa informação é reafirmada por dois dos professores entrevistados e pela especialista que parece escolher as palavras para responder sobre a gestão escolar,

Tem decisões que são administrativas, então... As decisões que são pedagógicas a gente discute em reunião. Todas as segundas feiras têm as reuniões pedagógicas, então tudo que diz respeito aos professores, que precisamos tomar uma opinião é discutido junto com eles. Agora tem as questões que são administrativas, que vêm da SEE/MG, a gente tem que acatar. Nem sempre é o que a gente quer, mas a gente não diz? [...]. Os professores falam que a gente abaixa a cabeça, então falamos, tem coisas que são legais e a gente tem que adequar. A gente pode até lutar por mudanças, mas enquanto não acontece precisamos acatar (Especialista Escola A, entrevista, 13-02-2014).

A gestora entre sorrisos também confirma, dizendo “eu sou brava, as coisas devem sair do jeito que eu quero, porque senão... Ah! E a inspetora e a analista me dão muito apoio” (Gestor Escola A, entrevista, 13-02-2014). Durante as entrevistas dos professores, como da especialista da Escola A, quando se falava sobre os recursos financeiros e a gestão, podia-se perceber que eram questões delicadas, não muito esclarecidas e que havia posicionamentos autoritários da gestão, mas no geral a diretora tem a aprovação de todos na escola “[...] não temos problemas de relacionamento aqui e nossa diretora é firme em suas decisões, se tem

que falar ela fala, sem humilhar, sempre em particular” (Professor regente do Proeti, Escola A, entrevista, 13-02-2014). As coordenadoras do Proeti, como a analista e inspetora da SRE Divinópolis que acompanham a escola, elogiam-na e aprovam a gestão.

Mas, é na Escola B, segundo as coordenadoras do Proeti, que está o gestor “senão ideal próximo ao ideal” como colocado pelas duas e em entrevistas separadas. Elas destacam, assim como todos os entrevistados da escola deixaram perceber e, que, nas falas “com a gestão atual a escola ganhou em qualidade e respeito ao alunado, até os pais estão percebendo e nossas matrículas têm aumentado muito” respostas de três dos professores entrevistados. Portanto, quando Lück (2009, p. 10) discorre sobre a formação da gestão escolar “as competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções”, está falando do gestor que tenha as competências de “gestão pedagógica, de resultados educacionais, de pessoas e de serviços e recursos” colocados pela SEE/MG (2009) e nas entrevistas realizadas, as práticas aplicadas, mais da gestora da Escola B, mas também da Escola A, há a confirmação do gestor capaz de uma boa gestão.

Pelas entrevistas dos profissionais da Escola B é possível perceber que, a gestora possui as características que são peculiares ao diretor educacional, necessárias às escolas da atualidade, aqui dialogada pelos acadêmicos e pela SEE/MG. Os comentários como

[...] decisões são tomadas em conjunto, às vezes indico e peço opinião de todos, outras vezes é os professores que apontam alguma necessidade e a gente discute. Agora quanto ao administrativo quase sempre vem fechado, as verbas. Quando podemos interferir, todos discutem e é acatado o melhor para o aluno, que nem sempre acontece, pois quando se opina é discutido e às vezes há mais contra do que a favor na opinião. Se percebermos isso e já terminou a reunião voltamos à pauta, com argumentações a favor do aluno, na próxima reunião e quase sempre é aprovado. É que os professores, tão desvalorizados profissionalmente, às vezes misturam as coisas. (Gestor Escola B, entrevista, 18-02-2014)

E outros como “a escola aqui é organizada, a equipe se ajuda e discute como trabalhar habilidades, que eu como novata, ainda não sei.” (Professor regente do Proeti 2, Escola B, entrevista, 26-02-2014), dizendo que o gestor escolar e vice-diretor fazem com que isso aconteça, já que a especialista da escola não tem acompanhado o projeto, não exercendo o seu papel, nem mesmo cumprindo suas funções, segundo todos os professores entrevistados do Proeti e ensino regular e também pela gestora. Foi um dos fatos relacionados também pelas coordenadoras do Proeti. “Muitos especialistas não assumem o acompanhamento do projeto e nem procuram conhecer as orientações do mesmo” (Coordenador 2, SRE Divinópolis,

entrevista, 10-02-2014). A isso, pode-se explicar pelo posicionamento da implantação das políticas públicas, pois “sempre são convidados os diretores para a sua divulgação e primeiras orientações” (Coordenadoras do Proeti, SRE Divinópolis, 2014).

A postura aqui aclamada, não contribui para a organização coletiva do trabalho na escola, descuidando do princípio da unidade do trabalho, apesar de não quebrá-lo, mas sobrecarregando outros em suas funções. Se, anteriormente, foi colocado que a gestora da Escola A está mais centrada em outras lideranças que não a pedagógica, ela se sobressai em algumas particularidades que estão citadas nas competências citadas por Lück (2009, p. 15), o que faz sua gestão aprovada, com a contribuição de uma especialista que cumpre com as funções inerentes ao cargo. A autora confere maior nível de importância à gestão pedagógica entre as outras

porque constituir-se a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegada. A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico, exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo. O diretor escolar lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar. (LÜCK, 2009, p. 93)

Isso corrobora com as orientações da SEE/MG, pois a forma como tem sido orientado o trabalho na escola, segundo as opiniões dos entrevistados, tem quebrado esse princípio, como colocado pelo professor “o sistema tem orientado para o trabalho coletivo, mas tem gerado competições entre escolas no ranque das avaliações externas, e mesmo atritos entre colegas da escola” (Professor educação física, Escola A, entrevista, 13-02-2014), e a fala da especialista “[...] não fui capacitada, como vou assumir algo que não fui orientada? Eles chamam os diretores e professores, os ‘supervisores’ nunca” (Especialista Escola B, entrevista, 18-02-2014)¹⁵. De acordo com Mainardes e ao encontro do que fora aqui discutido,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e

¹⁵ Mas, quando questionada sobre todas as capacitações que a SRE Divinópolis promove, que os especialistas são convidados, a mesma responde “há a Professora regente do PROETI (1), é vice e professora ela vai e repassa. Agora as outras capacitações, do 3º ano, do 5º anos, essas eu vou. Mas eu acompanho os diários do ensino regular!” (Especialista Escola B, entrevista, 18-02-2014).

interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. (MAINARDES, 1996, p.53).

No caso da especialista e de apenas um professor do Proeti da Escola B, de acordo com os dados entrelaçados das entrevistas por esta pesquisadora, a questão é o interesse, o profissionalismo, a experiência e os propósitos dessas funcionárias, o que confirmam os estudos acadêmicos. Mas, por outro lado, já não se discute mais o currículo e, pelo analisado dos documentos das escolas, as orientações são repassadas pela SEE/MG, com modelos que são adaptados sem que haja uma contextualização mais de acordo com as necessidades da clientela. Não há o aprofundamento em leituras acadêmicas, nem mesmo as orientações são discutidas e aprofundadas como deixa perceber os dizeres da especialista acima. Assim, ainda pode-se citar

[...] é possível observar em nossas escolas a ocorrência do enfraquecimento do currículo em nome do projeto pedagógico e da metodologia de projetos, banalizados pelo descuido conceitual e metodológico, que passaram a receber uma orientação mais distanciada e mais operativa da organização do processo de formação e aprendizagem dos alunos. (Luck, 2009, p. 93)

Assim as políticas públicas caem no espaço escolar e os gestores mobilizam suas competências para sua implantação e implementação junto aos seus subordinados. Pode ser verificado nas falas das gestoras, quando colocam que não conheciam o projeto piloto, que na divulgação, a gestão central falou das experiências positivas, mas não entrou em detalhes. Disseram que foi uma época muito difícil, a de implantação, pois “podíamos olhar perfil de professor, depois não podíamos, era a lista do concurso ou o listão, muitos deles estão aí na Lei 100¹⁶, não querem nada”, ambas tocaram no tema, quase com as mesmas palavras.

Ainda reclamam que devem ter “jogo de cintura”, “malabarismos” para orquestrar a merenda, a alimentação e ainda alcançar os bons profissionais, em leis de designação e dispensa prolongadas, como Artigo 61 da Resolução SEE nº 2442, “A dispensa de ofício do servidor ocorrerá nas seguintes situações:” aqui pertinente o inciso X “desempenho que não recomende a permanência, após avaliação feita pela escola, referendada pelo Colegiado [...] (MINAS, 2013), sendo essa avaliação com variância de tempo de quinze dias ou mais¹⁷, sendo o aluno e a escola em sua implementação das políticas e também no ensino regular, os mais prejudicados.

¹⁶Lei Complementar SEE/MG nº 100 de novembro de 2007, que tornou efetivos funcionários na ativa no dia de sua promulgação, mas julgada inconstitucional, em 10-04-2014 pelo Superior Tribunal Federal.

¹⁷De acordo com orientações do Inspetor EAR. (Inspetor Escolar, Divinópolis, 13-02-2014)

A resposta do diretor, “eu digo que o Proeti faz parte da escola e ninguém mais questiona, ainda tem uns que torcem o rosto, mas eu não ligo” (Gestor Escola A, entrevista, 13-02-2014) e

[...] agora é mais fácil, antes nós tivemos que lutar para que a escola não fechasse então todo mundo abraçou o projeto. Mas nós estávamos cansadas, velhas de carreira, só eu, a diretora e a Vênus¹⁸, que aposentará este ano, é que éramos as mais novas. Não queríamos trabalhar em bibliotecas e nem em secretarias, em contra partida os pais necessitavam de lugar para os filhos, então tornamos a escola ativa. O que chamou nossa atenção no projeto foi isto, mas agora com as novatas... Acho que falta capacitação e formação por parte das faculdades... Mas nossa clientela tem aumentado muito, porque, atualmente, nosso pensamento está no aluno (Professor e vice-diretor, Escola B, entrevista, 18-02-2014).

Confirmam que a experiência possibilita maior clareza e melhores articulações, fortalece a unidade escolar, mesmo que de forma um pouco arbitrária, como colocado pela gestora da Escola A. Também o pensamento focado no aluno, nas suas necessidades, demonstram a necessidade da institucionalização da carga horária com vista à formação integral do educando, oferecendo-lhes competências de viver dignamente, socialmente e, principalmente, a uma educação para a sensibilidade para com o outro, com o meio ambiente, e finalmente para consigo mesmo, como colocado pelo professor ao ser questionado sobre o que ele pensava da política de expansão da carga horária,

Olha... Nossa! Complicado falar... Pra mim é o aluno estar aprendendo desde que entra na escola até na hora que vai embora. Qualquer hora ele está aprendendo, brincando no recreio, ele está aprendendo a conviver, no almoço, nas brincadeiras, no lanche, a toda hora ele está aprendendo. Meu filho está no tempo integral. Quando sento com ele, porque não tive aula com ele, aí... Ele diz, “ah! eu tive isso, aprendi aquilo” é muito bom. Pra mim tempo integral é aprendizagem, é aprender a ser melhor. (Professor educação física, Escola A, entrevista, 13-02-2014)

Poder-se-ia pensar que tal profissional é um ser simplório, sem crítica, pelas suas expressões apaixonadas, quase idealizadas sobre uma política, mas ao analisar sua formação, possui pós lato-sensus em Educação e Psicomotricidade, sua entrevista e o seu trabalho, percebe-se que são profissionais iguais a esse que a educação tem precisado e também era o idealizado para o Proeti, conforme o desenho da política contido na primeira cartilha de orientações, ainda Pati/MG,

Contamos, portanto, com o esforço e compromisso de todos vocês, educadores, para que esse grande projeto seja não apenas um caminho pelo

¹⁸No intuito de resguardar a imagem das professoras, das crianças, das escolas e de qualquer outro elemento identificador, os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios.

qual podemos seguir para atingir nosso objetivo maior que é a melhoria da qualidade do ensino, mas que seja um marco de mudança de paradigma que se faz urgente em todas as escolas da Rede Pública, para que nossos alunos possam aprender mais e melhor, sempre. (MINAS, 2007, p. 4).

Esse documento de Minas nos leva a refletir sobre a política estudada e sobre os profissionais entrevistados. No olhar desses atores, pode-se entender que há uma visão de que o projeto é uma ferramenta a mais para a busca dos melhores resultados nas avaliações externas, além de ser uma política inclusiva, pois possibilita aos pais um lugar seguro para deixarem os filhos e poder ir trabalhar, ideia essa comungada pelos pais, como colocado pelo professor ao ser questionado sobre o olhar dos pais e dos professores do ensino regular sobre a política,

Não vou falar que é a maioria, mas muitos acham que o projeto é a salvação da lavoura! “A” (grifo nosso) grosso modo de falar. A maioria é de pais separados, de pais que trabalham como eu, minha esposa trabalha e eu estou aqui na escola, então ele fica aqui, aprende, não é que ele tenha dificuldade de aprendizagem, mas... É um lugar tranquilo que sabemos estar seguro... (Professor educação física, Escola A, entrevista, 13-02-2014)

Assim, as colocações de Zaia Brandão (2009) se confirmam e a escola é vista como “casa abrigo” (grifo nosso), mas o filho do professor não possui as características do aluno do Proeti, segundo a finalidade do projeto contido no PPP da Escola A, que é o “atendimento prioritário aos alunos com dificuldades de aprendizagem”. Então, houve a exceção, não poderiam outros também querer o atendimento e a escola não poderia aceitá-los, contribuindo para a formação integral do indivíduo? Mais uma vez chega-se ao dilema dos espaços e a institucionalização da expansão do tempo diário na escola. A política elabora, em seus ajustes, duas perspectivas de atendimento, a promoção da equidade e inclusão social e a melhoria da qualidade da educação, portanto, as escolas que possuem espaços ociosos e que não veem necessidade de implantar a política por apresentarem bons resultados, precisam aprender a ver a oportunidade perdida.

Por outro lado, na entrevista dos professores do ensino regular da Escola B, entende-se que a política de expansão da carga horária, pode tanto beneficiar a aprendizagem como desfavorecê-la, como explica a professora,

Não sei o que pensar do projeto. Olha... Deixa-me explicar, meus alunos são menores, 1º ano, faço meus combinados, cumpro uma rotina que crianças pequenas precisam, não é? Os deveres de casa eu explico e espero que eles tentem fazer, mas os alunos do projeto vêm com os deveres iguaiszinho, como se tivesse passado no quadro, inclusive com os mesmos erros, até de

espaçamento entre palavras, o que é grave no 1º ano. Outro exemplo é que outro dia, na organização para entrarmos na sala, após o recreio, uma aluna disse ‘Fica quieto Poseidon senão vou contar para a D. Hera’ (relacionando à vice-diretora), questionei a aluna, pois me considero a autoridade da turma e nunca havia aventado tal possibilidade. Ela respondeu ‘Não D. Atena é que no projeto quando os meninos estão bagunçando, D. Afrodite leva-os para a sala dela’. Mas por outro lado, vejo a turma da tarde aqui no projeto e percebo a grande ajuda que é. Penso ser o professor do projeto o maior diferenciador do êxito do Proeti. O da minha turma é novato, parece não possuir perfil para trabalhar com crianças, principalmente pequena. É isso que eu acho. Às vezes pode ser falta de capacitação, nossa especialista não contribui muito para isso. (Professor regente do ensino regular, Escola B, entrevista, 26-02-2014)

Ao entrelaçar respostas de todos os respondentes e essa em específico, é percebido que a política carece de orientações, de capacitações e de incentivos a busca do conhecimento sobre a mesma. Pode-se endossar com as conclusões de Condé que não há como prever o sucesso de uma política, pois depende de muitas variáveis como,

[...] do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é à hora de verificar o quanto a política é crível e como ela vai se rotinizar. E também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação. (CONDÉ, 2013, p. 15)

Assim sendo, é no fazer que torna necessário o monitoramento e as ações de correção, de mobilização para que seja garantido o sucesso de qualquer política, aqui o Proeti. Lembrando-se dos dizeres de Teixeira,

Não se pode fazer educação barata - como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dívida nacional. Pode a educação garantir-nos sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável (TEIXEIRA, 1994, p.176).

Dialogam-se, portanto, os custos e financiamentos da educação, mais especificamente o Proeti, pois segundo o pensamento de um entrevistado, os idealizadores das políticas têm contado muito com os parceiros, obrigando, de certa forma, a escola buscá-los.

Tudo tem sido terceirizado. Depois que a atual Constituição foi promulgada e as famílias ficaram vítimas desse consumismo exacerbado, da corrupção e das drogas, quer dizer isso já existia, mas com a divulgação da mídia e o desenvolvimento da comunicação ficou pior, há mais revolta de uns e aprendizagem de safadezas de outros. Quer dizer, as escolas têm que ficar implorando parcerias, adota-se um projeto do governo, mas não há investimento no mesmo, as verbas são insignificantes e faltam recursos

humanos, na escola de minha namorada, elas (as professoras) são quem varrem as salas de aula, aqui ajudamos acompanhando, mas aproveitamos e cuidamos da formação dos alunos, mas varrer sala?! Um projeto tem que ser viável, nenhuma diretora e sua equipe pode fazer milagres, não. (Professor de educação física, Escola B, 26-02-2014).

