

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

MARIA ALVES DE ALMEIDA

**ANÁLISE DA INFREQUÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO)
INTEGRAL EM DUAS ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE
ENSINO (SRE) DE CORONEL FABRICIANO-MG**

JUIZ DE FORA
2018

MARIA ALVES DE ALMEIDA

**ANÁLISE DA INFREQUÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO)
INTEGRAL EM DUAS ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE
ENSINO (SRE) DE CORONEL FABRICIANO-MG**

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

JUIZ DE FORA

2018

MARIA ALVES DE ALMEIDA

**ANÁLISE DA INFREQUÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO)
INTEGRAL EM DUAS ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE
ENSINO (SRE) DE CORONEL FABRICIANO-MG**

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. orientador

Membro da banca

Membro da banca

Dedico este trabalho ao meu filho Mayk,
com quem pude compartilhar tanto os
desafios quanto os êxitos no decorrer da
sua realização.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde e pela disposição para a realização deste trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por me proporcionar a oportunidade de cursar este mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Ao orientador Professor Doutor Roberto Perobelli de Oliveira, pelas orientações, que proporcionaram qualidade acadêmica ao texto desta dissertação.

À assistente de orientação Diovana Paula de Jesus Bertolotti, pelo acompanhamento em todo o processo de escrita desta dissertação, bem como pelas intervenções, sempre em busca de um texto bem escrito.

Às professoras doutoras Priscila Fernandes Sant'Anna e Rosangela Veiga Júlio Ferreira, pelas valiosas considerações feitas por ocasião do exame de qualificação, que muito contribuíram para que este trabalho tomasse a forma final que tomou.

A toda a equipe do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), pelo profissionalismo demonstrado no decorrer do curso.

A todos os colegas de curso, especialmente à Tatiana Gariglio Clark Xavier, pelo companheirismo durante a caminhada.

Às equipes gestoras das duas escolas pesquisadas, por aceitarem fazer parte da pesquisa, tornando possível a realização da pesquisa de campo da forma como foi proposta.

Aos colegas de trabalho, pelo apoio e por acreditarem no meu potencial para realizar o curso com sucesso.

Aos meus familiares e amigos, por compreenderem meu gosto pelos estudos, que implica certas renúncias em relação a eles.

E, por fim, ao meu filho Mayk, com quem tive a oportunidade de discutir e compartilhar muitas das reflexões apresentadas neste trabalho.

A questão que se coloca é saber até que ponto essas novas experiências, essas inovações educacionais estão realmente enraizadas nas comunidades, para que a sua continuidade seja garantida.

Moacir Gadotti

RESUMO

Esta dissertação é um estudo de caso desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Trata-se do estudo de um caso de gestão construído em torno do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral em duas escolas estaduais circunscritas à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano - MG. O objetivo geral é compreender como direção e coordenação pedagógica gerenciam a (in)frequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas duas escolas selecionadas para a pesquisa. Como objetivos específicos foram definidos os seguintes: descrever o processo de implementação da política de educação integral no Estado de Minas Gerais e na SRE de Coronel Fabriciano, evidenciando, especialmente, o papel das escolas investigadas e de seus gestores nesse processo; analisar os fatores intra e extraescolares relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas duas escolas pesquisadas; e propor ações a serem desenvolvidas pelas escolas pesquisadas e pela SRE, com vistas à superação do problema identificado. Nesse sentido, a pergunta que resume esta investigação é: quais são os fatores relacionados à infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas pesquisadas e como suas equipes gestoras lidam com esses fatores? A abordagem metodológica é predominantemente qualitativa. As técnicas de coleta de dados escolhidas para a realização do estudo são: observação direta das escolas pesquisadas, grupo focal com suas respectivas equipes gestoras e entrevista semiestruturada com os inspetores que acompanham essas escolas. Documentos como atas de reuniões, diários de classe, listas de presença dos alunos e livros de ocorrência das escolas também são utilizados como fontes secundárias, uma vez que, auxiliam na compreensão do problema de pesquisa. São utilizados, ainda, documentos/textos oficiais federais e estaduais, bem como o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas. Os dados obtidos são analisados e compreendidos a partir do seguinte referencial teórico: Guará (2009), Cavaliere (2007, 2009 e 2014), Arroyo (2012), Coelho (2009), Leclerc e Moll (2012) e Santos e Prado (2014), entre outros. No entanto, leva-se em conta que um dos pressupostos de um estudo de caso qualitativo é o de que o conhecimento está sempre em construção. Isso exige do pesquisador um olhar atento aos aspectos novos e relevantes que possam surgir no decorrer do estudo. Os resultados da pesquisa mostram que fatores relacionados ao currículo e ao uso dos tempos e espaços interferem na frequência dos alunos. As escolas também apontam a vulnerabilidade das famílias como um fator que contribui para a infrequência dos alunos. O Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado ao final é focado nos aspectos nos quais as escolas e a SRE podem intervir: currículo, tempo e espaço na educação em tempo integral.

Palavras-Chave: Educação Integral; Currículo; Tempos e Espaços Escolares.

ABSTRACT

This dissertation is a case study developed under the Professional Postgraduate Program (PPGP) in Management and Evaluation of Public Education of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). It is the study of a case of management built around the problem of infrequency of students of full-time education in two state schools circumscribed to the Regional Superintendence of Teaching (SRE) of Coronel Fabriciano-MG. The overall objective is to understand how direction and pedagogical coordination manage the (in) frequency problem of full-time education students in the two schools selected for research. As specific objectives, the following were defined: describe the process of implementation of the integral education policy in the State of Minas Gerais and in the SRE of Coronel Fabriciano, highlighting, in particular, the role of the schools investigated and their managers in this process; to analyze the factors inside and outside the school related to the problem of infrequency of students of full-time education in the two schools surveyed; and propose actions to be developed by the researched schools and the SRE, aiming to overcome the identified problem. In this sense, the question that sums up this research is: what are the factors related to the infrequency of students of full-time education in the schools surveyed and how do their management teams deal with these factors? The methodological approach is predominantly qualitative. The data collection techniques chosen for the study are direct observation of the researched schools, focal groups with their respective management teams and semi-structured interviews with the inspectors that accompany these schools. Documents such as meeting minutes, class journals, student presence lists, and school occurrence books are also used as secondary sources as they aid in understanding the research problem. Official documents/texts from the federation and the Minas Gerais state are also used, as well as data from the Minas Gerais School Administration System (SIMADE) and from the Political-Pedagogical Project (PPP) of the schools surveyed. The data obtained are analyzed and understood under the theoretical framework selected for the research, which consists of authors such as Guar (2009), Cavaliere (2007, 2009 and 2014), Arroyo (2012), Coelho (2009), Leclerc e Moll (2012) and Santos and Prado (2014), among others. However, the analysis takes into account that one of the assumptions of a qualitative case study is that knowledge is always under construction. Furthermore, the researcher must keep a watchful eye on new and relevant aspects that may arise during the study. The results of the research show that factors related to the curriculum and the use of times and spaces interfere with the students' frequency. Schools also point to the vulnerability of families as a contributing factor to their infrequency. The Education Action Plan (SAP) presented at the end, however, focuses on the aspects in which schools and SRE can intervene: curriculum, time and space in full-time education.

