

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

DENISE MARIA PINTO

**A GESTÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
UM OLHAR PROSPECTIVO**

JUIZ DE FORA
2013

DENISE MARIA PINTO

**A GESTÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
UM OLHAR PROSPECTIVO**

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

Orientador(a): Prof. Dr. Eduardo Antônio Salomão Condé

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

DENISE MARIA PINTO

A GESTÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM OLHAR PROSPECTIVO

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

Membro da banca - Orientador(a) –
Prof. Dr. Eduardo Antônio Salomão Condé

Membro Externo na banca

Membro Interno da banca

Juiz de Fora,de.....de 20.....

Dedico esse trabalho a todas as
crianças da escola pública brasileira,
que têm direito e merecem uma
educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante.

Ao professor Eduardo Condé, pela responsabilidade assumida.

Aos tutores, Rafaela e Tiago, pelo carinho e competência com que me acompanharam.

Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo.

Aos meus pais, Cristóvão e Adalgisa (in memoriam), que sempre acreditaram em mim.

Aos meus irmãos, Denilson e Décio, que mesmo de longe, sempre estiveram na torcida.

Aos meus filhos, Natale, Júnior e Danielle, por existirem em minha vida e, sem os quais, seria metade.

Ao Robson, pelo apoio e paciência.

A todos aqueles, que se fizeram presentes em minha caminhada.

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquentando e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.”*

João Guimarães Rosa

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral - Proeti na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ubá/ Minas Gerais, tendo como referência duas escolas estaduais, bem como a elaborar um Plano de Ação Educacional. Uma das escolas localiza-se no município sede da SRE e a outra escola em outro município da jurisdição, Visconde do Rio Branco. A análise da gestão do Proeti surgiu da necessidade de se conhecer mais especificamente como se dá a implementação do mesmo, uma vez que se desempenha a função de Analista Educacional e integra-se a equipe coordenadora do referido projeto. Acredita-se que este estudo poderá contribuir com o desenvolvimento da proposta de educação integral, bem como oportunizar a construção da qualidade em educação. Para realização deste trabalho foi utilizada a metodologia de estudo de caso, a análise documental, a revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores, coordenadores e professores das duas escolas. O respaldo teórico se deu com a utilização de autores como Moll, Lück, Coelho, Dourado, entre outros. Foi apresentada ainda, uma análise comparativa da experiência do PEI (Programa Educação Integrada), desenvolvido pela rede municipal de Belo Horizonte, permitindo a percepção de que a partir de 2012 o Proeti propõe uma organização que se aproxima de tal proposta. A pesquisa demonstrou que a implementação do Proeti nas escolas é influenciada pelas questões que permeiam o cotidiano escolar, como a falta de uma gestão democrática e participativa e a pouca ênfase na dimensão pedagógica, a necessidade de uma formação docente que atenda às demandas do projeto e a pouca participação dos pais no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos. Neste contexto, para subsidiar o desenvolvimento do Proeti, é apresentada uma proposta de intervenção que envolve a instituição de um fórum sobre a educação integral, a realização de uma mostra cultural, um programa de orientação e monitoramento do projeto, a indicação da necessidade de alteração na designação dos professores alfabetizadores e, um programa de capacitação continuada de gestores escolares.

Palavras-chave: educação integral, gestão participativa, dimensão pedagógica

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation of the Project School Full Time - Proeti in the jurisdiction of the Regional Superintendent of Education (SRE) of Uba / Minas Gerais, with reference to two state schools, as well as the elaboration of an Action Plan Education. One of the schools located in the county seat of SRE and another school in another municipality's jurisdiction, Viscount of Rio Branco. The analysis of management Proeti arose from the need to know more specifically how is the implementation of the same, since it plays the role of Analyst Educational and integrates the team coordinator of that project. It is believed that this study may contribute to the development of the proposed holistic education, as well as make the construction of quality in education. For this study, we used the methodology of case study, document analysis, the literature review and structured interviews conducted with managers, coordinators and teachers of the two schools. The theoretical support is given to the use of authors like Moll, Lück, Coelho, Dourado, among others. It also presented a comparative analysis of the experience of PEI (Integrated Education Program), developed by the municipal Belo Horizonte, allowing the realization that from 2012 the Proeti proposes an organization that approaches such proposal. The research demonstrated that the implementation of Proeti in schools is influenced by issues that permeate the school routine, as the lack of a democratic and participatory management and little emphasis on the pedagogical dimension, the need for teacher education that meets the demands of the project and little participation of parents in monitoring their children's development. In this context, to subsidize the development of Proeti, is a proposal for intervention that involves the establishment of a forum on comprehensive education, conducting a cultural show, a mentorship program and project monitoring, indicating the need for change in the appointment of teachers and literacy, a program of continuous training of school managers.

Keywords: integral education, participatory management, pedagogical dimension

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

Ilustração 1	Mapa da abrangência da Superintendência Regional de Ensino de Ubá	28
Gráfico 1	Desempenho no Proalfa da Escola X – 201	32
Gráfico 2	Diferença entre as metas e os resultados alcançados em Língua Portuguesa e Matemática - Escola X – Proeb 2011	33
Gráfico 3	Níveis de desempenho dos alunos da Escola X no Proeb 2011 - % - Língua Portuguesa e Matemática	33
Gráfico 4	IDEB da Escola X – 1º ao 5º ano	34
Gráfico 5	Desempenho no Proalfa – Escola Y – 2011	37
Gráfico 6	Diferença entre as metas e as proficiências alcançadas, em Língua Portuguesa e Matemática – Escola Y – Proeb 2011	38
Gráfico 7	Níveis de desempenho dos alunos da Escola Y no Proeb 2011 - % - Língua Portuguesa e Matemática	38
Gráfico 8	IDEB da Escola Y – do 1º ao 5º ano	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Escolas vinculadas à SRE/Ubá que desenvolveram o Proeti em 2011	28
Tabela 2	Níveis de desempenho do Proalfa	30
Tabela 3	Níveis de Desempenho do Proeb – 5º ano	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATC	Alfabetização no Tempo Certo
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira”
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da Educação)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Plano de Ação Educacional
PC	Professor Comunitário
PEI	Programa de Educação Integrada
PISA	Programa Internacional da Avaliação de Estudantes
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PNE	Plano Nacional de Educação
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeti	Projeto Escola de Tempo Integral
Progestão	Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. PROETI – O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	15
1.1 A educação em Tempo Integral na legislação educacional	15
1.2 A Escola de Tempo Integral em Minas Gerais	17
1.3 A operacionalização e implementação do Projeto Escola de Tempo Integral	18
1.4 As Orientações do Proeti	21
1.4.1 A gestão pedagógica do projeto	22
1.4.2 A gestão de resultados educacionais	24
1.4.3 A gestão de pessoas	25
1.4.4 A gestão de serviços e recursos	26
1.4.5 A gestão de recursos financeiros	27
1.5 A realidade estudada	27
1.5.1 Escola X	31
1.5.2 Escola Y	36
1.6 A implementação do Proeti nas escolas pesquisadas	40
2. OS DESAFIOS DO PROETI NO CONTEXTO ESCOLAR	50
2.1 A concepção de educação integral	51
2.2 Aspectos da implementação do Proeti enquanto política pública educacional	57
2.3 A gestão escolar no contexto do Proeti	61
2.4 A dimensão pedagógica no desenvolvimento do Proeti	68
2.5 Características da formação docente na execução do Proeti	73
2.6 A relação escola e comunidade na perspectiva do Proeti	77
2.7 O Programa Escola Integrada – uma outra experiência	84
3. Proeti: CAMINHOS E POSSIBILIDADES	90
3.1 Algumas considerações sobre a implementação do Proeti	91
3.2 A proposta de intervenção no desenvolvimento do Proeti	92
3.2.1 As ações da proposta de intervenção	92
3.2.1.1 Criação de um Fórum do Proeti na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ubá	93
3.2.1.2 Realização de uma Mostra Cultural envolvendo as escolas da	

jurisdição que desenvolvem o Proeti	95
3.2.1.3 Desenvolvimento de um programa de orientação e acompanhamento das atividades do Proeti	97
3.2.1.4 Formação continuada de gestores escolares envolvendo as orientações e a dinâmica do Proeti	98
3.2.1.5 Alteração no processo de designação dos professores alfabetizadores e formação continuada de docentes	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	110

INTRODUÇÃO

A experiência da educação integral em Minas Gerais iniciou-se em 2005, a partir do projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. Em 2007, como um projeto estruturador, visava atender, com prioridade, as crianças e jovens que vivem em áreas de risco, bem como aquelas com baixo desempenho escolar.

A dissertação aqui apresentada tem como tema a gestão do Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) e coloca como objetivos analisar a implementação deste projeto na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ubá/Minas Gerais, bem como elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE). Justifica-se o estudo em função da necessidade de conhecer mais especificamente como a implementação do referido projeto tem ocorrido na SRE de Ubá, tendo em vista que a autora deste trabalho desempenha a função de Analista Educacional da Superintendência e integra a equipe coordenadora do mesmo.

Acredita-se que este estudo poderá contribuir com o desenvolvimento da proposta de educação integral nas escolas estudadas, bem como auxiliar na construção da qualidade em educação.

Para analisar como se dá a implementação do PROETI na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ubá, selecionou-se duas escolas. A escolha das escolas se deu a partir de critérios pré-estabelecidos, são eles: uma escola deveria ser do município sede da SRE/Ubá e atender a crianças que estariam em situação de vulnerabilidade social; a outra deveria se localizar em outro município da jurisdição e atender crianças com características sociais diferentes da primeira; ambas deveriam oferecer a mesma modalidade de ensino. Cabe ressaltar que o resultado das avaliações externas não foi considerado como critério, uma vez que existem outros projetos e programas desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que visam a melhoria do desempenho das escolas da rede nas referidas avaliações. Desta forma, uma das escolas localiza-se no município sede da SRE, Ubá, e a outra em um outro município da jurisdição, Visconde do Rio Branco. A escola da sede é pioneira no desenvolvimento do projeto e recebe crianças que se encontram em uma situação de vulnerabilidade; a

escola do município de Visconde do Rio Branco é uma escola de zona rural que funciona em uma situação precária, pois possui uma estrutura física pouco adequada a realização das atividades (não tem quadra poliesportiva, nem biblioteca). As duas escolas oferecem o Ensino Fundamental completo, ou seja, do 1º ao 9º ano.

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo envolveu uma abordagem qualitativa, com a adoção do estudo de caso. Foram utilizadas para a coleta de dados, além da entrevista semiestruturada realizada com gestores, coordenadores e professores alfabetizadores do projeto, a análise documental, e a revisão bibliográfica. O referencial teórico foi construído com a colaboração de Moll, Lück, Coelho, Dourado, entre outros.

Assim, este estudo estrutura-se da seguinte maneira: o capítulo I constitui-se na apresentação do caso e é organizado em seções que abordam as bases legais da proposta de educação em tempo integral no país; as orientações do Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) no estado de Minas Gerais, a realidade escolar estudada e os dados coletados.

No capítulo 2 são retomados aspectos fundamentais do estudo e buscou-se responder algumas questões de pesquisas feitas a partir de uma revisão bibliográfica e através de estudos comparativos tomando a experiência do Programa de Educação Integrada (PEI) desenvolvido pela rede municipal de Belo Horizonte/ Minas Gerais.

Finalmente, o capítulo 3 apresenta uma proposta de intervenção na realidade estudada, que poderá ser estendida a todas as escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ubá que desenvolvem o projeto, considerando as características locais. Para tanto, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção são retomadas de maneira sucinta as principais considerações sobre o estudo realizado. Na segunda seção, a proposta é apresentada, e finalmente, na terceira seção são determinadas as ações a serem desenvolvidas.

1. PROETI – O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Em Minas Gerais, a educação em tempo integral iniciou-se com o Projeto Aluno de Tempo Integral através da Resolução SEE Nº 416/2003. O Projeto Escola de Tempo Integral surgiu em 2005 de uma experiência bem sucedida dentro do projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. Lançado como projeto estruturador em 2007, o programa criado para atender, prioritariamente, crianças e jovens que vivem em áreas de grande vulnerabilidade social, foi ampliado para beneficiar alunos com baixo desempenho escolar. O projeto é desenvolvido na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ubá desde 2006. Iniciou-se com apenas uma escola e em 2011 era implementado em dezenove escolas de diversos municípios da jurisdição.

Para a realização deste trabalho adotamos o estudo de caso, que é apresentado neste capítulo. Para tanto foram utilizadas, além das observações proporcionadas pela função exercida, coleta de informações sobre o desempenho das escolas em avaliações externas, entrevistas semiestruturadas¹ realizadas com os gestores (Anexo I), coordenadores (Anexo II) e professores (Anexo III) de duas escolas estaduais vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Ubá.

Este capítulo é organizado em seções que abordam: as bases legais da proposta de educação em tempo integral no país; as orientações da proposta no estado de Minas Gerais, com destaque para a operacionalização e implementação do mesmo, a prática pedagógica e o perfil do gestor necessário ao desenvolvimento do projeto, as dimensões da gestão escolar envolvidas no seu desenvolvimento. Além disso, apresenta a realidade escolar estudada e os dados coletados.

¹ De acordo com Laville e Dionne (1999, p.188) entrevista semiestruturada constitui-se numa série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.

1.1 A Educação em Tempo Integral na legislação educacional

Nos últimos anos muito se tem refletido sobre a melhoria da qualidade da educação, bem como as iniciativas governamentais para efetivação da mesma. O contexto contemporâneo tem propiciado a reflexão em torno de um novo modelo de organização escolar que permita a realização de um projeto educacional eficiente e eficaz. Segundo Soares (2008), são debates e polêmicas que vão além das áreas específicas da pesquisa acadêmica, envolvendo a repercussão, na mídia, dos níveis insatisfatórios da leitura e escrita de crianças e jovens. Além disso, a partir dos dados divulgados no início do séc. XXI, em 2003, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido pelo governo federal, e pelo Programa Internacional da Avaliação de Estudantes (PISA), implementado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é possível constatar o fracasso da escola brasileira em alfabetizar seus alunos. Assim sendo, as políticas educacionais - nacionais, estaduais e municipais - têm desenvolvido programas e projetos de enfrentamento dos problemas de ensino e aprendizagem nas escolas.

Entre tais iniciativas governamentais está a proposta de escola em tempo integral, que encontra respaldo na Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205, 206 e 207, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 9089/1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seu artigo 34 quando determina que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, bem como em seu artigo 87 quando institui a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta. Além disso, o seu inciso IV, parágrafo 5º, determina que serão utilizados todos os esforços para que as redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental se tornem gradativamente escolas de tempo integral. Pode-se citar, ainda, o Plano Nacional da Educação (PNE, Lei nº 10.179/01) e o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb, Lei 11.494/2007) que estabeleceu financiamento diferenciado para matrículas em tempo integral, contabilizadas pelo Censo Escolar, com duração igual ou superior a sete horas diárias.

Moll (2009) aponta que neste contexto o Governo Federal instituiu o Programa Mais Educação através da Portaria Interministerial nº 17/2007, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que representa a estratégia do governo para induzir a ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da educação integral. Além disso, existem escolas de tempo integral em Minas Gerais que recebem recursos deste programa, o que corresponde a mais investimentos no projeto.

1.2 A Escola de Tempo Integral em Minas Gerais

Em Minas Gerais, a educação em tempo integral iniciou-se com o Projeto Aluno de Tempo Integral através da Resolução SEE nº 416/2003. Posteriormente, desenvolveu-se a proposta Escola de Tempo Integral que foi instituída através do projeto estruturador Escola de Tempo Integral. De acordo com a cartilha do projeto, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação, observamos em sua justificativa² o seguinte texto:

Em Minas Gerais, o compromisso com a educação tem permeado o conjunto das políticas públicas. Simultaneamente à inclusão da criança na escola aos 06 anos, está sendo proposta a ampliação da jornada educativa, gradativamente, proporcionando aos alunos experiências pedagógicas, culturais e esportivas, sob a coordenação da Secretaria da Educação (SEE/MG, 2011).

Segundo informações disponíveis no site da educação do estado de Minas Gerais³ o projeto Escola de Tempo Integral surgiu em 2005 de uma experiência bem sucedida dentro do projeto Escola Viva, Comunidade Ativa: o Aluno de Tempo Integral. Lançado como projeto estruturador em 2007, o programa foi ampliado para beneficiar alunos com baixo desempenho escolar.

De acordo com informações disponíveis do sítio da educação mineira⁴ o projeto Escola Viva, Comunidade Ativa é um projeto voltado para o fortalecimento de escolas em áreas urbanas, com população de vulnerabilidade

² Disponível em: www.educacao.mg.gov.br acessado em 07/11/2011.

³ Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral acessado em 11/2011.

⁴ Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/363-escola-viva-comunidade-ativa acessado em 11/2011.

social e sujeita a índices expressivos de violência. Seu desafio consiste em repensar a escola, tornando-a mais aberta à participação da comunidade e mais inclusiva. Tal projeto foi iniciado na Capital, Belo Horizonte, em 2003 e rapidamente se estendeu para a sua Região Metropolitana. No interior, o projeto foi implantado primeiramente em Uberaba, em 13 escolas. A partir de então, foi gradativamente implantado em todas as regiões do estado.

A proposta do projeto Escola de Tempo Integral é melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que requerem maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola, visando elevar a qualidade do ensino fundamental, permitindo uma visão mais global dos conteúdos curriculares, promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem, reduzir a possibilidade de reprovação, uma vez que o aluno terá no extra turno atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências e desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos.

De acordo com as informações disponibilizadas no site da educação, o programa funciona em 1.822 escolas das 3.808 da rede estadual de Minas Gerais, onde são organizadas turmas de alunos em tempo integral. Em 2010, cento e cinco mil alunos foram atendidos em mais de 600 municípios de todo o estado. Para 2011, está previsto um investimento de R\$29 milhões em recursos para o programa.

1.3 A operacionalização e implementação do Projeto Escola de Tempo Integral

De acordo com a cartilha do projeto⁵, uma vez que não foi encontrada nenhuma legislação sobre sua operacionalização, espera-se que o Projeto Escola de tempo integral – Proeti ofereça oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão possibilitando ao mesmo enfrentar criticamente os desafios contemporâneos. Para tanto, a metodologia do projeto envolve o funcionamento da escola em dois turnos. Em um turno se

⁵ Disponível em: www.educacao.mg.gov.br, acessado em 07/11/20011.

desenvolve o currículo básico do Ensino Fundamental, abrangendo os componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada, constituindo o que denomina-se tempo formal. Em outro turno, de acordo com o projeto apresentado pela escola, serão realizadas atividades que oportunizarão uma melhor aprendizagem dos alunos, enriquecendo o currículo básico, com destaque na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas. Para se tornar uma escola integrante do projeto, ela necessita ter espaço disponível e demanda de alunos. As turmas devem ser organizadas com no máximo 25 alunos. Para desenvolvimento das atividades, a escola deverá contar com um coordenador, de preferência o coordenador pedagógico, professor de educação física, e professor alfabetizador. Além disso, a escola deverá informar esta turma à Secretaria de Educação, para composição de seu quadro de funcionários, conforme o disposto nas resoluções de designação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que são publicadas no final de cada ano letivo.

A operacionalização do projeto se dá com a integração das diversas esferas do sistema estadual de educação, que possuem responsabilidades específicas. De acordo com a cartilha do Proeti (2006)⁶,

a Esfera Central – SEE é composta pela Equipe de Planejamento e Coordenação geral dos programas e projetos da Subsecretaria de Educação Básica e representantes das superintendências afins da Subsecretaria da Administração do Sistema Educacional e tem como atribuições: oferecer suporte às atividades administrativas do projeto, respondendo pela execução dos serviços próprios da Secretaria; monitorar, acompanhar e avaliar a implementação, os produtos e resultados alcançados; realizar a análise dos dados coletados e divulgar o resultado; capacitar os técnicos das Superintendências Regionais de Ensino; apoiar as equipes regionais na elaboração e execução da proposta de trabalho no contexto do Projeto Escola de Tempo Integral(SEE/MG, CARTILHA PROETI, 2006).

Além da constituição e das funções específicas da equipe central da Secretaria Estadual de Educação, para desenvolvimento do projeto, conta-se com a equipe regional que é organizada nas Superintendências Regionais de

⁶ Disponível em: www.educacao.mg.gov.br, acessado em 08/11/2011

Ensino. Tal equipe deve orientar e acompanhar o projeto nas escolas a partir das orientações repassadas pela equipe central além de manter a Secretaria de Educação informada através do envio de dados e informações solicitadas. É neste segmento que a autora deste trabalho desempenha suas funções profissionais, integrando a equipe de coordenação do projeto na jurisdição da Superintendência de Ensino de Ubá. Como já citado, foi no desempenho desta função que surgiu a motivação para debruçar-se sobre este estudo. Tendo como referência as informações colhidas na realidade escolar através do trabalho de visitas de monitoramento e orientação às escolas que desenvolvem o projeto e, tendo como respaldo todo o referencial teórico que subsidia a implantação e implementação do mesmo aqui apresentado, bem como a realização de entrevistas semi-estruturadas com atores de duas escolas envolvidos no processo (gestores, coordenadores e professores) que é analisada a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral, destacando o papel desempenhado pelo gestor escolar nesta proposta, principalmente no que diz respeito à gestão pedagógica.

Ainda segundo a cartilha do projeto, na Esfera Local – Escola- a participação coletiva é imprescindível na elaboração do projeto na escola. O mesmo deve considerar as orientações gerais válidas para todo estado, bem como a realidade local, ou seja, embora existam as orientações gerais que devem ser adotadas em todo estado, o projeto elaborado pela escola deve atender as demandas locais. Para tanto, recomenda-se que uma equipe seja formada por representantes da comunidade escolar (direção, professores, professores excedentes se houver, parceiros, estagiários e especialistas da educação), os quais devem compreender e aceitar objetivos do Projeto na escola e, por conseguinte, assumir a tarefa de sua execução. Esta equipe deverá indicar um coordenador que se responsabilizará pela articulação dos responsáveis pela elaboração do Projeto da escola, considerando a realidade local. Recomenda-se que este trabalho de coordenação seja desenvolvido pelo especialista em educação, visto que o mesmo possui grande formação pedagógica e espera-se que conheça bem a realidade na qual atua. No entanto, esta função também poderá ser desempenhada por outro professor, caso não seja possível ser feita pelo especialista.

1.4 As orientações do Proeti

Em Minas Gerais, o Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti), de acordo com as orientações da SEE/MG, recomenda uma metodologia que envolve a vida comunitária, voltada para a solução de questões que inquietam ou estimulam a vida cotidiana e que exercem forte motivação e interesse. Tal recomendação encontra-se na cartilha do projeto (SEE-MG, 2009,p.8) que aponta que não se trata de fazer aulas repetitivas e monótonas, com saídas ou excursões sem cunho pedagógico. Trata-se de considerar todas as atividades (excursões, atividades dentro e fora da sala de aula) como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não é preciso a repetição e que diversão é aliada da aprendizagem, tornando esta mais prazerosa e significativa.

A proposta do Proeti aponta a necessária mobilização de toda a comunidade escolar, principalmente dos professores, para um planejamento conjunto que assegure o atendimento das necessidades educativas dos alunos e o desenvolvimento das ações, com maior aproveitamento das intervenções pedagógicas do diagnóstico aos conteúdos e atividades. Recomenda, assim, a integração da escola com seu entorno e a reinvenção dos próprios espaços produzindo ambientes mais confortáveis, atraentes e acolhedores. As orientações da SEE/MG consideram que trata-se de reorganizar o espaço e o tempo através de um currículo integrado e flexível, que permita a aquisição de um caráter mais interdisciplinar pela ação escolar, uma vez que favorece o trabalho coletivo e estimula a superação da fragmentação das disciplinas e dos conteúdos escolares convencionais.

Desta forma, a cartilha do Proeti recomenda que a gestão do projeto seja democrática e participativa, envolvendo Diretor, Vice-diretor, Especialistas e Comunidade Escolar. O gestor deve conhecer bem as diretrizes metodológicas e pedagógicas do Projeto orientar a reelaboração do projeto político da escola, considerando as particularidades, quanto a Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas e Gestão de Serviços e Recursos, para uma

escola que oferece a opção curricular de tempo integral. Espera-se que o gestor desempenhe o papel de:

coordenar o Projeto Pedagógico, apoiar o desenvolvimento e divulgar a avaliação pedagógica, adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos nas avaliações externas, sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas, estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação, organizar o quadro de pessoal, acompanhar a frequência dos servidores e conduzir a avaliação de desempenho de toda a equipe da escola; garantir a legalidade e regularidade da escola e a autenticidade da vida escolar dos alunos; zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar; indicar necessidades de reforma e ampliação do prédio e do acervo patrimonial; prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Colegiado Escolar; fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, observando os prazos estabelecidos além de observar e cumprir a legislação vigente. (SEE/MG, CARTILHA PROETI, 2009).