Recorrendo aos estudos organizados por Brooke (2012) que explicita as pesquisas sobre a implantação e implementação das políticas, as opiniões do professor acima e de mais dois, concorre com Kaufman e Nelson no que se refere aos interesses de funcionários, cujas carreiras são vinculadas a áreas de políticas macroeconômicas e não à educação e esses são motivados por interesses de investimentos pela eficiência e não na resolução dos problemas reais (KAUFMAN E NELSON, 2005). As políticas são desenhadas por equipes centrais e operacionalizadas pelas escolas, mas de alguma maneira com o mesmo patamar de soluções, aqui o Proeti, há uma cota financeira por aluno, independentemente das dificuldades local, o gestor tem pouco ou nenhuma autonomia de gerenciamento dos recursos humanos e as superintendências, com suas metas de alunos em tempo integral estimulam e quase engana as escolas no intuito do seu alcance.

Estudos de Perez indicam três dimensões nos modelos de análises das implementações de políticas sendo a primeira da relação do desenho e o formato que adquire ao final, a segunda é a dimensão temporal do processo, mudanças na organização, influências dos atores e das condições iniciais, a terceira refere-se às condições que propiciam ou entram o processo de implementação (PEREZ, 2010, p. 1189). Assim se explicam os posicionamentos dos professores entrevistados, resistências que o gestor busca vencer através da reflexão sobre as necessidades dos alunos, mas que as próprias não compreendem como explicitado,

O meu problema na escola mais sério é serviçal. Professor a gente dá uma advertência, a gente orienta, o supervisor acompanha. O grande problema que a gente tem é serviçal para fazer o almoço e arrumar a cozinha, pois tem que ter o horário diferenciado... Almoço completo difícil tem verduras, legumes para picar... Será que a equipe central nunca visitou uma escola para ver suas dificuldades não? Será que não sabem ou não querem que o projeto dê certo?! Porque não temos condições de continuar com um projeto tão bom para os alunos, mas sem recursos... Humanos e financeiros... Tem que aumentar! Esse ano é o último ano se não investirem mais. Pode escrever aí. (Gestor Escola A, entrevista, 13-02-2014)

Assim se apresenta a gestão escolar e o Proeti pelos entrevistados, sabendo que cada um colocou em suas respostas, sua vivência e identidade. Ao analisar o modo de organização da gestão escolar nas duas escolas, destacam-se as características pautadas na fragmentação do trabalho pedagógico, presente na maioria das escolas públicas, mesmo que as escolas

busquem a integração, pois essas são feitas como a soma de partes não sendo, de fato, a comunhão de pensamentos e trabalho, necessários a uma ação para a qualidade da educação (FAVERI, 2013, 66-67). Qualidade essa, discutida entre outros, também por Paro (2007) e Faveri (2013) que, segundo os autores, nas últimas décadas a escola não promove concomitantemente o desenvolvimento individual e social, denuncia que não há correspondência entre a teoria e prática, fala-se da educação para a democracia, mas que na realidade não se vive democraticamente e a escola contribui para a perpetuação das diferenças e desigualdades sociais. Para os autores, a escola tem o propósito de atualizar historicamente o homem para que o mesmo saiba como se autodesenvolver usufruindo dos bens sociais e culturais, tornando-se capaz de contribuir com a sociedade. (FAVERI, 2013, p.18) A autora salienta o papel que a escola exerce e aponta a necessidade do redimensionamento citando,

os múltiplos pontos de vista, nem sempre explícitos, e a imprecisão e mesmo superficialidade de diversas produções sobre o tema têm concorrido para a falta de rigor nos discursos e nos propósitos sobre o real papel da escola – que em nada contribui para uma visão realista do que se pretende e se deve defender como uma educação de acordo com os interesses do cidadão e da sociedade, servindo apenas àqueles interessados em protelar soluções ou em impor o ponto de vista dos donos do poder político e econômico (PARO, 2007, p. 20 apud FAVERI, 2013, p. 18-19)

Para os entrevistados, o Proeti é uma política, quase que imposta à equipe escolar pelo gestor escolar, que por vez, é estimulado pelos gestores regionais. Esse resultado das análises das entrevistas lembra novamente as colocações de Condé (2013) no sentido de que a adesão à política se caracteriza como um dos pontos mais delicados e cruciais para o sucesso de qualquer programa ou política pública em educação.

Deve-se observar que, na visão dos entrevistados, o Proeti diz respeito a uma política que contribui e poderia colaborar muito mais para a qualidade da educação e dos resultados das avaliações externas, se fosse mais bem orientada, articulada e tivesse o apoio financeiro necessário. Arroyo (2010) discursa que ultimamente as pesquisas e teses tem contribuído para o avanço do entendimento dos intricados processos de produção e reprodução das desigualdades. São análises que incomoda a paz, mas que ainda não sensibilizaram os gestores de planejamento, de políticas, de avaliações, que continuam responsabilizando os professores e, até mesmo, os aprendentes pela perpetuação das desigualdades e dos resultados não esperados. (ARROYO, 2010, p. 1383). Nos dados levantados da pesquisa, pode-se verificar que alguns poucos professores do ensino regular julgam o projeto como algo que massacra os alunos como citado anteriormente, mas esclarece

O projeto seria e é uma boa política, nas atuais vivências, onde os pais precisam trabalhar e os problemas sociais têm aumentado, mas como funciona aqui na escola é martírio. Os alunos já ficam na sala a manhã toda, então teriam que fazer atividades diferenciadas, agora dentro da sala, não. Hora de natação, hora de jogos de psicomotricidade, aulas de etiqueta, de capoeira, de música, minha amiga disse que na escola dela há dois aposentados que ensinam música. Os alunos aprendem como se posicionam as notas musicais e só depois pegam instrumentos (Professor regente do ensino regular 2, Escola B, entrevista, 26-02-2014)

É perceptível que esse professor conhece um pouco da história do tempo integral e que comunga com a preocupação com os problemas sociais e de seus alunos, principalmente quando esclarece que não está feliz com o acompanhamento de seus alunos no projeto “parece que eu saio mais da sala com meus alunos do que os professores do projeto” e ainda diz

Fico olhando os alunos da Dona Perséfone no projeto (1º ano), coitados ficam cansados, a professora do Proeti não tem muito manejo de turma e a Dona Perséfone diz que uns dormem bastante no período da tarde (Professor regente do ensino regular 2, Escola B, entrevista, 26-02-2014).

A escola tal qual ela é organizada não pode ser reproduzida na expansão da carga horária e Arroyo (2012) assinala que as escolas perdem seu significado político quando deveriam se imbuir da oportunidade

[...] de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose será insuportável. (ARROYO, 2012, p. 33)

Ao relacionar as afirmações do Professor regente 2 da Escola B e de Arroyo (2002), pode-se colocar em evidência a necessidade de repensar a implementação do Proeti. Os desenhos das políticas públicas não se efetivam sem a adesão dos atores educacionais e, nesse sentido, o professor regente e esse autor propiciam relevante reflexão sobre os tempos e os espaços escolares. Portanto, as oficinas não podem ser vistas apenas como uma alternativa para a implementação do Proeti, mas como uma oportunidade de aprimorar o “nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares”. (ARROYO, 2012, p. 33)

2.2.2.2 o Proeti e as avaliações externas na visão dos executores da política

Este tópico trata do Proeti e das avaliações externas na SRE Divinópolis, especificamente em duas escolas dessa jurisdição. Nessas escolas, em alguns momentos já

ocorreu a abertura de um espaço para a discussão dos resultados das avaliações de larga escala. Obviamente, as discussões sobre esse tema adquiriram seu espaço devido ao próprio embasamento legal. Nesse sentido, deve-se lembrar que a melhoria dos resultados das avaliações externas é colocada como meta nos primeiros documentos da expansão da carga horária em Minas Gerais, conforme prevê o documento a seguir da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais:

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

Além da base legal, existe o documento denominado “Acordo de Resultados”. Trata-se de um instrumento na forma de contrato que é celebrado entre diferentes órgãos, entidades do poder Executivo, autoridades hierárquicas e supervisores e gestores escolares. Um dos principais objetivos do “Acordo de Resultados” é estabelecer metas e medir o desempenho de cada órgão da administração pública estadual. De acordo com a observação de campo, o “Acordo de Resultados” busca garantir que os resultados esperados sejam o foco das ações dos servidores públicos.

Como contrapartida à assinatura desse documento, o poder público central do estado oferece relativa autonomia gerencial e financeira às escolas e aos seus gestores. Por sua vez, essa autonomia financeira penaliza ou premia as escolas pelo eventual fracasso ou sucesso nas avaliações externas. Em caso de sucesso, estabelece-se previamente o pagamento como incentivo, ou seja, o prêmio por produtividade. (BARBOSA, 2013, p 82-83).

A observação de Barbosa (2013) leva à reflexão de que, nos últimos anos, no Brasil, constituiu-se uma verdadeira cultura de avaliação e, por conseguinte, paulatinamente, consolida-se o discurso da responsabilização. Espera-se que, numa sociedade democrática o governo, representante do povo, seja responsável por serviços públicos prestados aos cidadãos e que esses sejam ofertados com qualidade e a todos os cidadãos, assim se escreve a Carta Magna. Nessa perspectiva, atualmente, os pais são incentivados a escolher escolas com maior

Ideb sem considerar, conforme destaca BARBOSA (2013), a percepção dos estudantes sobre essa forma de escolha das escolas públicas. Além da percepção dos estudantes, deve-se destacar outros efeitos da política de avaliação em larga escala, sobretudo no olhar dos profissionais da educação que atuam nas escolas. Nesse sentido, em uma das entrevistas realizadas, destacamos da fala da especialista da Escola B o seguinte trecho:

Você está me perguntando se o Proeti ajuda. Essas avaliações vieram para separar o joio do trigo, nossa escola só recebe os alunos da periferia, de pais que trabalham, são filhos de pais viciados, e você acha que as escolas da prefeitura aceitam esses meninos? Não. Encaminham-nos para cá. Se nós temos os bons resultados é por causa do trabalho da equipe em todo o tempo que os alunos ficam na escola. Todo ano a gente recebe aqueles alunos com defasagem de aprendizagem no 4º ano, no 5º ano e nós conseguimos melhorar muito, os níveis de conhecimento dos alunos. O Proeti ajuda muito (Especialista Escola B, entrevista, 18-02-2014).

Portanto, mais do que os pais escolherem as escolas para pressioná-las de certa forma, ocorre, é preocupante a prática educação de estratificação e classificação dos educandos para, assim direcioná-los a determinadas escolas. Por outro lado, não se pode afirmar que essa prática não ocorria antes das avaliações em larga escala. Aliás, para alocar estudantes em turmas, a prática de estratificação sempre foi conhecida.

Há pais que levam seus filhos para as escolas com base no conhecimento que possuem da clientela, composta de alunos que convivem com o ambiente alfabetizado, tem melhor situação financeira e acompanhamento pedagógico ou, como explicitado pela especialista, pelas disputas de redes e ainda, as escolas na matrícula, de maneira velada, também qualifica sua clientela, como mostra a fala a seguir.

[...] recebemos alunos que deveriam ser de outra escola, perto da casa deles é a lei, mas a escola diz não possuir vagas, mas quando recebe um aluno bom, filho de pai rico, tem vaga. É até engraçado! Não desculpe não é engraçado é triste, tudo por um resultado que vai dar uns trocados, deveria reverter em pagamento justo a uma profissão necessária, a de professor. (Especialista Escola A, entrevista, 13-02-2014)

A realidade aqui apresentada não vai ao encontro, de acordo com Brooke (2012), da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem na Tailândia, em 1990. Nessa conferência, sob a organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu-se a responsabilidade dos países pela igualdade de oportunidades e de tratamento para todos os educandos, fazendo da educação um elemento estruturador da vida humana (BROOKE, 2012,

p. 393). Com essa responsabilidade afirmada no documento conhecido como Declaração de Jomtiem, vários países começaram a desenvolver, com o apoio do banco mundial, sistemas de avaliação de larga escala.

Nessa corrente de acontecimentos, as avaliações mineiras começaram com um pré-teste em 1999 em algumas superintendências, enquanto Hingel era secretário de educação. Nessa gestão, a pesquisa documental revela que um dos princípios era a participação de toda a comunidade escolar, incluindo servidores da Secretaria de Educação, professores, diretores, sindicatos. Na época, sob a influência e cooperação técnica da França, as avaliações externas visavam “à avaliação da rede de ensino universal, garantido resultados por escolas” (BARBOSA, 2013, p. 84-85).

A construção do sistema de avaliação não é do domínio de conhecimento das escolas em geral, como mostra a entrevista com a especialista da Escola B, apesar da SEE/MG divulgar que houve um grande processo de conscientização nas escolas sobre as avaliações externas, de tentar construir a cultura de avaliação diagnóstica, formativa e, portanto, democrática (BARBOSA, 2013, p. 94-95).

As avaliações externas tornaram-se instrumento mais de responsabilização do que apontamento de alternativas para a melhoria do ensino. Perde-se assim a percepção da importância do trabalho em equipe, em busca de oportunidades diferenciadas para o bem estar e aprendizagem do aluno. De acordo com a análise das entrevistas realizadas, pode-se destacar que o foco se volta mais para o nível de competição de resultados, como no seguinte trecho: “tenho medo quando os resultados são divulgados, a diretora brinca, olha a sua avaliação! No fundo ela está avisando que quer um bom resultado, como conseguir se recebo o aluno sem saber o alfabeto” (Professor regente ensino regular, Escola A, entrevista, 13-02-2014). Em seguida, a entrevistada revela seu dilema: “tenho que dar atividades mais prazerosas, mas tenho que trabalhar os itens do PROALFA, então não dá tempo” (Professor regente do Proeti, Escola A, entrevista, 13-02-2014).

De acordo com a análise das entrevistas e ao refletir sobre os documentos pesquisados, tempos, por um lado, o fato de que a política de avaliação permite aos atores obter informações sobre o patamar em que se encontra a educação mineira. Dessa forma, pode-se identificar demandas do sistema e das escolas, apontar prioridades educacionais para os atores educacionais em geral. Todavia, por outro lado, cria-se nas escolas dilemas e conflitos, como o destacado no trecho da entrevista a seguir:

Mas eu tenho visto que a avaliação passou a ser a prioridade das escolas, só pensam no aluno que pode interferir positivamente nos resultados. Os alunos que possuem dificuldades, esses ficam só na carteira escrevendo, aqui também tem isso. Vejo professores não deixarem os alunos sair para a educação física, dão bola para os alunos e ficam massacrando os outros, sabe? Poderia dar atividades que desenvolvam a aprendizagem. E pior que a daqui é boa professora, mas massacra o coitadinho. Aqui eu tenho é que monitorar os professores para não pensarem só em resultados. Mas a maioria de meus colegas joga os alunos na sala dos professores e fala que quer bons resultados. Os alunos daqui são os excluídos das escolas da prefeitura, rsrsrsrs (Gestor Escola B, entrevista, 18-02-2014).

Na fala do gestor, há ênfase quando se afirma “só pensam no aluno que pode interferir positivamente nos resultados”. Essa fala revela, por sua vez, a predominância do foco no resultado e não no processo. É certo que o nascimento dos sistemas de avaliação no país foi fortemente marcado pelos debates pós-redemocratização e em meio a um forte debate ideológico entre diferentes atores. De um lado, encontravam-se os governos defendendo uma agenda alinhada ao ideário da racionalidade econômica (Brooke, 2013) aplicada à educação. Na outra ponta do embate, os setores da academia e os professores resistiam a uma suposta submissão da pauta educacional aos interesses do mercado e das agências multilaterais.

Predominou nesse embate a forte influência das agências multilaterais para a implantação da política de avaliação como condicionante ao financiamento de ações educacionais (BROOKE, 2012, p. 395 e LIMA E RODRIGUEZ, 2008, p. 403-406). Na época, a respeito do sistema mineiro de avaliação, Hingel afirma

Os resultados do programa serão públicos. Isto não significa expor indevidamente a escola. Pelo contrário! Numa sociedade democrática é preciso garantir a todo e qualquer cidadão o acesso à informação, principalmente quando essa ação diz respeito às ações de órgãos públicos e quando a maior ou menor possibilidade de melhoria da qualidade de vida do cidadão depende da qualidade dessas ações como é o caso da educação pública. Esconder resultados ou sonegar informações faz parte de uma cultura autoritária e clientelista que os próprios profissionais da educação tem se esforçado por combater e que só tem contribuído para o retrocesso e o atraso do processo educacional (HINGEL, 2000 apud BARBOSA, 2013, p. 89)

De acordo com a análise aqui desenvolvida, sempre relacionada ao contexto de implantação das avaliações de larga escala, pode-se entender que não basta um sistema de avaliação tecnicamente consolidado. Contudo, faz-se necessário ouvir com atenção as falas dos atores que atuam nas escolas. Professores e gestores, de acordo com as entrevistas coletadas e analisadas, trazem à tona a importância de: a) enfatizar o processo de aprendizagem; b) considerar os avanços obtidos nas avaliações em larga escala de acordo com

as características e contexto da clientela, não apenas da meta proposta pelo poder público central; c) utilizar os dados das avaliações externas para aprimorar os processos didáticos em sala de aula.