Keywords: Integral Education; Curriculum; Scholar Times and Spaces.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Carga horária obrigatória de Acompanhamento Pedagógico nas escolas estaduais de Minas Gerais, conforme a opção de carga horária para oferta de atividades de educação em tempo integral em 2017	45
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Escolas públicas de educação básica com matrículas em tempo integral – Brasil – Situação em 2014 e meta para 2024	30
Gráfico 2– Matrículas em tempo integral na rede pública de educação básica – Brasil – Situação em 2016 e meta para 2024	31
Gráfico 3 – Meta relativa à educação em tempo integral – Brasil – 2024	32
Gráfico 4 – Escolas públicas de educação básica com matrículas em tempo integral – Minas Gerais – Situação em 2014 e meta para 2024	38
Gráfico 5 – Matrículas em tempo integral na rede pública de educação básica – Minas Gerais – Situação em 2016 e meta para 2024	38
Gráfico 6 -- Escolas públicas de educação básica com matrículas em tempo integral – Brasil, Minas Gerais, Coronel Fabriciano e Timóteo – Situação em 2014 e meta para 2024	51
Gráfico 7 – Matrículas em tempo integral na rede pública de educação básica – Brasil, Minas Gerais, Coronel Fabriciano e Timóteo – Situação em 2016 e meta para 2024	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Situação da educação (em tempo) integral na SRE de Coronel Fabriciano em relação ao total de escolas, turmas e alunos da educação básica em 2017	50
Quadro 2 – Principais projetos institucionais da Escola Estadual Pedro Motta.....	63
Quadro 3 – Principais projetos e/ou ações da Escola Estadual João Firmino.....	70
Quadro 4 – Síntese das informações principais sobre as duas escolas pesquisadas	78
Quadro 5 – Síntese da metodologia utilizada na pesquisa	113
Quadro 6 – Registro de faltas do aluno José Filipe Ferreira (nome fictício) no contraturno escolar, nas aulas de APLP e OD no ano de 2016	151
Quadro 7 – Relacionando os dados de pesquisa com as ações propositivas.....	151
Quadro 8 – Ações a serem executadas nas Escolas Estaduais Pedro Motta e João Firmino	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de escolas e de alunos contemplados com educação (em tempo) integral – SRE de Coronel Fabriciano – 2013 a 2017	49
Tabela 2 – Situação das escolas em relação ao número de turmas e alunos da educação (em tempo) integral – 2015 e 2016	53
Tabela 3 – IDEB da Escola Estadual Pedro Motta – 9º ano do Ensino Fundamental – 2007 a 2015	60
Tabela 4 – Percentual de alunos que participaram do PROEB – Língua Portuguesa e percentual de alunos em cada padrão de desempenho na Escola Estadual Pedro Motta – 2015	61
Tabela 5 – Percentual de alunos que participaram do PROEB – Matemática e percentual de alunos em cada padrão de desempenho na Escola Estadual Pedro Motta – 2015	61
Tabela 6 – IDEB da Escola Estadual João Firmino – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em conjunto – 2007 a 2015	68
Tabela 7 – Percentual de alunos que participaram do PROALFA e do PROEB e percentual de alunos em cada padrão de desempenho na Escola Estadual João Firmino – 2015	68

LISTA DE ABREVIATURAS

APLP	Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF	Constituição Federal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIVEP	Divisão de Equipe Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
ISE	Índice Socioeconômico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OD	Oficinas Diversas
PAE	Plano de Ação Educacional
PATI	Projeto Aluno de Tempo Integral
PBF	Programa Bolsa Família
PDDE Interativo	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional

PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS E NA SRE DE CORONEL FABRICIANO: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA	22
1.1 Contexto nacional e fundamentação legal da educação integral em tempo integral	24
1.2 A educação em tempo integral em Minas Gerais	33
1.2.1 A proposta curricular do PNME e a Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG	41
1.3 A educação (em tempo) integral na SRE de Coronel Fabriciano	47
1.4 Cenário específico das escolas pesquisadas	57
1.4.1 Descrição da Escola Estadual Pedro Motta	57
1.4.2 Descrição da Escola Estadual João Firmino	66
1.4.3 Síntese das informações principais sobre as duas escolas pesquisadas	72
2 FATORES INTRA E EXTRAESCOLARES QUE PODEM INTERFERIR NA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL	76
2.1 Bases teóricas da educação em tempo integral no Brasil	76
2.1.1 Educação em tempo integral e currículo	77
2.1.2 A utilização dos tempos e dos espaços para educação em tempo integral	85
2.2 Delineamento metodológico	96
2.2.1 Aspectos teórico-metodológicos	96
2.2.2 Aspectos metodológicos práticos	104
2.3 A organização da escola em tempo integral e a infrequência dos alunos no contraturno escolar	108
2.3.1 Pensando sobre a relação entre currículo e infrequência na educação em tempo integral	109
2.3.2 Tempos e espaços na educação em tempo integral e suas relações com a infrequência dos alunos	118
2.3.3 A infrequência na educação (em tempo integral): como compreendê-la a partir da relação entre currículo, espaço, tempo, turno e contraturno	132
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE AÇÕES QUE PODEM AUXILIAR AS ESCOLAS NA SUPERAÇÃO DO PROBLEMA DA INFREQUÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL	148
3.1 Delineamento do PAE	154
3.2 Detalhamento das ações propostas	161
3.2.1 Elaboração de um projeto para a educação em tempo integral	161
3.2.2 Informação às famílias e realização de mostras de oficinas no ensino regular	164
3.2.3 Implementação do instrumento de monitoramento da infrequência dos alunos criado pela Escola Estadual Pedro Motta	166