Diante do exposto, podemos perceber que o gestor da escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do projeto. Da compreensão e da postura que assumir diante da proposta, dependerá em grande parte o sucesso ou não das atividades de educação na perspectiva de tempo integral na escola.

1.4.1 A gestão pedagógica do projeto

Ainda de acordo com a cartilha do projeto⁷, a gestão pedagógica envolve processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico realizado, orientados para assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola.

De acordo com a cartilha de orientação do projeto 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 Projeto Escola de Tempo Integral propõe uma matriz curricular que privilegia a melhoria da aprendizagem do aluno, através 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.

⁷ Disponível em: www.educacao.gov.mg.br acessado em 08/11/2011.

Ainda de acordo com a cartilha, o planejamento das aulas deve ser realizado pelos professores, sistematicamente, de forma coletiva e cooperativa, de acordo com a proposta curricular da escola e embasado nas necessidades individuais dos alunos, bem como considerar seus avanços. As atividades realizadas devem ser inovadoras, com a utilização adequada de recursos didáticos e tecnológicos educacionais que favoreçam a interdisciplinaridade, a contextualização e a apropriação dos saberes, contribuindo para que seja cada vez menor os índices de evasão e repetência. Devem objetivar a aprendizagem, de forma lúdica, diferentemente da maioria das práticas pedagógicas realizadas no tempo formal. Infelizmente isso não acontece na realidade; uma das professoras alfabetizadoras, em entrevista concedida em fevereiro de 2012, relatou que elabora seu planejamento solitariamente, não possuindo nenhum tipo de orientação. Isso revela algumas das limitações no desenvolvimento do projeto, uma vez que este recomenda um trabalho coletivo e cooperativo.

O desenvolvimento do Projeto Escola de Tempo Integral requer que a escola reorganize seu espaço, o horário de aula e as atividades de enriquecimento curricular, assegurando que as práticas pedagógicas garantam o atendimento às necessidades dos alunos, bem como a melhoria da qualidade da educação. Uma vez que os alunos permanecem o dia todo na escola, não devem ficar o tempo todo em sala de aula, nem mesmo realizarem atividades com as mesmas características do tempo formal. Neste sentido, todos os profissionais da escola devem entender que a utilização dos diversos espaços da escola e do seu entorno não significa apenas brincadeira, mas se constitui em atividades lúdicas, planejadas com uma intencionalidade específica. Aos alunos devem ser oferecidas possibilidades de interação, visando uma formação que enfatize os valores humanos e sociais como a solidariedade, o respeito, a observância às normas de convivência com a utilização de seus espaços, como a biblioteca, laboratório, cantina, quadra e espaços cedidos por parceiros (clubes, igrejas, dentre outros) além dos espaços públicos como as praças, de maneira prazerosa e estimulante.

1.4.2 A gestão de resultados educacionais

Ainda de acordo com as informações encontradas na cartilha do Proeti, esta gestão refere-se aos processos e práticas de gestão para melhoria dos resultados de desempenho da escola de tempo integral – rendimento, frequência e proficiência dos alunos. Relaciona-se com as avaliações diagnósticas e externas, pois permitem a análise dos métodos, procedimentos e estratégias de ensino, visando superar as dificuldades que surgem no processo ensino-aprendizagem.

Os resultados das avaliações diagnósticas e das avaliações externas devem ser comparados, o que possibilita a identificação das necessidades e desenvolvimento de ações para melhoria da qualidade da educação.

Outra dimensão imprescindível no processo avaliativo da escola é a prática de avaliação sistemática do projeto pedagógico da escola de tempo integral, uma vez que tal prática oferece maior possibilidade do alcance dos objetivos, bem como o aperfeiçoamento das ações propostas. Para tanto, as orientações da cartilha consideram indispensáveis a criação de indicadores da satisfação dos alunos, pais, professores em relação à gestão, às práticas pedagógicas e aos resultados da aprendizagem, para uma avaliação coerente do projeto. A experiência construída ao longo do exercício profissional permite inferir que embora a proposta de avaliação do projeto seja importante, sua implementação não acontece de maneira adequada. Percebe-se que o projeto pedagógico, não só do Proeti, mas também da escola, ainda se constituem em documentos que são elaborados para satisfazerem a exigência legal e serem encaminhados para órgãos superiores do sistema, mas não são tidos na escola como documentos que efetivamente orientam a prática educativa. Através do trabalho de acompanhamento das atividades desenvolvidas pela escola, observa-se que com o processo de responsabilização adotado pelas políticas educacionais em nosso país nos últimos anos, a avaliação externa se tornou uma grande preocupação dos gestores escolares, pois estes precisam apresentar melhoria constante em seus resultados. No entanto, nem sempre o conhecimento desses resultados envolve uma transformação significativa nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Neste sentido, o trabalho docente no projeto Escola de Tempo Integral em Minas Gerais é também complexo e desafiador, pois exige do professor o conhecimento da pedagogia de projetos, o planejamento e desenvolvimento de oficinas que, conforme a cartilha do projeto⁸, deve abranger a lógica de um currículo em processo, uma vez que permite a flexibilidade das atividades sem a perda do sentido da unidade, produzindo uma nova organização do tempo do aluno, favorecendo o equilíbrio entre as ações de caráter mais científicas e lúdicas, exigindo uma maior articulação da equipe pedagógica no processo de redefinição e reorganização das ações. Assim sendo, o processo educacional envolve diferentes formas de se perceber a realidade, numa abordagem interdisciplinar, favorecendo o trabalho coletivo e estimulando a superação da fragmentação das disciplinas e conteúdos escolares trabalhados no tempo formal. Portanto, a ampliação do tempo pedagógico da escola, não deve significar somente o aumento da permanência da criança na escola, mas deve implicar uma nova construção curricular, baseada na integração dos conteúdos, na flexibilidade da matriz curricular e na interdisciplinaridade do trabalho dos professores. A matriz curricular do projeto sugere oficinas curriculares na área de linguagem e matemática, na área artística, esportiva e motora e na área de formação pessoal e social. A escola fará sua opção de oficinas, conforme interesse e necessidade dos alunos.

1.4.3 A gestão de pessoas

Esta gestão abrange os processos e práticas de gestão que dizem respeito ao comprometimento da comunidade escolar (professores e demais profissionais da escola, pais e alunos) com o projeto político pedagógico da escola. Desta forma é possível afirmar que as dimensões da gestão educacional aqui apresentadas são intimamente relacionadas e interdependentes.

De acordo com a cartilha do Projeto, referência de nosso estudo, a gestão de pessoas refere-se ao desenvolvimento profissional, bem como à avaliação de desempenho. É imprescindível que os gestores escolares se

⁸ Disponível em www.educacao.mg.gov.br, acessada em novembro de 2011.

mobilizem no sentido de promoverem ações de formação continuada dos profissionais da escola visando a sensibilização e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à implantação do projeto na escola. Além disso, a escola deve adotar práticas de avaliação de desempenho dos professores e demais profissionais da escola, ao longo do ano letivo, com vistas à melhoria contínua do desempenho profissional no cumprimento dos objetivos educacionais. Estes são aspectos também muito importantes no desenvolvimento das ações do Proeti, pois a compreensão e a concepção desenvolvidas na escola em torno dos objetivos do projeto determinam sobremaneira as possibilidades de alcance do sucesso do mesmo.

Outra dimensão da gestão de pessoas diz respeito à valorização e reconhecimento do trabalho e esforço dos professores e profissionais da escola para reforçarem ações voltadas para a constante melhoria do ensino. Tal prática deve se constituir numa ação sistematizada e constante, pois essa postura mobiliza os profissionais que se sentem parte integrante dos resultados alcançados pela escola.

1.4.4 A gestão de serviços e recursos

Sabemos que a organização e atualização da documentação são essenciais ao desenvolvimento do processo educacional. Isso também se relaciona ao Proeti; é necessária a organização de toda a documentação dos alunos que participam do mesmo, como a escrituração e registro do diário de classe e da ficha Individual, pois a carga horária é incluída no Histórico Escolar. Isso envolve o trabalho dos professores, bem como das pessoas que trabalham na secretaria da escola

Outro aspecto da gestão de serviços e recursos envolve o uso apropriado das instalações, equipamentos e materiais pedagógicos, incluindo os recursos tecnológicos, para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Ao gestor da escola compete o acompanhamento do desenvolvimento dessas ações, principalmente através da colaboração da equipe pedagógica da escola, responsável pela coordenação do projeto e que deve se constituir em uma referência constante para os professores no planejamento de

desenvolvimento de atividades lúdicas e prazerosas que contribuam para a aprendizagem dos alunos.

1.4.5 Gestão de Recursos Financeiros

Esta dimensão da gestão envolve a realização de planejamento participativo, acompanhamento e avaliação dos recursos financeiros da escola, levando em conta as necessidades do projeto, os princípios da gestão pública e a prestação de contas à comunidade. Neste sentido, acredita-se que a utilização dos recursos recebidos pela escola para desenvolvimento do projeto, exceto aquelas verbas com direcionamento determinado, deveria ser discutida, pelo menos com os profissionais envolvidos diretamente no processo, pois favoreceria um maior conhecimento e comprometimento de todos. A prestação de contas à comunidade também é outro aspecto que possibilita uma maior compreensão do processo de desenvolvimento das atividades escolares, bem como do projeto em questão, tornando a comunidade escolar mais consciente e envolvida.

1.5 A realidade estudada

A Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SRE/Ubá) compreende vinte e dois municípios integrantes da Zona da Mata Mineira, quais sejam: Astolfo Dutra, Brás Pires, Coimbra, Dona Euzébia, Divinésia, Dolores do Turvo, Ervália, Guarani, Guidoal, Guiricema, Paula Cândido, Piraúba, Presidente Bernardes, Rodeiro, Rio Pomba, São Geraldo, Senador Firmino, Silveirânia, Tabuleiro, Tocantins, Ubá e Visconde do Rio Branco. Sua sede situa-se em Ubá- Minas Gerais. O mapa a seguir apresenta sua abrangência.

Ilustração 1 – Mapa da abrangência da Superintendência Regional de Ensino de Ubá



Fonte: SEE/MG, 2011.

Em 2011, as escolas que desenvolveram o Projeto Escola de Tempo Integral na jurisdição da SRE/Ubá totalizaram dezenove e são apresentadas no quadro a seguir:

Tabela 1 – Escolas vinculadas à SRE/ Ubá que desenvolveram o Projeto Escola de Tempo Integral em 2011

SRE	Município	Escola
SRE UBÁ	DONA EUZÉBIA	EE CORINA VIEIRA HENRIQUES
SRE UBÁ	DONA EUZÉBIA	EE DOMICIANO ESTEVES
SRE UBÁ	DORES DO TURVO	EE TEREZINHA PEREIRA
SRE UBÁ	ERVALIA	EE DOM FRANCISCO DAS CHAGAS
SRE UBÁ	ERVÁLIA	EE MONSENHOR RODOLFO
SRE UBÁ	ERVÁLIA	EE PROFESSORA VIVICA ROCHA
SRE UBÁ	GUIDOVAL	EE CORONEL JOAQUIM MARTINS
SRE UBÁ	GUIRICEMA	EE CASTORINA GOMES SOARES
SRE UBÁ	GUIRICEMA	EE CORONEL LUIZ COUTINHO
SRE UBÁ	GUIRICEMA	EE GALDINO LEOCADIO
SRE UBÁ	PAULA CÂNDIDO	EE JOSE MAURILIO VALENTE
SRE UBÁ	RIO POMBA	EE PADRE MANOEL DE JESUS MARIA
SRE UBÁ	SÃO GERALDO	EE MINISTRO ALOISIO COSTA

SRE UBÁ	SÃO GERALDO	EE PROFESSOR ORMINDO DE SOUZA LIMA
SRE UBÁ	TOCANTINS	EE CAPITAO ANTONIO PINTO DE MIRANDA
SRE UBÁ	UBÁ	EE BARAO DO RIO BRANCO
SRE UBÁ	UBÁ	EE CANDIDO MARTINS DE OLIVEIRA
SRE UBÁ	UBÁ	EE CEL JOAO FERREIRA DE ANDRADE
SRE UBÁ	UBÁ	EE DOUTOR JOSE JANUARIO CARNEIRO
SRE UBÁ	UBÁ	EE GOVERNADOR VALADARES
SRE UBÁ	UBÁ	EE PROF. FRANCISCO ARTHIDORO COSTA
SRE UBÁ	VISC. DO RIO BRANCO	EE CORONEL AVELINO CARDOSO
SRE UBÁ	VISC. DO RIO BRANCO	EE DOUTOR JOAO BATISTA DE ALMEIDA
SRE UBÁ	VISC. DO RIO BRANCO	EE PREFEITO RUY BOUCHARDET
SRE UBÁ	VISC. DO RIO BRANCO	EE TEN ROBERTO SOARES DE SOUZA LIMA

Fonte: Diretoria Educacional/SRE – Ubá, 2011.

Foram selecionadas para o estudo, qual seja, analisar a implementação do Proeti, duas escolas. Uma delas situa-se no município sede da Superintendência Regional de Ensino, Ubá, e a outra em um município vizinho, Visconde do Rio Branco, na zona rural do município.

Cabe ressaltar que são referências atuais para análise da situação das escolas as avaliações externas, como o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Proalfa, desenvolvido pela SEE/MG, verifica os níveis de alfabetização dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, da rede pública e é censitário. Os resultados são uma referência para respaldar as intervenções necessárias no processo de alfabetização/desenvolvimento dos alunos.

Os resultados do Proalfa são dados por níveis de desempenho. Estes níveis são estabelecidos de acordo com a escala de proficiência que se apresenta em uma métrica de 0 a 1000. Os alunos que apresentam uma proficiência até 450 estão no nível baixo; os que atingem a média de 450 a 500 encontram-se no nível intermediário e aqueles que apresentam proficiência acima de 500 estão no nível recomendado, conforme indica a tabela a seguir:

Tabela 2 – Níveis de Desempenho do Proalfa:

Níveis de Desempenho	Ponto da Escala
Baixo	Até 450
Intermediário	De 450 a 500
Recomendado	Acima de 500

Fonte: Boletim Pedagógico, Proalfa, 2008.

Segundo a Revista do Simave/2011, o nível recomendado indica que os estudantes que estão nesse nível revelaram capacidade de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas e que desenvolveram habilidades esperadas para o ano de escolaridade em que se encontram. O nível intermediário indica que os estudantes que se situam nesse nível demonstraram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos. O nível baixo indica que os estudantes que apresentam este padrão de desempenho revelaram ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Isso pressupõe a necessidade de uma intervenção focada para que possam progredir com sucesso no processo de escolarização.

No Proeb são avaliadas as habilidades desenvolvidas pelos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Este programa também oferece informações qualificadas para a intervenção no sistema estadual. A Escala de proficiência do Proeb apresenta os seguintes padrões de desempenho:

Tabela 3 – Níveis de Desempenho do Proeb – 5º ano

Níveis de Desempenho	Ponto da Escala
Baixo	Até 175
Intermediário	De 175 a 225
Recomendado	Acima de 225

Fonte: Boletim de Resultados Gerais – Simave/Proeb, 2009.

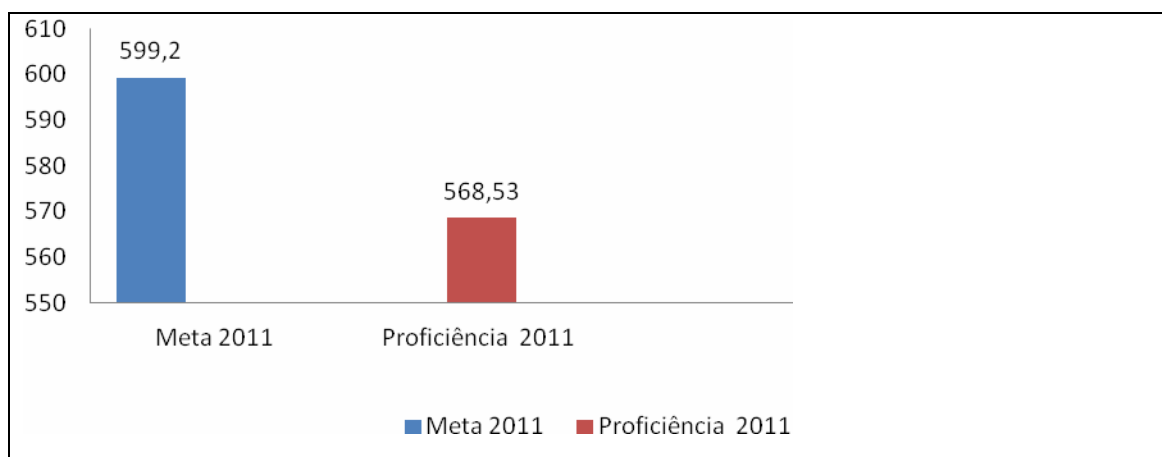
O IDEB é um índice nacional destinado a medir o desenvolvimento educacional e permitir a formulação de políticas públicas de educação e estratégias pedagógicas eficazes. Ele é o resultado da combinação de dois índices: o fluxo e o desempenho dos estudantes, possuindo valores de 0 a 10. Quanto mais próximo de 10 o resultado, maior a competência demonstrada nos testes padronizados e mais regular o fluxo dos alunos por série.

A seguir serão apresentadas algumas informações que caracterizam as escolas selecionadas para este estudo e alguns resultados nas avaliações externas (Proalfa, Proeb e IDEB) das referidas escolas.

1.5.1 – Escola X

A escola localizada no município de Ubá, (denominada Escola X) foi selecionada para integrar o trabalho uma vez que é a pioneira em nossa jurisdição no desenvolvimento do projeto. A escola integra o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa. Além disso, em 2011 foi a única escola da jurisdição que recebeu recursos do Programa Mais Educação, ou seja, do governo federal. Segundo informações da coordenadora do projeto na Secretaria de Educação, as escolas mineiras são selecionadas para participarem do Programa Mais Educação devido ao seu baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ou mesmo, de acordo com o maior número de crianças/famílias cadastradas no programa Bolsa Família.

A escola em questão apresenta os resultados educacionais em avaliações externas do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Desempenho do Proalfa da Escola X- 2011

Fonte: SEE/ MG

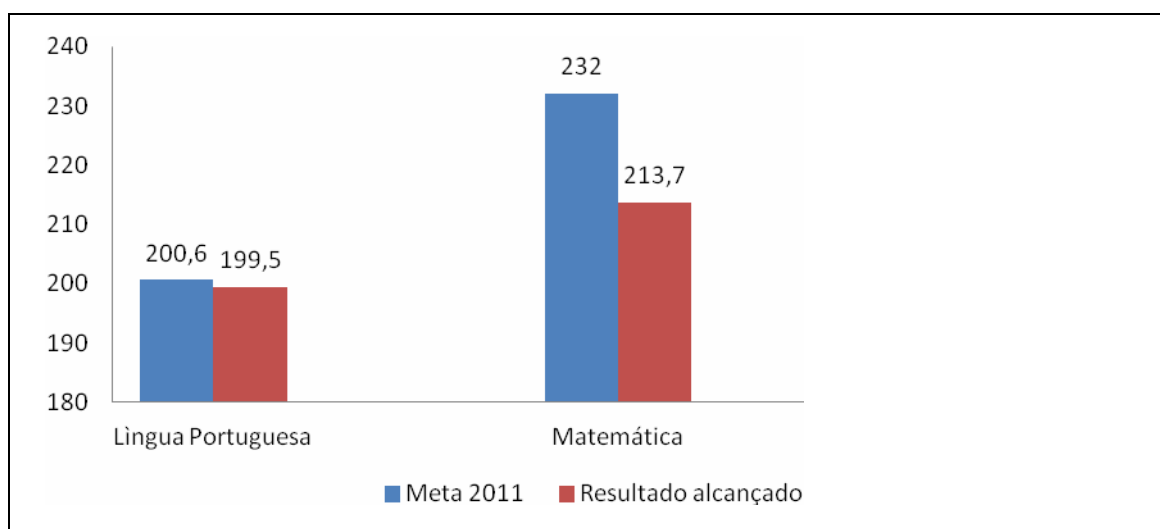
Pode-se observar que no ano de 2011 a escola não conseguiu alcançar a meta indicada no Acordo de Resultados⁹ assinado com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Este fenômeno ocorreu em vinte e uma escolas da jurisdição, enquanto dezenove escolas melhoraram seu desempenho.

Na Escola X, 90,3% dos alunos avaliados em 2011 se encontram no nível recomendado, ou seja, aproximadamente vinte e nove dos trinta e dois alunos que fizeram o teste. No nível intermediário tem-se 3,1% dos alunos avaliados, o que corresponde a aproximadamente um aluno. No nível baixo tem-se 6,2% dos alunos avaliados, o que corresponde a aproximadamente dois alunos.

Com relação ao Proeb, a escola em questão apresenta os resultados que podem ser visualizados nos gráficos 2 e 3, a seguir:

⁹ De acordo com informações disponíveis em www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo, acessado em dezembro de 2012, o Acordo de Resultados insere-se na política do Choque de Gestão adotado pelo governo mineiro a partir de 2003. Refere-se ao desenvolvimento de contratos de gestão atrelados à remuneração dos servidores. É um instrumento de pactuação de resultados que estabelece, por meio de indicadores e metas, quais compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, alinhados com os objetivos expressos na agenda de governo.

Gráfico 2 - Diferença entre a meta e os resultados alcançados, em Língua Portuguesa e Matemática, na Escola X – Proeb/2011

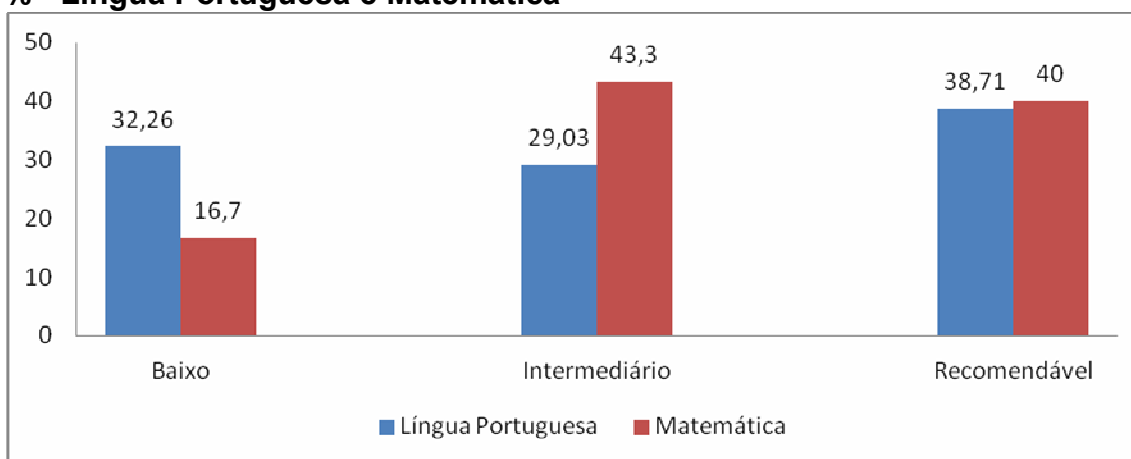


Fonte: SEE/MG, 2012

Observa-se que a escola não conseguiu atingir a meta do Proeb em 2011 em nenhuma das disciplinas avaliadas, embora tenha ficado mais próxima a ela em Língua Portuguesa.