2.2.2.3 a Política na visão dos colaboradores e o Currículo do Proeti

De acordo com as análises realizadas até o tópico anterior, há evidências de alguns desencontros entre o desenho da política e a sua execução. De acordo com as análises e as entrevistas realizadas, melhorar o desempenho das escolas nas avaliações externas tende a se tornar o ponto principal das atenções no momento de implantar as políticas de educação em tempo integral. Contudo, é preciso discutir sobre o aprimoramento da política na visão dos colaboradores da pesquisa. Desta forma, colocam-se em destaque alguns pontos considerados bem sucedidos na implementação do Proeti.

Ao encontro do exposto nas seções anteriores, o Proeti é uma política desenhada pela SEE/MG com o significado de “uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais” (MINAS, 2012b, p. 2). Esse documento cita a proposta de debate de Moll (2009) sobre a necessidade de redimensionar obrigatoriamente os tempos e espaços escolares com vistas a colocar os resultados esperados qual seja, “visando à formação cidadã e à melhoria dos resultados dos indicadores educacionais” (p. 4). Nessa perspectiva teórica, obviamente, há uma visão de certa forma homogeneizadora para toda Minas Geras. Contudo, no contexto da prática educacional, a implementação da política adquire novos significados, contornos e concepções. Nesse sentido, a respeito da concepção e da implementação de políticas pública, Arretche (2001) observa que é difícil supor que

um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicará uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque é praticamente impossível que isto ocorra. Em outras palavras, na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho dos programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução dessas concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama diversa de seus beneficiários e provedores. (ARRETCHÉ, 2001, p. 45)

A observação desse autor serve de alerta e, ao mesmo tempo, embasa as reflexões sobre o Proeti. Da citação de Arretche (2001), pode-se destacar que, entre a concepção de uma política por seus formuladores e a sua intervenção, existe uma questão crucial que é a sua

“tradução”. Em outras palavras, da concepção de uma política no papel para a sua implementação, deve haver uma preocupação na forma como a política será colocada em debate entre os executores. Essa preocupação se mostra necessária, pois no rol de problemas que podem surgir na implementação de uma política, Condé (2011) enfatiza a “relação deficiente com o público alvo, tratando-o como depositário da política e não como sujeito ativo para seu sucesso. Regra recorrente acredita-se que as pessoas não precisam saber como é ou como funciona o programa” Condé (2011, p. 94).

A observação desse autor leva à reflexão de que cursos de capacitações devem cumprir pelo menos o objetivo de promover o entendimento de como determinado programa funciona. Nesse sentido, a coordenação central, confirmada pela regional, mostra preocupação nas capacitações para a formação dos implementadores para o sucesso do projeto.

As duas coordenadoras regionais esclarecem que houve várias capacitações e que, na opinião do coordenador 1, duas seria o bastante. Uma para passar as premissas do projeto, as orientações primeiras de planejamentos e encaminhamentos e outra ao final do ano para avaliações e sugestões. Contudo, os gestores das escolas entrevistadas esclareceram que “Não houve capacitação, na época da implantação. Foi uma reunião burocrática. Apenas alguns esclarecimentos e encaminhamentos, sobre o projeto piloto, disseram apenas que foi um sucesso.” (Gestor Escola A, entrevista, 13-02-2014).

Essa ausência de capacitação e caráter burocrático no momento do repasse da política ou programa confirma retoma a citação anterior de Condé (2011) em que se evidencia a relação deficiente com o público alvo. Por sua vez, a gestora da Escola B coloca que “Não houve preparação para os professores chegou como imposição o que prejudicou a adesão e o entendimento do que é e para que é o tempo integral. Nós gestores tivemos que ‘rebolar’.” (Gestor Escola B, entrevista, 18-02-2014).

Rebolar no sentido de buscar soluções, incentivar, de promover o projeto para que todos na escola se sentissem motivados a aderir ao Proeti. Apesar do repasse ter sido de caráter burocrático, os gestores das duas escolas participantes da pesquisa conseguiram, cada qual, certo grau de adesão ao Proeti. Nesse sentido, de certa forma, o sucesso obtido pelas escolas na implementação do Proeti se deve muito mais às ações localizadas e pontuais de determinadas gestões do que a um programa de repasse e capacitação dos executores. Isso é preocupante porque, em um sistema de ensino público com vistas à ampliação da carga horária, a implementação de qualquer política pautada por uma formação burocrática de seus

atores tenderá a produzir resultados não esperados e bem diferentes daqueles que foram concebidos para o desenho da política. Isto é, soluções localizadas e pontuais aqui e acolá tendem a se contrastar com os diferentes níveis de conceber e aderir aos programas públicos em educação.

Nesse contexto burocrático, as capacitações para apresentação do projeto, esclarecimentos e incentivos por parte da equipe central podem não ter chegado ao professor. Ao ser questionado se conhecia todo o projeto, determinado docente da Escola A afirma “O que deve ser ensinado e como, de educação física, eu conheço. Fiz os cursos que a Secretaria ofereceu. O projeto todo, todo, na íntegra não” (Professor educação física, Escola A, entrevista, 13-02-2014). Quando questionado sobre o site na internet da Secretaria de Educação e sobre as informações nele contidas, o docente esclarece “Sei sim, já posteí fotos lá, gostamos de falar que falta tempo pra ler, mas é que nós não temos esse costume. Todas as orientações que chegam em papel, eu leio. É uma falta nossa” (Professor educação física, Escola A, entrevista, 13-02-2014). Esse dado, conforme revelado na entrevista é preocupante e deve chamar à atenção dos formuladores de políticas públicas, pois deve-se incentivar os professores a lerem os documentos básicos do programa. Contudo, o caráter burocrático no momento do repasse e da formação de multiplicadores dos programas pode distanciar ainda mais os executores dos ideais previstos no desenho de determinadas políticas.

Nos cadernos de registros da reunião pedagógica das escolas pesquisadas, encontra-se, em datas diferenciadas, a divulgação das mudanças sofridas no projeto ao longo de sua existência. Nas primeiras reuniões, enquanto ainda Escola de Tempo Integral, não há discussão, apenas informações, como se tratasse de um assunto que não pertencia à práxis dos professores. Ao aprofundar a pesquisa, percebeu-se que as datas coincidiam com o tempo em que os professores do Proeti não participavam das reuniões pedagógicas, não havia o planejamento conjunto como informado anteriormente. Esse fato parece ter contribuído para a dicotomia entre ensino regular e projeto, apesar de, a todo o momento, a maioria dos profissionais entrevistados dizerem que “discutimos o que o professor está ensinando para organizarmos as oficinas” (Professores do Proeti, 2014) e, os dois professores do ensino regular da Escola B informarem “Fico até mais tarde para informar o que ela deve trabalhar com os alunos, para encontrarmos e discutir. Senão eu fico trabalhando uma coisa e ela outra”. Nesse sentido o projeto e o ensino regular são duas partes complementares, não se juntam em favor da formação integral do aluno.

A esse distanciamento, os entrevistados deixam claro, como pode ser visto na fala da gestora

2011 foi a época que ficou muito vago de pessoal para trabalhar, de pessoal para olhar os meninos, foi um ano muito tumultuado... Mesmo assim ficamos com 6 turmas e na hora do almoço era um vácuo então eu ficava, a especialista ficava, a vice ficava até as meninas da secretaria da escola ficavam. Tínhamos professores voluntários que ficavam com os alunos delas. Eram mais ou menos 130 alunos para alguém cuidar. Imagina! Por conta disso muitas escolas deixaram de ofertar o Proeti, pois era muito difícil. Nós não deixamos porque a equipe é teimosa (rsrsrsrsrsr). Nós alcançamos a nossa meta de teimosas que nós somos. Foi um ano terrível, dolorido para todos nós e ainda é. A superintendente não tem como autorizar mais um serviçal, prá nós? As professoras é que varrem as salas! Vê lá isso pra gente? (Gestor Escola B, entrevista, 18-02-2014).

No caso explicitado acima, a orientação do desenho do Proeti, mudança ocorrida em início de 2011, visava atender a uma necessidade detectada pelos coordenadores regionais, colocada e reivindicada nas reuniões centrais. Ou seja, necessitava-se de criar momentos e espaços para o planejamento dos professores regentes e de educação física, em conjunto. Todavia, ao tentar atender o pleito, a coordenação central modifica o desenho, dando espaço para o encontro dos professores e para a participação no módulo 2¹⁹ com todos os profissionais da escola, sem acrescentar profissionais, como explicitado no capítulo 1 desse trabalho. As escolas que continuaram ofertando o projeto passaram pelos problemas colocados pela gestora, umas escolas mais que outras devido ao comporta²⁰, profissionais em ajustamento e designações especiais. (Coordenador 1, Proeti, SRE Divinópolis, entrevista, 12-02-2014)

A Escola B ainda apresentava mais dificuldades, devido aos vários pátios que a escola possui. Nesses espaços, os alunos menores e maiores se misturavam e chegavam a se machucar. Essa dificuldade, colhida no relato da gestora da Escola B, vai ao encontro do exposto por Condé quando diz que a implementação pode ser dificultada pela “inadequação de instrumentos para efetivação do programa. Pode faltar, por exemplo, infraestrutura para realizar as ações” (CONDÉ, 2011, p. 94), no caso, recursos humanos e de espaço adequados.

Quando a gestora coloca “[...] nós alcançamos a nossa meta de teimosa que nós somos” (Gestor Escola B, entrevista, 18-02-2014), percebe-se que essa escola também

¹⁹Reuniões pedagógicas (Lei nº 7109/1977) Forma de cumprimento: uma reunião mensal de 8 horas ou duas reuniões de 4 horas a cada quinzena ou 2 horas semanais. Finalidade: Organização pedagógica e planejamento.

²⁰Resolução SEE/MG nº 1773 de 22/12/2010.

prioriza os resultados das avaliações externas mais que o atendimento aos alunos em sua formação cidadã. Foi nessa escola que uma professora do ensino regular demonstrou sua preocupação com o efeito que uma jornada duplicada pode exercer nos alunos. Disse que entende que a política pode tanto beneficiá-los como desfavorecê-los, “os alunos dormem durante a aula, pois estão cansados, a sequência da aprendizagem mediada, está na sala de aula, como os alunos aprenderão? (Professor regente ensino regular 2, Escola B, entrevista, 26-02-2014). Mas a mesma professora destaca quando questionada se então o correto seria não ofertar o tempo integral

[...] não é isso que estou falando, o projeto já ajudou muitos alunos e principalmente os pais. Não é isso, penso que seria melhor, ver quem gosta de trabalhar com oficinas e esses professores, mesmo gostando, ter capacitação contínua, desenvolvendo projetos que possam colocar em prática. Oferecer também material para estudar [...] sobre o projeto também como você disse, conhecer o projeto, mas não é só isso. Um professor tem que estudar e do Proeti mais ainda, prá direcionar os jogos sem prejudicar o prazer das crianças, aproveitarem os momentos das excursões e outras atividades para estimular a aprendizagem, saber trabalhar com música e dança. Os professores de educação física dessa escola é uma negação (Professor regente ensino regular 2, Escola B, entrevista, 26-02-2014).

Complementando a fala da professora, a maior parte das entrevistas com os professores do Proeti revelam que as capacitações não foram suficientes. Alguns as elogiam, dizem que foram nortes para o trabalho; outros afirmam que foram insuficientes e há também alguns poucos que destacam que os encontros “foram fracos” e não atenderam as necessidades dos docentes e do Proeti: “Oh sim! Deve ter capacitação ao menos uma vez por bimestre. Essas oficinas que já participei isso ajuda muito” (Professor regente do Proeti, Escola A, entrevista, 13-02-2014). De acordo com a fala de outro docente da Escola A,

Participei das capacitações de educação física, penso que não foram voltadas apenas para o projeto. Foram muito boas, mas deveriam ter continuidade, os professores do Proeti vão trocando a cada ano. E mesmo nós que participamos temos a tendência de fazer mais aquilo que gostamos, fica repetitivo (Professor educação física, Escola A, entrevista, 13-02-2014)

O professor de educação física entrevistado da Escola B não participou de nenhuma capacitação e o outro, que nos dias das entrevistas se encontrava licenciado, participou das capacitações, mas, segundo a gestora não exerce bem as suas funções e tem dificuldade em seguir as orientações da escola. Inclusive sobre o respeito às regras do projeto, ela esclarece citando-o

Tem coisas que tomam uma dimensão muito grande e nós temos que prevenir e essa prevenção não é considerada, depois é o gestor que arca com as consequências. Tomo isso como um motivo de ocorrência, nosso aluno é um ser humano e todo cuidado é pouco. Tem coisa que é pra ser feito e a gente vê que não está sendo feito, sentamos, registramos. Teve época que os professores de educação física dava um show, aqueles que foram capacitados e têm compromisso. E com esses não estou vendo isso. Precisamos de novas capacitações, não tem como você olhar isso para nós? (Gestor Escola B, entrevista, 18-02-2014).

A observação da gestora da Escola B sobre os professores lembra que as capacitações também devem ter em vista recursos humanos qualificados para o programa obter sucesso. Nesse sentido, Draibe (2001) destaca que

em qualquer programa é imprescindível verificar a capacidade dos agentes para cumprir as tarefas que lhes cabem na implementação. Os sistemas nos quais se capacitaram podem ser externos ou internos ao programa. Quando internos e específicos, esta é indispensável. Além disso, pode ocorrer que também a capacitação dos beneficiários seja na condição de sucesso do programa, logo sua avaliação também se torna decisiva. (DRAIBE, 2001, p. 33)

Além dos questionamentos anteriores, a pesquisa apresentou outras indagações aos entrevistados: “você se sentiu seguro para empreender o trabalho com o Proeti ao final da última capacitação que você participou?”. Como resposta, colhemos relatos como o do docente da Escola A em que se afirma: “Ou as coordenadoras regionais do Proeti não conhecem a nossa realidade, ou estão apenas repassando informações da SEE para não ser aplicada” (Professor do ensino regular e Proeti 1, Escola A, entrevista, 13-02-14). A esse respeito já havia adquirido a informação

Recebemos a capacitação da SEE e repassamos, mas quando vai para a sala de aula muitos professores tem dificuldades na elaboração dos projetos, das oficinas, nos registros das atividades. Eu penso que é a falta de experiência. É a experiência que traz esse conhecimento, essa habilidade. (Coordenador 2, SRE Divinópolis, entrevista, 10-02-2014)

Mas ao ser questionada “então não tem como resolver esse problema, uma vez que a maioria dos professores que estão no Proeti, são novatos como você mesmo disse? Foi a resposta “Não é isso, é que o projeto é diferenciado, não é igual funciona no regular, o professor trabalha através de jogos, projetos.”. No curso da entrevista, ao reiterar a pergunta “qual seria a solução do problema então?”, registrou-se a seguinte resposta:

Eu tenho discutido muito isso. É preciso que o projeto seja estruturado de forma diferenciada. O professor regente para o tempo integral não está sendo vantagem, pelo menos assim eu avalio. As escolas que tem Mais Educação com osicineiros têm dado mais certo (Coordenador 2, SRE Divinópolis, entrevista, 10-02-2014).

Logo adiante, ainda sobre a solução dos problemas do Proeti, a coordenadora responde que

Seria a possibilidade de olhar o perfil para a designação para função de professor do projeto mais uma capacitação contínua para troca de experiências e oficinas variadas. Ou, quem sabe, o contrato de oficineiros dentro das grandes áreas do currículo do Proeti para trabalhar em várias escolas que sejam próximas, como no programa federal Mais Educação (Coordenador 2, SRE Divinópolis, entrevista, 10-02-2014).

A posição tomada pela coordenadora considera que o Proeti deveria tomar outros rumos, mas se é uma política que foi formulada de cima para baixo, localmente pode-se sugerir, mas mudanças só serão feitas a partir da aceitação das mesmas pelos formuladores e, enquanto isso, todos os atores, inclusive as coordenadoras, devem assumir o papel de estudiosos e incentivadores, na busca de estratégias que melhor se adéqua ao projeto e que o transforme em sua execução, dotando de cidadania os que dele participam, buscando a transformação social. Polon (2009) citando Paro (2002) em seus estudos sobre administração pode contribuir para essa reflexão, quando discursa que

nas sociedades de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento da classe dominante para manter o status quo e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio. O que não significa que ela não possa vir a concorrer para a transformação social em favor dos interesses das classes subalternas, desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com esses interesses. Para isso, entretanto, é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para a práxis reflexivamente revolucionária (PARO, 2002, p. 32-33 apud POLON, 2009, p. 49).

De acordo com esses autores, é fundamental que os executores de qualquer política tenham consciência do trabalho que realizam e controlem as variáveis que poderão interferir em seus resultados. A gestão deve estar voltada para a organização, planejamento e direção, incluindo manter-se atualizado em seus conhecimentos e promover o aprendizado de sua equipe.