3.2.4 Criação de situações de trabalho em que o inspetor atue como apoiador das ações da escola	166
3.2.5 Discussão na SRE sobre a educação integral como direito de todos	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	185
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	185
APÊNDICE B – Roteiro para observação das escolas.....	186
APÊNDICE C – Roteiro para realização de grupos focais	188
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista	190
APÊNDICE E – Diário de campo: observação na Escola Estadual Pedro Motta (em pen-drive)	191
APÊNDICE F – Diário de campo: observação na Escola Estadual João Firmino (em pen-drive)	198
APÊNDICE G – Diário de campo: retorno à Escola Estadual Pedro Motta (em pen-drive)	204
APÊNDICE H – Diário de campo: retorno à Escola Estadual João Firmino (em pen-drive)	211
APÊNDICE I – Transcrição dos grupos focais (em pen-drive)	214
APÊNDICE J – Transcrição das entrevistas (em pen-drive)	247
ANEXOS	260
ANEXO A – Termo de compromisso do diretor de escola	260
ANEXO B – Termo de compromisso do vice-diretor	262
ANEXO C – Ficha de Acompanhamento de Faltas – Educação Integral e Integrada – Escola Estadual Pedro Motta	263

INTRODUÇÃO

A proposta de ampliação da jornada escolar vem sendo debatida no Brasil desde 1950, associada à ideia de educação integral e à demanda da população por ampliação da responsabilidade educacional das escolas. Segundo Coelho e Menezes (2007), essa concepção está também presente nos princípios da educação elencados pela Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), embora esta não mencione explicitamente o termo educação integral.

Nessa perspectiva, a educação integral como direito passou a figurar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), indicando, inicialmente, o aumento progressivo do tempo escolar para os alunos do Ensino Fundamental. A partir de então, conforme argumenta Cavaliere (2014), essa perspectiva começa a aparecer em outros documentos, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente no período de 2001-2011, a Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei 11.494/2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)/2007 e o PNE estabelecido para o período de 2014-2024. A autora ainda ressalta que foi a Lei do FUNDEB que estendeu a escola de tempo integral para toda a educação básica.

Entre os programas apresentados pelo PDE, em 2007, inclui-se o Programa Mais Educação (PME), que, segundo Cavaliere (2014, p. 1210), “financia e orienta a ampliação da jornada escolar em escolas de todo o país”. A ideia expressa pelo programa é mobilizar a sociedade para a melhoria da qualidade da educação, caracterizando a escola como espaço comunitário que, em sintonia com os demais espaços e equipamentos públicos ou privados das cidades, deve promover a melhoria da infraestrutura e dos projetos socioculturais.

É com base no PME que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) reorganizou a educação (em tempo)¹ integral nas escolas estaduais mineiras, por meio da Resolução SEE nº 2.749/2015. Essa Resolução apresenta como objetivos da SEE/MG promover e garantir o desenvolvimento integral dos estudantes e assegurar-lhes, de forma democrática e participativa, uma política de educação integral (MINAS GERAIS, 2015a).

¹ Nesta dissertação, a expressão “em tempo” é utilizada entre parênteses para indicar problematização dos conceitos de educação integral e educação em tempo integral.

A política em questão se propõe a ampliar e qualificar o tempo de permanência dos alunos na escola, tendo em vista a desigualdade educacional e social que ainda persiste no Brasil, inclusive no estado de Minas Gerais. As Superintendências Regionais de Ensino (SREs) atuam como intermediárias entre a SEE/MG e as escolas, orientando-as e acompanhando a implementação da política educacional do estado. É da responsabilidade dos inspetores escolares, lotados na SRE, mas com exercício direto também nas unidades escolares, acompanhar e monitorar a implementação das políticas estaduais de educação, dentre elas a de educação integral.

É importante destacar que atualmente o PME do governo federal encontra-se reorganizado sob a denominação Programa Novo Mais Educação (PNME) e que a SEE/MG aderiu a essa nova versão do programa, mas busca manter sua Política de Educação Integral e Integrada (MINAS GERAIS, 2017a) mais próxima do PME. Essa relação entre as políticas nacional e estadual de educação integral encontra-se mais bem explicada no capítulo 1 desta dissertação.

A frequência dos alunos é elemento básico para que essa política alcance seu objetivo e para que se justifiquem os recursos públicos que são investidos na sua implementação. Portanto, é fundamental que a SRE de Coronel Fabriciano, por meio dos seus servidores, inclusive inspetores, pense em estratégias que ajudem as escolas a promover a frequência dos alunos da educação (em tempo) integral. Nessa SRE, o serviço de inspeção escolar, do qual faz parte a autora desta pesquisa, constatou frequência insatisfatória de alunos do Ensino Fundamental da educação (em tempo) integral em seis escolas, no ano de 2016.

A frequência na educação (em tempo) integral é considerada insatisfatória quando, desprezando-se os alunos evadidos, é possível reduzir o número de turmas sem resultar em mais de 25 alunos por turma. Isso porque, de acordo com orientações da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2015b), as turmas devem ser formadas por, no mínimo, 25 alunos. No caso dos evadidos, as escolas são orientadas a substituí-los, para garantir esse número. Quanto às escolas que possuem apenas uma turma com atividades no contraturno, há um consenso entre os inspetores de que é preciso garantir pelo menos 20 presenças diárias para justificar a sua manutenção. Esse consenso coaduna-se com as orientações oficiais, segundo as quais “o funcionamento das turmas de Educação Integral depende de aprovação

pela SRE e, para as turmas com número de alunos entre o limite mínimo permitido de 10 a 19 alunos, da autorização da SEE” (MINAS GERAIS, 2017a, p. 24).

Vale esclarecer que a infrequência a que esta pesquisa se refere inclui casos de evasão, mas é retratada mais especificamente por casos de crianças e adolescentes que faltam às atividades do contraturno escolar e depois de algum tempo (dias, semanas...) reaparecem. Vale ainda esclarecer que às vezes o número de crianças ou adolescentes presentes é igual ou quase igual em diferentes dias, mas os nomes com presença nas listas de chamada são outros. Ou seja, alguns deles alternam na frequência às atividades do contraturno.

Cabe ressaltar aqui que o próprio desenho da política de educação em tempo integral, desde o PME até a Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais, favorece a infrequência dos alunos. Conforme se discute ao longo deste trabalho, a ampliação da jornada escolar no Brasil, inclusive em Minas Gerais, não tem se concretizado como direito de todos. Com isso, não se tem escolas de tempo integral, mas turmas de educação em tempo integral, no contraturno escolar, em escolas pensadas para gerir principalmente a educação em tempo parcial. A matrícula nas atividades do contraturno acaba sendo uma opção para os alunos e suas famílias. E, já que a matrícula é facultativa, a frequência é entendida por eles também como opcional.