A Escola X apresentou um percentual considerável de crianças nos níveis de desempenho baixo e intermediário. Os níveis de desempenho dos alunos avaliados em 2011 no PROEB são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 3 - Níveis de desempenho dos alunos da Escola X no Proeb 2011- % - Língua Portuguesa e Matemática



Fonte: SEE/MG, 2012

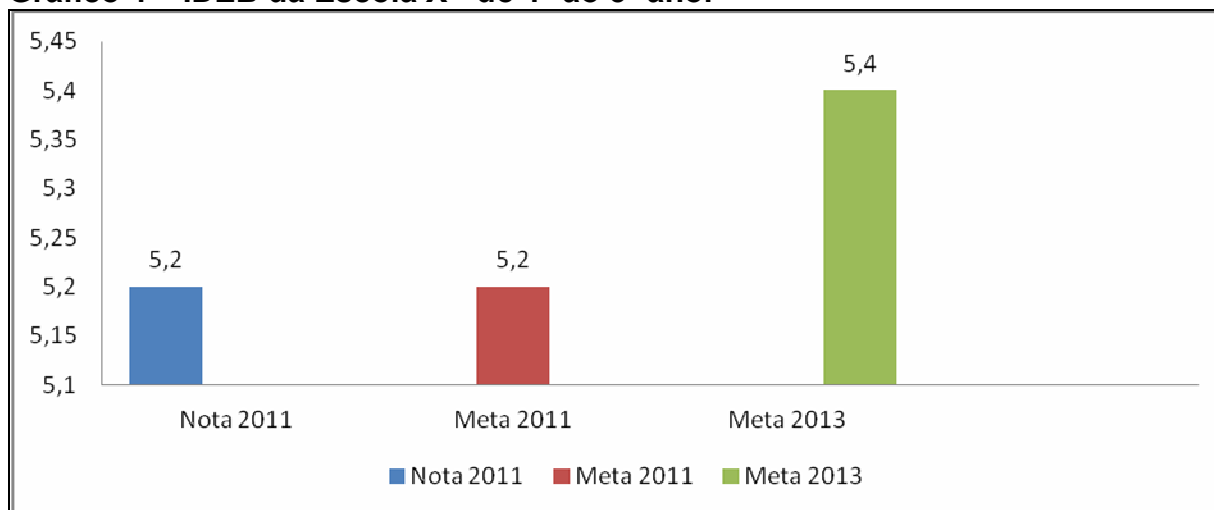
Os 32,26% dos alunos que se encontram no nível baixo correspondem a dez alunos dos trinta e um avaliados. Os 29,03% que estão no nível

intermediário correspondem a aproximadamente nove alunos e, os 38,71 % indicam 12 alunos, em Língua Portuguesa. Em Matemática os resultados foram: cinco alunos no baixo desempenho (16,7%); treze alunos no nível intermediário (43,3 %) e doze alunos no recomendável (40%). Ao todo foram avaliados trinta alunos. Pelo gráfico, pode-se constatar que o percentual de alunos no nível recomendável é inferior ao percentual de alunos nos níveis baixo e intermediário nas avaliações do Proeb/ 2011, o que revela a necessidade de se repensar o trabalho realizado na escola quanto ao processo ensino/aprendizagem.

No entanto, com relação ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no ano de 2010 a referida escola já havia atingido a meta 2011 no primeiro segmento do Ensino Fundamental, e em 2011 obteve o mesmo resultado, qual seja, a nota 5,2.

O gráfico a seguir apresenta o resultado alcançado pela Escola X no IDEB/2011, bem como as metas estabelecidas para 2011 e 2013.

Gráfico 4 – IDEB da Escola X - do 1º ao 5º ano.



Fonte: MEC/INEP, 2012.

Em entrevista concedida em fevereiro de 2012, a gestora informou que a escola desenvolve o Projeto Escola de Tempo Integral desde agosto de 2006 e que foi convidada a desenvolver o mesmo pela superintendente de ensino devido a práticas voluntárias desenvolvidas na escola. Um exemplo disso são as oficinas de bordado oferecidas por professoras da escola. Ela relatou ainda, que foram enviados à escola, no ano de 2011, recursos significativos

provenientes do Programa mais Educação; um montante superior a trinta mil reais. Além desses, recebeu os recursos encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação.

Na tarefa de acompanhar as atividades desenvolvidas pela escola, foi possível observar que a mesma recebe alunos que vivem em situação de risco; crianças que estão sujeitas à violência familiar, como também aquelas relacionadas às situações que envolvem o tráfico de drogas e briga de “ganguê”. No ano de 2010, a gestora da escola vivenciou situações muito constrangedoras, inclusive com a presença da Polícia Militar, que foi acionada para solucionar questões de invasão da escola relacionada à briga de “ganguê”.

Embora receba alunos das classes populares, a Escola X está situada num bairro residencial do município. Apresenta uma boa estrutura física e em 2011 recebeu recursos para reforma e cobertura da quadra poliesportiva.

A escola oferece o Ensino Fundamental completo (do 1º ao 9º ano) e o corpo docente é formado por professores com curso superior completo.

O Projeto Escola de Tempo Integral é coordenado pela especialista educacional (supervisora pedagógica) que atende o turno da manhã, pois é o período em que funcionam as turmas do projeto, que totalizam três.

Mesmo vivendo situações complexas, a escola tem promovido atividades artísticas com as crianças que integram o Projeto, como a apresentação do coral em diversos acontecimentos. Uma das últimas apresentações do coral, em 2011, foi numa reunião de capacitação de professores realizada na própria Superintendência. A oficina de Música é realizada na escola através de uma parceria com o Conservatório de Música de Visconde do Rio Branco, que disponibiliza uma professora com formação especializada para o desenvolvimento da mesma.

Após descrição geral da Escola X, situada no município de Ubá, abordaremos questões relativas à outra escola selecionada para integrar o presente estudo.

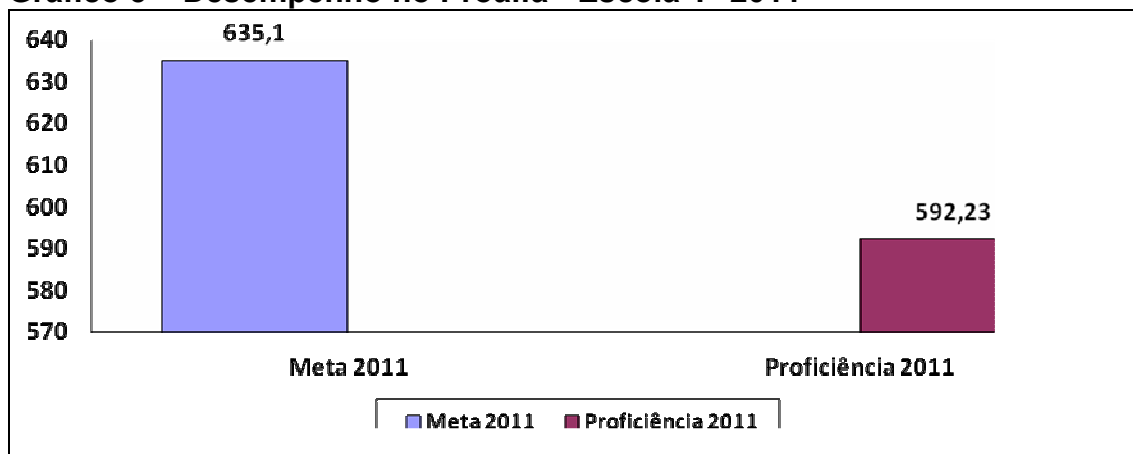
1.5.2 Escola Y

Denominada Escola Y, a instituição está localizada na zona rural do município de Visconde do Rio Branco, num lugar denominado Sementeira, na divisa com o município de Guiricema. Embora a escola pertença à rede estadual, funciona num prédio que pertence à Universidade Federal de Viçosa. Tal fato compromete a melhoria do espaço físico da escola, pois impede o investimento do governo estadual na melhoria da rede física, e por outro lado não existe iniciativa da própria Universidade para ampliação da escola. Ela não possui nem mesmo uma quadra poliesportiva para as atividades físicas dos estudantes. Assim, embora possua um amplo espaço físico, as atividades ficam comprometidas. O prédio é muito simples e não existe nem mesmo estrutura para a sala da Direção ou do Coordenador Pedagógico. A sala dos professores é minúscula, pois é dividida ao meio com armários de aço, para formar mais uma sala de aula. Para ter acesso à sala dos professores, os mesmos precisam passar dentro da sala onde funciona o 1º ano do Ensino Fundamental. No local, além de uma pequena mesa com cadeiras, estão dois microcomputadores que são usados pelos professores e pelas supervisoras da escola.

Quando, em visita de acompanhamento pedagógico, perguntou-se ao Diretor sobre as iniciativas para resolução da situação, ele relatou que já conversou com a Superintendente de Ensino, mas a situação não se resolveu. Também comentou que procurou a própria Universidade, mas o Pró-Reitor que o recebeu perguntou se a escola tinha dinheiro suficiente para comprar o terreno em que a escola foi construída. Como não era o caso, ele se sentiu impotente. Assim, embora a escola possua uma grande área, a estrutura física não é boa e as condições de funcionamento são mínimas.

A Escola Y oferece o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e como ocorre na Escola X, todos os seus professores possuem graduação. Os alunos recebidos pela escola são em sua maioria, provenientes do meio rural e sem grande poder aquisitivo.

A escola também não conseguiu alcançar as metas estabelecidas para o Proalfa em 2011 e isto pode ser visualizado no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Desempenho no Proalfa - Escola Y- 2011

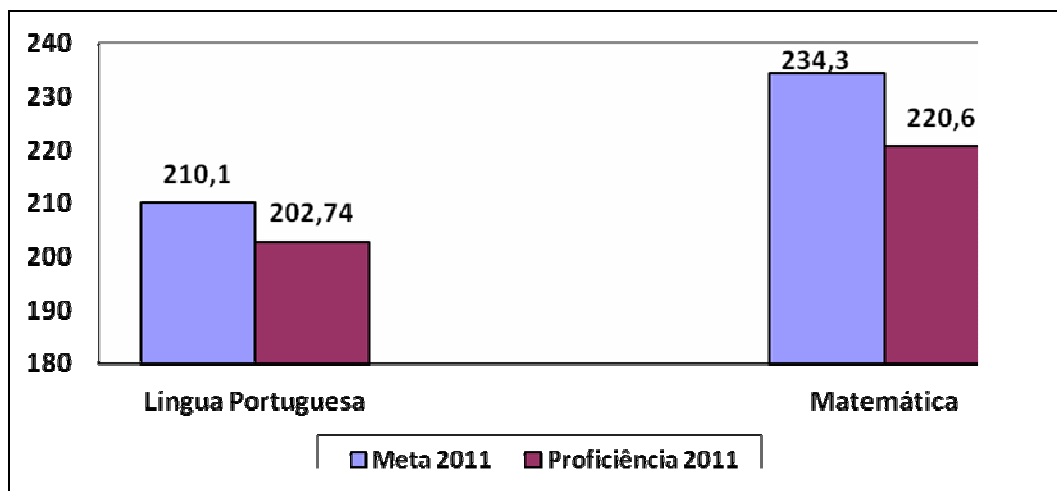
Fonte: SEE/ MG, 2012

Deve-se ressaltar que dos vinte e dois alunos avaliados, tem-se vinte e um no nível recomendado (95,2%); um aluno no nível intermediário (4,8%) e nenhum aluno no nível baixo.

A presença de um percentual de alunos no nível de desempenho intermediário é uma situação inédita, visto que pelo menos nos últimos três anos a escola apresentou 100% dos alunos no nível recomendável nestas avaliações. Tal situação foi justificada pela equipe pedagógica da escola, dentre outros fatores, pela aposentadoria de várias professoras que já haviam conseguido uma grande sistematização no trabalho desenvolvido de forma articulada.

Os resultados nas avaliações do Proeb/ 2011 da escola Y são apresentados no quadro a seguir:

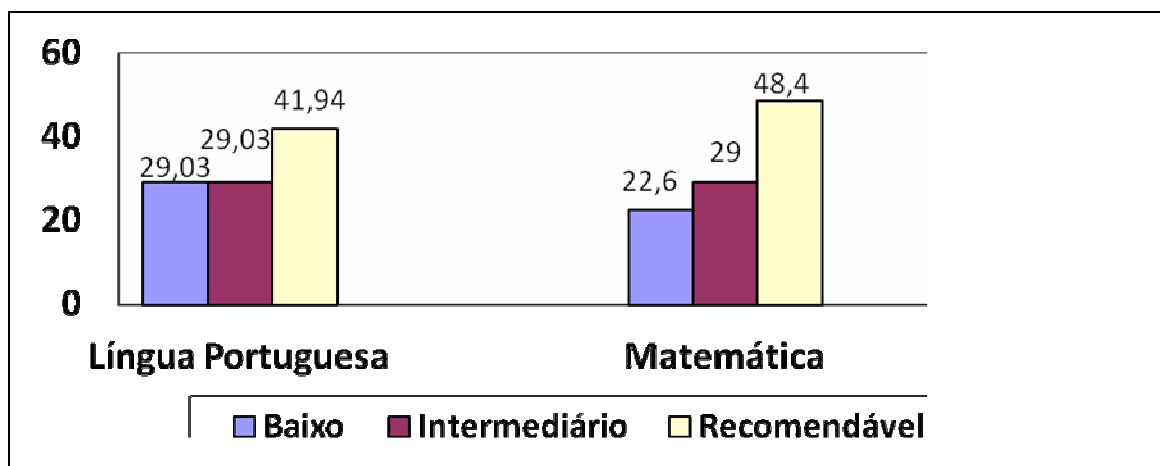
Gráfico 6 – Diferença entre as metas e a proficiências alcançadas em Língua Portuguesa e Matemática – Escola Y - Proeb/2011



Fonte: SEE/MG, 2012

Pode-se observar que também a Escola Y não conseguiu atingir as metas estabelecidas para 2011 e apresentou um percentual significativo de alunos nos níveis baixo e intermediário. Isto é demonstrado no gráfico 7, apresentado a seguir.

Gráfico 7 - Níveis de desempenho dos alunos da Escola Y Proeb/2011-%



Fonte: SEE/MG, 2012

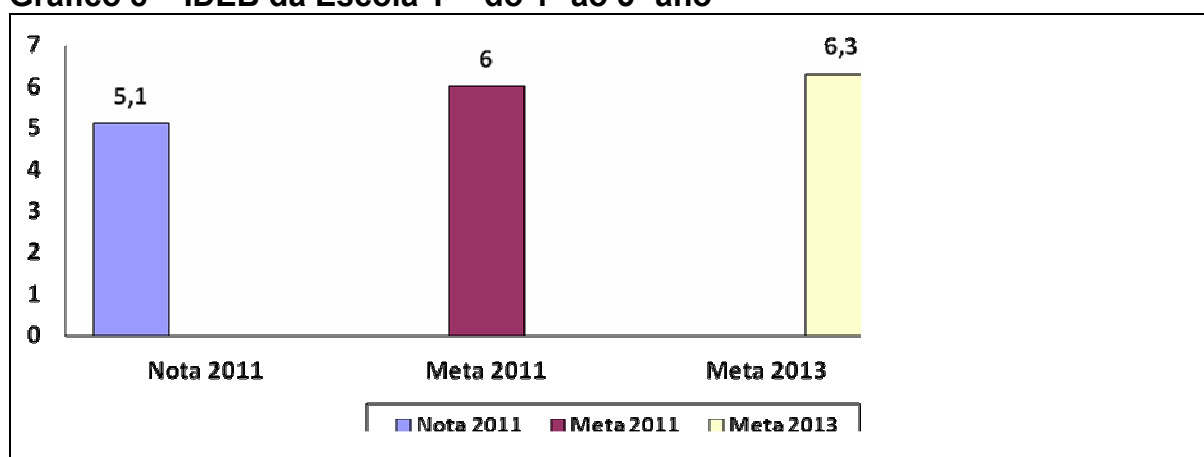
Destaca-se que em Língua Portuguesa a Escola Y apresentou nove alunos dos trinta e um avaliados no nível baixo (29,03 %), o mesmo número no nível intermediário e treze alunos no nível recomendável (41,94 %). Em Matemática, tem-se: sete alunos no nível baixo (22,6%), nove alunos no nível intermediário (29%) e quinze alunos no nível recomendável (48,4 %).

Pode-se observar que, como a Escola X, a Escola Y possui um percentual de alunos no nível recomendável menor que a soma dos níveis

baixo e intermediário. Assim, é possível inferir que merece especial atenção as estratégias utilizadas pela escola no processo ensino/aprendizagem.

Com relação ao IDEB, a Escola Y não conseguiu atingir a meta em 2011. A situação da Escola Y no IDEB é apresentada no gráfico 8, denominado IDEB da Escola Y – do 1º ao 5º ano.

Gráfico 8 – IDEB da Escola Y – do 1º ao 5º ano



Fonte: MEC/INEP, 2012.

O Diretor da Escola Y é bastante comprometido com o trabalho pedagógico, se envolve nas atividades pedagógicas, conhece todos os alunos, o que oferece respaldo aos profissionais da escola. Tudo isso contribuiu para que a escola fosse indicada como a melhor escola da zona rural da rede estadual de Minas Gerais. Além disso, neste ano, a escola apareceu na mídia pelo trabalho de qualidade que desenvolve com relação ao meio ambiente. Na escola é desenvolvido um projeto que envolve o plantio de árvores nativas da Mata Atlântica. Simultaneamente os alunos conhecem mais sobre as árvores nativas da mata, e cuidam da preservação do meio ambiente, através do plantio das mesmas no entorno da escola.

Além disso, no ano de 2011, foi criada a escola prisional do município de Visconde do Rio Branco, vinculada à escola em questão. As aulas acontecem em um local dentro do presídio e são ministradas por professores designados. Isso significa que o gestor da escola assume uma responsabilidade a mais, qual seja se responsabilizar pelo desenvolvimento de atividades que se realizam fora do espaço físico da escola, dentro do presídio.

Dentro deste contexto, a escola desenvolveu o Projeto Escola de Tempo Integral, com uma turma que funcionou no turno da tarde, visto que as turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental funcionam pela manhã. A sala de aula onde funcionou o Projeto também apresenta condições precárias e possui um número significativo de mesas e cadeiras localizadas no fundo da mesma, sem condições de uso. Em visita à escola para acompanhar o desenvolvimento das atividades, o Diretor comentou de sua preocupação com o trabalho desenvolvido pela professora da oficina de Música, uma vez que a mesma solicitava que alguns alunos do projeto fossem retirados da sala, por serem pequenos demais e não darem conta de tocarem a flauta doce, instrumento trabalhado.

Em uma atividade de avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido durante o ano de 2011, a supervisora da escola, em reunião, informou que o mesmo apresentou algumas limitações, pois reconhecia que se dedicou ao atendimento dos alunos do 3º ano que faziam a avaliação do Proalfa e que depois que as avaliações passaram, teve que se dedicar ao atendimento individual dos alunos do 5º ano, que tinham dificuldades de aprendizagem e que faziam as avaliações do Proeb. Na oportunidade, destaca-se a importância das outras dimensões que envolvem a gestão pedagógica da escola e da qual ela também é responsável direta, juntamente com o Diretor.

1.6 A implementação do Proeti nas escolas pesquisadas

Para realização do estudo aqui apresentado, além das observações proporcionadas pela função desempenhada, da coleta de informações sobre o desempenho das escolas através da análise documental, da pesquisa bibliográfica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores (Anexo I), coordenadores do projeto (Anexo II) e professores (Anexo III) visto que o objetivo é conhecer de forma mais específica como se dá a implementação do Proeti nas referidas escolas. As entrevistas foram realizadas no mês de fevereiro de 2012.

Quando questionados sobre o conhecimento e organização da proposta curricular do projeto de tempo integral a gestora da Escola X informou

que se constitui de oficinas de Alfabetização e Letramento, Matemática, Educação Física e Música (Flauta e Canto Coral). Disse que a partir das sugestões apresentadas pela SEE/MG a matriz curricular foi se adequando à realidade da escola. O gestor da Escola Y relatou que a proposta curricular segue as orientações da SEE/MG. Segundo a cartilha do projeto a Matriz curricular do Tempo Integral prevê oficinas curriculares na área de linguagem e matemática, na área artística, esportiva e motora e na área de formação pessoal e social. Dentro das disciplinas, a escola fará sua opção de oficinas, conforme interesse e necessidade dos alunos (SEE/MG, 2009).

Ao serem questionados sobre o planejamento dos professores e quais características apresentam, a gestora da Escola X disse que o planejamento é feito com a coordenadora nas reuniões de Módulo II¹⁰ e no horário das aulas especializadas; e que as professoras alfabetizadoras do projeto têm contato com os conteúdos trabalhados pelos professores através do estudo monitorado¹¹. Informou que não está totalmente por dentro do planejamento, ou seja, não tem conhecimento de como as professoras elaboram seu planejamento, embora tenha dito que o mesmo é feito com a coordenadora nas reuniões de Módulo II, das quais ela também deve participar.

O gestor da Escola Y informou que a professora alfabetizadora do Proeti realiza o planejamento com o acompanhamento da coordenadora e busca um trabalho paralelo com o tempo formal. No entanto, assim como a gestora da Escola X, afirmou não conhecer como o planejamento se desenvolvia. Assim sendo, pode-se inferir que embora a cartilha do projeto (SEE/MG, 2009) recomende que as atividades de planejamento aconteçam de forma sistemática, coletiva e cooperativa, em consonância com a proposta curricular da escola e com os avanços e necessidades individuais dos alunos, os gestores das escolas estudadas não acompanham esse processo.

Ao se questionar sobre a (re)organização do espaço escolar para desenvolvimento do projeto, a gestora da Escola X disse que no início foi muito difícil, principalmente até que fosse designada uma pessoa para ajudar na hora do lanche e do almoço das crianças, pois os horários para realização dos

¹⁰ Módulo II – tempo determinado pela SEE/MG para reuniões na escola, que se constitui em 08 horas mensais, realizadas de acordo com a realidade escolar.

¹¹ Estudo monitorado – tempo destinado à realização das atividades de tarefas dos alunos.

mesmos são muito próximos e o cardápio diferenciado. O gestor da escola Y disse que o projeto mudou muito pouco, pontuou também as dificuldades encontradas no horário do almoço, entre elas, a falta de profissionais para atender ao número de refeições, como apontado pela gestora da Escola X e a coordenação da higiene bucal das crianças após o almoço.

Quanto aos recursos financeiros necessários para desenvolvimento do projeto, a gestora da Escola X informou que além dos recursos disponibilizados pela SEE/MG, recebeu também neste ano um recurso do governo federal através do Programa Mais Educação, que até dificultou o gasto, uma vez foi um montante significativo para ser gasto em pouco tempo. Os recursos se destinam aos gastos de consumo, que acontecem de acordo com as oficinas e lista disponibilizadas pelos professores, e os gastos com material permanente, como TV, vídeo, máquina fotográfica, impressora, entre outros, que são utilizados preferencialmente, para as atividades do projeto. Esses recursos são enviados para a escola através de um termo de compromisso e o diretor deve apresentar a documentação comprobatória dos gastos ao setor de prestação de contas da SRE. O gestor da Escola Y relatou que os recursos que recebe são disponibilizados pela SEE/MG e que são gastos com a merenda, material de consumo e, esporadicamente, recebe recursos para compra de materiais esportivos como a cama elástica. Afirmou que os recursos são suficientes para desenvolvimento do trabalho, ou seja, para atender ao que necessário às atividades do Proeti.

Quanto à visão que os pais têm do projeto, ambos os gestores pontuaram que para os pais o projeto é percebido como um local onde podem deixar os filhos enquanto trabalham, não havendo uma maior participação dos mesmos no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos. Eles disseram que seria muito bom se os pais pudessem estar mais próximos da escola, não só no desenvolvimento do projeto, mas também nas demais atividades escolares.

Os dois gestores fizeram uma avaliação positiva do projeto, mesmo com as dificuldades encontradas, pois acreditam que os alunos participantes do projeto melhoraram seu desempenho nas avaliações externas (Proalfa/Proeb), já que o mesmo envolve atividades de reforço.

Quando questionados sobre o papel do gestor no desenvolvimento do Proeti a gestora da Escola X afirmou que este é o de fazer o acompanhamento junto com a coordenadora do projeto, bem como o gerenciamento dos recursos recebidos. O gestor da Escola Y disse que se espera que o gestor primeiro incentive a participação dos alunos, depois coordene o desenvolvimento do projeto e administre os recursos.

Pelas respostas apresentadas pode-se inferir que os gestores embora tenham um conhecimento geral sobre o projeto, estão mais próximos da gestão dos recursos financeiros, e no caso da Escola X, ainda existe uma dificuldade em utilizar todos os recursos disponíveis para o mesmo.

Na Escola X a coordenadora do projeto é a supervisora do turno em que o projeto é desenvolvido. Isso aconteceu devido à orientação da SRE, pois anteriormente a coordenação era realizada por uma das professoras alfabetizadoras do projeto, o que dificultava o trabalho de orientação das demais professoras, embora fosse supervisora no outro turno. Na Escola Y, a coordenação era desenvolvida pela professora eventual, indicada para a função no ano de 2011.

Quando abordou-se a questão da matriz curricular do projeto a coordenadora da Escola X disse que a mesma atende ao que é solicitado, inclusive pelo Programa Mais Educação, através do trabalho com oficinas. O projeto, segundo ela, tem como prioridade o trabalho com a defasagem dos alunos. A coordenadora da Escola Y disse não conhecer muito sobre a matriz curricular do projeto, em suas palavras: “Eu vou ficar meio perdida, pois não me passaram muita coisa” (COORDENADORA DA ESCOLA Y em entrevista concedida em 15 de fevereiro de 2012). Tem desenvolvido sua função através da orientação oferecida à professora alfabetizadora.