Os estudos de Ferreira (2012), que pesquisou a implementação do projeto na SRE de Uberaba, inclusive o projeto piloto “Aluno de Tempo Integral”, são expostos resultados que concorrem com os aqui obtidos, ou seja, as capacitações ou versaram mais para o lado técnico do projeto, ou foram insuficientes e até consideradas inadequadas pelos executores da política. As coordenadoras regionais também classificaram as capacitações como medianas, uma vez que, houve “momentos prolixos e sem aplicabilidade” e outros com “boas oficinas”. Ainda sobre as capacitações, o coordenador 1 coloca

Os gestores não assumem o seu papel, como formadores de sua equipe, aguardam o que preparamos, sem organizar eles mesmos. Buscar palestrantes entre a própria escola, outras, o município... Como a EE Jovem aprendiz fez no curso normal, convidou a psicóloga da SME (Secretaria Municipal de Educação) para falar sobre a criança e o movimento. É a escola que sabe de suas necessidades, não recebemos pedidos específicos, apenas pedidos de capacitação. Mas capacitação pra quê? Qual área? Para quem? (Coordenador 1, Proeti, SRE Divinópolis, entrevista, 12-02-2014)

É possível perceber a ausência de um plano de capacitação por parte das escolas, é verdade. Há informações que estudam no módulo 2, mas sem um direcionamento, isso não está especificado em nenhum documento da escola. No quadro apresentado anteriormente das competências de fundamentação da educação e da gestão escolar, segundo Luck (2009), nos itens quatro e oito destacam que “Promover na escola o sentido de visão social do seu trabalho [...], como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos” e

adotar em sua atuação uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (LUCK, 2009, p. 15)

Esses itens vão de encontro ao que expôs o coordenador 1. Luck (2009) ainda coloca como competência da gestão escolar

zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional (LUCK, 2009, p. 22)

E sobre capacitações, a autora ainda assegura que é papel do gestor escolar garantir a formação da equipe escolar, principalmente àquela que atuam no processo pedagógico. Pontua que

O desenvolvimento da competência profissional é de vital importância para todos que atuam em educação, como condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação. Sem a aprendizagem continuada em serviço, a escola deixa de ser uma organização de ensino e de cultivar a aprendizagem como um valor e um modo de ser e de fazer de todos na escola. (LÜCK, 2009, p. 88).

Assim se faz presente a necessidade da orientação na composição do PPP das escolas, tomando como marco os projetos das escolas analisadas. Como já comentado anteriormente, não devem seguir modelos pré-estabelecidos, mas constar a articulação dos profissionais da escola, com uma gestão pedagógica e democrática na liderança de uma construção de um documento norteador de todas as ações da escola, seja para o ensino regular ou projetos que a mesma participa.

Foi questionado como o projeto é monitorado e avaliado pela escola, pois segundo Condé, (2011) é preciso monitorar, “porque deve-se acompanhar a implementação para verificar o cumprimento das ordenações e corrigir erros.” (CONDÉ, 2011, p 95). Não houve respostas que especifiquem a avaliação, foi dito que os analistas educacional e inspetores estão sempre visitando as turmas, nas reuniões de módulo 2, são discutidos os avanços, retrocessos e as oficinas que não estão dando certo, mas nos registros das reuniões apenas constam o tema “Tempo Integral”, mas o que está acontecendo e ações de correção e ou mudanças não há. Ao ser questionada a gestora da Escola A disse não haver necessidade “o que se fala aqui é cumprido”, já a da Escola B esclarece que os registros ficam anotados no caderno (de módulo 2) de cada uma e os assuntos mais sérios são registrados em cadernos de atas não disponibilizados. O documento de orientação do Proeti, no qual se explicita o monitoramento nas três esferas de operacionalização não foi mencionado.

Vivemos em um mundo globalizado, marcado pelo avanço das tecnologias da comunicação e informação. Sabemos que o currículo praticado em nossas escolas já não responde às reais necessidades dos educandos e da própria sociedade. Nesta perspectiva, Roldão (2005) destaca que as escolas não acompanham as mudanças do tempo, os seus currículos continuam em grande medida nos mesmos moldes dos que havia no século XIX,

revelando assim, a mentalidade construída no lastro da história tradicionalista. Neste sentido, faz-se preciso repensar o quê, para quê e como ensinar na sociedade do conhecimento.

Redesenhar o currículo pressupõe definir quais as concepções que temos sobre ele. É importante ressaltar que o conceito de currículo deve ir muito além da sua dimensão prescritiva, ou seja, uma lista de conteúdos a serem ensinados. Deve-se entender o currículo numa dimensão cultural, historicamente construído e que expressa valores e ideias. Os documentos orientadores do Proeti indicam a formação integral do aluno, isso significa

pensar a aprendizagem por inteiro [...]. É com essa intencionalidade que se mobiliza e costura a oferta de experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais (CENPEC, 2011, p. 26).

Portanto, para trabalhar na concepção aqui descrita, torna-se necessário um fazer pedagógico diferente e a isso os formuladores da política entenderam que, seria através de campos de conhecimentos, distribuído em oficinas, dentro do princípio de cidade educadora conforme Freire (1992) “A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada” (FREIRE, 1992 apud MINAS, 2013)

As orientações do Proeti estabelecem, apesar de a grade vir fechada em suas nomenclaturas, que as oficinas deverão oferecer atividades diferenciadas, organizadas pelas escolas a partir de seu PPP, de acordo com os interesses dos alunos em seu contexto, ou seja, voltadas para a economia do município onde se localiza a escola, o que vai ao encontro as ideias de Gadotti (2009) que defende os currículos expressando a cidadania local. Ao questionar os professores sobre a efetivação dessas oficinas, a maioria voltou ao assunto dos deveres de casa, o tempo e a prioridade das avaliações. O gestor esclarece também que um dos dificultadores da política é, justamente,

professores experientes na realização de oficinas, ter uma capacitação mais intensa. Na realização de projetos. O ano passado não teve... Acho que teve uma só, assim muito fraca... Com pouco conteúdo para eles trabalharem, deixando a desejar. Não foi oferecido o suficiente... (Gestor Escola A, entrevista, 13-02-2014)

Confirmando assim, a discussão anterior e demonstrando que o projeto, ainda carece de capacitação e orientações de leituras, como os aqui disposto nas referências, podendo citar

Na educação integral, Arte e Cultura são redescobertas e potencializadas. Não se configuram como disciplinas acessórias; ao contrário, integram o repertório de expressão e comunicação e reforçam o letramento tão almejado no ensino fundamental. A relação com o universo cultural das comunidades é próxima e sempre presente nas atividades (CENPEC, 2011, p. 41)

Mesmo o professor considerado, pelos analistas, educacional e inspetor escolar, coordenadores regional e gestora da escola, excelente na condução das oficinas do Proeti, quando questionado sobre o trabalho com a arte, e cultura ele expõe

Ah! Eu trabalho brincadeiras... Eu para coreografia, vou te dizer, sou uma negação. Mas eu faço muitas brincadeiras com músicas. Às vezes eu trago meu violão, há algumas apresentações de culminâncias de projetos eu ajudo, mas quase sempre quem organiza são as regentes. (Professor educação física, Escola A, entrevista, 13-02-2014)

Esse professor participou de todas as capacitações de educação física e reivindica outras para ele e também para os regentes do Proeti:

uma imersão como foi conosco, onde se trabalha os vários aspectos (campos) e em tudo que é necessário desenvolver com os alunos. Aqueles que na primeira capacitação não se soltarem, esses podem sair do projeto, não têm perfil” (Professor educação física, Escola A, entrevista, 13-02-2014).

Assim sendo, o currículo que tem sido um grande desafio para o ensino regular, no projeto torna-se ponto de estrangulamento e sua compreensão sugere um movimento de reflexão que exige do diretor o exercício e o desenvolvimento de competências e habilidades que precisam ir além dos conhecimentos operacionais e administrativos, mas avance na perspectiva relacional e, sobretudo pedagógica.

Assim, as conclusões do estudo de Polon (2009) sobre como os gestores a partir de seus perfis podem contribuir nos resultados reforçam a necessidade de se investir na formação de gestores para que estes possam desenvolver competências e habilidades de protagonistas e liderança do processo pedagógico da escola, articulando as dimensões administrativas, operacionais com a relacional de modo a favorecer um processo participativo e de compartilhamento com toda a comunidade escolar e assumindo um papel de formação da sua equipe e de gerar na organização uma cultura de aprendizagem organizacional permanente. Ainda cabe a ele exercer a mediação dos conflitos cotidianos, pois a diversidade é

característica das instituições e divergências nesse sentido podem surgir, mesmo comungando os mesmos princípios e fins.

2.4 REFLEXÕES SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA

Como visto no primeiro capítulo, houve ao longo de décadas várias tentativas de implantação de projetos de educação em tempo integral. Na atualidade, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, estipula para a década atingir pelo menos 50% das escolas públicas funcionando em regime de tempo integral. Se as lições do passado mostram que a tarefa não é fácil, não se pode esquecer que o Projeto Estratégico “Educação em Tempo Integral” (Proeti) já atinge 40% das escolas públicas da SRE-Divinópolis.

Nesse sentido, a conclusão deste segundo capítulo focaliza algumas reflexões sobre os estudos teóricos e as práticas escolares relacionadas à ampliação da educação em tempo integral, especificamente sobre o Proeti. Na pesquisa de campo, a colaboração dos atores educacionais trouxe registros importantes sobre o Proeti na visão desses atores. Entre os dilemas, dificuldades e desafios, a adesão desses atores é o que se destaca de acordo com o resultado da análise das entrevistas. Para a pesquisadora, esse desafio não estava claro no início da investigação, mas a contribuição dos administradores da SRE Divinópolis, coordenadores do Proeti, analistas, gestores escolares e professores foi fundamental para entender que a adesão dos atores educacionais ao Proeti é uma chave para a efetiva implantação da meta de ampliação da educação em tempo integral. Nesse sentido, Condé (2013) destaca, entre os estudos teóricos, a importância da adesão dos atores para a efetividade da implementação das políticas educacionais.

Da prática escolar, ou seja, das entrevistas analisadas, pode-se entender o desafio que existe para equipes de gestão em promover uma maior aproximação a concepção da política de educação em tempo integral e as necessidades e as especificidades surgidas em cada contexto escolar. Na prática escolar, as análises das entrevistas revelam lições relevantes e que não podem ser deixadas de lado. Conforme Professor de Educação Física da Escola A afirmou acerca das capacitações de educação física *“penso que não foram voltadas apenas para o projeto. Foram muito boas, mas deveriam ter continuidade, os professores do Proeti*

vão trocando a cada ano (...)" (Professor educação física, Escola A, entrevista, 13-02-2014). Nesse contexto escolar, o Coordenador 1 observa que os gestores *"não assumem o seu papel, como formadores de sua equipe, aguardam o que preparamos, sem organizar eles mesmos. Buscar palestrantes entre a própria escola, outras, o município (...)"* (Coordenador 1, Proeti, SRE Divinópolis, entrevista, 12-02-2014).

A esse respeito, evidenciou-se igualmente que o repasse e a formação das equipes gestoras a respeito do Proeti precisam avançar para além do aspecto burocrático e legal para a perspectiva de formação. Nesse sentido, conforme Luck (2009) observa, a equipe de gestão possui um papel de *"zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas (...)"* (LUCK, 2009, p. 22). O capítulo terceiro e último a seguir apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a tratar da implementação da política de educação em tempo integral e busca dar respostas aos dilemas aqui debatidos

3. SOMAR OLHARES NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

[...] Precisamos educar o Brasil. Compraremos professores e livros, assimilaremos finas culturas, abriremos dancings e subvencionaremos as elites. Cada brasileiro terá sua casa com fogão e aquecedor elétricos, piscina, salão para conferências científicas. E cuidaremos do Estado Técnico. Precisamos louvar o Brasil. Não é só um país sem igual. Nossas revoluções são bem maiores do que quaisquer outras; nossos erros também. [...]

Drummond (1934)

Antes de adentrar da discussão do Plano de Ação Educação (PAE), destaca-se, na epígrafe deste terceiro capítulo, uma parte do texto “Hino Nacional”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado originalmente no livro *Brejo das Almas*, (1934). Além de Drummond ter sido contemporâneo do precursor da educação em tempo integral, Anísio Teixeira, o poeta traz em seu texto reflexões sobre os ideais brasileiros, mais ainda, sobre os acertos e erros.

Segundo Nascimento (2010), o poema duas leituras: “uma no sentido literal e outro no sentido irônico” (NASCIMENTO, 2010, p. 69-70). Nascimento (2010), ao realizar a análise do poema, expõe “a influência do estrangeirismo na construção do saber nacional”, a crítica à valorização do estrangeiro em detrimento do que é local. Uma reflexão muito apropriada antes de apresentar o PAE uma vez que, antecipadamente, já se anuncia a preocupação em atender com o PAE às particularidades locais relacionadas aos contextos de cada escola no processo de implementação do Proeti. Essa preocupação, conforme análise teórica no capítulo anterior, justifica-se no sentido de que Condé (2013) adverte que a fase de implementação e adesão dos atores à política se evidencia como um dos momentos mais difíceis e relevantes de toda política educacional.

Assim como o poema adverte sobre a oposição externo e local, ou, distante e próximo, resgatamos da reflexão do primeiro capítulo que Anísio Teixeira já advertira para a necessidade de políticas de educação em tempo integral para atender necessidades locais das comunidades e instituições. Nessa linha de pensamento, políticas *top down*, como discutido por Brooke (2012), baseiam-se no entendimento de que seus formuladores consideraram os atores educacionais como meros “executores”, como se houvesse na política algum dispositivo automático para garantir o sucesso de implementação.

Esse dispositivo automático, como vimos no primeiro capítulo, não existe uma vez que, nas várias tentativas de se implantar projetos de educação em tempo integral, houve sempre rupturas. No primeiro capítulo foi apresentado um conciso encadeamento da trajetória do pensamento e políticas de tempo integral no Brasil e Minas Gerais. Realizou-se uma breve apresentação do CERC, seu funcionamento e culminância na ditadura militar. O diálogo era outro, a educação era tecnicista, estava a serviço da produção capitalista e do controle (LEI 5.540/1968 e 5.692/1971).

Depois de retomar aos pensamentos de educação integral com os Cieps no Rio de Janeiro e o Profic em São Paulo e ainda o programa federal Mais Educação, teceu-se a trajetória dos projetos de tempo integral de Minas Gerais. Projetos, aliás, que se iniciaram nos moldes *bottom up*, de baixo para cima, mas que não tiveram sequência, principalmente porque tiveram como foco os professores que ficaram sem seus cargos e que, portanto, precisavam de alocação. Então, em lugar do foco no aluno e nas necessidades de sua formação, havia uma preocupação maior com a necessidade de cargos para professores já nomeados para as escolas e sem os mesmos, consequência das municipalizações.

O segundo capítulo apresenta a metodologia empregada na pesquisa de campo e os debates, a luz dos teóricos Mainardes (2006), Condé (2011, 2013), Arretche (2001) entre outros, sobre a implantação de políticas públicas e, ainda, a política de tempo integral, utilizando Galian e Sampaio (2012), Moll (2011), Barreto (2012) e outros como suportes acadêmicos. Foram também apresentados os estudos das políticas de avaliações externas do Simave, empregando como aporte teórico Barbosa (2013), e sua influência na implementação do Proeti. A gestão escolar, um dos relevantes elementos que compõe o contexto do Proeti, foi discutida com Luck (2006) e Polon (2009) e os demais acadêmicos aqui citados. Dessa forma, discutiram-se as legislações que orientam e promovem a educação de tempo integral, além de caracterizar o campo de pesquisa, a regional SRE Divinópolis e duas escolas jurisdicionadas pela mesma. De acordo com a análise das entrevistas, a implementação do Proeti nas duas escolas pesquisadas possui como pontos positivos a gestão escolar e a equipe comprometida com o sucesso do aluno nas avaliações externas. Respondendo assim, positivamente ao objetivo dessa pesquisa.

Nos capítulos anteriores, descreveram-se, primeiramente, as políticas de expansão da carga horária desde o precursor desse ideal, o Professor Anísio Teixeira, até as experiências em Minas Gerias, com o objetivo de situar e subsidiar as reflexões sobre a atual política em implementação na SRE Divinópolis/MG, o Proeti. As experiências confirmam uma tendência

nas políticas públicas em educação que é a progressiva expansão dos programas de educação em tempo integral. De experiências esporádicas em décadas anteriores, hoje, vive-se no Brasil, conforme o PNE em vigor, a meta de franca expansão da carga horária. No segundo capítulo, as reflexões sobre a teoria e a prática levaram ao entendimento de que é preciso propor alternativas para a formação das equipes gestoras e demais executores a atuarem no Proeti. Portanto, o terceiro capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional baseado nas reflexões sobre as experiências similares já implementadas em Minas Gerais, nas análises da teoria e da prática educacional.

Nesse sentido, este terceiro e último capítulo tem o propósito de apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) da SRE Divinópolis. O PAE a seguir visa atender às necessidades evidenciadas pela pesquisa de campo, sobretudo pela análise das entrevistas e em acordo com os teóricos discutidos. Para a formulação do PAE a seguir, adotou-se como metodologia a participação dos atores educacionais, os possíveis envolvidos com a implementação do PAE.