Diante desse contexto, esta dissertação se desenvolve em torno do problema da infrequência dos alunos de Ensino Fundamental da educação (em tempo) integral nas escolas estaduais circunscritas à SRE de Coronel Fabriciano. Conforme já dito, foi constatada frequência insatisfatória em seis escolas em 2016, sendo que apenas quatro delas conseguiram manter a educação (em tempo) integral até o final do ano.

Das quatro escolas que conseguiram manter a educação (em tempo) integral até o final do ano de 2016, as escolas aqui denominadas Escola Estadual Pedro Motta e Escola Estadual João Firmino (nomes fictícios²) foram as que, proporcionalmente, tiveram o menor número de alunos frequentes até o final de 2016, em relação ao número de alunos matriculados no início do ano (57,6% e 37,6%, respectivamente). Cabe destacar que a Escola Estadual Pedro Motta é uma das 11 escolas estaduais urbanas do município de Timóteo e a Escola Estadual

² Nesta dissertação, são atribuídos nomes fictícios aos participantes da pesquisa e às demais pessoas mencionadas ao longo do texto, bem como aos locais que possam identificá-los, a fim de minimizar o risco de exposição da identidade dessas pessoas.

João Firmino, umas das 15 escolas estaduais urbanas do município de Coronel Fabriciano.

Essas duas escolas, em conjunto com a SRE, propuseram ações de mudança desse quadro, conforme descrito no capítulo 1 desta dissertação. Entretanto, a situação de infrequência dos alunos naquele ano permaneceu. Por isso e por apresentarem o maior índice de infrequência, no ano 2016, essas duas escolas constituem o foco deste estudo, que propõe ações à SRE e a elas próprias, com vistas à superação do problema identificado. Ressalta-se, no entanto, que, embora os dados iniciais sejam de 2015 e 2016, a pesquisa de campo acontece no decorrer de 2017, sendo finalizada no início de 2018. Dessa forma, a realidade evidenciada pelos dados consolidados em um ano justifica a escolha das escolas, que se tornam o *locus* da pesquisa de campo no ano seguinte.

Diante do exposto, a pergunta que resume esta investigação é: quais são os fatores relacionados à infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas investigadas e como suas equipes gestoras lidam com esses fatores? Tomando como referência essa questão de investigação, tem-se como objetivo geral compreender como direção e coordenação pedagógica gerenciam a (in)frequência dos alunos da educação (em tempo) integral em cada uma das duas escolas estaduais pesquisadas. Os objetivos específicos são os seguintes: (I) descrever o processo de implementação da política de educação integral no estado de Minas Gerais e na SRE de Coronel Fabriciano, evidenciando, especialmente, o papel das escolas investigadas e de seus gestores nesse processo; (II) analisar os fatores intra e extraescolares relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação integral nas duas escolas selecionadas para a pesquisa; e (III) propor ações a serem desenvolvidas pelas escolas pesquisadas e pela SRE, com vistas à superação do problema identificado.

No capítulo 1, o tema educação integral é apresentado por meio da discussão de conceitos como educação integral, escola de tempo integral, jornada ampliada e educação integral em tempo integral. Na seção 1 desse capítulo, a educação em tempo integral no Brasil é apresentada a partir de três marcos históricos: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e o PME do governo federal, atualmente reorganizado na versão PNME. Ainda nessa seção, a fundamentação legal da educação em tempo integral é discutida com base na CF de 1988, na Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na LDBEN nº 9394/1996 e na Lei nº 13.005/2014 –

atual PNE. A seção 2 apresenta o histórico da educação integral no estado de Minas Gerais; e, em sua subseção, é descrita a proposta curricular do PNME em Minas Gerais.

O capítulo 2 analisa os fatores intra e extraescolares relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas duas escolas da SRE de Coronel Fabriciano selecionadas para a pesquisa. Para tanto, discutem-se as bases teóricas da educação integral e em tempo integral no Brasil, a partir de autores como Guará (2009), Cavaliere (2007 e 2014), Arroyo (2012), Coelho (2009), Leclerc e Moll (2012), entre outros. Com base em tais autores, definem-se os eixos teóricos por meio dos quais o problema de pesquisa é analisado: currículo na educação integral e a utilização dos tempos e espaços para oferta de educação (em tempo) integral.

Ressalta-se que essa separação entre currículo e o uso dos tempos e dos espaços que acontece nesta dissertação para fins de análise considera o currículo como matriz e procedimentos de ensino. Embora o currículo seja algo muito mais amplo e inclua o próprio uso dos tempos e espaços escolares, ele é tratado aqui como “o que” e “como” se trabalha com os alunos da educação (em tempo) integral, considerando que isso pode interferir na frequência desses alunos às atividades do contraturno escolar.

Ainda no capítulo 2, faz-se o delineamento do percurso metodológico utilizado e a análise dos dados da pesquisa de campo. A coleta de dados se dá por meio da observação direta das escolas pesquisadas, da realização de grupo focal com suas respectivas equipes gestoras, de análise documental e de entrevista semiestruturada com os inspetores que acompanham essas escolas. Os dados são interpretados à luz do referencial teórico, sob uma abordagem predominantemente qualitativa, de inspiração etnometodológica. Busca-se demonstrar, a partir do que foi coletado no cotidiano de atuação dos participantes da pesquisa, como os citados eixos teóricos de análise se articulam na produção da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, que é intensificada pela divisão da vida escolar em turno e contraturno.

O capítulo 3 é desenvolvido com o objetivo de propor ações a serem desenvolvidas pelas escolas pesquisadas e pela SRE, com vistas à superação do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral. Apresenta-se, então, um Plano de Ação Educacional (PAE) com ações propositivas articuladas

a partir dos eixos teóricos “Currículo na educação (em tempo) integral” e “O uso dos espaços e tempos na jornada escolar ampliada”, considerando a relação desses eixos com a divisão da vida escolar em turno e contraturno. Ainda no capítulo 3, essas ações são descritas detalhadamente, a fim de esclarecer seus propósitos e como serão executadas, bem como evidenciar a relação das mesmas com o caso de gestão estudado.