Quanto ao planejamento das atividades do projeto feito pelas professoras alfabetizadoras, a coordenadora da Escola X afirmou que a escola possui um planejamento anual, composto por oficinas e que é reformulado a partir de avaliações diagnósticas e das tarefas. O planejamento específico é realizado no horário das aulas especializadas do projeto, que na escola além do professor de Educação Física, envolvem os professores de Música do Conservatório. Ela disse que o acompanhamento do planejamento das

professoras não é sistemático. Afirmou, “Olha, na medida do possível, eu acompanho” (COORDENADORA DA ESCOLA X em entrevista concedida em 14 de fevereiro de 2012). A coordenadora da Escola Y afirmou que pelo que pode observar o planejamento é realizado por módulos, que o trabalho envolve o uso de jogos para superar as dificuldades dos alunos e também de acordo com as atividades do tempo formal. Ela informou que as professoras se encontram também no Módulo II e nos momentos de intervalo.

Ao questionarmos sobre a organização da escola para desenvolvimento do projeto, a coordenadora da Escola X afirmou que depende do compromisso e da responsabilidade dos professores a utilização dos espaços escolares, que garantem o cumprimento da matriz curricular. Afirmou que a mudança constante dos professores do projeto pode ser interessante, embora não se constitua uma continuidade no trabalho desenvolvido. A coordenadora da Escola Y também fez referência às dificuldades encontradas no horário do almoço.

Quanto aos recursos a coordenadora da Escola X disse que a escola recebe recursos da SEE/MG e do Programa Mais Educação. Manifestou: “Essa pergunta tá difícil, pelo pouco que conheço, sei que existe uma planilha” (COORDENADORA DA ESCOLA X em entrevista concedida em 14 de fevereiro de 2012). Ela não soube informar mais especificamente como os recursos são gastos, afirmando ser esta uma atribuição do gestor. A coordenadora da Escola Y informou que sua escola recebe os recursos da SEE/MG. Acredita que estes são muitos e são gastos de acordo com as necessidades da professora que apresenta uma lista do que precisa, e também são gastos para equipar a escola com TV, vídeo, dentre outros.

Quanto à compreensão da comunidade escolar sobre os objetivos e desenvolvimento do projeto, a coordenadora da Escola X disse que de início os pais percebiam o projeto como um lugar para deixar os filhos enquanto trabalham, embora alguns já tenham se posicionado de maneira diferente. O mesmo foi afirmado pela coordenadora da Escola Y, o projeto é percebido como local para deixar os filhos enquanto os pais trabalham, não existe uma participação da família no desenvolvimento do mesmo, pois a família não tem

como acompanhar os filhos. Afirmaram que a frequência dos alunos nas atividades do projeto é boa.

Quanto à influência do desenvolvimento do projeto nos resultados das avaliações externas (Proalfa/Proeb), as coordenadoras afirmaram que o projeto influencia positivamente o resultado das avaliações, pois o trabalho diferenciado que é desenvolvido ajuda no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, não existem registros que comprovam isso, uma vez que além do Proeti, são desenvolvidas outras ações e projetos da SEE/MG na escola, como o PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) e projetos elaborados pela própria instituição, como o de incentivo à leitura.

Numa avaliação geral do projeto a coordenadora da Escola X afirma a necessidade do projeto ser desenvolvido em consonância com os professores do tempo formal. Ela relatou que na verdade a relação dos professores alfabetizadores com os professores do tempo formal é praticamente inexistente. Esse trabalho deveria ser feito nas reuniões de Módulo II, mas não existe socialização entre eles e exemplificou o problema da quantidade de tarefa que é enviada para casa, impossibilitando o professor do projeto de desenvolver as atividades conforme o planejado. Segundo ela, existem professores que acreditam que as crianças do projeto estão lá “só” para brincar e fazer as tarefas. Disse que as professoras comentam “Os meninos estão aqui, eles não estão fazendo nada...” (COORDENADORA DA ESCOLA X em entrevista concedida em 14 de fevereiro de 2012). Afirmou ainda, que deveriam existir reuniões envolvendo os professores do tempo formal e os do projeto e que os mesmos deveriam trabalhar em parceria. Defende ainda que se a professora alfabetizadora do projeto for para o tempo formal terá outra visão do processo de aprendizagem. A coordenadora da Escola Y pontuou que muitas crianças não aceitam o projeto, não gostam de participar. Quando questionada sobre o porquê isso acontece ela relatou que as crianças não gostam de ficar o tempo todo na sala, pois no Proeti se repetem as atividades do tempo formal.

Desta forma, pode-se indicar que falta entrosamento dos professores no desenvolvimento do projeto, bem como um conhecimento claro de como os recursos são utilizados. Embora se conheça a importância de um planejamento coletivo, este também não acontece de fato.

As entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras do projeto revelaram que ambas trabalharam no projeto em 2011 pela primeira vez, que possuíam turmas com 25 alunos, mas que apesar da frequência ser boa e embora tivessem sempre uma média diária de 19, 20 alunos, eles se justificavam pelas ausências às aulas do projeto dizendo que o relógio não despertou, que a mãe não chamou ou que choveu.

Quanto aos objetivos do projeto, a professora da Escola X teve acesso aos mesmos, lendo. No entanto, não fez referência à cartilha do projeto. Segundo ela “sabia que era para trabalhar assim, tirar a defasagem dos meninos através do lúdico, das atividades concretas, dos passeios” (PROFESSORA ALFABETIZADORA DE ESCOLA X em entrevista concedida em 17 de fevereiro de 2012). A professora da Escola Y relatou que o que passaram é que deveria trabalhar com o lúdico para que a criança pudesse se desenvolver. Citou como exemplo do teatro que desenvolve a oralidade e o trabalho com jogos. Percebemos que essa afirmação vai de encontro ao relato da coordenadora do projeto.

Quando questionadas sobre a matriz curricular a professora da Escola X fez referência às disciplinas e apontou os Estudos Monitorados, Alfabetização, Matemática, Educação Física, Arte e Música. Fez uma referência à parceria com o Conservatório de Música de Visconde do Rio Branco. A professora da Escola Y apontou as atividades diferentes a cada 50 minutos. Disse que dá mais trabalho, pois precisa despertar o interesse dos alunos. Também fez referência às aulas de Música em parceria com o Conservatório.

Perguntadas sobre como desenvolviam o planejamento das atividades a professora da Escola X disse “Eu observava através das tarefas do caderno do tempo formal” (PROFESSORA DA ESCOLA X em entrevista concedida em 17 de fevereiro de 2012). Só disse que se encontrava com as professoras e a coordenadora nas aulas especializadas e no Módulo II quando pontuamos isso. A professora da Escola Y disse que planejava as atividades sozinha, não havia horário de planejamento, mas tinha como referência a coordenadora e a professora eventual; que obedecia o cronograma das atividades e que as

professoras repassavam as dificuldades do tempo formal quando tinham a oportunidade de se encontrarem.

Questionadas sobre qual é a concepção que os professores do tempo formal têm do projeto, a professora da Escola X disse que pensa que eles acreditam que “é um reforço para os alunos. Se o aluno não era alfabetizado, tinha que ser. Essa é a concepção de quem nunca passou pelo Tempo Integral” (PROFESSORA DA ESCOLA X em entrevista concedida em 17 de fevereiro de 2012). Afirmou que iniciou um trabalho de sensibilização com os professores, hoje alguns pensam um pouco diferente na escola. Exemplificou com a situação da quantidade de tarefas extensas que eram passadas e que depois de abordar o assunto a questão mudou com relação ao ritmo e a quantidade. A professora da Escola Y disse que acredita os demais professores percebem o projeto como uma ajuda para os alunos.

Ao abordarmos a concepção que os pais possuem do projeto e sua participação no mesmo a professora da Escola X afirmou:

Tenho que falar mesmo? Os pais vêm como creche. Não olham pelo lado da aprendizagem e da alimentação. Procuram o Tempo Integral desesperadamente. Tô no 5º ano, mas tenho alunos que não vieram ainda esperando o início do projeto (final de março). Os pais procuram, procuram mesmo, mas para deixar os filhos para trabalhar. (PROFESSORA DA ESCOLA X em entrevista concedida em 17 de fevereiro de 2012).

Na percepção da professora da Escola Y alguns pais percebem o desenvolvimento dos filhos.

Sobre os recursos do projeto, a professora da Escola X disse que sabe que o projeto tem recursos próprios e a escola oferece os materiais de acordo com a lista apresentada no início do ano e também quando surgem novas demandas se forem informadas com certa antecedência. Mas disse “Não tenho noção do valor que vem” (PROFESSORA DA ESCOLA X em entrevista concedida em 17 de fevereiro de 2012). A professora da Escola Y disse que sempre teve disponível todo o material necessário. Não fez referência a quantidade de recursos recebidos.

Quando questionada sobre a organização do espaço escolar para desenvolvimento do projeto a professora da Escola X disse que a escola tem

além da sala de aula, sala de TV e vídeo, sala de informática e quadra coberta, além do pátio. A professora da Escola Y disse que trabalhava dentro da sala de aula, dependendo das atividades que os alunos desenvolviam.

Quanto à influência nos resultados das avaliações externas a professora da Escola X afirmou que para alguns alunos possibilitou uma melhora, mas alguns não dão conta. A professora da Escola Y também acredita que o projeto influencia positivamente o desempenho dos alunos nas referidas avaliações, comentou: “Ajuda na avaliação externa, apesar de se trabalhar com poucas folhinhas (atividades xerocadas ou mimeografadas)” (PROFESSORA DA ESCOLA Y em entrevista realizada em 15 de fevereiro de 2012).

Quando solicitadas a fazerem uma avaliação do desenvolvimento do projeto, a professora da Escola X disse que gosta do projeto porque os meninos permanecem na escola. A professora da Escola Y pontuou que o trabalho fora da sala de aula é importante, mas os alunos são mais levados, dispersam mais e por isso recomenda o trabalho dentro de sala de aula. E disse “Foi muito bom para a criança. Ela aprende brincando” (PROFESSORA DA ESCOLA Y em entrevista realizada em 15 de fevereiro de 2012).

Pelo exposto, pode-se perceber que a implementação do Proeti nas escolas pesquisadas encontra entraves que dizem respeito à gestão pedagógica, como a falta de práticas de planejamento sistemáticas, coletivas e cooperativas; a utilização pelos professores alfabetizadores do projeto de práticas pedagógicas que são similares àquelas do tempo formal; a desarticulação dos gestores no acompanhamento do projeto; a falta de divulgação dos recursos recebidos pela escola, bem como a pouca participação da família no acompanhamento do desenvolvimento dos filhos, o que sinaliza uma limitação na gestão escolar democrática e participativa.

No capítulo 2 deste trabalho serão abordadas questões primordiais a serem consideradas no desenvolvimento do Proeti a partir do estudo de caso apresentado, visando uma abordagem mais aprofundada das mesmas. Tais questões são embasadas em estudos sobre o tema e outras experiências, que são referência para a proposição do plano de ação.

2. OS DESAFIOS DO PROETI NO CONTEXTO ESCOLAR

No capítulo I deste trabalho apresentou-se o estudo de caso que aborda a implementação do PROETI em duas escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ubá. A apresentação do caso foi embasada em entrevistas realizadas com os gestores, coordenadores e professores alfabetizadores do projeto, além de consultas a documentos referentes às escolas e às orientações elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação para desenvolvimento da proposta, com o objetivo de compreender como acontece a implementação do PROETI nas duas escolas, com ênfase na gestão pedagógica do mesmo.

Neste capítulo serão tratadas as questões primordiais a serem consideradas no desenvolvimento do PROETI a partir do estudo de caso apresentado, visando uma abordagem mais aprofundada das mesmas com base em estudos sobre o tema e outras experiências, que serão a base para a proposição do plano de ação. As questões, que aqui serão discutidas, estão relacionadas ao pensamento de que além dos entraves encontrados nos diversos níveis de elaboração, o Proeti encontra desafios a serem superados na realidade escolar. São elas: primeiro, como desenvolver a gestão pedagógica do projeto tendo em vista que há uma tendência à gestão financeira e administrativa nas escolas pesquisadas? Segundo, como articular maior participação de professores, coordenadores e gestores das escolas para o planejamento efetivo e sistemático do projeto nas escolas? E, finalmente: a proximidade entre a escola e a comunidade pode contribuir para melhor desenvolvimento do projeto?

Assim sendo, este capítulo é organizado em sete seções. A primeira seção aborda o conceito de educação integral que embasou o Proeti. A segunda seção trata de aspectos relativos à implementação do Proeti enquanto política pública educacional. A terceira apresenta aspectos da gestão escolar no contexto do Proeti. A quarta seção aborda a dimensão pedagógica no desenvolvimento do Proeti. A quinta seção trata de aspectos da formação docente. A sexta seção discute a relação escola e comunidade e finalmente, a sétima seção apresenta aspectos da experiência do Projeto de Educação Integrada desenvolvida em Belo Horizonte. Todas as seções são respaldadas

na bibliografia de referência e na relação que estabelecem com o Proeti a partir das orientações legais e das informações obtidas nas entrevistas.

2.1 A concepção de educação integral

A concepção de educação integral não é única e envolve diferentes conceitos, por isso torna-se imprescindível ao nosso estudo mapear o conceito que orienta a proposta do projeto Escola de Tempo Integral de Minas Gerais. Gatti (s/d apud GUARÁ 2006, p.16) aponta que vários autores, particularmente os clássicos da pedagogia, quando abordam a educação integral, referem-se a uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que ainda hoje predominam na educação. Entre elas, aquelas que priorizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. Segundo a autora, “um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos os aspectos de modo integrado – ou seja – a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional” (GATTI apud GUARÁ, 2006, p.16).

Segundo Moll (2009, p. 13) vários caminhos já foram trilhados em diálogo sobre educação integral ao longo do século XX no Brasil. Dentre eles destacam-se as escolas-parque, idealizadas por Anísio Teixeira e os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) pensadas por Darcy Ribeiro. Tais experiências projetavam-se como políticas públicas e propunham a ampliação do tempo escolar por meio de atividades esportivas, artísticas, de iniciação ao trabalho, dentre outras. Submetidas à descontinuidade das políticas sociais e educacionais, as duas experiências tiveram curta duração.

Ao discutir a proposta de educação integral defendida por Anísio Teixeira, Chagas (2012) *et al* aponta que Anísio Teixeira se baseou em dois pilares em sua trajetória como educador: utopia e democratização. A utopia estava relacionada à busca constante por uma educação de qualidade, pública, laica e que contribuísse com a construção do Brasil moderno. Sua proposta educacional comungava com a pedagogia de Dewey, e aponta:

Educação identificada com a pedagogia de Dewey, com o pragmatismo norte-americano, voltado para o desenvolvimento do

indivíduo, a democratização, a liberdade de pensamento e a necessidade da experimentação, com a ciência, com a arte e a cultura popular (CHAGAS *et al*, 2012, p.73).

Os autores citados indicam a definição do que é ser moderno para Anísio Teixeira, respaldando-se na citação de Xavier (1999, p.60). Apontam que a busca pela democracia e seu conceito de modernidade baseia-se no incentivo e fortalecimento dessa democracia em todos os níveis. Anísio Teixeira destaca alguns eixos que conduzem à concepção de modernidade que são indicados resumidamente pelo autor. São eles: a descentralização administrativa e de autonomia da escola e de seus agentes; o reconhecimento do educando, uma vez que o processo educativo é também individual; o conhecimento da cultura regional que está inserida na identidade da escola e, a atenção para a fase de desenvolvimento da cultura nacional (CHAGAS *et al*, 2012, p. 73).

Embasada em tais princípios, a experiência das escolas-parque ocorreu na década de 1940, em Salvador, com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e, nos anos de 1950, com a construção de cinco escolas-parque. O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro era,

[...] Escola pensada e construída para ser uma escola republicana, de horário integral, focada no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com que o aluno aprenda e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares (CHAGAS *et al*, 2012, p.75).

Ainda de acordo com os autores supracitados (2012, p. 75) o projeto das escolas-parque recebeu reconhecimento internacional, e mais tarde o próprio Anísio instalou no Rio de Janeiro escolas com propostas bem parecidas. Um exemplo foi a Escola Guatemala que funcionava em horário integral (7h:30 às 16h) e oferecia almoço aos professores, alunos e funcionários com o auxílio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira”(INEP).

Posteriormente, a experiência foi desenvolvida em Brasília, um ano depois de sua inauguração, com as escolas experimentais. De acordo com Chagas *et al* (2012) as escolas experimentais foram: Escola Bárbara Otoni, Escola Manuel Bonfim e as Escolas Argentina, Estados Unidos e México. Os autores enfocam a experiência desenvolvida na Escola Argentina a partir das colocações de Xavier (2006), destacando que o tempo de duração das aulas foi ampliado de quatro horas e meia para cinco horas e meia, com introdução de novas atividades na matriz curricular, como: aulas de educação física e música, os trabalhos manuais, a biblioteca e o auditório. A ocupação e a circulação no espaço da escola foram reformuladas de acordo com um Plano de Atividades de acordo com o sistema Platoon¹².

Anísio Teixeira defendia as oportunidades escolares como promotoras de democracia e apresentava assim sua proposta:

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos para cada criança [...] no primeiro turno, a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis (TEIXEIRA apud MOLL, 2006, p. 13).

Ele criticava o modelo da escola tradicional e de acordo com Chagas *et al* (2012), respaldando-se em Xavier (2006),

Anísio Teixeira acreditava que os altos índices de evasão e de repetência, verificados já nos anos de 1930, resultavam da inadequação do modelo tradicional de escola às necessidades de seus alunos, sobretudo das crianças de classes populares. Por isso, ele defendia um modelo que ampliasse o tempo de permanência da criança na escola, antecipando o que hoje chamamos de educação integral, ou seja, a criança permanece o dia todo na escola, desenvolvendo atividades ligadas aos conhecimentos formais e também atividades físicas e esportivas, artísticas e literárias, entre outras (CHAGAS *et al*, 2012, p.74).

¹² De acordo com Xavier (2006) citado por Chagas *et al* (2012, p.74) [...] a proposta do sistema Platoon incidia sobre o rodízio entre turmas organizadas em pelotões que, ao longo da jornada escolar, deslocavam-se no espaço da escola, de acordo com as atividades previstas – aula convencional, brincadeiras e exercícios, trabalhos em oficinas, atividades sociais e de expressão no auditório ou atividades externas. [...]

A experiência dos CIEPs foi desenvolvida no Rio de Janeiro, nos anos de 1980, na gestão do governador Leonel Brizola. Tal experiência encontrou respaldo nas idéias de Darcy Ribeiro que propugnam uma escola pública de melhor qualidade para as camadas populares. Segundo Castro e Faria (2002),

[...] as escolas de horário integral são a referência da escola cidadã, já que se pretende uma escola não excludente e aberta à comunidade. Combatendo a baixa escolaridade e o analfabetismo, além de lutar pela redução da evasão e da repetência, a proposta pedagógica dos CIEPs entende que é na escola de horário integral que o aluno tem melhores condições de familiarizar-se com os conteúdos, com os professores e com a sociedade em geral, beneficiando-se das múltiplas atividades que lhe são oferecidas através da sala de leitura, oficinas de arte, espaços de estudo dirigido e bibliotecas (CASTRO e FARIA, 2002, p.87).

De acordo com Cavaliere (2002), apoiada nas afirmações de Loureiro (s/d, p.19), num folheto informativo dos CIEPs, essa nova escola era assim apresentada como uma escola que partindo de uma concepção ampla da da função escolar, visa recuperar o papel político e social da escola numa relação mais ampla com a comunidade. A educação coletiva se faz através da integração da escola com a comunidade. Os pais são chamados a discutir com os professores a educação dos filhos e as atividades culturais adquirem especial importância.

A autora aponta que o programa sintetizava concretamente uma proposta de reformulação profunda da escola, possibilitando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social. E citando Ribeiro (1986; 1995) destaca que os documentos oficiais articulavam, pelo regime de turno único, linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura, que visavam uma escola democrática, com funções sociais e pedagógicas ampliadas. O pensamento de Anísio Teixeira influenciou, significativamente, o projeto criado e coordenado por Darcy Ribeiro. (CAVALIERE, 2002, p. 97)

Moll (2012) afirma que,

[...] Anísio e Darcy vinculavam seu entusiasmo educacional aos sonhos de uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os cidadãos e cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade (MOLL, 2012, p.129).

A autora ainda destaca que o projeto de ambos ia além da jornada escolar, como condição para uma formação abrangente, que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, através do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que superasse as desigualdades mantidas ou reforçadas pela cultura escolar. O projeto de escola de cada um deles contemplava espaços significativos para os processos de socialização e de construção de conhecimentos. Esses espaços incluíam amplas bibliotecas, cozinhas e refeitórios, pátios que possibilitavam o convívio informal, espaços esportivos, salas temáticas onde se desenvolveriam as atividades de dança, teatro, artes e trabalhos manuais. Além desses, deveriam existir prédios específicos para as aprendizagens do currículo escolar. (MOLL, 2012, p. 129-130)

Para defender a implantação dos CIEPs, Darcy Ribeiro (2009) citado por Moll (2012), afirmava que:

A escola de dia completo, vale dizer, a que atende seus alunos das 7 ou 8 da manhã até às 4 ou 5 da tarde, não é nenhuma invenção do Brizola nem minha, nos CIEPs. Esse é o horário das escolas de todo o mundo civilizado. Todas essas horas de estudo são absolutamente indispensáveis para fazer com que o menino francês aprenda a ler e escrever em francês, ou o japonês em japonês. Oferecer a metade dessa atenção, e às vezes, menos ainda, a uma criança mais carente que a daqueles países, porque afundada na pobreza e porque recentemente urbanizada, é condená-la a fracassar na escola e depois na vida (RIBEIRO, 2009 *apud* MOLL, 2012, p. 131).

Neste sentido, Moll (2009) acredita que é necessário pensar a educação integral a partir do desenvolvimento humano e citando Guará (2006, p. 16) afirma que é uma prática que propõe[...] a realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando suas diversas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica). (GUARÁ, 2006 *apud* MOLL, 2009, p. 14).

As ideias apresentadas constituem as bases da concepção de educação integral proposta em Minas Gerais, conforme apresenta a cartilha de orientação

do Proeti, disponível no site da educação de Minas Gerais¹³. De acordo com a referida cartilha

Em toda a obra de Anísio Teixeira, que percorre cinco décadas, poderíamos listar uma enorme quantidade de passagens que apresentam a defesa e a caracterização de uma escola de educação integral. As bases sobre as quais o autor formula sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida, o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas e a busca da escola verdadeiramente comum, isto é, democrática (SEE/MG, 2007, p.8).

O mesmo documento (SEE/MG, 2007, p. 9) aponta ainda que com o afastamento de Anísio Teixeira da vida política, na ditadura militar, sua proposta não teve continuidade e a concepção de educação integral ficou esquecida por cerca de 20 anos. Nos anos de 1980 e 1990, Darcy Ribeiro, dando continuidade às idéias de Anísio Teixeira, implantou os CIEPs (Centros Integrados de Ensino Público). E aponta:

Para Darcy Ribeiro, a saída para reduzir a injustiça social brasileira seria uma escola com no mínimo seis horas diárias de atividades e funções que fossem além do ensino e da aprendizagem. Ele imaginava um espaço de instrução, orientação artística, desenvolvimento das ciências, assistência médica, odontológica e alimentar e práticas diárias orientadas, como tomar banho ou escovar os dentes. E, principalmente, um local para formar o cidadão crítico. A escola que Darcy defendia, estava voltada para as crianças de classes populares, que muitas vezes só contam com ela para se educar e crescer. (SEE/MG, 2007, p.9)

Além de servirem como referência para justificar e respaldar o projeto de educação integral em Minas Gerais, as experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro orientam a organização do Proeti na medida em que com este projeto as crianças passam a permanecer na escola, em média, nove horas. As atividades propostas envolvem além das atividades do tempo formal em um turno, atividades da área de linguagem e matemática, as de formação do indivíduo em seu sentido mais amplo, como a área artística e motora, bem como a de formação pessoal e social, no outro turno, ou seja, pretende-se uma formação integral, em tempo integral.

¹³ Disponível em www.educacao.mg.gov.br, acessado em outubro de 2011.

É importante destacar que a partir de abril de 2012 o Proeti (Projeto Escola de Tempo Integral) passa a se denominar “Projeto Educação em Tempo Integral” e assume então um perfil que se aproxima das orientações do Programa Mais Educação, do governo federal, voltado para uma proposta de educação integral que envolve efetivamente vivências fora dos muros da escola e a parceria com várias instituições da sociedade numa relação de corresponsabilidade. Exemplo disso é que o Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (SEE/MG, 2012) aborda em seus princípios orientadores, a gestão democrática, os conceitos de cidade educadora, rede de parcerias e ações em rede. Tais questões também são trabalhadas pela Secad/ MEC no contexto do projeto Mais Educação. Desta forma, observa-se que a formação mais ampla de habilidades assume destaque, embora a preocupação com a aprendizagem cognitiva não seja esquecida. A organização das turmas e as orientações curriculares do projeto sofreram modificações, o que fez com que a Escola Y deste estudo optasse por não continuar com desenvolvimento do mesmo com a justificativa do diretor de não existir a demanda exigida (duas turmas de 25 alunos) e nem espaço físico adequado, embora pudesse buscar parcerias com a comunidade, mesmo esta sendo rural.