Conforme Condé (2013) observa, a participação dos atores na elaboração da política é fundamental para sua efetividade. Nesse sentido, igualmente, Elmore (1980) in Brooke (2012) discute a necessidade de o desenho de uma política se parecer o mais fiel possível com a sua efetiva aplicação por meio de uma metodologia chamada mapeamento reverso. Chama-se mapeamento reverso porque ao invés de ser totalmente concebida em gabinetes de gestão de políticas públicas, a metodologia reverte essa lógica e se aproxima dos atores educacionais para elaborar o seu desenho. Nesse sentido, o PAE a seguir nasceu do contato com os atores educacionais no contexto em que a pesquisadora está inserida profissionalmente e contou com as contribuições desses atores para atender os desafios na implementação e ampliação do Proeti.

No contexto em que a pesquisadora se insere profissionalmente, registramos, nas entrevistas, muitas visões, observações e falas. Esse contato com o contexto de aplicação da política permitiu traçar esboços iniciais de uma minuta do PAE (Apêndice 3). Depois, essa minuta foi submetida a vários atores educacionais em vários níveis: docentes, diretores escolares e coordenadores da SRE Divinópolis.

Então, em um segundo momento, o PAE foi apresentado a diferentes atores educacionais para receber observações e sugestões. Após a consolidação das várias sugestões recebidas, apresentou-se o PAE aos gestores da SRE Divinópolis/MG para colocar em discussão se a proposta consolidada seria exequível ou não. Estas etapas se mostraram muito

importantes para a pesquisa e para atender as necessidades específicas dos contextos escolares tendo em conta que esse PAE deve se aproximar o mais que possível da sua realidade de execução, com envolvimento e adesão dos atores educacionais. Entre esses atores, ou o público alvo do PAE, encontram-se os Gestores, especialistas, professores do ensino regular e do Proeti. Esses atores localizam-se nos seguintes municípios: Cláudio e Divinópolis.

3.1 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL –SRE DIVINÓPOLIS – 2015

Conforme exposto, o Plano de Ação Educação (PAE) a seguir reúne várias contribuições dos atores educacionais que colaboraram com a pesquisa e, especificamente, com o desenho e a formulação desse PAE. A versão original, por se tratar de uma minuta (Apêndice 3), serviu para basear as contribuições dos atores educacionais. Após receber e analisar todas as contribuições foi possível traçar a seguinte apresentação do PAE tendo em vista seus objetivos gerais:

- contribuir com o aprimoramento da implementação de políticas de educação em tempo integral;
- subsidiar os atores educacionais diante dos desafios da política de expansão da carga horária;
- propiciar a adesão dos atores ao Proeti por meio de espaços de discussão e diálogo pedagógicos sobre o Proeti.

Esses objetivos gerais vão ao encontro do que foi evidenciado na pesquisa de campo e teórica, conforme sintetizado na parte final do capítulo anterior. Na apresentação do PAE a seguir, há os objetivos específicos relacionados às ações do PAE. Esses objetivos e a apresentação do PAE subsidiam-se principalmente em Condé (2011, 2013) que mostra a necessidade dos planos de ação indicarem para cada ação: quem, como, quando, onde e com a qual custo. Após as contribuições dos atores educacionais, foi possível entender que o PAE possui três momentos principais quando as ações se desenvolvem com a participação dos atores educacionais: abertura, desenvolvimento e conclusão. Para que essas ações ocorram, já

foram feitos contatos iniciais e espera-se garantir o apoio da equipe e da gestão por meio da reapresentação do PAE concluído e assim formalizar a solicitação de execução do PAE junto a Direção da SRE-Divinópolis.

Basicamente o PAE se encontra dividido em três principais ações: Ação 1, para preparação das ações principais; Ação 2, para capacitação de interlocutores, ou seja, analistas e inspetores; e Ação 3, para concretizar o curso de formação semipresencial. O Quadro 9 a seguir apresenta a primeira ação a ser desenvolvida, seu objetivo específico bem como informações necessárias à essa ação do PAE.

Quadro 9 – Ação 1 do PAE: preparação do curso para a SRE Divinópolis/MG – 2015.

Ação 1: Organizar a plataforma Moodle no sitio da SRE Divinópolis				
Objetivo específico: Criar uma ferramenta pedagógica de interação entre os atores educacionais com vistas a aprimorar a implementação de políticas de educação em tempo integral.				
Quem	Como	Onde	Quando	Custo
A pesquisadora e autora do PAE	Apresentação da autorização da Diretora da SRE Divinópolis para a implantação da plataforma no sítio	Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)	Novembro de 2014	Não representa custos adicionais, pois implica a Mobilização de servidores e recursos já disponíveis na SRE-Divinópolis.
A pesquisadora e autora do PAE	Organização, no NTE, da plataforma com a legislação básica sobre educação em tempo integral, sobre os autores que serão discutidos nos encontros presenciais, esboço dos fóruns de discussão.	Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)	Novembro e Dezembro de 2014	Não representa custos adicionais, pois implica a Mobilização de servidores e recursos já disponíveis na SRE-Divinópolis.
Um servidor do NTE e a autora do PAE	Inserção e teste de navegação dos conteúdos na Plataforma no NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)	Janeiro de 2015	Não representa custos adicionais, pois implica a Mobilização de servidores e recursos já disponíveis na SRE-Divinópolis.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. .

Para a realização das atividades da Ação 1 do PAE, será indispensável a articulação dos profissionais do Núcleo Tecnológico Educacional (NTE). Atualmente, o NTE da SRE Divinópolis é composto por dois funcionários que oferecem apoio às escolas estaduais da jurisdição e à própria sede. Para sua plena composição, seriam necessários mais cinco profissionais, de acordo com a demanda e a organização do porte da superintendência em relação ao comporta das superintendências de Minas Gerais. Houve pedidos de exoneração de três funcionários, aposentadoria de outro, o que resultou na defasagem de funcionários. A Diretora Educacional da SRE esclareceu, no momento das discussões da minuta, que serão nomeados novos funcionários até o final de 2014. Dessa forma, prevê-se assegurar a possibilidade de desenvolver a execução das ações do PAE, conforme o Quadro 10 e Quadro 11 a seguir. O Quadro 10, a respeito da Ação 2, volta-se para a orientação dos profissionais da área pedagógica da SRE Divinópolis que irão atuar como apoio nos cursos presenciais e monitores da plataforma moodle, acompanhando as postagens e discussões das escolas de sua responsabilidade.

Quadro 10 – Ação 2 do PAE sobre o Proeti– SRE Divinópolis/MG – 2015.

Ação 2: Apresentar o PAE e orientar analistas educacionais e inspetores escolares sobre o uso da plataforma moodle				
Objetivo específico: Capacitar a equipe de analistas e inspetores escolares da SRE-Divinópolis para enfrentar os desafios e dicotomias relacionados à expansão da carga horária				
Quem	Como	Onde	Quando	Custo
A pesquisadora e autora do PAE e um servidores do NTE	Reunião de apresentação do PAE e dos recursos da Plataforma Moodle para os analistas educacionais e inspetores escolares.	Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)	Primeira quinzena de Fevereiro	Não representa custos adicionais, pois implica a Mobilização de servidores e recursos já disponíveis na SRE-Divinópolis.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. .

O Quadro 10 destaca o papel dos analistas educacionais e inspetores escolares, pois estes atores educacionais realizam visitas constantes às escolas e são muito importantes para a realização de diálogos sobre o Proeti. Tendo em vista a proposta desenhada para o PAE, conforme Quadros 11, 12 e 13 a seguir, os analistas educacionais e inspetores escolares

podem assumir um papel ativo junto com os demais atores no aprimoramento do Proeti. Cada dupla de analistas e inspetores, de acordo com os polos de acompanhamento já existentes na organização do apoio pedagógico às escolas, pode ficar responsável pelo acompanhamento das atividades da plataforma de suas escolas e avaliarão a qualidade das postagens e experiências compartilhadas. Esse acompanhamento ainda pode contar com o apoio da autora do PAE e das coordenadoras do Proeti. Cada dupla de analistas pode ainda ficar responsável por discutir o aproveitamento dos cursistas atribuindo conceitos de MB para o participante que apresentar destaque no curso, B para aquele que teve bom aproveitamento e R para aquele que participou do curso. Agora, o Quadro 11 a seguir traz uma síntese da Ação 3 com uma visão geral sobre o curso semipresencial sobre educação em tempo integral. Deve-se observar que a formação de multiplicadores ocorre antes do início do curso.

Quadro 11 – Ação 3 do PAE sobre o Proeti – SRE Divinópolis/MG – 2015.

Ação 3: Iniciar a formação dos atores educacionais gestores e multiplicadores (professores) oriundos das escolas				
Objetivo específico: Capacitar os atores que atuam diretamente nas escolas para enfrentar os desafios e as dicotomias relacionados à expansão da carga horária				
Quem	Como	Onde	Quando	Custo
Diretora da SRE-Divinópolis	Envio de circular informando sobre o curso, objetivo, certificação, período de inscrição, número de vagas para escolas que já implantaram o Proeti e para aquelas que podem implantar, indicação de multiplicadores em cada escola.	Todas as 132 escolas da SRE-Divinópolis receberão a circular	Primeira quinzena de fevereiro	Não representa custos adicionais, pois implica a Mobilização de servidores disponíveis na SRE-Divinópolis
A pesquisadora e autora do PAE, um servidor do NTE, Analistas educacionais e inspetores escolares	Reunião de apresentação do PAE e dos recursos da Plataforma Moodle para os gestores e multiplicadores escolares (20 escolas com 2	Laboratórios de informática de três escolas estaduais centrais de Divinópolis EE D. Antônia Valadares, EE Joaquim Nabuco e EE Santo	Segunda quinzena de Fevereiro	Diárias: R\$ 6 000,00 Transporte: aproximadamente R\$ 1 200,00

	vagas cada, totalizando 40 vagas para 2 dias)	Tomaz de Aquino		
Autora do PAE, analistas educacionais e inspetores escolares	Realização de curso semestral de 120 horas, na modalidade semipresencial, para professores, especialistas e gestores das escolas públicas da SRE-Divinópolis que já implantaram o Proeti ou possuem interesse em implantá-lo.	Os encontros presenciais de finalização acontecerão também nos laboratórios de informática de três escolas estaduais centrais de Divinópolis EE D. Antônia Valadares, EE Joaquim Nabuco e EE Santo Tomaz de Aquino.	Março de 2015 a Junho de 2015 Duração de 120h (Encontro final na última semana de junho, realizado com 20 cursistas de cada vez, sendo 3 vagas por escola).	Diárias: R\$ 9 000,00 Transporte aproximadamente: R\$ 1 800,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. .

Os multiplicadores, professores em atuação nas escolas, passam por uma formação inicial sobre os recursos da plataforma moodle com objetivo de conhecerem as ferramentas e depois multiplicar esse conhecimento nas escolas. É desejável que o multiplicador também se inscreva no curso semestral para depois incentivar outros colegas de escola a realizá-lo oferecendo suporte nas dúvidas sobre a plataforma moodle. Essa ação voltada para gestores e multiplicadores, antes de iniciar o curso propriamente dito, pode suprir dificuldades com ambientes virtuais de aprendizagem, um sério empecilho para cursos semipresenciais.

Dessa forma, o curso de formação de profissionais para educação em tempo integral a seguir, de duração de 120h, apresenta-se dividido em três momentos principais: abertura, desenvolvimento e conclusão. Pensado no formato de um curso semipresencial, os encontros de abertura e de conclusão devem necessariamente ocorrer na modalidade presencial. O desenvolvimento de dará por meio da plataforma moodle. As atividades previstas para a plataforma moodle e para os encontros presenciais encontram-se interligadas para que o participante realize o curso com a percepção da unidade, coesão e inter-relacionamento que as atividades, discussões e aprendizagem possuem.

Ao final, o cursista, de acordo com sua avaliação, receberá o certificado de multiplicador da educação em tempo integral. Será sugerido às escolas que esse certificado possa fazer parte dos critérios de desempate para futuras designações e ou distribuição de

turmas. A aprovação de tal procedimento pelas escolas pode ocorrer com a aprovação do Colegiado da escola e de acordo com a legislação vigente²¹.

A primeira edição do curso, prevista para os meses de março a junho de 2015, procura levar em conta os relatos colhidos após a apresentação da minuta do PAE (Apêndice 1). Destaca-se que vários aprimoramentos foram realizados já para a primeira edição do curso semestral tendo em vista novas análises das entrevistas bem como as observações colhidas após mostrar a minuta do PAE.

Na SRE Divinópolis existe uma dificuldade em relação a um local que possa reunir mais de cem pessoas. Nesse sentido, foi sugerido o curso semestral e não anual como previa a minuta. Dessa forma, gradualmente, buscar-se-á atender o maior número de escolas e professores. Para solucionar a questão em relação ao local de reunião, os encontros de abertura e de conclusão podem ocorrer nos laboratórios das escolas centrais do município de Divinópolis, como já normalmente acontece em eventos e reuniões semelhantes.

Para o deslocamento dos multiplicadores e gestores, podem ser utilizados recursos financeiros que estão sendo previstos no Plano de Ações Articuladas (PAR) da SRE Divinópolis para 2015. Esses custos foram calculados de acordo com a legislação vigente, Decreto Nº 45618 de 09/06/2011 e pode mostrar variação devido à distância das escolas entre os municípios. Nessas linhas se configura o PAE, proposto pela pesquisadora e basicamente dividido em três ações: com um período de preparação que atinge ainda o ano de 2014, com ações de composição da plataforma e de capacitação dos profissionais que irão atuar diretamente na ação 3, o curso semipresencial.

No Quadro 12, observa-se o desdobramento da Ação 3, no primeiro encontro presencial com os gestores escolares e multiplicadores. Trata-se de dois dias de discussão sobre o tempo integral, de realização de oficinas e treinamento para o uso da plataforma. Na primeira coluna são apresentadas as necessidades dos cursistas, colhidas com base nas percepções do trabalho de campo, com a realização de entrevistas e de acordo com os registros coletados ao longo da pesquisa. Na segunda coluna, encontra-se a distribuição das ações do PAE, das atividades nos dias presenciais que são indicados na próxima coluna, seguidas das outras que designam responsáveis pela sua execução e descrição dos gastos apresentados no PAE. Ainda acrescenta-se uma coluna de avaliação, pois o monitoramento dos trabalhos possibilita ajustes de melhoria durante e após a execução das ações.

²¹Resolução de composição e finalidades do órgão Colegiados da Escola: Resolução SEE nº 2554/2014

Quadro 12 – Abertura do curso no Módulo Presencial – Detalhamento da Ação 3

SITUAÇÃO ATUAL	COMO	PERÍODO	DESIGNAÇÃO DE RESPONSÁVEIS	RECURSOS FINANCEIROS	AVALIAÇÃO
- Expectativas dos participantes em relação ao curso semipresencial. - Diferentes concepções sobre educação em tempo integral.	Credenciamento de inscritos no curso semipresencial Realização da abertura oficial do curso pela diretora da SRE-Divinópolis Palestra com palestrante do Inep/MEC sobre o tema: Ontem, Hoje e Amanhã da Educação em tempo integral: contribuições da visão de Anísio Teixeira para vencer os desafios da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE).	1º dia	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais Inspetores Escolares Arte educadores convidados	Deslocamento de servidor palestrante correrá por conta da instituição convidada	Oral
- Diferentes níveis de habilidades para trabalhar com plataforma moodle - Desconhecimento sobre as premissas do projeto e falta de visão sobre a Educação em Tempo Integral.	- Apresentação da dinâmica do Curso semipresencial - Apresentar por meio de slides os documentos legais que orientam a educação em tempo integral. - Relato de experiências sobre o Proeti	1º dia	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais Inspetores Escolares Arte educadores convidados Gestores Escola A e B e Professores do Proeti e do Ensino Regular	Deslocamento dos cursistas para Divinópolis	Oral

SITUAÇÃO ATUAL	COMO	PERÍODO	DESIGNAÇÃO DE RESPONSÁVEIS	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
Necessidades de vivenciar oficinas significativas voltadas para a prática pedagógica e que superem a visão burocrática da educação em tempo integral.	Roda de Realização: Oficinas de dobradura e geometria: como aprender a geometria por meio de dobraduras? Oficinas de músicas, mímicas e teatro. Oficina de Psicomotricidade Roda de Discussão: Como as oficinas podem contribuir para a alfabetização e o letramento, a matemática e o raciocínio lógico matemático?	2º dia	Arte educadores e Prof. de Educação Física Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais Inspetores Escolares	Deslocamento dos cursistas para Divinópolis	Escrita: Formulário padrão da SRE Divinópolis Postagem no fórum de discussão das propostas de oficinas pedagógicas
	Roda de Criação: Formação de grupos para elaboração de propostas de oficinas pedagógicas voltadas para a educação em tempo integral. Rodas de Socialização: Preparação a Postagem, no fórum de discussão da plataforma moodle, com as primeiras propostas das Rodas de Criação.	2º dia	Inscritos no Curso		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. .

Deve-se observar que o Quadro 12 apresenta uma proposta de atividades para os cursistas, divididos em momentos específicos, de forma que o próprio nome da atividade já indica a atividade a ser realizada. Dessa forma, prevê-se: rodas de realização, rodas de discussão, rodas de criação, rodas de socialização.