Por fim, as considerações finais trazem algumas reflexões acerca da realização desta pesquisa, com destaque para o espaço que a educação em tempo integral vem ocupando na pauta da política educacional brasileira e os desafios impostos à sua implementação. Nessa perspectiva, são tecidas considerações sobre a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral como o grande desafio a ser superado pelas escolas pesquisadas rumo ao êxito da política estadual de Minas Gerais de ampliação da jornada escolar de alunos do Ensino Fundamental. Também são apresentadas algumas reflexões sobre os fatores intra e extraescolares que podem interferir na frequência desses alunos e o papel do inspetor escolar nesse contexto.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS E NA SRE DE CORONEL FABRICIANO: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA

O tema educação integral suscita discussão de diferentes conceitos que estão imbuídos nas concepções e práticas educacionais no contexto brasileiro, bem como a necessidade de diferenciação entre eles. Assim, para melhor compreensão do tema no contexto desta pesquisa, optou-se por apresentar e discutir, aqui no início deste capítulo, conceitos como educação integral, escola de tempo integral, jornada ampliada e educação integral em tempo integral.

Para Cavaliere (2010), **educação integral** significa:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações [...]. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. (CAVALIERE, 2010, s/p).

Essa concepção faz referência, então, à formação integral dos sujeitos por meio de uma atuação educacional abrangente, múltipla e crítica. Quanto à expressão **escola de tempo integral**, Moll (2010) considera que esta,

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2010, s/p).

A partir dessas considerações, Leclerc e Moll (2012) distinguem educação integral e escola de tempo integral evidenciando, ao mesmo tempo, aproximação entre esses dois conceitos. Nesse sentido, mostram que a escola de tempo integral – somente quando entendida e praticada em sentido amplo – pode abranger a educação integral e envolver as diversas dimensões da formação dos indivíduos.

Considera-se, portanto, a necessidade de formação dos sujeitos nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros. Dessa maneira, as autoras destacam que a ampliação da jornada escolar por si só não evidencia essa oferta de educação integral no sentido amplo, que outros elementos devem ser agregados à organização escolar para que ela ocorra.

Ainda em relação a essa questão, Coelho (2009) apresenta diferentes posicionamentos entre estudiosos do tema sobre a existência ou não de correlação entre ampliação da jornada escolar e a efetivação da educação integral. Há aqueles que defendem a necessidade de ampliação do tempo de permanência dos alunos sob a responsabilidade da escola, para que a formação dos sujeitos seja a mais completa possível. Outros acreditam que a ocorrência da educação integral depende da intensidade da ação educativa e não da quantidade de tempo a ela dedicado. E existem, ainda, os que creem na importância de que essa extensão do tempo esteja destinada às atividades educativas diversas em espaços extraescolares, com a participação de agentes educativos também diversos. Para a citada autora, contudo, oferecer formação completa a todos os alunos deve ser objetivo e responsabilidade da escola e a jornada ampliada é indispensável quando se pensa em condições favoráveis a sua efetivação. Nesse sentido, afirma que:

[...] falar sobre educação integral [...] pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 2009, p. 93).

Em consonância com as considerações de Coelho (2009), entende-se que educação integral em tempo integral diz respeito à oferta de oportunidades educacionais com qualidade e em quantidade que permitam aos estudantes a mais completa formação possível. Em outras palavras, acredita-se que o tempo dos turnos escolares parciais seja insuficiente para que a escola cumpra seu papel de formadora de cidadãos, o que significa promover o desenvolvimento intelectual do aluno, mas também o seu desenvolvimento social, emocional, cultural e muito mais. Por isso, opta-se por fazer uso, no desenvolvimento desta pesquisa, do termo educação integral em tempo integral para designar essa oportunidade de formação completa dos sujeitos, contando, para isso, com a jornada escolar ampliada. Vale

ressaltar que essa perspectiva vem gradativamente adquirindo robustez no texto das políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil. Nesse sentido, o Manual Operacional de Educação Integral do Ministério da Educação (MEC) apresenta o PME como uma política que propõe tanto a ampliação do tempo de escola dos alunos quanto a formação destes em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2013).

A partir dessas considerações, a seção seguinte contextualiza a educação integral em tempo integral no Brasil e apresenta os principais marcos legais que a fundamentam.

1.1 Contexto nacional e fundamentação legal da educação integral em tempo integral

Uma retrospectiva às primeiras décadas do século XX possibilita traçar uma linha do tempo em que figuram três grandes marcos na história da educação integral no Brasil. Nesse sentido, destacam-se os escritos e as ações de Anísio Teixeira sob os ideais do movimento liberal reformador da Escola Nova entre os anos de 1930 e 1950 (CAVALIERE, 2002; CAVALIERE, 2007; COELHO, 2009). Mais tarde, destaca-se Darcy Ribeiro, com suas experiências dos anos de 1980 e 1990, inspiradas em Anísio Teixeira (CAVALIERE, 2007; COELHO, 2009). Já na primeira década do século XXI, entra em cena no país o PME do governo federal que, no contexto do PDE/2007, segundo Leclerc e Moll (2012), surge como uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral nas escolas das redes municipal e estadual de todo o país. É importante ressaltar, porém, que o PME foi reformulado em 2016 e encontra-se em vigor sob a denominação PNME.

Para Anísio Teixeira, a promoção do desenvolvimento científico e tecnológico do país estaria associada à capacidade da escola de oferecer formação completa aos seus alunos, ou seja, seria necessário formar para o trabalho e para a vida em sociedade. Para viabilizar essa formação, as escolas deveriam funcionar em tempo integral. Com base nessa concepção, esse educador liberal implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em Salvador-BA, no ano de 1953. Mais tarde, dentro da mesma concepção, foram criadas escolas-classe e escolas-parque em Brasília-DF. Essa divisão já existia no projeto do CECR, sendo a escola-classe local de realizar atividades escolares convencionais e a escola-parque o lugar de desenvolver atividades diversificadas complementares às primeiras, conforme

explica Ernica (2006). Considerando a experiência da cidade de Salvador, pode-se dizer que:

No Brasil, [...] foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. (COELHO, 2009, p. 90).