Cabe ainda ressaltar que as modificações ocorridas nas orientações do projeto não invalidam este estudo, visto que tais orientações também estão sujeitas às relações aqui abordadas. Isso significa que embora possua novas orientações, o projeto continua sendo desenvolvido nas escolas da jurisdição da SRE/Ubá. Além disso, as ações propostas no capítulo 3 podem ser desenvolvidas a partir de tais orientações, pois são elas que passam a orientar o trabalho das escolas.

2.2 Aspectos da implementação do Proeti enquanto política pública educacional

De acordo com Brooke (2012), a Organização das Nações Unidas (ONU) contribuiu efetivamente para que a educação fosse percebida como elemento estruturador da vida humana, ao incorporar os direitos educacionais em uma definição expandida dos direitos humanos. Entre os passos apontados

pelo autor está a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990, na Tailândia, onde a ONU trabalhou para estabelecer o direito de todas as crianças a receber uma educação básica de qualidade e enfatizou a responsabilidade de todos os países de desenvolverem políticas que promovam a igualdade de oportunidades e de tratamento para todas as crianças.

Booke (2012), aponta ainda que esta exigência está respaldada

[...]na tese de que a justiça, a liberdade, a cidadania e o autodesenvolvimento dependem da capacidade do indivíduo e da sua sociedade de se expressarem através da língua escrita, o que gera a equação entre o direito à educação e a democracia (BROOKE, 2012, p. 473).

No entanto, o mesmo autor (2012) indica que existem outras razões para as preocupações dos países com a distribuição igualitária de oportunidades. A questão da empregabilidade produtiva é uma delas, pois é essencial ao bem estar individual e social, e ao desenvolvimento econômico dos países. Isso explica porque o conceito de igualdade de oportunidades educacionais sempre esteve presente nas reformas educacionais dos últimos 50 anos, e porque as agências internacionais têm atribuído à equidade uma importância igual à de expansão ou melhoria da qualidade de ensino. Brooke destaca que:

Nos documentos do Banco Mundial a partir da década de 1980, nota-se uma insistência cada vez maior no uso de métodos tanto equalizadores quanto compensatórios para distribuição de recursos como forma de amenizar as desigualdades do passado e estabelecer políticas de equidade para o futuro. E, em quase todos os exemplos de reforma educacional pelo mundo afora, encontram-se declarações a favor da justiça social e ações para amenizar ou eliminar as injustiças contidas na distribuição desigual de oportunidades e resultados educacionais (BROOKE, 2012, p. 474).

Ao discutir o conceito de qualidade nos planos brasileiros de educação Fonseca (2009) ressalta que na década de 1980 as propostas oficiais para a qualidade da educação fundamental estavam vinculadas aos objetivos dos projetos internacionais. No entanto, aponta a mobilização da sociedade em torno da elaboração das políticas educacionais e ressalta as Conferências Brasileiras de Educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública.

Citando Saviani (2007b), Fonseca (2009) destaca a influência dos educadores na proposta da Constituinte de 1988 e na LDB de 1996. A autora considera que os planos educacionais incorporaram, de maneira mais intensa ou não, o substrato econômico que sustentou os projetos nacionais de desenvolvimento. Ela enfatiza a mobilização dos educadores na construção de propostas mais autônomas e socialmente mais importantes para a educação brasileira. Assim, é importante destacar o pensamento de Condé (2011), quando afirma que:

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

As políticas públicas (*policies*) tem uma relação direta com a política (*politics*), sendo em grande medida produzida pela ação desta segunda sobre as primeiras. Portanto, nada de neutralidade ou da ausência de interesses. Este quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados. (CONDÉ, 2011, p.2).

Ao abordar a formulação de uma política pública, Condé (2011) aponta que:

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

Em Minas Gerais, com o objetivo de viabilizar uma ampliação qualificada do tempo escolar, possibilitando ao educando o seu desenvolvimento físico, cultural, afetivo, social, cognitivo e ético, desde 2005 vem sendo desenvolvido o Proeti, que visa contribuir para a consecução do objetivo mais amplo, qual seja, a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas estaduais.

A elaboração da proposta do Proeti, ou seja, a formulação da política pública se deu a partir dos resultados das avaliações externas do Proalfa e do Proeb promovidas pela SEE/MG e da constatação de que era necessário “[...] implementar as políticas públicas existentes e de se implantar novas políticas que pudessem assegurar a continuidade dos bons resultados alcançados” (SEE/MG, 2009).

Neste contexto, é importante considerar que no modelo do Proeti desenvolvido até o ano de 2011, havia uma clara preocupação com a melhoria do desempenho escolar dos alunos, uma vez que, embora se indicasse a necessidade de as atividades do projeto estarem permeadas pela ludicidade, elas se relacionavam com uma proposta curricular que enfatizava as áreas do conhecimento acadêmico. De acordo com a cartilha do projeto:

[...] Em um turno será desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada. Em outro turno, conforme projeto apresentado pela escola, serão realizadas atividades que ampliarão as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, com ênfase na alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas. (SEE/MG, 2009)

A partir de 2012, o projeto assume um novo desenho, que apresenta uma visão mais ampliada da formação integral e que complementa o projeto desenvolvido até então. A proposta articula de maneira mais clara a proposta de formação integral, inclusive com a recomendação do estabelecimento de parcerias com a comunidade e do princípio do desenvolvimento das ações em rede. Esse novo desenho vai ao encontro das diretrizes da proposta do governo federal, através do Programa Mais Educação.

Considerando a complexidade que envolve a elaboração de uma política educacional, deve-se ressaltar o processo de implementação desta política, dentro do estudo aqui apresentado. Segundo Condé (2012) a implementação depende de muitas variáveis, desde o desenho bem formulado, ao gestor adequado, do engajamento dos atores aos objetivos e metas. Além disso, é na implementação que se verifica o quanto a política é crível e como ela é absorvida no cotidiano. É nesse momento que a política passa pelo teste

de seus usuários finais, beneficiários de determinada ação. O mesmo autor destaca que a “distância” entre quem elabora a política e quem está na ponta do sistema, faz com que estes últimos precisem ser induzidos a implantarem algo que não formularam.

Condé (2012) afirma que tal como no contexto de elaboração de uma política, a implementação pode ser analisada na perspectiva *top/down*. Este cenário de análise é relativamente comum e se origina na burocracia, nos mecanismos e instâncias criados “por cima”, para serem implementados. Neste sentido, os objetivos pertencem a instâncias “de fora”, muitas vezes advindas dos próprios formuladores de políticas. Assim, o principal problema envolve o que é esperado por quem “determina” e a realidade local.

As afirmações de Condé (2012) podem ser percebidas no âmbito da formulação e implementação do Proeti, visto que embora tenha sido elaborada com o objetivo de possibilitar a melhoria da qualidade da educação pública, se deu no âmbito central, sem a participação dos atores, que posteriormente se responsabilizariam pela sua implementação. E, na fase de implementação, o mesmo é apresentado às escolas como algo pronto a se desenvolvido, numa perspectiva *top/down*. Isto pode ser ilustrado pela fala do diretor da Escola Y em entrevista concedida em 15 de fevereiro de 2012: “O projeto funciona aqui na escola desde setembro de 2007. Ele foi oferecido e quem tinha sala disponível foi basicamente ordenado a começar.”

2.3 A gestão escolar no contexto do Proeti

Com o desenvolvimento do processo de democratização ocorrido no Brasil a partir de meados dos anos 1980, bem como as demandas provenientes da sociedade na atualidade, a forma de desenvolver o trabalho educativo nas escolas exigiu um novo olhar. De acordo com Lück (2009) a administração da escola, até então influenciada pelo positivismo, que caracterizava uma escola conservadora e elitista e percebia a educação de forma fragmentada, passa a considerar a articulação do trabalho educacional. Segundo ela,

A passagem de uma ótica fragmentada da educação, para uma ótica organizada pela visão de conjunto (Lück, 2007), tem implicações de grande repercussão sobre a gestão da escola, demandando a contínua articulação entre o modo de pensar e de fazer o trabalho educacional e a necessidade de promoção de articulações e interações, análise conjunta dos diferentes aspectos da realidade, análise do relacionamento entre os objetivos específicos de cada área de atuação, com os objetivos gerais da educação e do projeto pedagógico escolar e a associação desses objetivos com o uso educacional de espaços, bens materiais e físicos e recursos financeiros, voltados para a sua realização (LÜCK, 2009, p.106).

Segundo a mesma autora houve uma mudança de significado dos recursos utilizados em educação diante da mudança de paradigma de administração, para gestão. Na administração, os recursos constituem a garantia da qualidade do ensino, enquanto na gestão os recursos não são suficientes, é importante considerar o uso que se faz deles, a partir do significado que adquirem e da forma como as pessoas os utilizam na realização da educação. A gestão então pressupõe dinamismo (LÜCK, 2009, p.107).

Dentro desse contexto a gestão participativa é entendida como um processo que requer a tomada de decisão e envolve a todos que fazem parte da comunidade escolar. Ao abordar a gestão participativa, Coelho e Linhares (2008) apontam que esta se caracteriza por uma ação consciente, através da qual os membros da escola reconhecem e assumem o poder de influenciar na dinâmica da escola, de sua cultura e seus resultados. Lück (1996) citada por Coelho e Linhares assim aborda o conceito de gestão participativa:

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 1996, p.37 *apud* COELHO e LINHARES, 2008, p.2).

Dourado (2011, p.15) aponta que a gestão escolar, considerada numa perspectiva democrática, tem características e exigências próprias. Neste sentido, o autor defende que para efetivá-la devemos observar procedimentos

que possibilitem o envolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas. E destaca:

Para isto, torna-se necessário promover atividades e exercer funções que promovam a presença e o fortalecimento da atuação das pessoas no interior das escolas. No entanto, o modo democrático de gestão envolve o exercício do poder, incluindo os processos de planejamento, a tomada de decisões e a avaliação dos resultados alcançados, etc... Trata-se, portanto, de fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades (DOURADO, 2011, p. 15).

O autor aponta ainda que nas escolas e sistemas de ensino, a gestão democrática visa o envolvimento de todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas de educação e ressalta:

Nessa ótica, os processos de gestão da escola vão além da gestão administrativa, eles envolvem ações que procuram estimular a participação de diferentes pessoas e articular aspectos financeiros, pedagógicos e administrativos para atingir um objetivo específico: promover uma educação de qualidade “que abranja os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, art. 1º) (DOURADO, 2011, p. 16).

Assim sendo, o gestor, que no desempenho de sua função influencia sobremaneira todos os setores e pessoas da escola, assume um papel fundamental, pois embora não seja responsável pela motivação e satisfação daqueles que compõem a comunidade escolar, trabalha em conjunto na busca pela educação de qualidade. Neste sentido, como já apontado no capítulo I deste trabalho, a cartilha do Proeti recomenda que a gestão do projeto seja democrática e participativa, envolvendo Diretor, Vice-diretor, Especialistas e Comunidade Escolar. O gestor deve conhecer bem as diretrizes metodológicas e pedagógicas do Projeto orientar a reelaboração do projeto político da escola, considerando as particularidades, quanto a Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas e Gestão de Serviços e Recursos, para uma escola que oferece a opção curricular de tempo integral. Espera-se que o gestor desempenhe o papel de:

Coordenar o Projeto Pedagógico, apoiar o desenvolvimento e divulgar a avaliação pedagógica, adotar medidas para elevar os níveis de

proficiência dos alunos nas avaliações externas, sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas, estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação, organizar o quadro de pessoal, acompanhar a frequência dos servidores e conduzir a avaliação de desempenho de toda a equipe da escola; garantir a legalidade e regularidade da escola e a autenticidade da vida escolar dos alunos; zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar; indicar necessidades de reforma e ampliação do prédio e do acervo patrimonial; prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Colegiado Escolar; fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, observando os prazos estabelecidos além de observar e cumprir a legislação vigente (SEE/MG, CARTILHA PROETI, 2009).

No entanto, pode-se observar através das entrevistas realizadas em fevereiro de 2012, que a gestão democrática e participativa no que se refere ao desenvolvimento do Proeti, necessita ser aprimorada. Ilustra essa situação o relato da coordenadora do projeto da Escola X em entrevista concedida em 14 de fevereiro de 2012 quando afirma que não sabe informar sobre como os recursos recebidos são gastos, dizendo ser esta uma atribuição do gestor; que a relação dos professores alfabetizadores do projeto com os professores do tempo formal é praticamente inexistente. Ou mesmo, quando a professora da Escola X comenta que os professores do tempo formal pensam que o projeto “é um reforço para os alunos. Se o aluno não era alfabetizado, tinha que ser” (PROFESSORA DA ESCOLA X, em entrevista concedida em 17 de fevereiro de 2012). Essas informações permitem inferir que existem limitações no desenvolvimento do projeto na perspectiva da gestão democrática e participativa, pois revelam que não existe divulgação dos recursos recebidos, nem como estes são gastos. Além disso, não existe uma clareza quanto aos objetivos do projeto por parte dos professores da escola, o que sugere que as orientações metodológicas e pedagógicas não são divulgadas nas escolas.

Coelho e Linhares (2008) apontam que:

Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos, apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância de resultados alcançados pelos alunos. Também agem como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos, o que inclui promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola (COELHO E LINHARES, 2008, p.4).

Torna-se importante ressaltar que a responsabilidade da gestão participativa é complexa e acredita-se que ela depende, entre outros, de um clima relacional baseado no diálogo. As autoras supracitadas citam Freire (1975) quando abordam o diálogo como ponto fundamental na gestão participativa, uma vez que, segundo elas, é através dele que nos tornamos conscientes e agimos conscientemente.

Desta forma, pode-se considerar que o paradigma da gestão participativa é relativamente novo. Neste sentido, é inegável que os gestores atuais são influenciados pela histórica concepção de administração pautada na visão fragmentada do processo educativo. Assim, desenvolver uma nova concepção de gestão na escola não é um processo que se desenvolve instantaneamente, mas requer do gestor, além da consciência dos seus objetivos, uma atuação ativa e constante, permitindo a ele que viabilize a efetivação das práticas de participação na escola.

Dourado (2011, p. 18) aponta que são muitas as concepções entre gestão e democracia. No entanto, a ideia da gestão escolar democrática envolve a compreensão da escola como uma instituição social capaz de contribuir para a formação de cidadãos e adota a Constituição Federal brasileira para examinar a gestão democrática como um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa orientados por processos de participação das comunidades escolar e local. O autor (2011, p.19) aponta que a participação é direito e dever de todos aqueles que atuam nas escolas públicas e que o ensino deverá considerar princípios como a igualdade de condições para a permanência na escola, a liberdade que deve permear o processo ensino/aprendizagem, o pluralismo de idéias, a gratuidade do ensino, além da valorização dos profissionais de ensino, a gestão democrática e a qualidade da educação.

Ao abordar a questão da participação, o Dourado (2011) aponta que a participação é educativa para a equipe gestora e para os demais membros da comunidade, uma vez que ela permite e requer o confronto de idéias, argumentos e diferentes pontos de vista, além de novas sugestões e alternativas. A maior participação da comunidade nas escolas produz

resultados como: respeito à diversidade cultural, à coexistência de idéias e de concepções pedagógicas, a partir de um diálogo franco e respeitoso; formulações de alternativas; tomadas de decisão diante da aprovação da comunidade; participação e convivência de diferentes sujeitos sociais nas decisões educacionais. (DOURADO, 2011, p. 23-24). Pode-se observar que, embora exista a recomendação, nas orientações oferecidas pela SEE/MG para que se possibilite uma maior participação dos atores envolvidos, esta fica prejudicada pela falta de espaços efetivos de participação. Embora as reuniões administrativas e pedagógicas sejam instituídas através dos Módulos II na rede estadual, percebe-se através da compreensão que têm os professores da escola sobre o projeto e da falta de conhecimento de como se organiza e se desenvolve o mesmo, bem como quais são seus principais objetivos, que a participação precisa ser estimulada. Esta é uma questão pontuada pela coordenadora da Escola X, quando afirma que esse trabalho deveria ser feito nas reuniões de Módulo II, mas que não existe uma socialização entre eles. Apontou que a grande quantidade de tarefa enviada para casa, impossibilita o professor do projeto de desenvolver as atividades conforme o planejado. Segundo elas, existem professores que acreditam que as crianças estão no projeto **só** para brincar e fazer tarefas (COORDENADORA DA ESCOLA X em entrevista concedida em 14 de fevereiro de 2012). A coordenadora da Escola Y disse que “existem muitos meninos ainda que não aceitam o tempo integral, não aceitam ficar, não gostam de ficar aqui.” E questionada sobre porque isso acontecia, ela disse: “precisa haver atividades que despertem a criatividade, que o aluno não fique o tempo todo preso na sala. As atividades do tempo integral acabam repetindo as atividades do tempo formal.”(COORDENADORA DA ESCOLA Y em entrevista concedida em 15 de fevereiro de 2012).

Dourado (2011) defende, ainda, que a gestão democrática implica a descentralização do poder, compartilhando-o isso poderá acontecer:

Incentivando a participação e respeitando as pessoas e suas opiniões; desenvolvendo um clima de confiança entre os vários segmentos das comunidades escolar e local; ajudando a desenvolver competências básicas necessárias à participação (por exemplo, saber ouvir, saber comunicar suas idéias). A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, na medida em que elas passam a se interessar e se sentir responsáveis por tudo que

representa interesse comum. Assumir responsabilidades, escolher e inventar novas formas de relações coletivas faz parte do processo de participação e trazem possibilidades de mudanças que atendam a interesses mais coletivos.

A participação social começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, pais de alunos etc. possam discutir criticamente o cotidiano escolar (DOURADO, 2011, p.24-25)

Para viabilizar a participação das pessoas no processo de gestão escolar Machado (2011) discute a articulação entre o planejamento estratégico e participativo e defende que o gestor não é e nem pode ser o único responsável pela gestão estratégica e condução do planejamento. Esta é uma responsabilidade de todos os envolvidos. Um dos desafios do gestor, então, é a incumbência de criar meios que garantam esse envolvimento. A autora aponta que deve-se reconhecer que criar o envolvimento de todos na gestão da escola em curto prazo, é quase “impossível”, pois:

Isso requer uma mudança de cultura e de comportamento na organização escolar. Como toda mudança de valores é demorada, este é um trabalho que deve ser realizado por etapas, deve ser visto como construção. Para isso o gestor deve criar estratégias de envolvimento e participação. Uma das estratégias é dividir o trabalho de conscientização dos indivíduos para a importância da participação. Esta divisão deve ocorrer primeiramente entre o gestor e aqueles que trabalham na escola: professores e funcionários. O papel dos professores neste processo é fundamental: são eles que têm contato direto com os alunos e, por conseguinte, com os pais (MACHADO, 2011, p.01).

Na realidade pesquisada é possível perceber que embora os diretores das duas escolas sejam dedicados e comprometidos, a falta de articulação de algumas ações como a realização de um planejamento conjunto e a função do diretor na coordenação e desenvolvimento do projeto, indica o desafio da implementação de uma gestão participativa, que envolve o compromisso e o diálogo entre os diversos atores educacionais das escolas. Comprovam isso, além das questões pontuadas anteriormente, as informações colhidas durante as entrevistas realizadas quando os gestores disseram não conhecer como se dá o planejamento dos professores, como disse a gestora da Escola X quando pontuou que o planejamento acontece em momentos específicos: “O planejamento acontece nas reuniões de Módulo II, com a coordenadora do projeto, mas a parte do planejamento não estou por dentro não. Isso é mais

com a coordenadora. "(GESTORA DA ESCOLA X, em entrevista concedida em 15 de fevereiro de 2012), ou como relatou o gestor da escola Y:

O planejamento é feito mais com a coordenadora... ele é feito de acordo com os anos: terceiro, quarto e quinto anos que é o nosso caso, o trabalho é feito paralelamente ao da professora do tempo formal. A professora do tempo integral tem contato com a do tempo formal. Tanto é que existe o momento dos estudos monitorados, onde a professora vai orientar as tarefas daquele dia (GESTOR DA ESCOLA Y, em entrevista cedida em 15 de fevereiro de 2012).

No entanto, a coordenadora da Escola X, também em entrevista concedida em 14 de fevereiro de 2012, disse que acompanha o planejamento quando possível. Por outro lado, a professora da Escola Y, em entrevista concedida em 15 de fevereiro, afirmou elaborar o planejamento sozinha, embora a atividade devesse ser outra a cada cinquenta minutos. "Isso exige muito trabalho." E comentou: "A conversa com os professores do tempo formal não era possível por causa do tempo, o tempo é muito corrido."

Além das situações apresentadas, a dificuldade em utilizar os recursos recebidos pela Escola X, e ainda, o desconhecimento pelos demais pesquisados de como os recursos são gastos, permitem inferir que não existe uma ação integrada no desenvolvimento do trabalho na escola. Isto revela que existe a necessidade de se desenvolver ações que favoreçam práticas que tornem a gestão transparente, bem como incentivem a participação dos atores educacionais nas tomadas de decisão que digam respeito ao trabalho a ser desenvolvido pela escola.

2.4 A dimensão pedagógica no desenvolvimento do Proeti

Segundo Lück (2009) a gestão pedagógica é aquela para a qual convergem todas as demais dimensões da gestão, uma vez que diz respeito à atuação intencional e sistemática que visa à promoção da formação e a aprendizagem dos alunos. Constitui-se na mais importante dimensão do processo de gestão educacional e é abordada desta maneira em programas de capacitação, como no programa de capacitação de Secretários Municipais de Educação promovido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), bem como

o programa de capacitação de gestores escolares, Progestão, desenvolvido pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação).

As orientações para o desenvolvimento da gestão pedagógica do Proeti, apresentadas no capítulo anterior encontram respaldo no posicionamento de Lück e indicam que a proposta curricular do projeto deve considerar os interesses e necessidades dos alunos e da comunidade.

Segundo a cartilha do projeto (SEE/MG, 2008),

É fundamental que a escola que ofereça a opção curricular de tempo integral organize seu espaço escolar, horário de aula e as atividades de enriquecimento curricular, de modo a assegurar práticas pedagógicas que aprimoram a qualidade do ensino e o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos. A Escola de Tempo Integral deve utilizar os seus espaços, de forma a propiciar aos alunos diferentes formas de interação, usando a biblioteca, laboratório, cantina, quadra poliesportiva, espaços cedidos por parceiros do Projeto, dentre outros, de uma forma prazerosa e estimulante (SEE/MG, 2008, p. 16).

Percebe-se, então, que embora as orientações do projeto sejam as mesmas para todo o estado, consideram o princípio da flexibilidade, uma vez que o projeto elaborado pela escola inclui a especificidade da realidade escolar, bem como as características de seu entorno. De acordo com as orientações do projeto,

A lógica de currículo que se propõe para a especificidade do Projeto Escola de Tempo Integral parte da idéia de um currículo em processo, pois permite a flexibilidade das atividades sem a perda de sentido da unidade; produz uma nova dinâmica para a organização do tempo do aluno; favorece o equilíbrio entre as ações de caráter mais científicas e lúdicas e exige maior articulação da equipe pedagógica no processo de redefinição e reorganização das ações (SEE/MG, 2007, p.2).

Para desenvolvimento da gestão pedagógica de forma eficiente e eficaz torna-se necessário destacar o planejamento como meio de organização do trabalho, bem como referencial para o seu monitoramento e avaliação. Segundo Lück (2009),

[...] sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem

planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações [...] (LÜCK, 2009, p.32).

Embora o planejamento das atividades do Proeti deva ser uma prática sistemática, coletiva e cooperativa, percebe-se pelos dados coletados que as professoras desenvolvem o planejamento sem a orientação e apoio necessários, o que conforme indica Lück (2009), traz prejuízos ao desenvolvimento do trabalho. Isso é perceptível quando a coordenadora do projeto na escola revela que orienta quando possível, como no caso da Escola X e, quando a coordenadora da Escola Y ao abordar o planejamento revela não dominar com clareza os aspectos relativos aos mesmos, embora a Superintendência de Ensino desenvolva pelo menos uma vez a cada semestre uma capacitação dos envolvidos no processo e exista a orientação para que os analistas educacionais que visitam as escolas regularmente, dentro do PIP (Programa de Intervenção Pedagógica), ofereçam suporte para desenvolvimento do projeto. A coordenadora da Escola X declarou:

Quando eu assumi o projeto eu não conhecia de perto o trabalho, eu trabalhava como supervisora de outras turmas [...] O projeto é trabalhado com oficinas, como redação, leitura. O planejamento, ele é feito anual e é reformulado sempre que há necessidade. Eu penso que as professoras observam isso através das tarefas. Nós montamos um caderno específico para o planejamento das meninas, porque ele é diferente das outras professoras [...] As professoras tem um momento de planejamento específico na hora vaga delas. Na medida do possível eu acompanho, na medida do possível eu acompanho [...] (COORDENADORA X em entrevista concedida em 14 de fevereiro de 2012).