Uma observação colhida no momento de apresentação da minuta do PAE (Apêndice 3) diz respeito à indicação de que o curso deve envolver professores do ensino regular e do Proeti com vistas a quebrar visões dicotômicas sobre a expansão da carga horária. Além disso, conforme observaram os colaboradores que analisaram a minuta do PAE, o curso deveria ser mais conciso e envolver ativamente os professores do projeto, tanto do ensino regular bem como gestores e especialistas. Essas sugestões vão ao encontro das nossas análises das entrevistas e ao mesmo tempo podem proporcionar uma maior adesão dos atores à implementação da política de educação em tempo integral.

Já o desenrolamento do curso na plataforma moodle está registrado no Quadro 13 e implica, ao encontro de Lück (2006, 2011) e Condé (2013), aprofundar as discussões sobre a educação em tempo integral, sobre a gestão escolar e sobre as necessidades atuais das escolas. Essas discussões podem proporcionar uma boa articulação de vários aspectos que envolvem as funções dos atores educacionais. Ainda traz a possibilidade de trocas de experiências na aplicação de projetos e ou oficinas nas salas de aula, tanto do projeto como no ensino regular, realizando o intercâmbio entre os dois já que o aluno do projeto é o mesmo que está presente nas salas de aula do ensino regular.

Dessa forma, portanto, procura-se quebrar a visão de que o aluno que está no projeto é de responsabilidade do Proeti. Conforme registros de entrevista, uma professora do ensino regular da Escola B declarou *“Quando falo com a D.Y que deveria aproximar o aluno X e a aluna Z para perto de sua mesa, ela responde que estão no Proeti e lá a professora é que ensina a eles, pois tem muitos alunos”* (Professor do ensino regular Escola B, 10/07/2014). A professora não deu essa entrevista em fevereiro, época em que foram realizadas as primeiras coletas de campo, pois informou ter sido nomeada recentemente e ainda não conhecer o projeto. Esse relato foi colhido recentemente no momento de apresentação da minuta do PAE e afirmou que teria contribuições para a minuta uma vez que acredita no projeto. Contudo, afirmou que e será candidata a uma das vagas para o curso para aprender e contribuir para que os alunos possam desenvolver todas as suas potencialidades.

Segundo esta professora *“os professores estão muito despreparados, eu que formei agora, não tenho prática, vejo mais possibilidades em meus alunos que professores com anos de carreira”*. Destaca que percebe certa resistências em suas ideias²² que a frase que mais

²²Motivo pelo qual a professora não quis responder a minuta do PAE, mesmo não sendo necessária assinatura. Prefere contribuir no conjunto dos professores, pois todos os documentos da minuta foram lidos pela gestora.

ouve na escola é *“você verá daqui a poucos anos, também vai estar reclamando”* (grifo nosso).

O Quadro 13 segue as mesmas premissas dos quadros anteriores desdobrando ações com colunas de período da execução das tarefas, os responsáveis pelo acompanhamento e avaliação. A coluna dos recursos financeiros não foi retirada para seguir o padrão dos outros quadros e a padronização do Plano de Ação da SRE Divinópolis, um dos motivos da apresentação nessa dissertação, dos quadros de detalhamento.

Deve-se observar que a primeira atividade da plataforma moodle se trata da roda de socialização, ou seja, de discussão no fórum acerca das primeiras propostas elaboradas nas Rodas de Criação do módulo presencial. Proporcionar ao participante do curso o entendimento de que as atividades a serem cumpridas possuem um elo entre os momentos presenciais (abertura e conclusão) e o momento de desenvolvimento, no ambiente virtual de aprendizagem.

Dessa forma, as propostas de criação elaboradas no encontro presencial servem de base para as discussões da primeira atividade na plataforma moodle. Além disso, começar o curso com uma visão sobre sua aplicabilidade pode beneficiar o envolvimento, a motivação e participação dos inscritos. Contudo, as rodas de socialização não se baseiam exclusivamente sobre a sua aplicação prática, pois as reflexões teóricas podem proporcionar novas concepções sobre o tema educação em tempo integral.

Os quadros que apresentam a visão panorâmica do PAE podem sofrer transformações ao longo do curso, pois a experiência com a plataforma poderá exigir ajustes em seu início e ganhar agilidade no decorrer da execução. A primeira edição do curso, prevista para o primeiro semestre de 2015, destaca também a presença das novas tecnologias digitais para criar novas possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, além do ambiente virtual de aprendizagem, fórum de discussão prevê-se também a utilização de mídias como vídeos. De acordo com estudos acadêmicos de Valente (2007), apoia-se aqui a proposta de formação pela plataforma moodle, pois *“A integração das tecnologias e dos respectivos profissionais que atuam em secretarias de Educação deve ser incentivada e fomentada por meio de atividades de formação que procuram trabalhar a integração de tecnologias e os respectivos profissionais (VALENTE, 2007, p. 12-15). Assim, a possibilidade de integrar as tecnologias, a formação e ainda o incentivo ao uso das mesmas no cotidiano das salas de aula mostra a importância desse curso.*

Quadro 13 – Desenvolvimento do curso pelo Moodle – detalhamento da ação 3.

SITUAÇÃO ATUAL	COMO	PERÍODO	RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO	RECURSOS FINANCEIROS	AVALIAÇÃO
- Aprofundar as discussões sobre a educação em tempo integral - Desconhecimento sobre as premissas do projeto e falta de visão sobre a Educação Integral. - Necessidades de vivenciar oficinas dos campos de conhecimentos	Abertura das Rodas de Socialização na plataforma moodle: Discussão no fórum da plataforma moodle acerca das primeiras propostas elaboradas nas Rodas de Criação do módulo presencial Discussão sobre o Texto 1: <i>Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral</i> (CAVALIERE, 2009, p. 51-63, Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80) e do Texto 2: Capítulo 1 “Educação em Tempo Integral ontem e hoje” apresentado nesta dissertação. Discussão no fórum sobre as características dos projetos de tempo integral mineiros, de acordo com o texto disponibilizado, o Proeti da sua escola e outros documentos. Postar experiências das oficinas aplicadas no projeto	Segunda quinzena de Março Primeira quinzena de Abril Segunda quinzena de Abril	Analistas Educacionais Inspetores Escolares, com apoio da autora do PAE e das Coordenadoras do Proeti	-	Participação nos fóruns Postagens de experiências aplicadas e ou sugestões

SITUAÇÃO ATUAL	COMO	PERÍODO	RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
- Necessidade das equipes de gestão e de execução discutirem sobre a educação em tempo integral. - Dificuldades de interlocução entre gestão e executores, pois falta diálogo e planejamento conjunto entre os profissionais da escola, seja em relação a política de tempo integral ou ensino regular.	Continuação das Rodas de Socialização na plataforma moodle: Discutir sobre o Texto1: <i>Gestão do projeto escola de tempo integral: estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba</i> (FERREIRA, 2012) Discutir o Texto <i>A Escola Participativa- O trabalho do gestor escolar</i> (LUCK, 2011) e do Texto <i>Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes</i> (POLON E BONAMINO, 2009) Assistir ao vídeo “<i>Gestão Escolar Democrática</i>” do Prof. Vitor Paro e debater a partir dos seguintes questionamentos: a) Qual o objetivo da escola? b) O que é preciso para que aconteça a aprendizagem? c) Como a gestão e os professores podem trabalhar juntos para promover a aprendizagem na educação em tempo integral? d) Que atividades podem ser desenvolvidas para promover as aprendizagens dos estudantes?	Primeira quinzena de Maio Segunda quinzena de Maio Primeira quinzena de Junho	Analistas Educacionais, Inspetores Escolares, com apoio da autora do PAE e das Coordenadoras do Proeti	—	Participação nos fóruns Postagens de experiências aplicadas e ou sugestões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 14 – Conclusão do Curso no módulo presencial – detalhamento da ação 3.

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL DESIGNADO	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
• Necessidade das equipes de gestão e de execução discutirem sobre a educação em tempo integral. • Dificuldades de interlocução entre gestão e executores, pois falta diálogo e planejamento conjunto entre os profissionais da escola, seja em relação a política de tempo integral ou ensino regular.	Roda de Socialização: Apresentar no módulo presencial de conclusão do curso desenho de propostas de atividades e oficinas que podem ser desenvolvidas para promover as aprendizagens dos estudantes.	1º dia	Organização do Espaço e de encaminhamentos: autora do PAE e coordenadoras do Proeti Execução: Inscritos no curso de formação	Deslocamento dos cursistas para Divinópolis	Questionário na plataforma Moodle
• Necessidade de repensar o currículo para a educação em tempo integral.	Roda de Discussão: Formação de grupos para discutir sobre o tema: “<i>Construindo o Currículo para a Educação em Tempo integral</i>” Texto de apoio: Currículo, políticas curriculares e didática na educação básica: Questões que à escola cabe enfrentar (POLON, 2009) e Anexo 3. Roda de Criação: Cada grupo deverá criar propostas de aprimoramento do currículo, passíveis de aplicação em uma escola que oferta	2º dia	Organização do Espaço e de encaminhamentos: autora do PAE e coordenadoras do Proeti Execução: Inscritos no curso de formação	Deslocamento dos cursistas para Divinópolis	Questionário na plataforma Moodle

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL DESIGNADO	RECURSOS FINANCEIROS	AVALIAÇÃO
	tempo integral. Roda de Socialização: Nas plenárias, socializar as propostas criadas. Encerramento do Curso Avaliação do Curso Depoimentos Entrega simbólica dos certificados Palavras finais de encerramento do curso semestral				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 14, prevê-se a conclusão do curso semestral com as atividades do último encontro presencial. Tendo em vista valorizar as aprendizagens dos participantes e conferir aos futuros professores um papel mais ativo nesse processo. A conclusão do curso prevê a apresentação, por escola, dos trabalhos mais relevantes. Dessa forma, estabelece-se a ligação entre as atividades realizadas a distância coletivamente com as atividades do momento presencial, pois na roda de socialização presencial prevê-se apresentação de propostas de atividades e oficinas que podem ser desenvolvidas para promover as aprendizagens dos estudantes.

Após essa roda de socialização, deve haver o debate (Roda de Discussão) acerca de uma proposta de currículo mais voltado para a realidade das escolas em regime de tempo integral. Depois, na Roda de Criação, cada grupo deverá criar propostas de aprimoramento do currículo, passíveis de aplicação em uma escola que oferta tempo integral. Finalmente, a última Roda de Socialização prevê a realização de uma plenária para socializar as propostas criadas.

Os quadros com os detalhamentos da Ação 3 seguem o padrão de apresentação dos Planos de Ação da SRE Divinópolis. Nesse detalhamento, a execução de todo o encontro será de responsabilidade dos cursistas para favorecer a consolidação do desenvolvimento das atividades propostas no decorrer do curso. Espera-se assim que haja apropriação dos conceitos envolvendo educação em tempo integral, com vistas, inclusive, à formação integral. Espera-se também favorecer o cotidiano escolar, sem grandes rupturas entre a concepção do projeto e a sua aplicação.

Para o segundo semestre, espera-se aprimorar o curso com base nas avaliações e dar continuidade ao PAE sobre o Proeti na SRE- Divinópolis. A apresentação do curso para este primeiro semestre procurou levar em consideração as observações já recebidas dos atores educacionais, após conhecerem a minuta do PAE. Essa etapa foi importante porque já mostrou que muitas discussões e debates podem surgir no curso de formação, principalmente sobre as dicotomias entre o atual ensino regular e o Proeti. Conforme destacado nas entrevistas, o PAE busca romper com a visão burocrática sobre o Proeti e ao mesmo tempo subsidiar e apoiar pedagogicamente os atores em suas escolas. Nesse sentido, a pesquisadora apresenta a seguir suas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido com a certeza de que muito ainda se pode fazer pela educação em tempo integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alcançar o objetivo de analisar a expansão da carga horária com base no Proeti em implementação na SRE Divinópolis significa mais do que uma realização acadêmica. Representa redescobrir a prática profissional e adquirir um novo olhar sobre a educação em tempo integral. Ainda que singela a contribuição acadêmica, espera-se que a análise realizada possa se somar aos olhares de todos os atores educacionais nas escolas principalmente. São estes atores lidam com os desafios cotidianos da implantação da política de expansão da carga horária.

A pesquisa enriqueceu-se com a colaboração das equipes de gestão tanto da SRE Divinópolis bem como das duas escolas dessa jurisdição educacional. Essa colaboração levou a uma reflexão maior sobre a prática das escolas, seus resultados em avaliações externas e sobre a implantação de políticas públicas como o Proeti. Visto que é considerável a atuação conjunta do gestor e dos demais atores para o sucesso escolar e a implantação de uma política educacional, torna-se imprescindível levar em consideração a adesão desses atores a essa política. Nesse sentido, espera-se que o Plano de Ação Educacional possa trazer suas contribuições pedagógicas relevantes, pois gestores e professores precisam caminhar juntos e somar esforços para alcançarem sucesso na implementação da política de expansão da carga horária.

Claro que não existe um único fator para o sucesso de uma política pública. Os estudos e registros de pesquisa apontaram que a política de expansão da carga horária contribui com os resultados das avaliações externas positivamente. Evidentemente, não apenas essa política, mas a conjugação das várias políticas educacionais, como a interação com o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Além disso, a participação de uma das escolas no programa federal PDE-Escola, precursor ao Proeti, parece ainda influenciar os bons resultados em avaliações externas.

Descobriu-se, com base na pesquisa documental, que a política de tempo integral em Minas Gerais passou por muitas reformulações, advindas, talvez, das intencionalidades dos formuladores, das rupturas nos investimentos e mesmo da distância que existe entre os formuladores e a realidade no interior das escolas. Entretanto, no histórico levantado, a política de tempo integral originou-se em Minas de maneira “bottom/up”, mas mesmo assim não apresentou sucesso continuado.

Essa constatação pode ser uma evidência para se refletir que não é a origem da política que determinará o seu sucesso e continuação. Como evidenciou Condé (2013), a adesão dos atores é um fator chave para a implementação de uma política e, nesse sentido, pode-se entender que esse fator não será o único para a continuação de uma política. Contudo, de acordo com as análises realizadas, evidenciou-se a necessidade de se dar maior atenção à adesão de todos os atores à política de tempo integral. As análises das entrevistas sugerem que quando os atores educacionais não se apropriam das premissas de uma política como o Proeti, constata-se logo que o desconhecimento não incentiva a adesão.

Se não há conhecimento nem discussão acerca da importância da política por todos os atores, então não há interação, não há coletividade. Criam-se assim vários fazeres baseadas em várias concepções sobre determinada política. Apesar de gestores apresentarem características de gestores democráticos, participativos e pedagógicos, evidenciou-se a necessidade de apropriação da política de tempo integral por esse segmento escolar com essas características também. Nesse sentido, pode-se inclusive inferir que o desconhecimento das premissas da política de tempo integral possa ter influenciado o não alcance da meta de alunos em tempo integral na SRE Divinópolis em 2012.

O resgate do histórico da educação de tempo integral no primeiro capítulo foi de grande importância para o entendimento da multiplicidade de ideias acerca de educação em tempo integral. Concepções como as de Teixeira, com a construção das escolas “mini sociedades”, aproximam-se muito das ideias difundidas atualmente da cidade educadora, uma vez que conseguir formar parcerias sociais para uma educação de qualidade. A expansão da carga horária possui conjecturas históricas, contextuais e com essa história todos podem aprender. Assim, espera-se que o histórico sobre a expansão da carga horária possa servir para ampliar outros estudos de outros pesquisadores e agentes educacionais.

Destaca-se que várias visões sobre o Proeti servem de alerta sobre a necessidade de expandir a carga horária. Nas falas de alguns dos professores entrevistados, há aqueles que observam a queda da autoestima quando os pais insistem em colocar os filhos no projeto porque trabalham, numa conotação de que o docente ali teria o papel de “babá”. Professores do ensino regular se mostram mais resistentes ao projeto, argumentam que os alunos ficam mais cansados. Por outro lado, quando as discussões são direcionadas para os alunos, os docentes mudam seus posicionamentos e elogiam o projeto, principalmente os professores do Proeti.

Com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da implementação da política de tempo integral, subsidiar seus atores nos problemas e desafios e favorecer a adesão ao Proeti foi proposto um Plano de Ação Educacional constituído de três ações interligadas. Buscou-se a contribuição dos colaboradores para a proposta e isso foi muito rico no sentido de apontar as discussões e debates que poderão surgir, indicando que o curso semipresencial previsto no PAE possui aplicabilidade e pode alcançar seus objetivos. As ações consistem na organização de um curso semipresencial semestral, com dois encontros presenciais e uma ferramenta de interação dos cursistas, na plataforma moodle, com o total de 120 horas. O público alvo são todos os atores educacionais das escolas estaduais da jurisdição, com inscrição limitada.