Se, na década de 1950, Bahia foi o *lócus* da experiência que se tornaria o marco inicial das tentativas de oferta de educação em tempo integral no Brasil, com a criação do CECR, nas décadas de 1980 e 1990 efetivou-se, no Rio de Janeiro, uma experiência marcante para a história da educação integral no país. Trata-se da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), naquele estado brasileiro, por Darcy Ribeiro, entre os anos de 1984 e 1994. Coelho (2009) assim descreve a experiência dos CIEPs, apontando, de certa forma, para uma lacuna temporal nas práticas de educação integral no Brasil:

Efetuando um salto no tempo, já na década de 80, a criação dos Cieps constituiu-se como uma das mais polêmicas experiências de educação integral realizadas no País. Concebidos por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral. (COELHO, 2009, p. 92).

Na década atual, destaca-se nacionalmente, como política de educação integral em tempo integral, o PME, do governo federal, reorganizado, em 2016, na versão PNME. O programa, instituído em 2007, no contexto do PDE, é desenvolvido pelo MEC, em parceria com os estados e municípios. Segundo Leclerc e Moll (2012, p. 95), o PME “materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de políticas educacionais do governo brasileiro”. Na avaliação de Cavaliere (2014), apesar dos seus limites³, o programa contribuiu para que a ideia e a possibilidade de escola de tempo integral se efetivasse na educação brasileira.

O PNME, por sua vez, constitui uma nova política de educação em tempo integral no Brasil e substitui um programa – o PME – que há dez anos vinha se consolidando como política de formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

³ Esses limites são apresentados de forma mais detida no capítulo 2 desta dissertação.

O principal indício dessa ruptura na proposta de formação do PNME com relação às diretrizes anteriores é a desconsideração de orientações importantes do PME que intencionavam valorizar a formação completa do ser humano. Essa diferença pode ser percebida logo na apresentação dos dois programas em documentos oficiais do MEC.

O Manual Operacional de Educação Integral do MEC assim apresenta o PME:

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, 2013, p. 4).

Já o Documento Orientador do PNME, que apresenta em negrito o nome do novo programa, diz que:

O Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, observa as determinações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – com relação ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Atende ainda ao fixado pela referida Lei quanto à progressiva ampliação do período de permanência na escola. (BRASIL, 2016a, p. 3).

Observa-se que, enquanto o PME associava a ampliação da jornada escolar à oferta de educação integral, o PNME a relaciona com a oportunidade de desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo. Essa nova relação e a mudança de orientação do programa ficam ainda mais claras quando o citado documento esclarece o motivo que levou o MEC a instituir o PNME, como se observa no trecho abaixo citado:

O fato de o Brasil não ter alcançado a meta estabelecida pelo IDEB e o desafio de buscarmos atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da

aprendizagem das escolas públicas, levou este Ministério a instituir o Programa⁴. (BRASIL, 2016a, p. 3).

Quanto à fundamentação legal da educação em tempo integral no Brasil, destacam-se, atualmente, a CF de 1988, a Lei nº 8.069/1990 – ECA, a LDBEN nº 9394/1996 e a Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE para o período de 2014 a 2024. Nos parágrafos a seguir, são discutidos os pontos principais desses textos legais que fundamentam a educação integral em tempo integral no Brasil.

A CF de 1988, embora não utilize a expressão educação integral nem escola de tempo integral, estabelece que a educação é direito de todos e define o seu objetivo de tal forma que alcançá-lo pressupõe promover a formação integral dos indivíduos, da mesma forma que alcançá-lo em escola de tempo parcial torna-se praticamente inviável. Essa interpretação pode ser racionalmente extraída do artigo 205 da Constituição, que diz o seguinte:

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

Vale destacar que a CF de 1988, no seu artigo 227, confere prioridade absoluta à criança, ao adolescente e ao jovem, na garantia de diversos direitos, entre eles a educação. O ECA, ao regulamentar a proteção integral contida nesse artigo da Constituição, estabelece, em seu artigo 3º, que deve ser facultado às crianças e aos adolescentes o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade; e dispõe, em relação a tais sujeitos, no artigo 4º, que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, s/p).

Assim como a CF de 1988, o ECA também não traz explícitas em seu texto as expressões educação integral e escola de tempo integral. Mas, como salienta Guará

⁴ Uma análise mais detalhada dessa política é apresentada mais adiante, na seção 1.2.1.

(2009), a proteção integral à criança e ao adolescente por ele regulamentada traduz-se em direitos que devem assegurar-lhes a formação plena. Assim, esse documento legal reconhece as crianças e os adolescentes como sujeitos que necessitam de uma educação integral para que se desenvolvam plenamente, cabendo ao Estado, à sociedade e à família garantir-lhes esse direito. Para tanto, a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, associada a fatores que qualifiquem suas experiências escolares, torna-se fundamental.

Na LDBEN de 1996, a previsão de progressiva ampliação do tempo de permanência dos alunos do Ensino Fundamental na escola vem explícita no artigo 34 e seus respectivos parágrafos. A previsão é de que a jornada escolar nessa etapa da educação básica inclua pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência dos alunos na escola. Com ressalvas em relação ao ensino noturno e a formas alternativas de organização autorizadas por ela própria, a Lei define que o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Essa perspectiva de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental é coerente com o objetivo que a própria LDBEN estabelece para essa etapa da escolarização obrigatória no Brasil, que é a formação básica do cidadão, a ser desenvolvida mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, s/p).

Observa-se, pelo texto da Lei, a compreensão de que a formação básica do cidadão pressupõe a necessidade de uma educação integral, para a qual a escolarização em turno parcial não é suficiente.

É importante ressaltar, ainda, que, com a Lei 13.415/2017, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, a perspectiva da educação integral mediante progressiva ampliação do tempo escolar foi estendida para essa última etapa da

educação básica. Ao alterar a LDBEN de 1996, essa Lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Entre as alterações, inclui-se o acréscimo do artigo 35A à LDBEN, cujo parágrafo 7º diz que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2017, s/p).

Cabe destacar que, em relação à formação integral do aluno do Ensino Médio, não há o que se questionar, uma vez que, conforme já exposto, pensar em educação de qualidade implica a necessidade de promover a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões. É preciso, no entanto, analisar criticamente a atual Reforma do Ensino Médio, não por fomentar a ampliação da jornada escolar nessa etapa da educação básica, mas por alterar significativamente o Ensino Médio, inclusive em termos de currículo, sem debate com a sociedade, já que a Reforma se deu por meio de Medida Provisória. Assim, ao serem implementadas por meio da conversão da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016b) em lei, tais mudanças não condizem com os valores de uma sociedade democrática. Portanto, não condizem com a própria ideia de educação integral que, no sentido de formação completa, supõe formar, também, para o exercício da democracia. Não faz sentido pensar em formar cidadãos democráticos por meio de uma política educacional autoritária.