A coordenadora da Escola Y relatou:

Eu vou ficar meio perdida... não me passaram muita coisa, pelo que eu vi, ele era dividido em módulos, né? Tinha um rodízio... tinha uma grade e ela (a professora) ia planejando de acordo com aquela grade. Os momentos de encontro entre as professoras eram nos Módulos II. Também a gente ficava sempre em contato com ela, pois ela trabalhava nos dois horários. (COORDENADORA DA ESCOLA Y em entrevista concedida em 15 de fevereiro de 2012).

Os dados das entrevistas indicam também a limitação enfrentada pela prática coletiva e cooperativa, pois além da quase inexistência da relação dos professores do projeto com os demais professores, estes não compreendem a dinâmica e os objetivos do projeto. Isso permite inferir que a gestão

participativa ainda é um processo em construção na escola, assim como a ênfase na dimensão na gestão pedagógica que favorece a obtenção de melhores resultados como indicado pelos estudos relativos às escolas eficazes de Coelho e Linhares (2008), apontados anteriormente. As autoras defendem que nas escolas eficazes os gestores atuam como líderes pedagógicos, apoiam o estabelecimento de prioridades, avaliam programas pedagógicos, dentre outros.

Outra questão refere-se às atividades que exigem uma reorganização do tempo, do espaço e dos horários de aula. Seria importante que ao verem os alunos em atividades em outros espaços da escola, como a biblioteca, o pátio, a quadra, todos os que nela trabalham compreendessem que essas atividades integram a proposta de uma aprendizagem pautada em atividades lúdicas e prazerosas e não partilhassem a visão de que os alunos não ficam fazendo nada durante as horas de desenvolvimento do projeto. Ou seja, os profissionais da escola devem ter a concepção de que a utilização dos diversos espaços e de seu entorno não se constitui em brincadeiras, mas são atividades lúdicas e planejadas com intencionalidade específica. Essa situação pode ser exemplificada pelas palavras da coordenadora do projeto da Escola X quando ela afirma:

Alguns professores acreditam que os alunos estão no projeto só para brincar e fazer tarefas. Elas dizem que os meninos estão aqui, eles não estão fazendo nada. Penso que o trabalho deveria acontecer através de uma parceria entre os professores do tempo formal e os professores alfabetizadores do projeto (COORDENADORA DA ESCOLA X em entrevista concedida em 14 de fevereiro de 2012).

A professora alfabetizadora da escola X informou que os professores acreditavam que o projeto se constituía em um reforço para os alunos e apontou a grande quantidade de tarefas que eram enviadas por elas. Apesar de seu trabalho de sensibilização dos professores, reconhece que apenas alguns mudaram um pouco a maneira de conceber o projeto. (PROFESSORA DA ESCOLA X em entrevista concedida em 17 de fevereiro de 2012).

As atividades do projeto devem ser inovadoras, contextualizadas e interdisciplinares, contribuindo para a permanência das crianças na escola. A cartilha do projeto (SEE/MG, 2008, p.8) aponta que as atividades inovadoras

envolvem outras práticas diferentes daquelas com as quais as crianças estão acostumadas. Trata-se de considerar todas as atividades (excursões, atividades dentro e fora da sala de aula) como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não é preciso a repetição e que a diversão é aliada da aprendizagem, tornando esta mais prazerosa e significativa. No entanto, pode-se perceber que isto ainda não acontece nas escolas pesquisadas e pode ser ilustrado com a fala da coordenadora da Escola Y, quando diz: “existem muitos meninos ainda que não aceitam o tempo integral, não aceitam ficar, não gostam de ficar aqui.” E questionada sobre porque isso acontecia, ela disse: “precisa haver atividades que despertem a criatividade, que o aluno não fique o tempo todo preso na sala. As atividades do tempo integral acabam repetindo as atividades do tempo formal” (COORDENADORA DA ESCOLA Y em entrevista concedida em 15 de fevereiro de 2012).

O texto de referência para o debate nacional para a educação integral¹⁴ (2009) defende que espera-se que na construção da proposta de educação integral, a escola lute por uma escola mais viva, rompendo gradativamente com a ideia de sacrifício, atrelada ao Ensino Formal, e, por outro lado, de prazer a tudo que é proposto como alternativo ou informal em relação ao sistema escolar. Desta forma,

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (MEC, 2009, p.32).

As informações coletadas através das entrevistas realizadas em fevereiro de 2012 permitem inferir que os professores também encontram dificuldades no planejamento e desenvolvimento de atividades com as

¹⁴ O texto de referência para o debate nacional para a educação integral faz parte da Série Mais Educação sob a organização de Jaqueline Moll, numa realização da Secad/MEC (2009). O texto foi produzido pelo Grupo de Trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da Undime, do Consed, do CNTE, da Anfope, de Universidades e Organizações não governamentais comprometidas com a educação. Esse grupo de Trabalho foi convocado pelo Ministério da Educação, sob coordenação da Secad.

características já apontadas. Sabemos que este é um desafio e que nem mesmo os cursos de formação inicial têm dado conta de preparar os professores adequadamente para esta situação. Assim sendo, abordaremos a questão da formação docente na seção seguinte.

2.5 Características da formação docente na execução do Proeti

O desenvolvimento do trabalho docente no Proeti requer do professor o desenvolvimento de habilidades que estão em consonância com uma prática que se distancia da abordagem tradicional. De acordo com a cartilha do projeto:

Para que a Escola de Tempo Integral cumpra seu papel com excelência garantindo qualidade na educação, faz-se necessário oferecer aulas criativas e prazerosas, fazendo a diferença, seja no modo de disposição das carteiras em sala, ou mesmo na exploração de outros espaços existentes na escola e fora dela, dando ao aluno a oportunidade de constituir experiências ricas e significativas. [...] Não se trata simplesmente de fazer aulas repetitivas, monótonas, com saídas ou excursões sem cunho pedagógico. Trata-se de considerar excursões, atividades extraclasse, aulas em sala de aula, como um todo, um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esse aprendizado se torna muito mais significativo (SEE/MG, 2009).

Assim, para desenvolvimento do trabalho dentro do Proeti, o professor necessita, além de um perfil apropriado, de uma formação adequada.

Ao apontar as questões relacionadas à formação docente, Monteiro (2002) afirma que nos últimos anos a formação de professores tem sido objeto de grandes questionamentos, passando por um processo de reformulação que expressa uma verdadeira mudança de paradigma. De uma concepção construída na modernidade, baseada numa racionalidade técnica, que considerava a formação o período durante o qual os professores adquiriam os saberes e técnicas para ensinar, bem como as normas e valores a serem desenvolvidos nos alunos, vivemos hoje a perplexidade diante da insuficiência desse modelo em dar conta de formar os professores para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

A autora supracitada aponta os estudos de Perrenoud e Tardif (a partir dos anos 90), entre outros, como estudos que têm enfatizado a especificidade da atividade dos professores, profissionais que necessitam desenvolver uma competência que lhes permitam mobilizar saberes para “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 1996, p.32), e considera a relação interpessoal um componente básico e estratégico. A autora destaca, ainda, que os estudos realizados contribuem para a concretização de propostas de trabalho progressistas que muitas vezes, têm fracassado pela tentativa de pô-las em práticas por professores formados no modelo da racionalidade técnica instrumental, portadores de hábitos arraigados.

Assim sendo, Mamede (2012, p. 239) ao analisar as integrações necessárias para a formação em educação integral destaca três das possíveis possibilidades de integração, das quais as universidades devem/podem participar. São elas: a integração das instâncias e instituições educacionais, a integração (interna) da instituição universitária e a integração da formação inicial com a formação continuada (percebida em vice-versa).

Ao discutir a integração das instâncias e instituições educacionais a autora (2012, p. 239) destaca que com a proximidade do Ministério da Educação das redes estaduais e municipais, abre-se à universidade um extenso campo de ação conjunta. Afirma, ainda, que embora as aproximações com as instâncias educacionais possam ser conflituosas, “há aí um meio fundamental para a concepção e o desenvolvimento de políticas, programas, projetos e ações diversas, o mesmo podendo ser considerado quanto à educação integral [...]” (MAMEDE, 2012, p.239).

No entanto, embora já se discuta sobre as formas de integração entre as instituições superiores de ensino e as redes públicas municipais e estaduais, pode-se observar que este é um caminho a ser trilhado em nossa realidade. Nas escolas pesquisadas não existe a presença da universidade, nem de outras instituições superiores de ensino, para desenvolvimento de um trabalho relacionado com a proposta de educação integral.

Admitindo-se a importância da integração das instâncias educacionais, Mamede (2012) questiona como as universidades podem se articular às redes públicas de ensino e às escolas. Aponta que no caso da formação em

educação integral, foi após o convite feito pelo MEC que um número considerável de universidades se mobilizou internamente e se aproximou das redes públicas de ensino com este fim. Ela destaca a autonomia (ou certa autonomia) das instituições para desenvolver suas ações, podendo realizar projetos/programas de maneira conjunta, o que indica possibilidades diversas de estabelecerem parcerias. (MAMEDE, 2012, p.239).

Para que as ações interinstitucionais avancem a partir do ponto em que se encontram, Mamede (2012) aponta que:

Para tal, entre outros fatores, contam: a compreensão de que aí está um canal valioso para a requalificação de todas as instâncias envolvidas e de seus agentes; abertura para as mudanças decorrentes desse diálogo; a determinação e a capacidade de dar encaminhamentos concretos e viáveis. As instituições, reunidas e comprometidas em torno de um mesmo propósito, podem, com maior consistência, representar o apoio, dar o incentivo, garantir o acompanhamento e também fazer cobranças em relação ao trabalho desenvolvido junto aos professores (MAMEDE, 2012, p. 239).

A autora (2012, p. 240) aborda a diversidade do nível de desenvolvimento da integração das instituições educativas nos diversos contextos nacionais e aponta vários projetos de extensão, com formatos diversificados, mas pensados a partir de linhas gerais formuladas em debates, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Defende que a formação em educação integral junto aos profissionais do Programa Mais Educação representa, para as universidades, um momento valioso e uma importante oportunidade para o aprofundamento e a consolidação da educação integral, com uma preparação mais consistente para sustentá-la como uma política pública de educação, e conclui:

Ensinar e aprender, juntos, não quer dizer que aprendemos e ensinamos desde um mesmo patamar ou de um mesmo ponto de vista. Cada instituição, com seu modo de funcionar, com suas responsabilidades e papéis, e cada profissional, com seus desafios, conhecimentos e conquistas, podem fazer parte dessa grande, desafiadora e fascinante rede da educação integral (MAMEDE, 2012, p.240).

Além da aproximação entre as diversas instâncias e instituições educativas, outra linha de integração apresentada por Mamede (2012) é aquela que se dá internamente, e destaca:

Com efeito, aparece como indispensável o encontro acadêmico de cursos e profissionais diversos, a fim de que, desde seus diferentes pontos de vista e de seus conhecimentos específicos, possam, juntos, olhar na direção comum da educação integral, refletindo sobre aspectos dela constituintes e colaborando na identificação de caminhos possivelmente mais adequados para uma educação que se deseje integral e integrada (MAMEDE, 2012, p. 241).

Das possibilidades de integração destacadas por Mamede (2012, p. 242), ou seja, daquela de natureza interinstitucional e da intrainstitucional, ela ainda aponta a integração da formação profissional voltada à atuação dos segmentos educacionais distintos, gestores e funcionários, além da necessidade de se pensar nos diferentes momentos do percurso formativo desses profissionais. Desta forma, ela considera a relevância tanto da formação inicial, como continuada, bem como a articulação de ambas, destacando a participação da universidade como agência formadora¹⁵. E defende:

A possibilidade de que profissionais em formação inicial – estudantes de graduação e, vale lembrar, não somente das licenciaturas – em interação com profissionais formados e em formação continuada, atuem juntos, inclusive com a previsão de que os alunos possam se aproximar das escolas/das comunidades, constitui uma parceria fundamental para a qualificação da formação profissional (MAMEDE, 2012, p.242).

A discussão sobre a política de formação continuada de professores para a educação integral abordada por Branco (2012, p.251) e apoiada nos estudos de Kramer (1989), privilegia o *lôcus* da escola. Segundo ela, a escola enfrenta em seu cotidiano, variados problemas que necessitam de referenciais teóricos que devem ser confrontados com as práticas realizadas, além da construção de conhecimentos, estratégias e instrumentos pedagógicos que possibilitem uma nova dimensão do trabalho escolar. E aponta:

¹⁵Segundo Mamede (2006 e 2007) a sua experiência na articulação entre formação inicial e continuada tem mostrado o quanto é possível aprender e ensinar, coletivamente, envolvendo pessoas em diferentes estágios de sua formação, como: alunos de graduação, de pós-graduação, professores universitários e profissionais de secretarias de educação e das escolas públicas.

[...] uma formação de professores centrada na escola pode proporcionar, entre outras, uma busca de soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar; uma atualização através da articulação da teoria/prática; uma troca de experiências bem-sucedidas entre os professores que facilitaria o processo de construção e apropriação dos saberes docentes. Além disso, essa formação possibilitaria a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola uma vez que todos estariam interessados na partilha dos recursos comuns existentes e na mobilização conjunta da comunidade escolar (BRANCO, 2012, p. 251).

Após apresentar os resultados de uma pesquisa-ação realizada com 121 professores concursados da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, 14 pedagogos das escolas e quatro técnicos educacionais do Departamento Municipal de Educação, totalizando 139 participantes, que ocorreu de 2005 a 2008, a autora supracitada considera que:

As principais constatações sobre a utilização da pesquisa-ação na formação continuada dos professores nos permitiram destacar que, o discurso transmissivo, a palestra e a leitura de textos desvinculados do contexto de interesse e necessidade do professor têm pouca probabilidade de mudar a ação pedagógica. O que o professor incorpora na sua ação são os conhecimentos adquiridos na prática e cuja reflexão foi reforçada por algum conhecimento teórico ressignificado pela prática (BRANCO, 2012, p.256).

Desta forma, mais uma vez percebe-se que a escola pode contribuir significativamente para construir uma proposta de trabalho coletiva e integrada no desenvolvimento do Proeti, visto que é o local onde o projeto se realiza. Para que isso aconteça torna-se necessária a organização de espaços onde os profissionais da escola possam discutir, refletir sobre a escola e o trabalho desenvolvido, bem como se capacitarem continuamente. Tudo isso, tendo como apoio a equipe regional do projeto, ou seja, a Superintendência Regional de Ensino.

2.6 A relação escola e comunidade na perspectiva do Proeti

O desenvolvimento do Proeti nas escolas, segundo orientações da cartilha do projeto (SEE/MG, 2009), requer uma maior proximidade na relação família/escola. A proposta do projeto aponta a necessária articulação de toda a comunidade escolar, bem como a integração da escola com o seu entorno.

No entanto, sabe-se que esta relação envolve questões complexas e que precisam ser consideradas. A escola é o local próprio da tarefa educativa, onde atuam profissionais com funções específicas. No entanto, está situada num contexto social mais amplo e complexo. Hoje já existe o consenso de que a educação é uma tarefa coletiva da sociedade, o que significa que a escola não deve ficar à margem do contexto em que se insere. Penin (2001) afirma que:

Sabemos que a escola é um lugar onde atuam diferentes pessoas e vontades e, portanto, nela são exercidos múltiplos papéis. Gestores, professores e outros especialistas da educação, corpo técnico administrativo (funcionários) e alunos – juntos – constituem a comunidade escolar, em sentido estrito. É importante lembrar que as famílias também participam dessa comunidade, ainda que de forma diferenciada. [...]. (PENIN, 2001, p.85)

Portanto, num contexto de democratização, é importante considerar a participação na gestão da escola de todos os segmentos integrantes da comunidade escolar, inclusive das famílias. No entanto, na realidade pesquisada foi possível perceber que não existe uma maior integração entre a família e a escola. A maioria dos pais não conhece e nem compreende os objetivos do Proeti. Na percepção de todos os entrevistados (entrevistas realizadas em fevereiro de 2012), os pais percebem o projeto, apenas como um lugar para deixar os filhos enquanto trabalham. É o que diz a gestora da Escola X:

Para os pais o projeto é mais uma creche. Sabem que é um lugar para deixar o filho deles, que ele vai se alimentar, porque a gente olha direitinho e eles podem ir trabalhar tranquilos. Na minha concepção é isso: os pais vêem o projeto como uma creche (GESTORA DA ESCOLA X, em entrevista concedida em 14 de fevereiro de 2012).

Embora as relações entre a família e escola sejam permeadas por outras questões, como a falta de tempo devido ao trabalho, é preciso oferecer oportunidades para uma maior aproximação entre ambas. Se por um lado, as famílias com dificuldades socioeconômicas podem encontrar no projeto um apoio, é preciso reconhecer que a participação dos pais nas atividades da escola tendem a possibilitar uma maior integração entre ambas.

Penin (2001) aponta que a escola atualmente tem sido chamada a estabelecer uma relação com a comunidade, uma vez que por muito tempo se manteve distante de seu entorno. Segundo ela,

A escola não é uma instituição solta no espaço. [...] Ter uma escola é um passo importante, mas não o único. Tão ou mais significativo do que o prédio e as instalações é a qualidade do trabalho que se realiza no interior da escola. É um direito e um dever da família acompanhar e ser informada sobre esse trabalho [...] (PENIN, 2001, p.86).

No cumprimento de sua função social a escola precisa se relacionar com seu entorno, pois do contrário, se tornará uma instituição distante, perdendo a capacidade de atrair as crianças, jovens e suas famílias. Cabe ressaltar que embora a cartilha do Proeti (2009) aponte a importância da proximidade da relação das escolas com as famílias, não indica claramente como as escolas poderão criar os necessários espaços de aproximação.

Nogueira (2006) aborda as mudanças nas relações entre a família e a escola e aponta a precariedade das relações entre ambas no passado. A autora destaca:

Seria, contudo, um equívoco pensarmos que, no passado, inexistissem relações sociais entre as famílias e as instituições escolares. Na verdade, “a relação escola-família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas” (Silva, 2003, p.19). Embora, no passado, essa relação fosse seguramente mais esporádica, menos intensa e de natureza diferente (NOGUEIRA, 2006, p.163).

A mesma autora aponta ainda o que chama de tendências dessa relação na atualidade e destaca três processos que caracterizam as metamorfoses nas relações entre a família e a escola:

O primeiro é o processo de aproximação dessas duas instâncias no âmbito da sociedade. [...] Escola e família intensificam suas relações de modo nunca antes conhecido. A presença dos pais no recinto escolar e sua maior participação em determinadas atividades tornam-se mais comuns. Os contatos formais e informais se multiplicam e se diversificam. No cotidiano, os canais de comunicação parecem se ampliar para além da tradicional participação nas associações de pais e mestres e da presença em reuniões oficiais com professores. [...] O segundo processo, decorrente do primeiro, mas não completamente redutível a ele, é o de individualização da relação. Como assinala Van-zanten, há hoje uma nítida acentuação das interações de face a face entre pais e educadores. [...] E, por fim, o terceiro processo

refere-se à redefinição dos papéis ou, em outros termos, da divisão do trabalho educativo entre as duas partes (NOGUEIRA, 2006, p.164).

Comentando o terceiro processo, Nogueira (2006) observa que a escola não mais se limita às tarefas intelectuais dos alunos, envolvendo os aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. Por outro lado, a família reivindica o direito de interferir na aprendizagem e nas questões pedagógicas e disciplinares, não havendo mais uma clara delimitação de fronteiras.

Guimarães (2001) ao abordar a relação família/escola defende que a escola tem desempenhado ao longo do tempo um papel civilizador, como transmissora da cultura e como instituição que pretende passar modelos de conduta moral e de cidadania. Porém, muitas famílias, que possuem introjetados os papéis punitivos e disciplinares da escola de sua experiência, percebem na escola um discurso idealizado, distante de uma prática social, sobre a qual não têm sido chamadas a opinar. No entanto, “ainda hoje, a família parece continuar distante daquilo que a escola deseja e espera que ela faça” (GUIMARÃES, 2001, p. 35). Identifica-se, desta forma, a complexidade da relação família/escola na contemporaneidade e que não pode ser desconsiderada no desenvolvimento da proposta do projeto de educação integral.

De acordo com Castro e Regattieri *et al* (2009), num contexto que busca realizar a equidade, a relação família-escola ressurgiu como um fator-chave e apontam:

Mesmo que não haja uma comprovação científica da influência direta da interação escola família na melhoria do aprendizado dos alunos, inúmeras pesquisas no Brasil e no mundo todo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a valorização da escola e o reforço da legitimidade dos educadores são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados com o desempenho dos alunos (CASTRO E REGATTIERI *et al*, 2009, p.18).

As autoras apontam que essas duas instituições (família e escola) que deveriam estar integradas na formação de um mesmo sujeito, em determinadas circunstâncias podem se distanciar até chegar a uma cisão. Castro e Regattieri *et al* (2009, p. 30) argumentam que normalmente quando o aluno aprende e é bem comportado, pais, mães e professores se sentem

agentes complementares, corresponsáveis pelo sucesso. No entanto, quando os alunos ficam indisciplinados ou não têm um bom desempenho escolar, iniciam-se as disputas em torno da divisão de responsabilidades pelo insucesso.

Quando abordam a fragilidade da interação da relação família-escola, Castro e Regattieri *et al* (2009) indicam que:

Uma das principais causas diagnosticadas da fragilidade da interação das famílias com as escolas é que a maioria dos usuários do ensino público não tem a cultura de exigir educação de qualidade para seus filhos. Pesquisas envolvendo pais de alunos de escolas públicas atestam que, para a maior parte destes, o direito à educação continua sendo confundido com vaga na escola, acesso ao transporte, ao uniforme e à merenda escolar (CASTRO E REGATTIERI *et al*, 2009, p. 35).

No entanto, as autoras (2009) apontam também que a presença da família na escola nem sempre é um bom indicador de uma interação a serviço da aprendizagem dos alunos/filhos e argumentam:

Uma escola que promove muitos e concorridos eventos pode estar se comportando mais como um centro cultural/social e perdendo de vista o que lhe é específico, isto é, garantir uma educação escolar de qualidade. Assim, é importante fazer uma diferenciação entre participação familiar nos espaços escolares e participação na vida escolar dos filhos – o que também nem sempre depende da presença dos responsáveis no estabelecimento de ensino (CASTRO E REGATTIERI *et al*, 2009, p. 37).

Castro e Regattieri *et al* (2009, p. 40) defendem, ainda, o trabalho conjugado entre a família e a escola em favor do desenvolvimento integral (incluindo a carreira escolar) das crianças e adolescentes.

Na discussão da educação para o desenvolvimento humano pelo esporte, uma experiência desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna, Hassenpflug (2004) relata que no Programa, há um cuidado especial para que na aproximação com as famílias estejam presentes: o acolhimento, o respeito, o gesto de ouvir suas expectativas, a construção de vínculos de co-participação, co-responsabilidade e apoio mútuo. Afirma que são várias as ações desenvolvidas para colaborar com os pais em sua tarefa educativa e na participação social autônoma e propositiva. Os pais contribuem para definir

objetivos e repensar normas de funcionamento e de comportamento, acompanham planos de ação e desenvolvem atividades. A autora aponta que:

Quando se pretende oferecer às novas gerações a educação integral e de qualidade a que têm direito, há de pensar na articulação de todas as ações educativas que lhe são oferecidas, especialmente na família, na escola e nos grupos organizados da sociedade civil. Essa articulação visa permitir que esses espaços se reconheçam como parceiros naturais e possam, por meio de uma atuação conjunta, definir metas comuns e potencializar a ação educativa de cada um em prol do desenvolvimento harmonioso das novas gerações. (HASSENPFUG, 2004, p. 316).

Percebe-se assim, que a distância que envolve a família e a escola no contexto do Proeti deve ser percebida enquanto ponto de partida para uma reflexão do que tem sido essa relação nas escolas estudadas. Assim, poderemos buscar alternativas para viabilizar uma maior integração entre ambas.