O curso pode ser de grande valia, pois visa à interação entre as escolas e os analistas e inspetores, além de contribuir para a aproximação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto e as práticas realizadas no ensino regular, na promoção de projetos multidisciplinares, articulados entre o projeto e o ensino regular, que visará a redução da resistência dos docentes do ensino regular em relação ao Proeti e o distanciamento existente entre os mesmos. Para as ações já se articulou os primeiros passos e os recursos financeiros serão financiados pelo PAR da SRE Divinópolis. Como o curso tem a duração semestral, deve haver aprimoramentos constantes na medida em que as avaliações dos participantes subsidiem melhorias e ajustes constantes para um próximo semestre. Isso claro porque as políticas educacionais são dinâmicas. Assim, impõem-se permanentemente reexames e novas reflexões.

Portanto, novas pesquisas sobre educação em tempo integral podem abordar outras dimensões dessa importante política educacional. Se neste trabalho, por exemplo, realizou-se um resgate histórico da política de educação em tempo integral, novos trabalhos podem inclusive realizar estudos comparativos internacionais sobre o tema, pois se trata de um recorte de pesquisa igualmente importante. Por hora, que as ações propostas no Plano de Ação Educacional PAE para a SRE Divinópolis possam contribuir com o trabalho das escolas desta jurisdição e até de outras, após as devidas adequações, considerando as especificidades de cada contexto.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; FRANZESE, Cibele. Federalismo e Políticas Públicas: O impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: Maria Fátima Infante Araújo; Lígia Beira (Org.). **Tópicos de Economia Paulista para Gestores Públicos**. 1 ed. São Paulo: Edições FUNDAP, 2007. p. 13-31.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf> Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. Org. Maria Cecília Rocho Nobre Barreira...[et al.]. São Paulo: IEE/ PUC-SP, 2001 - pág. 57- 76.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “Choque de Gestão”: A precarização do trabalho docente. In: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005. Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt09.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2013.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **O Uso dos Resultados do Simave e suas possíveis implicações para Gestores Escolares e Professores: O Caso das Escolas Públicas de Formiga - MG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BARRETO, Lindaura Ferreira Vaz. **Gestão do Projeto Escola de Tempo Integral: Estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BARROS, Kátia Oliveira de. **A Escola de Tempo Integral como Política Pública Educacional: A Experiência de Goianésia - GO (2001 - 2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. [Acesso restrito]. Disponível em: <http://www.ppgp.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2137>. Acesso em: 12 dez. 2012.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

_____. Salvar pela escola: Programa especial de educação. **Sociologia, Problemas e Práticas** [online]. n. 55, p. 41-67, set./2007. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292007000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988.

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

_____. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Revogada). **Diário Oficial**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. _____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. _____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 abr. 2007.

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos de Educação Integral. Série Mais Educação. Cadernos para professores e diretores escolares. 1 ed. Brasília. 2009.

_____. Senado Federal. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. (Revogada). **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982.

_____. _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASLAVSKY, Cecília; COSSE, Gustavo. As atuais reformas educativas na América Latina: Quatro atores, três lógicas e oito tensões. In: **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL**. Série “Documentos Ocasionais”, n. 5, maio de 1997. Disponível em: <http://www.oei.es/reformaseducativas/actuales_reformas_educativas_AL_braslavsky_cosse_p_ortugues.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2012.

CAEd/Simave/Proalfa. CAEd – CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO/ SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/ PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização. **Resultados Contextuais, 2012**. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-contextuais/>>. Acesso em: 12 ago. 2013

CAEd/Simave/Proeb. CAEd – CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO/ SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/ PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica. **Resultados Contextuais, 2011.** Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-contextuais/>>. Acesso em: 12 ago. 2013

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 8.035.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

CANO, Wilson. Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. **Revista Políticas Públicas.** São Luís, v. 16, n. 1, p. 79-90, jan./jun. 2012b.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia.** São Paulo, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai./ago. 2010.

_____. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educ. Soc.** [Especial]. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação.** Braga, v. 16, n. 2, p. 221-36, 2003.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto.** Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas.** Pesquisa e Debate em Educação, v. 2, p. 78-100, 2013.

_____. Políticas Públicas conceitos, características e um olhar sobre o campo. In: CONDÉ, Eduardo Salomão; NICOLELLA, Alexandre; SCORZAFAVE, Luiz; OLIVEIRA, Rosimar. (Org.). **Políticas educacionais e avaliação de programas.** Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011, v. 1, p. 1-122.

DIVINÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Cidade de Divinópolis.** Disponível em: <http://www.divinopolis.mg.gov.br/portal/paginas/acidade.php>. Acesso em: 09 set. 2013.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. Org. Maria Cecília Rocha Nobre Barreira...[et al.]. São Paulo: ICE/ PUC-SP, 2001 - pág. 43- 56.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar.** Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FARIA, Hamilton e GARCIA, Pedro. Arte e identidade cultural na construção de um mundo solidário. 2 ed.. São Paulo. Instituto Pólis, 2003 132 p. Cadernos de Proposições para o Século XXI, v. 1

FAVERI, Regina Carvalho Calvo de. **A Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo:** Um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2013.

FERNANDES, Neimar da Silva et al. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. **Estudos Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, A.M.C. **Qualidade do Ensino Fundamental:** políticas, suas possibilidades, seus limites. Educação & Sociedade (Impresso), v. 28, p. 989-1014, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, C. V. A. ; SAMPAIO, M. M. F. . Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 403-422, 2012.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e Sociedade**. São Paulo, ano XX, nº 67, ago./1999.

LUNKES, Arno Francisco. **Escola em Tempo Integral:** Marcas de um caminho possível. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Escolas na Vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**. São Paulo, v.15, n.42, p.153-168, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 500, de 13 de maio de 1998. Parecer orientador sobre a organização dos Sistemas Municipais de Ensino. **Diário Oficial**, Belo Horizonte, 29 maio 1998.

_____. Governo do Estado. Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 14 jan. 2011.

_____. Secretaria de Educação. **Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa:** Apoio às Escolas Públicas situadas em áreas de risco social.2003. Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos/%7B0819A329-F2D6-4AA4-A490-120409A39460%7D_escola_viva_internet.pdf. Acesso em: 12 de Mai. 2012

_____. _____. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Escola de Tempo Integral**. Educação é vida e não preparação para a vida. 2007a. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B13131288-D890-4ACC-A3EA-213F0C1F47F5%7D_CARTILHA%20TEMPO%20INTEGRAL%20-%20Manoel.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

_____. _____. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Escola de Tempo Integral**. 2009. Disponível em: Acesso em: 15 nov. 2012.

_____. _____. _____. **Ofício Circular nº 093/2007**. 2007b.

_____. _____. _____. **Ofício Circular nº 144/2012**, de 11 de julho de 2012a.

_____. _____. _____. Projeto Estruturador “Educação em Tempo Integral”. **Orientações aos Gestores**. Documento Impresso. Arquivo Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis, jan. 2012b.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral no Brasil: Itinerários na construção de uma política pública possível. In: Fundação Itaú Social; CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: 2011, p. 11-17.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n 80, p. 121-134, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira: a poesia da ação. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu –MG, 24-09-2001.

OLIVEIRA, Virgílio Cezar da Silva e. Paradigmas de Administração Pública. In: _____. **Sociedade, Estado e administração pública**: análise da configuração institucional dos conselhos gestores do município de Lavras. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração e Economia, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2009, p. 55-71.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, C. J. ; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. . A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas Sociais. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 65, n.65, p. 11-20, 1988.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? Educação e Sociedade. vol.31, n. 113, out.-dez. 2010, pp.1179-1193, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Brasil.
Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816007>.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração Pública Brasileira: entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE** (Impresso). São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005.

PEDROSA, Larisse Dias; SANFELICE, José Luis. Minas aponta o caminho: o processo de reforma da educação mineira. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2., 2005. São Paulo. **Anais...** São Carlos: UNIOESTE, 2005.

POLON, Thelma Lucia P. Artigo com base na tese Identificação dos Perfis de Liderança e Características Relacionadas à Gestão Pedagógica Eficaz nas Escolas Participantes do Projeto GERES - Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 - Polo Rio de Janeiro, 2009. Disponível em e último acesso em 06 de novembro de 2013
<http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=61641> .

ROLDÃO, Maria Céu. Congresso Internacional **de Educação**, 2005. São Paulo. Disponível em http://www.cereja.org.br/pdf/20050516_curriculum.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2012.

SANTOS, Flávia Freitas Fontany dos. **Anísio Teixeira**: Uma concepção de educação integral em tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/jamillearaujo165/dissertao-educao-em-tempo-integral-fontany>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

SANTOS, Inalda, M. A Política de Financiamento da Educação do FUNDEF. In: 33a. Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. Anais da 33a. Reunião Anual da ANPED, 2010

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Decreto nº 25.469, de 07 de julho de 1986. Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas. **Diário Oficial Estadual**, São Paulo, 08 jul. 1986.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 93, p. 1363-1390, Set/Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27285.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>> Acesso em 03 nov. 2012.

VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre), v. 11, p. 12-15, 2007

ANEXOs

ANEXO 1 – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, LEI 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.

§ 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela

exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal.

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput:

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente.

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

§ 1º Caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE.

§ 2º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º.

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

§ 6º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Estados e respectivos Municípios incluirá a instituição de instâncias permanentes de negociação, cooperação e pactuação em cada Estado.

§ 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Art. 10. O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias deste PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

Art. 12. Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o

projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 14. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO 2 – METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ATUAL

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

1.12) implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade;

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

1.14) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.15) promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.16) o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

2.3) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.5) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural;

2.9) incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

2.11) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

2.12) oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos (às) estudantes e de estímulo a habilidades, inclusive mediante certames e concursos nacionais;

2.13) promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica,

de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o

acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com

deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com

idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

7.2) assegurar que:

a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;

7.3) constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4) induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.6) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

7.9) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios;

7.10) fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às

escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no

planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;

7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;

7.19) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.21) a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

7.22) informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação;

7.23) garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;

7.24) implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente;

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

7.28) mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.29) promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.30) universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde;

7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;

7.33) promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem;

7.34) instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional;

7.35) promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Estratégias:

8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;

8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;

8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;

9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;

9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;

9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;

9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;

10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégias:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;

11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;

11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;

11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;

11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e

entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;

11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;

11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;

11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte);

11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;

11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias:

12.1) otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação;

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

12.3) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.6) expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador;

12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

12.8) ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior;

12.9) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação;

12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;

12.12) consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica;

12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

12.16) consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados;

12.17) estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública;

12.18) estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica;

12.19) reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou reconhecimento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino;

12.20) ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação;

12.21) fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Estratégias:

13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão;

13.2) ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação;

13.3) induzir processo contínuo de auto avaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente;

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;

13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*;

13.6) substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação;

13.7) fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão;

13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional;

13.9) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

14.1) expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento;

14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação *stricto sensu*;

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;

14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;

14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;

14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;

14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;

14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

15.2) consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica;

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.7) garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.12) instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem;

15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Estratégias:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados;

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.3) realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública;

18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

18.5) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação;

18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e

educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Estratégias:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.2) aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação;

20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal;

20.4) fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de

transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios;

20.5) desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades;

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar;

20.8) o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal;

20.9) regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste

20.10) caberá à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ;

20.11) aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais;

20.12) definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei.

ANEXO 3 – SUGESTÃO: MATRIZ CURRICULAR – ALUNO DE TEMPO INTEGRAL

SUGESTÃO: MATRIZ CURRICULAR – ALUNO DE TEMPO INTEGRAL

As oficinas curriculares irão contemplar:

- Atividades de Linguagem e Matemática
- Atividades Artísticas, Esportivas e Motoras
- Atividades de Formação Pessoal e Social

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

		Educação Patrimonial
--	--	----------------------

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	

Fonte: Cartilha Tempo Integral. SEE/MG (2007)

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Juiz de Fora
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado
Profissional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado/a Senhor/a,

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre “**Educação em Tempo Integral**”, por meio da realização de entrevista. Como estudante do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF/Caed, realizo uma pesquisa sobre as políticas de expansão da carga horária, com o foco específico no **Proeti**. Esclareço que toda contribuição é voluntária e antecipadamente **informo o meu compromisso ético como pesquisadora em assegurar que não haverá divulgação de dados pessoais, o que assegura o pleno anonimato e sigilo das contribuições para a pesquisa**. Todas as sugestões e observações serão bem-vindas. Por favor, não hesite em apresentar suas sugestões/observações ao longo desta minuta.

Antes de concordar em participar da pesquisa, é muito importante que você compreenda as instruções contidas neste documento.

O(A) Senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários sobre o referido projeto de pesquisa, inclusive a ciência de que o sucesso desse projeto dependerá também da colaboração de cada participante. **Asseguro que o seu nome ou qualquer forma de identificação pessoal não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a)**. Este é o procedimento que o(a) Senhor(a) está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa contribuirá para a compreensão do tema de pesquisa e espera-se, com esta pesquisa, apontar melhorias no trabalho pedagógico.

Estamos à inteira disposição dos interessados/as para esclarecer eventuais dúvidas em relação à pesquisa. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. **O (A) Senhor (a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação**. Não desejar em participar não irá acarretar qualquer penalidade, problema ou perda de benefícios. Se o (a) senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar pelo e-mail apval2@yahoo.com.br. A sua colaboração

não significa concordância ou discordância em relação às conclusões do trabalho de pesquisa, sobre o qual assumo inteira responsabilidade. Portanto, a assinatura neste documento significa sua confirmação de estar ciente do meu projeto e consentimento para registrar suas contribuições no trabalho sem qualquer forma de identificação pessoal.

Agradeço a sua atenção!

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu,

estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com posse de uma delas.

_____, ____ de _____ de ____.

Assinatura do colaborador da pesquisa

Ciência do pesquisador responsável pelo projeto

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador de pesquisa (ou responsável legal) para a participação neste estudo.

_____, ____ de _____ de ____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE 2 – ROTEIROS DE ENTREVISTA

Roteiro para entrevista semiestruturada - Gestor Escolar e Especialistas

Objetivos:

- ✓ Verificar a sintonia entre o discurso dos atores e os princípios teóricos do PPP e do PROETI.
- ✓ Detectar procedimentos consistentes e inconsistentes com as orientações e planejamento do PROETI
- ✓ Identificar indicadores que contribuem para o sucesso e/ou fracasso do PROETI
- ✓ Perceber como os atores encaram o PROETI e o relaciona com a qualidade do ensino

Observação: Os questionamentos entre parênteses são encaminhamentos, dependendo da resposta do entrevistado.

Escola: _____

Função: _____

- 1- Como se deu a implantação da extensão da carga horária na escola. (O interesse partiu de quem?) (Houve algum diagnóstico para a implantação do projeto?)
- 2- Todo projeto/atividades necessitam de registros. Como a escola realiza estes registros?(Já analisei os currículos, eles foram colocados em prática ou houve modificações? (Por quê?)
- 3- Quais dificuldades você percebe no nível de organização da escola? (Como são solucionados estes problemas?)
- 4- Como você percebe o perfil dos seus professores do projeto? (E do ensino regular?)
- 5- Existe a preocupação em integrar as ações do contraturno com o currículo básico? Caso sim, como se dá essa preocupação?(Como são planejadas e realizadas estas oficinas?)
- 6- A escola já oferece o projeto a 7 anos. Os mesmos alunos frequentam todos os anos? (Como é realizada a oferta de vagas? Como caracterizaria a situação socioeconômica dos alunos da escola?)
- 7- Como se deu a reelaboração do PPP? (Todos os funcionários conhecem e executam suas atividades de acordo com o PPP? E no que relaciona ao PROETI?)
- 8- Como é a relação da escola/comunidade? Como os pais ou responsáveis “percebem” o projeto “Educação em Tempo Integral?
- 9- Você considera que o projeto tem tido sucesso na sua escola? Justifique.
- 10- Você percebe alguma relação do projeto com os resultados das avaliações externas da escola?

11- Como são tomadas as decisões na escola? Como se dá a sua relação com a gestão pedagógica? E com os Professores?

(Questão 11 para o Especialista)

Como são tomadas as decisões na escola? Como se dá a sua relação com a gestão escolar? E com os professores?

(Ainda questionar sobre: Capacitação se não for falado).

Roteiro para entrevista semiestruturada - Professor do PROETI

Objetivos:

- ✓ Verificar a sintonia entre o discurso dos atores e os princípios teóricos do PPP e do PROETI.
- ✓ Detectar procedimentos consistentes e inconsistentes com as orientações e planejamento do PROETI
- ✓ Identificar indicadores que contribuem para o sucesso e/ou fracasso do PROETI
- ✓ Perceber como os atores encaram o PROETI e o relaciona com a qualidade do ensino

Observação: Os questionamentos entre parênteses são encaminhamentos, dependendo da resposta do entrevistado.

Escola: _____

Função: _____

- 1- Como se deu a implantação da extensão da carga horária na escola. (O interesse partiu de quem?) (Houve algum diagnóstico para a implantação do projeto?)
- 2- Como você se tornou professora do PROETI? (Qual sua formação? Já atuou como professora no ensino regular?)
- 3- Como compreende o projeto “Educação em Tempo Integral?”
- 4- Você conhece os documentos de orientação do projeto e os documentos que registram sua execução na escola? O currículo, o horário, tipos de oficinas...? (Para você qual é a importância destes documentos e como foram elaborados? Quem participa?)
- 5- Como você registra a execução e avaliação de suas atividades? (Há orientações e monitoramento?) (Você considera importante uma formação específica para professores do PROETI? De que maneira?)