No rol dos marcos legais que fundamentam a educação integral em tempo integral no Brasil, tem-se, também, o atual PNE. Aprovado pela Lei 13.005/2014, com vigência no período de 2014 a 2024, esse plano norteia-se por dez diretrizes, dentre as quais se podem destacar pelo menos cinco (III, IV, V, VII e X) diretamente relacionadas à ideia de educação integral:

[...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...] VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; [...] X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, s/p).

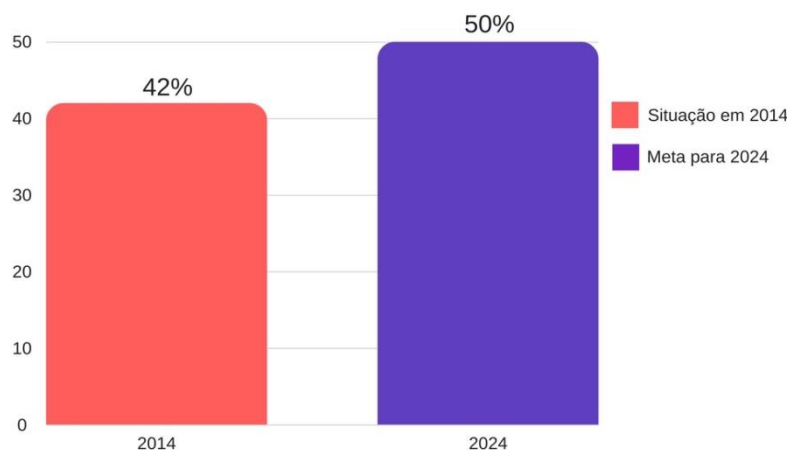
Em sua meta 6, o PNE prevê oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Entre as estratégias pensadas para o cumprimento dessa meta, tem-se a 6.1, que diz:

promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. (BRASIL, 2014, s/p).

Vê-se que, apesar de não contemplar todas as escolas públicas de educação básica do país nem todos os alunos do percentual de escolas previstas, o PNE, em consonância com as diretrizes que o norteiam, reconhece a importância da educação integral em tempo integral para que o país avance em relação à oferta de educação de qualidade. Para tanto, considera-se como de tempo integral a jornada escolar que seja de, no mínimo, sete horas diárias no decorrer do ano letivo.

Conforme Gráfico 1, a seguir, em 42% das escolas públicas de educação básica no Brasil havia alunos matriculados em tempo integral, em 2014, o que indica não ser muito difícil alcançar a meta do PNE, que prevê pelo menos 50% das escolas com oferta de educação em tempo integral até 2024.

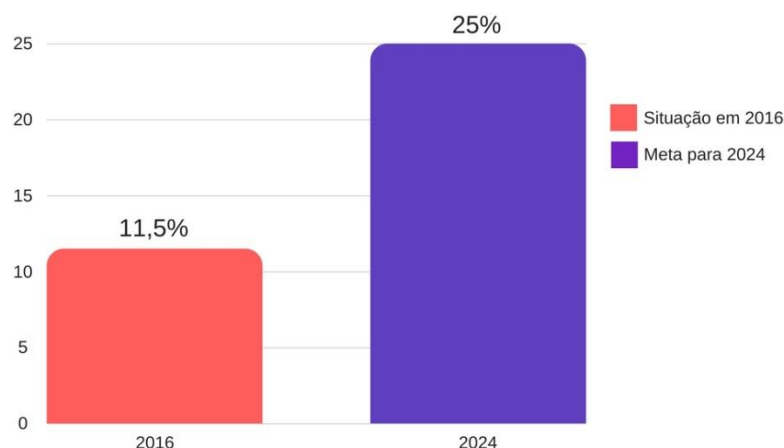
Gráfico 1 – Escolas públicas de educação básica com matrículas em tempo integral – Brasil – Situação em 2014 e meta para 2024



Fonte: Observatório do PNE, 2017.

Já em relação ao percentual de matrículas em tempo integral na rede pública de educação básica, a distância entre a realidade e o alcance da meta do PNE se apresenta significativamente maior. Conforme Gráfico 2, apenas 11,5% dos alunos estavam matriculados em tempo integral em 2016, sendo que a meta para 2024 é que pelo menos 25% destes sejam contemplados com jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias.

Gráfico 2 – Matrículas em tempo integral na rede pública de educação básica – Brasil – Situação em 2016 e meta para 2024



Fonte: Observatório do PNE, 2017.

Esses dados mostram, ainda, a tendência da política educacional brasileira de formar turmas com jornada escolar ampliada e não de implementar escolas públicas de tempo integral. Trata-se de uma concepção de educação em tempo integral como apoio compensatório, voltada para crianças e adolescentes com determinados perfis, como os das camadas sociais mais necessitadas, conforme argumenta Cavaliere (2014). Nesse sentido, as atividades complementares, que ocorrem no contraturno escolar, são direcionadas a determinados alunos das escolas públicas e não a todos os alunos dessas escolas. Essa tendência é ratificada no atual PNE, que tem como meta atingir um percentual de escolas com matrículas em tempo integral (50%) muito acima do percentual de alunos matriculados em tempo integral

na educação básica (25%).⁵ Ou seja, alguns alunos de várias escolas são selecionados para participar das atividades que acontecem no turno oposto ao da escolarização regular. Assim, mesmo no de caso atingir a meta da educação integral do PNE, o percentual de alunos matriculados em tempo integral estará muito distante do percentual de escolas com oferta de jornada escolar ampliada no país, o que é possível visualizar no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Meta relativa à educação em tempo integral – Brasil – 2024



Fonte: Observatório do PNE, 2017.

Feita a contextualização da educação integral em tempo integral no Brasil e discutidos alguns dos seus principais fundamentos legais, apresenta-se, a seguir, um breve histórico da oferta de educação em tempo integral na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

⁵ O capítulo 2 desta dissertação traz uma crítica mais aprofundada desse modelo de oferta de educação em tempo integral.

1.2 A educação em tempo integral em Minas Gerais

Conforme esclarece Abreu (2017), o Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI) foi a primeira iniciativa de educação (em tempo) integral da SEE/MG que se estendeu para além da capital, sendo que, até chegar à forma atual de ampliação da jornada nas escolas estaduais de Minas Gerais, diferentes experiências foram realizadas. O PATI foi instituído pela Resolução SEE nº 416/2003, no âmbito do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa. Foi desenvolvido em escolas estaduais de Belo Horizonte e de Uberaba até o ano de 2006, com foco nas necessidades de comunidades vulneráveis, uma vez que sua instituição levou em conta, entre outras questões, a necessidade de “promover o desenvolvimento pedagógico e institucional das escolas instaladas nas áreas de maior vulnerabilidade social” (MINAS GERAIS, 2003, s/p).