O caderno para professores e diretores de escolas, integrante da Rede de Saberes Mais Educação, elaborado pelo MEC (2009) apresenta uma discussão sobre as diferenças na escola e aponta que:

Qualquer escola está inserida em uma comunidade com especificidades culturais (saberes, valores, práticas, crenças, etc.) – algumas são centros catalisadores de mais de uma experiência comunitária, pois reúnem alunos de distintos espaços sociais. Nós educadores precisamos reconhecer a autonomia das condições culturais da comunidade onde nossa escola está localizada, as origens culturais e sociais de nossos alunos; e a partir delas assumir um ponto de vista relacional segundo o qual toda cultura, por ser produzida num tempo e espaço, não é estática, está em comunicação permanente com outras. (MEC, 2009, p. 19)

O referido caderno (MEC, 2009, p.21) defende que para a realização de uma educação integral intercultural (situada entre culturas/saberes), é necessário que identifiquemos os processos que falseiam os vínculos entre escola e comunidade; é necessário observar se estamos abertos para as experiências diferentes das nossas e destacam:

É preciso primeiro identificar para em seguida analisar em que medida escola e comunidade recusam e hostilizam o saber da outra. Nessas situações de confronto assíduo pouco avançam, transformam-se e enriquecem-se, uma com a experiência da outra. Ao contrário, estratificam-se processos e criam-se fronteiras, o que pode tornar sem sentido para estudantes e professores o desafio de

construir conhecimento, porque sem as trocas a relação é arbitrária e disciplinada e não livre e imprescindível como nos solicita o exercício da cultura e educação (MEC, 2009, p. 21).

O texto de referência para o debate nacional sobre educação integral (Secad/MEC, 2009) aponta que para desenvolver um projeto em comum, a escola e demais instituições sociais devem ser orientadas a se constituir como uma “comunidade de aprendizagem”¹⁶. Para que isso aconteça, além de reconhecer as diferenças, é preciso promover a igualdade e estimular os ambientes de troca, através do diálogo. Assim,

Na “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire (1996, p. 153), de “abertura respeitosa aos outros”, é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formadoras. Dessa forma, a escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana (MEC, 2009, p. 31).

No entanto, o próprio texto em questão discute o desafio da reaproximação entre a escola e a vida desde o advento da institucionalização da escola obrigatória, laica, gratuita, universal e controlada pelo Estado, muito influenciado pelo desenvolvimento da ciência moderna. E aponta:

A perspectiva do deslocamento entre a escola e a vida se expressa na forma de socialização destacada por Moll (2000, p. 56), em sua leitura de Ariès (1981), que aponta a escola como provocadora da ruptura do processo de sociabilidade e de aprendizagem no convívio com as comunidades, que acontecia até o final do século XVII: A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres, das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (MEC, 2009, p.32).

As informações coletadas em nosso estudo indicam que também para o desenvolvimento de uma proposta de educação integral há de se superar a

¹⁶ Segundo Torres (2003,p.83): uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências.

distância que marca a relação família e escola. Os entrevistados revelaram a percepção de que a maioria das famílias não conhece e não tem uma compreensão adequada do Proeti, uma vez que eles acreditam que a concepção das famílias é marcada pela visão pragmática de ter um lugar para deixar os filhos enquanto trabalham. Por outro lado, embora a cartilha do projeto recomende a participação da comunidade e os gestores relatem que conversam com os pais sobre o assunto, não existe uma relação próxima entre as famílias e a escola no desenvolvimento do Proeti. Não existem orientações claras de como viabilizar essa aproximação. Assim sendo, conforme apontado anteriormente, a construção da proposta de desenvolvimento de um projeto comum, indica que a relação família e as escolas que desenvolvem o projeto deve ser caracterizada pelo diálogo, contribuindo para a interação entre as pessoas que trabalham nas escolas e as que vivem na comunidade, possibilitando a superação de preconceitos, de dificuldades e oferecendo possibilidades de se diminuir a distância que até aqui marcou a relação entre ambas. A maneira como isso poderá ser viabilizado vai depender da disponibilidade e empenho daqueles envolvidos no processo, buscando alternativas para que a aproximação aconteça.

2.7 O Programa Escola Integrada – uma outra experiência

As propostas de educação integral têm sido desenvolvidas em vários municípios brasileiros, inclusive com o apoio do governo federal, com propostas diferenciadas e de acordo com realidades diversas, visando o combate à exclusão e a promoção da formação de crianças e jovens com vistas à construção uma sociedade mais justa e igualitária. Exemplo disso é a experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte, capital mineira.

O Programa Escola Integrada (PEI), segundo Macedo *et al* (2012), é resultado de lutas desde a década de 1980 na busca para ampliar tanto os direitos sociais dos educadores quanto a gestão democrática das escolas, visando a construção de uma escola pública inclusiva e de qualidade. A experiência é resultado de iniciativas anteriores desenvolvidas desde 1995 no município e do movimento da própria Rede Municipal de Educação, bem como

do respaldo da própria prefeitura de Belo Horizonte. Este movimento contou com o apoio do governo federal através do desenvolvimento de outros programas como o Escola Aberta, que propõe atividades esportivas e culturais extracurriculares nos fins de semana e, Programa Segundo Tempo, com o objetivo de democratizar o acesso aos esportes fora do horário normal e a participação de universitários no cotidiano das escolas municipais.

No ano de 2000, de acordo com Macedo *et al* (2012), o município de Belo Horizonte filiou-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e, desde 2004, passou a coordenar a Rede Brasileira de Cidades Educadoras, o que permitiu a troca de experiências e a incorporação de novos ideais educativos para todos. Nas palavras dos autores,

Os princípios e diretrizes da cidade educadora reconhecem o potencial educativo dos ambientes da urbe e preconizam a corresponsabilização de todos os setores sociais, incluindo as instituições de ensino, pela educação dos cidadãos, ampliando e tornando acessíveis os espaços públicos e bens culturais a todos. (MACEDO *et al*, 2012, p. 415)

O Programa Escola Integrada, criado em 2006, funciona atualmente em 130 escolas municipais e vislumbra-se sua expansão progressiva para todas as unidades escolares. Ainda segundo Macedo *et al*(2012),

Suas ações ocorrem tanto na escola quanto em outros espaços comunitários públicos e privados próximos a ela. No percurso que fazem até as oficinas pelas ruas do bairro, as crianças e jovens apropriam-se dos espaços e podem sentir e aprender com a cidade onde moram, revendo e alterando algumas representações acerca do espaço urbano em que vivem. (MACEDO *et al*, 2012, p. 416)

O desenvolvimento de atividades com a inclusão do entorno da escola, bem como o conhecimento de outras escolas que desenvolvem atividades em jornada ampliada, permitem a articulação e integração de ações comuns. Percebe-se, então, que o PEI desenvolve ações que visam uma maior proximidade entre a escola e a comunidade. Esta orientação, já desenvolvida pelo PEI também passou a integrar claramente as diretrizes do Proeti a partir de 2012 e contribui para a ampliação das possibilidades da educação integral. Assim sendo, segundo Macedo *et al* (2012, p. 416) “reconhecer outros espaços de exercício da vida, do conhecer e do fazer tende a ampliar o repertório de crianças e jovens, bem como favorecer uma atuação cidadã”.

A inclusão do entorno da escola nas atividades do PEI contribui para que a participação da comunidade se torne mais efetiva. De acordo com Macaé *et al* (2007),

O Programa Escola Integrada tem a perspectiva de criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade. Assim, suas ações ocorrem tanto nas escolas da Rede Municipal, quanto em espaços comunitários públicos e privados do entorno: parques, igrejas, quadras, clubes, associações de bairros, dentre outros. [...] O Programa Escola Integrada institui novas formas de pertencimento comunitário. Ao promover a articulação família, escola e comunidade, revitaliza espaços de convivência e favorece relações dialógicas que reconhecem e reafirmam o potencial educativo da cidade. (MACAÉ *et al*, 2007, p. 9-10)

Percebe-se então, que se comparado com o Proeti, o PEI oferece algumas contribuições no que diz respeito à integração da escola com a comunidade, uma vez que, como já apontado anteriormente, as orientações do Proeti recomendam uma maior proximidade entre a escola e a comunidade, mas não faz a indicação de como isso poderá ser feito.

O PEI é desenvolvido nas escolas municipais de Belo Horizonte através de um professor coordenador, chamado professor comunitário, que é concursado pela prefeitura e ligado ao seu corpo docente. Ele coordena o funcionamento do programa, inclusive a organização da matriz curricular, que deve considerar o projeto pedagógico de cada escola. Sobre o professor comunitário, Coelho (2011) aponta que:

Observa-se no Brasil, na primeira década do século XXI, a emergência da figura do Professor Comunitário (PC) em diversos programas educativos para a Educação Básica, que visam estreitar os laços entre escola e comunidade e ampliar a jornada escolar do estudante.[...]

Postula-se para essa nova modalidade de trabalhador docente desempenhar funções tais como articuladores entre a escola e a família e envolver as famílias, o bairro e a cidade nas atividades da escola. Trata-se de valorizar a função do docente como empreendedor comunitário, capaz de fazer as mais diversas articulações em sua rua, seu bairro e sua cidade, recrutando profissionais aposentados e/ou talentos locais, além de investir na busca de espaços culturais, religiosos e esportivos, muitos deles pouco utilizados pela comunidade no decorrer da semana. [...]. (COELHO, 2011, p. 111-112)

De acordo com Coelho (2011) o professor comunitário é selecionado pelo conselho escolar entre os professores ou especialista da escola, considerando o perfil de liderança, pois precisa aproximar a educação formal

da educação informal, aproximando as atividades desenvolvidas durante a semana com aquelas realizadas nos finais de semana.

Já o Proeti, conta com o professor alfabetizador e o professor de Educação Física, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades com os alunos, e um coordenador em cada escola, com a recomendação de ser o supervisor pedagógico, para auxiliar no planejamento e acompanhamento do mesmo. Nas escolas estaduais a coordenação e o planejamento do projeto merecem um olhar mais cuidadoso, uma vez que percebe-se nas entrevistas realizadas que não existe o entrosamento adequado entre os responsáveis pelo desenvolvimento do projeto. Isso é perceptível quando a coordenadora da Escola Y, em entrevista concedida em 15 de fevereiro de 2012 diz que não conhece todas as diretrizes do projeto. Se isso acontece, não é possível o desenvolvimento de uma coordenação que ofereça respaldo às ações necessárias. Além disso, os professores do Proeti são designados de acordo com uma lista de inscrição única, o que às vezes determina o desenvolvimento do trabalho por um professor sem o perfil adequado.

A coordenação geral do PEI é exercida por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo monitoramento do programa, com a realização de visitas sistemáticas às escolas para avaliação das oficinas, das aulas-passeio e da estrutura física, bem como encontros regulares de formação dos professores comunitários e agentes culturais. Nas escolas estaduais, o monitoramento do Proeti, é feito com a instituição de uma coordenação regional em cada SRE. Além disso, o acompanhamento em cada escola integrante do projeto é realizado pelas duplas (Inspetor Escolar e Analista Educacional) nas visitas que realiza frequentemente às escolas. Embora ocorra esse acompanhamento, no desenvolvimento da função de coordenadora do projeto na SRE, é possível observar a limitação dessa ação, visto que existe uma grande demanda de trabalho, bem como a falta de afinidade com a proposta por alguns funcionários. A formação continuada dos professores geralmente é realizada pela coordenação da SRE em encontros semestrais ou anuais, de acordo com as possibilidades, visto que o número de funções desenvolvidas simultaneamente compromete o tempo necessário para este trabalho.

Outro aspecto que merece destaque no PEI é a presença de universitários em seu desenvolvimento, que iniciou-se com uma parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2006 e que hoje somam 13 Instituições de Ensino Superior (IES). Entre essas instituições encontra-se a Una¹⁷, que no trabalho em parceria com a prefeitura de Belo Horizonte, além de oferecer estagiários para o PEI, também desenvolve um projeto de capacitação docente do projeto. A proximidade permite aos alunos integrantes do programa o contato com linguagens e conteúdos diversificados e possibilita a muitos a inclusão da universidade em seu horizonte de possibilidades educacionais. Para os universitários, se constitui no momento ímpar de formação, possibilitando a elaboração de produções acadêmicas. Desta forma, a experiência do PEI também oferece contribuições ao Proeti. A articulação com as universidades pode trazer para as escolas do projeto uma contribuição ímpar, tanto na formação continuada dos docentes, como na ampliação de possibilidades educacionais dos alunos.

Além da proximidade universidade/escola, o PEI conta com outros novos atores, os agentes culturais (monitores de oficinas ou oficinairos), pessoas da comunidade que têm uma rica experiência cultural e que desenvolvem atividades culturais com caráter explicitamente educativo, enriquecendo os conteúdos. Dessa forma, os agentes culturais passam a assumir um papel singular na construção do conhecimento nas escolas públicas do município, abrindo a escola à comunidade. Esta é outra prática que integra as orientações do Proeti em 2012, sendo amplamente incentivada nas escolas estaduais que desenvolvem o projeto.

As escolas municipais de Belo Horizonte que desenvolvem o PEI contam com o agente de informática que oferece suporte técnico no desenvolvimento de oficinas de Tecnologia da Informação, com a orientação do professor comunitário da escola. Na rede estadual, no entanto, embora já tenham sido oferecidos cursos que permitam a formação continuada de professores, esse trabalho ainda não é desenvolvido com eficiência. A Escola

¹⁷ De acordo com o site da instituição (www.una.br) a Una é um centro universitário privado de Minas Gerais. Atualmente são 8 campi, localizados nas cidades de Belo Horizonte e Contagem, com a oferta de cursos de Bacharelado, Licenciatura, Graduação Tecnológica e Pós-Graduação lato e stricto sensu.

X só teve o seu laboratório de informática instalado em 2011 e a Escola Y não possui nem mesmo espaço para instalação de um laboratório. O que temos observado é o início de uma parceria com outras instituições sociais para oferecimento desse trabalho, embora ainda de uma forma muito tímida.

No PEI existe, ainda, uma equipe para monitorar as atividades de educomunicação¹⁸ e arte nas escolas. No Proeti, o acompanhamento de seu desenvolvimento em todas as suas atividades é realizado pelas duplas da SRE (Inspetor Escolar e Analista Educacional) que além dessa, possuem outras atribuições, o que interfere no tempo destinado ao monitoramento do projeto, como citado anteriormente.

Os recursos financeiros destinados ao desenvolvimento do PEI pela prefeitura de Belo Horizonte em 2010 foi de aproximadamente 60 milhões de reais. Embora a Secretaria de Educação de Minas Gerais não tenha feito um investimento tão significativo em sua rede no Proeti especificamente, observa-se que os gestores apresentam alguma dificuldade no gasto do recurso disponível, como já apontado. Esta situação também pode ser comprovada pela declaração da diretora da Escola X em reunião organizada para orientar a implementação do projeto neste ano: “Por favor, gente, não quero mais dinheiro...” (GESTORA DA ESCOLA X em reunião na SRE em abril de 2012), o que permite inferir a inexistência de um planejamento adequado para utilização desses recursos.

A partir dos estudos apresentados neste capítulo e tendo como referência a apresentação do caso no capítulo 1, no capítulo 3 será apresentada uma proposta de intervenção com o objetivo de contribuir para que o desenvolvimento da proposta de educação integral nas escolas estaduais mineiras vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Ubá possa se constituir em uma estratégia cada vez mais eficaz e eficiente no desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

¹⁸ Diz respeito às diferentes linguagens artísticas, pedagógicas e midiáticas.

3. PROETI: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

O estudo de caso do qual trata a proposta de intervenção aqui apresentada diz respeito à análise da implementação do Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. O caso em questão foi apresentado no capítulo 1 deste trabalho, com respaldo nas orientações disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação, através principalmente, da cartilha do Proeti. A análise do caso teve como referência duas escolas vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Ubá (SRE/Ubá), uma que se situa no município sede da Superintendência e é a pioneira no desenvolvimento do projeto na jurisdição; e outra que pertence ao município de Visconde do Rio Branco, zona rural, e se destaca pelo trabalho realizado, sendo considerada uma das melhores escolas rurais do estado. A coleta dos dados foi realizada através da análise documental, de entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores, coordenadores e professores alfabetizadores das referidas escolas que atuaram no ano de 2011, bem como de observações proporcionadas pela função de analista educacional/pedagoga da SRE/Ubá e coordenadora do Proeti na jurisdição.

No capítulo 2, foram retomados aspectos fundamentais do estudo e discutidas algumas questões que surgiram mediante a descrição do caso e a partir de uma revisão bibliográfica, bem como foi apresentada uma análise comparativa da experiência do PEI (Programa Educação Integrada), desenvolvido pela rede municipal de Belo Horizonte. Foi possível perceber que a partir de 2012 o Proeti propõe uma organização que se aproxima de tal proposta. Observou-se que o desenvolvimento do projeto envolve questões complexas que permeiam o cotidiano escolar, como o desenvolvimento da gestão participativa, a ênfase na dimensão pedagógica da gestão participativa, a relação entre a família e escola, dentre outros. Assim sendo, cabe ressaltar que a apresentação de orientações, e ainda, a disponibilização de recursos não são suficientes para assegurar o desenvolvimento de um projeto educacional.

O presente capítulo pretende apresentar um Plano de Ação Educacional como proposta de intervenção na realidade estudada, que poderá ser estendida a todas as escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ubá que desenvolvem o projeto, considerando as características locais. Isto se justifica por considerarmos que não existem grandes discrepâncias entre as escolas da jurisdição e também porque algumas ações propostas só alcançarão seus objetivos se contarem com um maior número de escolas. Para tanto, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira seção serão retomadas de maneira sucinta as principais considerações sobre o estudo realizado. Na segunda seção será apresentada a proposta, para finalmente, na terceira seção, serem determinadas as ações a serem desenvolvidas.

3.1 Algumas considerações sobre a implementação do Proeti

O estudo sobre a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) em duas escolas da jurisdição da SRE de Ubá permitiu a percepção de que o desenvolvimento do referido projeto está intimamente ligado a outras questões relacionadas ao cotidiano da escola e que o papel do gestor nesse processo é imprescindível.

As análises realizadas permitiram localizar entraves no desenvolvimento do projeto que se relacionam à concepção que possuem os gestores e a comunidade escolar sobre o mesmo, principalmente no que diz respeito à dimensão pedagógica, que pode influenciar positiva ou negativamente a realização de um trabalho coletivo, indispensável ao alcance dos objetivos propostos. Além disso, a necessidade de se incentivar a gestão democrática e participativa necessária ao projeto, bem como a prática dos professores que não possuem o perfil necessário ao desenvolvimento do trabalho e a falta de participação da comunidade no desenvolvimento educacional dos filhos, foram também aspectos percebidos.

Cabe ressaltar que este estudo não teve a pretensão de se esgotar em si mesmo, uma vez que a relação que se estabelece dentro das escolas, bem como as que se dão entre a escola e a comunidade, são complexas e

envolvem questões mais amplas, como as sociais e econômicas. O que objetivou-se foi abordar as questões relacionadas à implementação do projeto passíveis de uma intervenção em médio prazo, voltadas principalmente para a gestão pedagógica do mesmo, embora a gestão de pessoas e a gestão de recursos também mereçam destaque.

Na seção seguinte, será apresentada uma proposta de intervenção na realidade estudada, que envolve ações no sentido de possibilitar o enriquecimento da gestão do Projeto de Educação Integral.

3.2 A proposta de intervenção no desenvolvimento do Proeti

A partir das análises realizadas e com o objetivo de contribuir para que o desenvolvimento da proposta de educação integral implementado nas escolas vinculadas à Superintendência Regional de Ensino de Ubá possa ir ao encontro, cada vez mais, de uma educação pública de qualidade, apresenta-se uma proposta de intervenção. Tal proposta constitui-se em um conjunto de ações que pretende intervir no desenvolvimento do projeto nas escolas, oferecendo possibilidades de uma maior interação entre os diversos atores envolvidos. Vale ressaltar que a proposta poderá ser desenvolvida em outras escolas, desde que consideradas as características locais, visto que não existem grandes disparidades entre as realidades escolares de nossa jurisdição. Ou seja, embora o estudo de caso possua elementos específicos, aponta para elementos que podem ser considerados universais.

3.2.1 As ações da proposta de intervenção

As ações apresentadas a seguir foram pensadas a partir dos estudos realizados nos capítulos anteriores e visam enriquecer a gestão do Projeto Educação em Tempo Integral nas escolas estudadas, possibilitando a construção de uma gestão cada vez mais democrática e participativa e, ao mesmo tempo, viabilizando uma maior integração entre os atores envolvidos no desenvolvimento do projeto. Os recursos aos quais nos referimos nas ações

propostas encontram respaldo no Plano Plurianual de Ação Governamental¹⁹ 2012/2015 e na Lei Orçamentária Anual.

3.2.1.1 Criação de um Fórum do Proeti na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ubá

Visando permitir o debate em torno do desenvolvimento do Proeti e possibilitar uma formação política dos gestores, coordenadores e professores das escolas do projeto em torno da proposta de educação integral, deverá ser instituído um fórum semestral, planejado pela coordenação do projeto da jurisdição, com a participação das escolas que poderão ser alternados na elaboração do evento. Assim, a sua organização proporcionará uma maior aproximação entre a superintendência e as escolas, uma vez que os temas abordados no fórum estarão relacionados com questões significativas vivenciadas pelas equipes das escolas. Pensamos que o envolvimento dos diretores no planejamento do evento, que contará com a participação de todos os envolvidos no processo, como apontado anteriormente, pode se constituir numa estratégia de incentivo para que os gestores se mantenham inteirados e acompanhem mais sistematicamente o desenvolvimento do projeto, bem como possam oferecer subsídios que orientem o trabalho da equipe da Superintendência Regional de Ensino.

Além disso, acreditamos que tal ação poderá possibilitar, além da troca de experiência, uma maior reflexão em torno da proposta, pois não se trata de reunião para repasse de informações, mas de debate sobre situações reais vivenciadas no desenvolvimento do projeto. Pretendemos incentivar o debate através da abordagem de temas significativos para a educação integral (desafios enfrentados, alternativas encontradas no desenvolvimento do projeto, dentre outros); da organização de rodas de prosa, bem como, a apresentação em plenária das conclusões e encaminhamentos a que chegarem os participantes. Nesse momento propomos a elaboração de um documento de avaliação, bem como de possíveis propostas, que contendo a assinatura dos

¹⁹ Maiores informações podem ser encontradas em www.planejamento.mg.gov.br, no link governo.

presentes deverão ser encaminhados à coordenação central do projeto na SEE/MG.

Os conteúdos deverão envolver a temática da educação integral na atualidade, bem como as questões abordadas neste estudo, como a gestão participativa, a dimensão pedagógica da gestão escolar, a formação continuada dos profissionais da educação, a relação família/escola. Além disso, a partir das orientações disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para implementação do Proeti em 2012, outros temas se tornam imprescindíveis, tais como: a intersectorialidade, a rede de parcerias, ações em rede, o monitoramento e avaliação, dentre outros que se fizerem necessários e que podem ser indicados pelas escolas. Acredita-se que esta ação possibilitará uma reflexão e poderá resultar no encaminhamento de proposições à Secretaria Estadual de Educação objetivando a otimização do trabalho. As discussões e encaminhamentos deverão estar embasadas nos entraves e nas possibilidades encontrados na realidade escolar.

O fórum deverá ser realizado nos meses de junho e novembro, pois nesses meses estamos chegando ao final de um semestre, momento propício para se repensar o trabalho realizado, bem como as alternativas viáveis. Além disso, esse evento poderá ser aberto aos demais docentes, atuantes ou não, interessados na temática da educação integral.

Os recursos para realização do mesmo deverão constar no Plano de Ação elaborado anualmente pela Superintendência Regional de Ensino e encaminhado à Superintendência de Planejamento e Finanças da Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional²⁰. Este Plano de Ação elaborado anualmente pela SRE constitui-se num projeto da administração da ação educacional regional e possui quatro eixos: manter a Superintendência Regional de Ensino²¹, orientar e acompanhar as escolas no processo pedagógico, realizar atividades de inspeção escolar e, vistoriar infra-estrutura. As atividades relacionadas ao Proeti devem figurar no eixo orientar e acompanhar as escolas no processo pedagógico.

²⁰ As informações apresentadas foram disponibilizadas pelo setor de Prestação de Contas da Superintendência Regional de Ensino de Ubá em agosto de 2012.

²¹ O eixo manter a Superintendência está relacionado aos gastos necessários para que a superintendência possa funcionar, inclui as estrutura física e materiais.

Acreditamos que este evento poderá ter caráter itinerante, ou seja, poderá ser realizado nos diversos municípios da jurisdição, levando aos mesmos a mobilização em torno da temática da educação integral.