- 6- Como você procede com alunos com dificuldades de aprendizagem? (E quando ele não tem disciplina?)
- 7- Existe relação entre vocês professores do Proeti e os pais dos alunos? Como é a relação? Como você vê a percepção dos pais sobre o projeto?
- 8- Existe? E Como é sua relação com os professores do ensino regular? (Como elas “percebem” o projeto?)
- 9- O que você considera importante para garantir uma boa qualidade educativa do Proeti? Por quê?
- 10- Você vê alguma relação do projeto com os resultados das avaliações externas da escola?) (E as professoras do ensino regular você sabe se elas percebem esta relação?)
- 11- Como são tomadas as decisões na escola? Como se dá a relação da gestão administrativa com a pedagógica? E com vocês professores?

Roteiro para entrevista semiestruturada - Coordenador Regional do PROETI na SRE Divinópolis

Objetivos:

- ✓ Verificar a sintonia entre o discurso dos atores e os princípios teóricos do PPP e do PROETI.
- ✓ Detectar procedimentos consistentes e inconsistentes com as orientações e planejamento do PROETI
- ✓ Identificar indicadores que contribuem para o sucesso e/ou fracasso do PROETI
- ✓ Perceber como os atores encaram o PROETI e o relaciona com a qualidade do ensino

Observação: Os questionamentos entre parênteses são encaminhamentos, dependendo da resposta do entrevistado.

- 1- Como são desempenhadas as funções do gestor regional de elo de ligação entre SEE e Escola em relação ao PROETI?
- 2- Houve capacitação para exercer esta função e como você avalia esta capacitação?
- 3- Você, durante o tempo nesta função, viu algum empecilho que prejudicasse a implantação e implementação da política de extensão da carga horária na SRE Divinópolis? Justifique?

- 4- Qual o apoio pedagógico dado às escolas no desenvolvimento das ações do projeto?
- 5- Há avaliação e monitoramento na execução do projeto de forma sistemática e como isto é executado? (Como você realizaria este acompanhamento?)
- 6- Você considera importante uma formação específica para professores do PROETI? Do especialista? De que maneira?
- 7- Como você avalia a atuação do gestor administrativo, do pedagógico e dos professores no projeto? E esses profissionais na Escola A? Na Escola B?
- 8- Qual relação você faz entre o desempenho nos resultados das avaliações externa: Proalfa e Proeb da Escola A e o PROETI? E da Escola B?
- 9- Há outras informações que queira abordar?

Roteiro para entrevista semiestruturada - Analista Educacional que monitora o PROETI na Escola A e na Escola B.

Objetivos:

- ✓ Verificar a sintonia entre o discurso dos atores e os princípios teóricos do PPP e do PROETI.
- ✓ Detectar procedimentos consistentes e inconsistentes com as orientações e planejamento do PROETI
- ✓ Identificar indicadores que contribuem para o sucesso e/ou fracasso do PROETI
- ✓ Perceber como os atores encaram o PROETI e o relaciona com a qualidade do ensino

Observação: Os questionamentos entre parênteses são encaminhamentos, dependendo da resposta do entrevistado.

- 1- Como é realizado o monitoramento do PROETI? (E os registros do projeto como são efetivados)
- 2- Como você descreveria o perfil dos professores do PROETI da escola? (E do ensino Regular?)
- 3- Há relação do projeto com o ensino regular nesta escola?
- 4- O que tem a dizer sobre a metodologia do projeto na escola?
- 5- Como caracterizaria a gestão pedagógica? E a Gestão Escolar?
- 6- Há outras informações que caracteriza o sucesso apontado, por vocês analistas educacionais e inspetores escolares, nas Escolas A e B que possa contribuir com minha pesquisa?

**APÊNDICE 3 – MINUTA DO PAE APRESENTADA AOS ATORES EDUCACIONAIS PARA
APRECIÇÃO**

Universidade Federal de Juiz de Fora
Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Mestrado
Profissional

Prezado/a Colaborador/a,

Como estudante do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF/Caed, realizo uma pesquisa sobre as políticas de expansão da carga horária. Apresento a seguir uma minuta de Plano de Ação Educacional (PAE) e gostaria de contar com suas contribuições para discutirmos sobre exequibilidade desse PAE. Todas as sugestões e observações serão bem-vindas. Por favor, não hesite em apresentar suas sugestões/observações ao longo desta minuta.

Antecipados agradecimentos!

Aparecida Valéria Silva

MINUTA DE PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – Proeti - SRE DIVINÓPOLIS/MG
– 2015

PÚBLICO ALVO: Gestores, especialistas, professores do ensino regular e do Proeti.

MUNICÍPIOS PARTICIPANTES: Cláudio, Divinópolis, Lagoa da Prata e Oliveira

OBJETIVOS:

- Subsidiar os atores educacionais diante dos desafios da política de expansão da carga horária;
- Propiciar meios e espaços de discussão e diálogo pedagógicos sobre o Proeti;
- Contribuir com o aprimoramento da implementação de políticas de educação em tempo integral.

PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) SOBRE O Proeti - SRE DIVINÓPOLIS/MG – 2015

AÇÃO 1: ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS NA PLATAFORMA MOODLE			
OBJETIVO	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL
Organizar a plataforma Moodle no sitio da SRE Divinópolis com o apoio do Núcleo de Tecnologia Educacional	Solicitar autorização para a Diretora da SRE Divinópolis para a implantação da plataforma no sitio e apoio do NTE para a ação. Organizar a plataforma com a legislação básica sobre o tema e os autores que serão discutidos nos encontros presenciais.	Novembro de 2014 Dezembro de 2014 e janeiro 2015	A pesquisadora e autora do PAE
AÇÃO 2: ORIENTAR OS ANALISTAS EDUCACIONAIS E INSPETORES ESCOLARES SOBRE O USO DA PLATAFORMA MOODLE			
Apresentar o PAE e capacitar os analistas educacionais sobre o uso das ferramentas da plataforma moodle.	Apresentar o PAE para os analistas educacionais e inspetores escolares Capacitar os analistas no uso dos instrumentos do PAE.	Fevereiro	Autora do PAE e analistas do NTE

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL	RECURSOS FINANCEIROS	AVALIAÇÃO
AÇÃO 3: CONCRETIZAÇÃO DAS PRIMEIRAS AÇÕES - Promover a formação profissional para a gestão conforme as atribuições exigidas pela política de tempo integral e a escola atual. - Desfazer a visão distorcida de que o projeto é apenas para alunos com dificuldades de aprendizagem e sociais, mas sim para a formação integral de ser humano, de ser cidadão. - Romper com a dicotomia do processo educativo entre ensino regular e tempo integral. - Romper com a visão de que o trabalho deve ser realizado entre quatro paredes para ser eficaz. 3.1 - PRIMEIRO ENCONTRO PRESENCIAL: Início de março					
- Imperativo que se discuta a gestão escolar para a escola e a sociedade atuais. - Desconhecimento sobre as premissas do projeto e falta de visão sobre Educação Integral. - Necessidades de vivenciar oficinas dos campos de conhecimentos.	- Trabalho em grupo: Discussão da Parte 1 do livro: A Escola Participativa – O trabalho do gestor escolar (LUCK, 2011, p. 15-78) - Oficinas de Arte Visual: Pinturas e fotografias	1º dia da semana	- Coordenadores do Proeti - Analistas Educacionais - Inspetores Escolares	- Materiais xerocopiados: R\$ 5000,00 - Diárias e transporte R\$ 5000,00	- Oral todos os dias da semana - Escrita ao final da semana
	- Apresentar (slides) e discutir os documentos que orientam o projeto e as legislações que o regulariza. - Relato de Experiências.	2º dia da semana	Arte Educadores convidados	Materiais para oficinas R\$ 3000,00	

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
• Imperativo que se discuta a gestão escolar para a escola e sociedade atuais • Desconhecimento sobre as premissas do projeto e falta de visão sobre a Educação Integral. • Necessidades de vivenciar oficinas dos campos de conhecimentos.	• Discussão do texto: Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral (CAVALIERE, 2009, p. 51-63, Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80) • Oficinas de Músicas, mímica e teatro	3º dia da semana	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais Inspetores Escolares Arte educadores convidados	• Materiais xerocopiados: R\$ 5 000,00 • Diárias e Transporte: R\$ 5.000,00 • Materiais para as oficinas: R\$ 3 000,00	• Oral - todos os dias da semana • Escrita ao final da Semana presencial
	• Oficinas de psicomotricidade e de dobraduras • Discussão sobre como as oficinas trabalhadas podem contribuir para a alfabetização e o letramento, a matemática e o raciocínio lógico matemático	4º dia da semana	Arte educadores e Prof. de Educação Física Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais Inspetores Escolares		
	• Discutindo o Dever de Casa ○ Trabalho em grupo a partir de reportagens • Apresentação da plataforma moodle. • Avaliação da semana presencial	5º dia da semana	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais Inspetores Escolares		

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
AÇÃO 3: CONCRETIZAÇÃO DAS PRIMEIRAS AÇÕES					
3.2 - PLATAFORMA MOODLE: Leitura dos textos disponibilizados, discussão nos fóruns e compartilhar oficinas trabalhadas					
• Imperativo que se discuta a gestão escolar para a escola e sociedade atuais • Desconhecimento sobre as premissas do projeto e falta de visão sobre a Educação Integral. • Necessidades de vivenciar oficinas dos campos de conhecimentos.	• Texto: Gestão do projeto escola de tempo integral: estudo de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (FERREIRA, 2012) Atividades: • Dialogar no fórum sobre as características dos projetos de tempo integral mineiros, de acordo com o texto disponibilizado, o Proeti da sua escola e outros documentos. • Postar experiências das oficinas aplicadas no projeto.	Mês de março e abril	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais	-	• Participação nos fóruns, • Postagens de experiências aplicadas e ou sugestões.

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
• Imperativo que se discuta a gestão escolar para a escola e sociedade atuais • Desconhecimento sobre as premissas do projeto e falta de visão sobre a Educação Integral. • Necessidades de vivenciar oficinas dos campos de conhecimentos.	• Anísio Teixeira e a educação integral (CAVALIERE, 2010) • A escola no Brasil de Darcy Ribeiro (BOMENY, 2009) Atividades: • Discorrer sobre as ideias defendidas nos textos, relacionando-as ao contexto histórico e ao atual projeto mineiro (de sua escola) • Discutir ideias de outros autores, referenciando-as. • Postar experiências de sucesso (oficinas)	Mês de maio	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais	-	• Participação nos fóruns • Postagens de experiências aplicadas e ou sugestões
	• Qual o papel da gestão no tempo integral? E no ensino regular? Debater no fórum. <u>Textos:</u> Livro: A Escola Participativa- O trabalho do gestor escolar (LUCK, 2011) • Identificação dos perfis de liderança e características relacionadas à gestão pedagógica em escolas eficazes (POLON E BONAMINO, 2009) • Como Luck discute a gestão escolar? (LUCK, 2006 e 2011) • E as ideias de Polon sobre a gestão?	Mês de junho			

	(POLON, 2009).				
SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
	• Assistir ao vídeo e debatê-lo considerando os questionamentos: ○ O que é gestão para PARO ○ A escola é uma empresa? ○ A lógica do capitalismo e a lógica da escola. ○ Qual o objetivo da escola? ○ O que é preciso para que aconteça a aprendizagem? https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs	Mês de julho			

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
AÇÃO 4: : APROFUNDANDO AS DISCUSSÕES PARA ALÉM DA GESTÃO E DO Proeti ▪ Dar conhecimento sobre as discussões atuais sobre o papel do gestor escolar. ▪ Possibilitar a aproximação das práticas pedagógicas desenvolvidas no Proeti e no ensino regular. ▪ Promover o trabalho com a arte, os jogos, as brincadeiras, enfim o prazer como eixo norteador do trabalho para a aprendizagem. ▪ Incentivar e promover o profissional leitor ▪ Possibilitar a aproximação das práticas pedagógicas desenvolvidas no Proeti e no ensino regular. 4.1 - SEGUNDO ENCONTRO PRESENCIAL: Início de agosto					
• Imprescindível a discussão sobre a gestão nas facetas exigidas pelo Proeti e a escola atual • Falta diálogo e planejamento conjunto entre os profissionais da escola, seja em relação a política de tempo integral ou ensino regular. • Necessidades de vivenciar oficinas dos campos de conhecimentos.	• Discussão das atividades do primeiro quadrimestre da plataforma ○ Trabalho em grupo e plenária: O que mais chamou atenção nas discussões do fórum, tanto positivamente quanto negativamente. • Assistir o vídeo de Heloisa Luck Link: https://www.youtube.com/watch?v=Ii67fV1Wp74 • Discutir o vídeo relacionando-o ao vídeo disponibilizado na plataforma Questionamentos direcionadores: Os autores possuem a mesma visão sobre	1º dia	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais Inspetores Escolares Arte educadores convidados	• Materiais xerocopiados: R\$ 2 000,00 • Diárias e Transporte: R\$ 4 000,00 • Materiais para as oficinas: R\$ 2 000,00	• Questionário na plataforma Moodle

	a gestão? De onde falam? Como se posicionam? Como compreendem as avaliações externas?				
--	---	--	--	--	--

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL	RECURSOS FINANCEIROS	AVALIAÇÃO
- Imprescindível a discussão sobre a gestão nas facetas exigidas pelo Proeti e a escola atual - Falta diálogo e planejamento conjunto entre os profissionais da escola, seja em relação a política de tempo integral ou ensino regular. Necessidades de vivenciar oficinas dos campos de conhecimentos.	- Oficinas de Literatura: - Estórias deleite - Texto: Arte e Educação (FARIA e GARCIA, 2003, 50-55) - Discussão em plenária - Apresentação de Poemas e Jograís.	1º dia	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais Inspetores Escolares	- Materiais xerocopiados: R\$ 2 000,00 - Diárias e Transporte: R\$ 4.000,00 - Materiais para as oficinas: R\$ 2 000,00	- Questionário na plataforma Moodle
	- Apresentar os Slides das avaliações do questionário da plataforma. - Trabalho em grupo e plenária: Construindo o Currículo: - Cada grupo deverá discutir como é organizado o currículo da sua escola.	2º dia	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais Inspetores Escolares		Escrita: avaliando o encontro e dando sugestões para o encontro de avaliação, do PAE, da

	○ Cada grupo deverá criar um currículo, passível de ser aplicado em uma escola que oferta tempo integral, justificando-o • Avaliação do Encontro Presencial				plataforma e para a confraternização.
--	---	--	--	--	---------------------------------------

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
AÇÃO 4: : APROFUNDANDO AS DISCUSSÕES PARA ALÉM DA GESTÃO E DO Proeti 4.2 - PLATAFORMA MOODLE: Leitura dos textos disponibilizados, discussão nos fóruns e compartilhar oficinas trabalhadas					
• Imprescindível a discussão sobre a gestão nas facetas exigidas pelo Proeti e a escola atual • Falta diálogo e planejamento conjunto entre os profissionais da escola, seja em relação a política de tempo integral ou ensino regular. • Necessidades de vivenciar oficinas dos campos de conhecimentos.	•	Mês de agosto e setembro	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais	-	• Participação nos fóruns, • Postagens de experiências aplicadas e ou sugestões.

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
AÇÃO 4: : APROFUNDANDO AS DISCUSSÕES PARA ALÉM DA GESTÃO E DO Proeti 4.2 - PLATAFORMA MOODLE: Leitura dos textos disponibilizados, discussão nos fóruns e compartilhar oficinas trabalhadas					
• Imprescindível a discussão sobre a gestão nas facetas exigidas pelo Proeti e a escola atual • Falta diálogo e planejamento conjunto entre os profissionais da escola, seja em relação a política de tempo integral ou ensino regular. • Necessidades de vivenciar oficinas dos campos de conhecimentos.	•	Mês de outubro e novembro	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais	-	• Participação nos fóruns, • Postagens de experiências aplicadas e ou sugestões.

SITUAÇÃO ATUAL	AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL	RECURSOS FINANCEIROS	AValiação
AÇÃO 5: AVALIANDO, CONCLUINDO E REPENSANDO AS AÇÕES 5.1 - TERCEIRO ENCONTRO PRESENCIAL: Início de dezembro					
• Imprescindível a discussão sobre a gestão nas facetas exigidas pelo Proeti e a escola atual • Falta diálogo e planejamento conjunto entre os profissionais da escola, seja em relação a política de tempo integral ou ensino regular. • Necessidades de vivenciar oficinas dos campos de conhecimentos.		1º dia	Coordenadores do Proeti Analistas Educacionais Inspetores Escolares Arte educadores convidados	• Materiais xerocopiados: R\$ 2 000,00 • Diárias e Transporte: R\$ 4 000,00 • Materiais para as oficinas: R\$ 2 000,00	• Questionário na plataforma Moodle