3.2.1.2 Realização de uma Mostra Cultural envolvendo as escolas da jurisdição que desenvolvem o Proeti

Este momento cultural pretende uma maior interação entre as escolas participantes do projeto e deverá ser realizado anualmente, no mês de outubro. A indicação deste mês para realização do evento se deve ao fato de que nos meses de novembro e dezembro as escolas já estão muito voltadas para as atividades de encerramento do ano letivo. No evento as escolas participantes terão a oportunidade de divulgar experiências exitosas vividas durante o ano letivo. Isso significa que as escolas não deverão desenvolver atividades específicas para a mostra cultural, mas farão a seleção das mesmas a partir daquilo que foi desenvolvido durante o ano, no cotidiano do projeto e que teve uma repercussão positiva no desenvolvimento do mesmo.

A realização do evento deverá ser comunicada às escolas no início do ano letivo, para que tenham a possibilidade de selecionar as atividades durante o ano. A escolha dos trabalhos a serem apresentados na mostra será feita por cada escola de acordo com critérios internos e poderá ser feita coletivamente, inclusive com a participação dos alunos do projeto.

O evento deverá mobilizar um dia de atividades em que as equipes das escolas se organizarão para a exposição dos trabalhos e apresentações dos alunos do projeto. Este deverá ser aberto à comunidade escolar para visita. Pensamos que essa iniciativa poderá oferecer um espaço para a realização de uma maior proximidade com a comunidade, que além de conhecer o que tem sido realizado pelas escolas, terá a oportunidade de compreender os objetivos do Proeti. A realização do mesmo poderá acontecer em uma das escolas integrantes do projeto que ofereça condições para tal, como por exemplo, uma quadra coberta.

Para aquisição dos recursos necessários ao desenvolvimento desta ação a SRE deverá encaminhar à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação um projeto

apresentando a proposta, que será encaminhada à Superintendência de Planejamento e Finanças para liberação dos recursos. Caso o projeto não seja aprovado, pode-se buscar parcerias na comunidade, como por exemplo, as secretarias municipais de educação, ou outras instituições, para alimentação e transporte dos participantes.

A coordenação do evento será feita pela equipe da SRE, que poderá ser constituída pelos coordenadores do Proeti e demais funcionários que tenham afinidade com os objetivos do projeto e queiram se engajar na realização da ação, ou, por indicação da chefia da Diretoria Educacional.

O planejamento da atividade prevê gastos com diária e passagem de uma comissão representativa de cada escola formada por diretor, coordenador, professores e alunos das escolas. A indicação dos alunos poderá adotar critérios estabelecidos em cada escola, com a participação dos alunos. Caso a escola faça a opção por levar todos os alunos do projeto, poderá incluir o gasto com transporte no recurso do termo de compromisso destinado a materiais de consumo. Se a realização do evento ficar inviável devido ao transporte dos alunos, uma alternativa poderá ser realizá-lo nos municípios, com a participação das escolas locais.

Os materiais utilizados na mostra também deverão ser adquiridos por cada escola através do recurso repassado pela Secretaria Estadual de Educação destinado a materiais de consumo, uma vez que, como indicado, a exposição dos trabalhos se dará de acordo com o que foi desenvolvido durante o ano.

Tal recurso é repassado às escolas através de um Termo de Compromisso celebrado entre a Secretaria Estadual de Educação, representada pela Secretária e a Caixa Escolar da escola, representada pela diretora. Este Termo de Compromisso segue o previsto no art. 116 da Lei Federal nº 8.666, de 21/06/1993.

Buscando uma maior aproximação da escola com a comunidade, para desenvolvimento do trabalho durante todo o ano, poderá se buscar a participação dos pais ou pessoas com disponibilidade nos projetos e oficinas realizados. Além disso, a parceria com outras instituições da comunidade também é recomendada. A seleção do material e preparação das crianças para

apresentação também poderá contar com a ajuda dos pais ou pessoas da comunidade. Além disso, tais pessoas poderão auxiliar no acompanhamento das crianças, caso o evento seja realizado em outro município.

O registro da mostra será feito através de depoimentos, fotos, vídeos, dentre outros e divulgados na imprensa local, bem como no site da SRE/Ubá ou da SEE/MG, oferecendo maior visibilidade ao Proeti.

3.2.1.3 Desenvolvimento de um programa de orientação e acompanhamento das atividades do Proeti:

Para auxiliar na implementação e monitoramento do projeto, bem como oferecer o suporte necessário ao desenvolvimento das propostas elaboradas pela escola, um programa de orientação a ser implementado pela equipe regional da superintendência de ensino deverá ser desenvolvido.

Este programa envolverá os Analistas Educacionais/ Inspectores e Pedagogos, bem como os profissionais do núcleo de informática (Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE). Divididos em grupos e em setores a partir do número de municípios e escolas, visitarão as escolas periodicamente para monitoramento das atividades e dos resultados do projeto. Além disso, essa equipe de apoio oferecida pela Superintendência Regional de Ensino de Ubá, poderá participar da formação continuada de professores, do planejamento e das reuniões realizadas envolvendo as decisões relativas ao projeto. Além disso, esses profissionais deverão participar de eventos envolvendo toda a comunidade escolar, contribuindo para o sentimento de pertencimento ao projeto.

O programa se desenvolverá durante todo o ano e as visitas deverão ocorrer quinzenalmente ou mensalmente, dependendo da necessidade da escola. Essa necessidade deverá ser indicada pela própria escola ou pela equipe de apoio, a partir de um diagnóstico do desenvolvimento do projeto. Tal programa deverá considerar as orientações gerais do projeto que são disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação, as publicações em

torno da proposta de educação integral, como também o contexto da escola no qual é desenvolvido.

A viabilidade da proposta está embasada na política já desenvolvida atualmente pelo estado de Minas Gerais, através do Programa de Intervenção Pedagógica, com a atuação das equipes: Alfabetização no Tempo Certo (ATC) que fazem o monitoramento dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Conteúdos Básicos Comuns (CBC) que monitora os anos finais. Através desse trabalho pudemos observar uma maior aproximação entre as superintendências e as escolas através de visitas sistemáticas dos analistas educacionais às escolas da rede estadual para acompanhamento do trabalho realizado. Assim, por reconhecer a validade desse trabalho, acredita-se que o mesmo poderá ser adotado no Proeti, possibilitando que a SRE ofereça mais apoio para as escolas.

Essas visitas deverão ser planejadas em reuniões na SRE, baseadas nas orientações do projeto, nas informações disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação, como também textos que abordam a temática da educação integral. Deverão ser realizadas ao longo do mês, de acordo com os critérios já indicados anteriormente. Ao final de cada mês ou bimestre, as equipes deverão se reunir com a coordenação do Proeti para um *feedback* sobre o trabalho realizado.

3.2.1.4 Formação continuada de Gestores Escolares envolvendo as orientações e a dinâmica do Proeti

Conscientes da importância do papel do gestor no desenvolvimento de uma gestão participativa e compartilhada, bem como da necessidade de sua formação, propomos esta ação. Embora os gestores das escolas estaduais mineiras participem do Progestão²², a formação continuada dos mesmos envolvendo o desenvolvimento do Proeti, se torna indispensável. Somente se

²² O Progestão é um programa de capacitação à distância de gestores escolares desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em parceria com o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação).

conhecer com profundidade os objetivos e for sensível às possibilidades de projeto da escola, o gestor poderá atuar efetivamente no desenvolvimento do mesmo. Terá a oportunidade de se conscientizar de que o alcance dos objetivos do trabalho depende também de monitoramento do projeto e de avaliações periódicas do trabalho realizado pela instituição; se preocupará em acompanhar todas as etapas de implementação do projeto, que envolvem a mobilização da comunidade, a compreensão dos objetivos do projeto por todos os profissionais da escola, inclusive dos professores que trabalham no tempo formal; a indicação/designação dos professores do projeto e o planejamento das atividades desenvolvidas, atentando para o processo de formação dos professores, bem como viabilizará a realização de reuniões que aproximem o trabalho realizado no tempo formal com o tempo de desenvolvimento do projeto. Isso possibilitará o aproveitamento das atividades não só para ampliar a permanência dos estudantes na escola, auxiliará no desempenho dos alunos, garantido melhorias reais nos resultados das avaliações internas e externas da escola.

A capacitação do gestor deverá também envolver a utilização eficiente dos recursos recebidos pela escola, garantindo as condições mínimas para a realização adequada das atividades. A utilização dos recursos, na medida do possível, também deve se pautar na decisão coletiva, envolvendo os profissionais que trabalham no projeto, possibilitando o desenvolvimento do senso de responsabilidade, bem como, evitando gastos pautados em escolhas unilaterais, que nem sempre estão em consonância com os objetivos do projeto.

Outro aspecto que merece destaque é a relação com os pais, que convidados efetivamente para opinarem sobre questões relativas ao projeto, bem como conhecendo os resultados do mesmo, terão a possibilidade de também contribuírem, incentivando a participação dos filhos, desenvolvendo a concepção de que a proposta de educação em tempo integral vai além do olhar pragmático de que o projeto possibilita deixar os filhos na escola para poderem trabalhar, embora o mesmo também possibilite isso.

Assim sendo, a proposta apresentada trata-se de uma política de formação, bem como de reorganização da escola e encontra respaldo para sua realização na Resolução SEE nº7906, de 25 de outubro de 1996, na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Deverá ser realizada durante todo o ano, com encontros bimestrais de oito horas. Para garantir o recurso necessário para o mesmo, este deverá constar no Plano de Ação elaborado ao final de cada ano, pela Superintendência Regional de Ensino e enviado à Secretaria de Educação Estadual de Educação.

Essa capacitação deverá ser realizada em encontros bimestrais de oito horas, pois sabemos das inúmeras atividades que envolvem o trabalho do gestor. Deverá possibilitar a elaboração de planejamento das ações do projeto, passíveis de avaliações periódicas. Desta maneira, os encontros deverão acontecer nos meses de março, maio, agosto e novembro. Todos os encontros deverão abordar questões mais teóricas, para situar os diretores dentro de uma atividade prática de planejamento. A cada encontro os participantes devem dar o depoimento sobre o andamento do planejamento realizado no encontro anterior e repensarem a importância da intencionalidade das ações desenvolvidas na escola.

No encontro de março a temática poderá abordar as relações internas da escola. Então a partir dos objetivos e orientações do Proeti o diretor deverá planejar ações que podem possibilitar uma maior proximidade entre os profissionais da escola. Não serão determinadas aqui quais as atividades a serem desenvolvidas, pois elas deverão ser sugeridas pelos diretores, considerando a realidade de cada escola. Pode-se apresentar como sugestão: encontros, lanches, apresentação mais constante dos trabalhos realizados pelas crianças com uma abordagem cuidadosa dos objetivos propostos. Assim, ao término do encontro os gestores deverão ter elaborado um plano com prazos e recursos, que deverá ser implementado até o mês de maio, data de nosso próximo encontro. Sugerimos a construção de um portfólio com o registro das atividades desenvolvidas.

No encontro de maio, num primeiro momento os diretores poderão apresentar sucintamente os resultados do planejamento colocado em prática. Posteriormente, a temática deverá ser a relação escola/comunidade, envolvendo além das relações com os pais, a construção de uma rede de parcerias com as instituições da comunidade que podem contribuir no desenvolvimento do trabalho. A partir disso, os diretores, adotando a mesma dinâmica do encontro de março, deverão pensar e planejar ações que poderiam, na sua realidade, ser implementadas para possibilitar uma maior aproximação entre a escola e a comunidade. Como no primeiro encontro, não serão oferecidas orientações fechadas, mas podemos sugerir um lanche comunitário, momento em que os pais poderão conhecer as atividades realizadas pelos filhos. Acredita-se que nesses momentos não devem ser abordadas as possíveis dificuldades das crianças, bem como assuntos relacionados à disciplina dos mesmos. A ação deverá ser pensada e desenvolvida como um momento de acolhimento e cuidado da escola para com os pais. Para realização do evento, deverá ser feita uma pesquisa junto aos pais para que o mesmo seja realizado num momento em que a participação seja maior, uma vez que o objetivo da ação está relacionado com a aproximação entre a família e a escola. Para receber os pais, os alunos poderão produzir recadinhos de boas-vindas.

O encontro de agosto abordará a questão dos gastos e utilização dos recursos destinados ao projeto. Serão discutidos o repasse, aplicação e o gasto, bem como a prestação de contas. Para esse assunto, poderemos solicitar o apoio da equipe de prestação de contas da Superintendência Regional de Ensino. A dinâmica do encontro seguirá a mesma dos encontros anteriores e o planejamento envolverá o gasto de recursos, bem como a prestação de contas aos atores envolvidos no projeto. Para elaboração das ações, os diretores deverão se apoiar nos projetos pedagógicos dos professores, bem como contar com a participação dos mesmos.

O último encontro, realizado em novembro, uma vez que em outubro teremos o fórum, deverá ser pensado considerando o acompanhamento sistemático da elaboração de projetos pedagógicos e oficinas necessários ao

desenvolvimento do Proeti. Como será no último encontro do ano, os diretores não deverão elaborar um planejamento, mas responderem a algumas questões escritas relacionadas aos temas abordados durante o ano. Deverão ainda, fazer uma análise de um projeto ou oficina elaborada pelos professores do projeto na escola e encaminharem para a equipe da SRE que atende a escola para análise. As equipes deverão disponibilizar para os diretores a análise realizada, o que poderá ser feito por e-mail ou em visita de monitoramento (ação já indicada anteriormente).

Se for viável, uma vez que os diretores têm reclamado da ausência constante de funcionários na escola devido a capacitações, este programa poderá ser estendido aos coordenadores do projeto.

3.2.1.5 Alteração no processo de designação dos professores alfabetizadores do projeto e formação continuada de docentes

Uma das grandes dificuldades na implementação do projeto nas escolas, apontada pelos gestores escolares, é o processo de designação dos professores que observa a Resolução de Designação da rede estadual publicada pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais ao final de cada ano, com vistas ao ano seguinte. Este processo dificulta a seleção de professores com o perfil adequado para o desenvolvimento do projeto, visto que a formação inicial muitas vezes não garante a preparação adequada para o trabalho e que o professor precisa apresentar como características a criatividade, o gosto pelo lúdico, a afinidade com a pedagogia de projetos e o trabalho com oficinas pedagógicas, além da capacidade de inovar. A resolução que deve ser seguida não é flexível e muitas vezes o tempo utilizado para dispensa daqueles professores que não apresentam as características adequadas é moroso, comprometendo a frequência dos estudantes nas atividades do projeto e a consecução dos objetivos.

Neste sentido, a designação/indicação dos professores para o projeto deveria considerar além da formação em Pedagogia, um tempo mínimo de

experiência do professor na função, possibilitando agilidade quando se fizer necessária a substituição dos professores. Esta deverá acontecer a partir de um tempo mínimo de três meses de experiência. Desta forma, a substituição poderá acontecer em média três vezes no ano. Como a lista de inscrição para designação é relativamente extensa, não cremos que a mesma poderá ser esgotada.

Assim sendo, a proposta apresentada envolve a reestruturação de uma política já existente, uma vez que os critérios de designação são instituídos pela SEE/MG e têm validade em todo o estado.

Para realização desta ação deverá ser encaminhada ao setor de elaboração dos editais de designação de profissionais de educação da Secretaria Estadual de Educação uma solicitação feita com a concordância de um percentual significativo de diretores de escolas que desenvolvem o projeto, para oferecer respaldo ao documento. Tal solicitação deverá conter as dificuldades encontradas na adoção do processo atual de designação e o pedido para que a designação dos professores do projeto adquira uma maior flexibilidade, permitindo que aqueles profissionais que não apresentarem o perfil adequado possam ser dispensados com maior agilidade, possibilitando a ocupação do cargo por profissionais com as características profissionais requeridas.

A discussão da proposta deverá ser realizada em uma reunião dos diretores das escolas integrantes do projeto, na sede da Superintendência Regional de Ensino, em Ubá. A reunião, conduzida pelo Diretor Educacional, com o apoio das Coordenadoras do Proeti na jurisdição, utilizará também recursos provenientes do Plano de Ação da SRE, a que já nos referimos anteriormente.

Caso esta ação não produza o resultado esperado, ou seja, a mudança no critério de designação dos professores alfabetizadores do Proeti, visto que possui uma dimensão burocrática, uma alternativa seria buscar estabelecer uma parceria com as universidades e instituições de ensino superior, possibilitando a presença de estagiários no desenvolvimento do projeto, ou

mesmo através de um trabalho de consultoria para capacitação de professores, realização de palestras, dentre outros.

Assim, a formação continuada dos professores, além das capacitações oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação, deverá contar com parcerias estabelecidas com as instituições superiores de ensino, públicas e privadas. Essa ação é similar àquela que já acontece na experiência do PEI, em Belo Horizonte, bem como é também indicada como possibilidade pelos autores apresentados no capítulo 2. Além disso, a participação dos professores, sempre que possível, nas ações propostas anteriormente, contribuirão para o processo de formação continuada dos docentes. A seguir apresenta-se um quadro com as ações propostas:

Ações do PAE

O que?	Por quê?	Quem?	Como?	Quanto?
Fórum	Possibilitar uma formação política dos gestores, coordenadores e professores das escolas do projeto em torno da proposta de educação integral. Proporcionar maior aproximação entre a SRE e as escolas.	Todos os profissionais envolvidos no desenvolvimento do projeto e demais interessados.	Através de reuniões semestrais.	Recursos da SRE de Ubá e da SEE/MG.
Mostra cultural	Oferecer maior integração entre as escolas e maior visibilidade ao projeto.	Escolas e comunidade.	Evento anual.	Recursos da SEE/MG e das escolas.
Programa de orientação e acompanhamento	Auxiliar na implementação e monitoramento do projeto	Analistas educacionais (Inspetores/Pedagogos e profissionais de informática da SRE)	Durante todo o ano.	Recursos da SRE
Formação continuada de gestores	Conhecer com profundidade os objetivos e se	Gestores escolares	Durante o ano, em encontros	Recursos da SRE e da

	tornar sensível às possibilidades de projeto da escola.		bimestrais.	SEE/MG
Alteração no processo de indicação de professores alfabetizadores do projeto e formação continuada de docentes	Ter profissionais com o perfil adequado à demanda do projeto.	Gestores escolares, Instituições superiores de ensino.	Encaminhamento à SEE/MG de solicitação a partir de uma reunião promovida na SRE. E ainda, através de parceria com as instituições superiores de ensino	Recursos da SRE

A avaliação das ações aqui propostas será realizada em reuniões periódicas de avaliação promovidas pela Superintendência Regional de Ensino com os envolvidos no processo.

Acredita-se que o desenvolvimento das propostas apresentadas não se constitui na garantia da resolução dos entraves apresentados no Proeti, mas podem contribuir para a melhoria do desenvolvimento do mesmo nas escolas da jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ubá, bem como oferecer subsídios para todas as escolas estaduais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretendeu com este estudo estabelecer conclusões, pois nada é conclusivo. Existem tantas conclusões quantas são as verdades e mensagens que do estudo pode-se perceber.

Ao longo deste trabalho sempre se procurou o objetivo de compreender como se dá a implementação do Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) na jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ubá, na perspectiva da gestão escolar, com ênfase na dimensão pedagógica.

A realização do PAE proposto também está sujeita às situações vivenciadas no cotidiano escolar, e poderá enfrentar desafios como a resistência dos professores e a pouca participação dos pais nas atividades da escola.

Pode-se perceber que o desenvolvimento do projeto possui demandas de toda ordem que devem ser satisfeitas pela escola integrante do projeto; desde a utilização de recursos recebidos até a reorganização dos tempos e

espaços escolares. Tudo isso envolve a mobilização de toda a comunidade e o gestor escolar assume papel de destaque, visto que estão presentes na escola algumas situações como a dificuldade de desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador, a necessidade de uma maior compreensão das finalidades do projeto pelos demais profissionais da escola e também pela própria comunidade escolar, além dos entraves na aquisição de materiais necessários ao desenvolvimento das atividades devido à falta de planejamento.

Assim sendo, considera-se que a implementação da proposta de educação integral, a superação dos seus entraves, seus desafios e perspectivas vão depender daqueles que são parte integrante no processo de construção desta. A mobilização faz-se necessária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso : novembro de 2011.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, MEC, Secad, 2009. (Série Mais Educação)

_____. **Rede de Saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. 1. Ed. Brasília, MEC, 2009. (Série Mais Educação)

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: novembro de 2011.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Equidade. 1ª Ed., Belo Horizonte, MG, Fino Traço, 2012, pp.393-438.

COELHO, José Silvestre. O trabalho docente na integração integrada. Dissertação - Mestrado em Educação. Orientadora: Prof.^a Dra. Dalila Andrade Oliveira. Belo Horizonte, UFMG/FAE, 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Salete do Belem Ribas e LINHARES, Clarice. Gestão Participativa no ambiente escolar. **Revista eletrônica lato sensu**, Ano 3, n. 1, março de 2008. Disponível em: <http://www.unicentro.br> - Ciências Sociais Humanas. Acesso: setembro de 2011.

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

DOURADO, Luiz Fernandes; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? módulo II – Brasília, CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), 2011.

EVARISTO, Macaé M. *et al.* Escola integrada: novos tempos, lugares e modos de aprender. **Revista Pensar BH/ Política Social**, Belo Horizonte, outubro/novembro, 2007.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: outubro de 2012.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n.2, Brasília, 2006.

GUIMARÃES, Maria Cristina Fellet. Escola-família: encontros desencontros e reencontros, ARAÚJO, José Newton Garcia de; *et al.* PROCAD: relacionamento interpessoal na escola, Guia de estudo 1 – Belo Horizonte, SEE-MG (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais), 2001, pp.32-46.

HASSENPFUG, WalderezNósé. Educação pelo Esporte: Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte. São Paulo, Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Em busca de informações. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte, UFMG, 1999. pp.165-193.

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

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

_____. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista Gestão em Rede**, n.19, abr 2000. (p.8-16)

MACHADO, Márcia. Considerações acerca do planejamento participativo, 2011. Material de Apoio da Disciplina... **Plataforma do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Disponível em: www.ppgp.caedufjf.net Acesso: junho de 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Avaliações Educacionais. Belo Horizonte, s/d.

_____. Avaliação Continuada: Apropriação e Utilização dos Resultados: Minas Gerais/ Amaury Patrick Gremaud...[et al.]. Juiz de Fora, FADEPE, 2009.

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

_____. Secretaria de Estado da Educação. SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. **Revista do sistema**, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Escola de Tempo Integral**.2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Dicionário do Professor: Participação de Gestão Escolar. s/d.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio*. ANOXIII, nº 51. AGO/OUT. 2009.

_____. (e colaboradores). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, Penso, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: meandros de uma relação. *Revista Educação e Realidade*, jul-dez 2006. **Plataforma do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Disponível em: www.ppgp.caedufjf.net. Acesso: setembro de 2012.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza; VIEIRA, Sofia Lerche. Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da

comunidade?, módulo I – Brasília, CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), 2011.

REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth. A interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília, UNESCO, MEC, 2009.

SOARES, Magda. O que funciona na alfabetização? *Pátio*. ANOXII, nº 47. AGO/OUT 2008.

Anexo I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

GESTOR DE ESCOLA

- 1- Desde quando o Proeti é desenvolvido em sua escola?
- 2- Você conhece como se organiza a proposta curricular do projeto na escola?
- 3- Como ocorre o planejamento das atividades desenvolvidas pelos professores? Que características apresentam?
- 4- Como a escola se organiza para o desenvolvimento do projeto?
- 5- A escola recebe recursos financeiros para desenvolvimento do projeto? De que forma estes são utilizados?
- 6- Qual o papel do gestor no desenvolvimento do Proeti?
- 7- Como você avalia o desenvolvimento do projeto na escola?

Anexo II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

COORDENADOR DO PROETI

- 1- Como ocorreu a sua indicação para a coordenação do projeto? Há quanto tempo está nesta função?
- 2- Como está organizada a proposta curricular do projeto na escola?
- 3- Como ocorre o planejamento das atividades desenvolvidas no projeto? Que características apresentam?
- 4- Como a escola se organiza para desenvolvimento do projeto?
- 5- A escola recebe recursos para desenvolvimento do projeto? De que forma são utilizados?
- 6- Como é a frequência dos alunos do projeto?
- 7- Como você avalia o desenvolvimento do Proeti na escola?

Anexo III

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSOR

- 1- Há quanto tempo você trabalha como professora alfabetizadora do Proeti?
- 2- Quantos alunos sua turma possui? Como é a frequência?
- 3- Você conhece os objetivos do projeto? E a organização curricular do mesmo na escola?
- 4- Como ocorre o planejamento das atividades desenvolvidas no projeto? Que características apresentam?
- 5- Como a escola se organiza para desenvolvimento do projeto?
- 6- A escola recebe recursos para desenvolvimento do projeto? De qual forma são utilizados?
- 7- Como você avalia o desenvolvimento do projeto na escola?