Em 2007, o projeto passou a denominar-se Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) e gradativamente se estendeu a todas as regiões do estado de Minas Gerais, tendo sido ampliado, segundo Pinto (2013, p. 15), “para beneficiar aluno com baixo desempenho escolar”. Ainda de acordo com Pinto (2013, p. 22), a matriz curricular do PROETI privilegiava a aprendizagem do aluno e abrangia “as áreas de linguagem e matemática, esportivas e culturais e de formação social, por meio de um trabalho lúdico e prazeroso”. Percebe-se, portanto, que, apesar da menção a atividades esportivas, culturais e sociais, enfatizou-se a formação do aluno no aspecto cognitivo e não em suas múltiplas dimensões, tanto por ter como foco aluno com baixo desempenho quanto por privilegiar a aprendizagem de conteúdos curriculares. Trata-se de uma experiência de ampliação da jornada escolar que, conforme orientações normativas da SEE/MG, visava à melhoria de indicadores educacionais.

Com a ampliação do PROETI, aumentou-se consideravelmente o número de turmas de alunos em tempo integral em todo o estado, de forma que, de acordo com a autora acima citada, 105 000 alunos foram atendidos pelo projeto em mais de 600 municípios mineiros, no ano de 2010.

A experiência do PROETI durou até 2011, quando o projeto foi reformulado pela nova gestão estadual e recebeu o nome Educação em Tempo Integral, conforme explica Paiva (2013):

O Projeto “Escola de Tempo Integral” vigorou até o final da gestão governamental do Aécio Neves, ou seja, até o término do ano de 2011. Posteriormente, com a continuidade do PSDB na gestão do Estado de MG, o então eleito governador Antônio Anastasia e seu vice, Alberto Pinto Coelho, reformularam o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado e elaboraram o Plano Plurianual de Ação Governamental. Nesse contexto, a política de tempo integral também foi reformulada e passou a ser desenvolvida pelo Projeto “Educação em Tempo Integral” [...]. (PAIVA, 2013, p. 89).

O Projeto Educação em Tempo Integral, conforme salienta a citada autora com base na análise do documento que o normatiza, manteve o foco do PROETI: priorizar o público em situação de vulnerabilidade e melhorar o desempenho escolar dos alunos. Percebe-se que, apesar de apresentar o novo projeto como alicerçado em uma concepção ampla de educação, a SEE/MG, assim como no PROETI, associou a ampliação da carga horária diária do Ensino Fundamental principalmente à melhoria dos indicadores educacionais do estado.

Houve, no entanto, alterações em relação à proposta curricular e aos espaços a serem utilizados para realização das atividades do contraturno. Tais atividades passaram a ser organizadas por campos do conhecimento (Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Arte; Esporte e Lazer; Cibercultura, Segurança Alimentar Nutricional; Educação Socioambiental; e Direitos Humanos e Cidadania) e a ser desenvolvidas também em espaços extraescolares. Nota-se que, além de ampliar a proposta curricular, o novo projeto não se restringe mais à utilização do espaço escolar para desenvolvimento das atividades do contraturno, para as quais na versão anterior a escola precisava “ter espaço disponível” (PINTO, 2013, p. 19).

Certamente essas modificações se deram devido à adesão da SEE/MG ao PME, que ocorreu em 2009, argumento que o trecho a seguir corrobora:

É importante destacar que a partir 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. (PINTO, 2013, p. 57).

Em 2015, logo no início da gestão de Macaé Evaristo como Secretária de Estado de Educação, a proposta de educação em tempo integral em Minas Gerais

foi novamente reformulada, explicitamente sob as diretrizes do PME, com ênfase no pleno desenvolvimento dos alunos. Nota-se, nessa versão da política, uma ampliação da concepção de educação integral que fundamenta a jornada escolar ampliada em Minas Gerais. Contudo, a política permanece voltada para a criação de turmas e não de escolas de educação em tempo integral.

Nessa perspectiva, a Resolução SEE nº 2.749/2015 (MINAS GERAIS, 2015a) autorizou o funcionamento das ações da educação integral nas escolas participantes do PME e nas demais que atendessem às disposições dessa Resolução. De acordo com suas disposições, essas escolas deveriam oferecer no mínimo sete horas diárias ou 35 horas semanais de atividades educativas diversificadas, para as turmas de educação em tempo integral, a serem definidas com a participação do colegiado escolar, respeitadas as seguintes determinações do seu artigo 2º:

As ações de Educação Integral deverão contemplar, no mínimo, quatro dos seguintes eixos formativos: acompanhamento pedagógico/orientação de estudos (obrigatório); esporte e lazer; memória, cultura e artes; história das comunidades tradicionais e sustentabilidade; educação em direitos humanos; promoção da saúde; educação ambiental, educação econômica, economia solidária e criativa; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; agroecologia e iniciação científica. (MINAS GERAIS, 2015a, p. 27).

A exigência de participação do colegiado escolar na definição das atividades integrantes do currículo da educação integral constitui uma inovação em Minas Gerais, uma vez que nos projetos anteriores não havia essa determinação. Trata-se de uma orientação importante no sentido de incentivar a promoção da gestão democrática da educação pública, coerente com uma proposta de educação que seja integral, que valorize a cultura local e incorpore os interesses e necessidades das comunidades ao currículo escolar. É preciso ressaltar, no entanto, que a norma por si só não garante uma gestão escolar participativa, o que indica a necessidade de pensar em estratégias que, associadas às normas, contribuam para que os gestores escolares promovam processos decisórios participativos nas escolas.

A Resolução SEE nº 2.749/2015 também definiu regras para organização do quadro de pessoal necessário para o desenvolvimento das ações da educação integral: professores, auxiliares de serviço e professor coordenador, sendo este

autorizado somente para escolas com pelo menos quatro turmas de educação integral. As ações a serem desenvolvidas, de acordo com o artigo 8º do citado documento, “devem propiciar aos estudantes oportunidades educativas diferenciadas, contribuindo para seu pleno desenvolvimento”. (MINAS GERAIS, 2015a, p. 27).

O professor coordenador passou, então, a integrar, a partir de 2015, a equipe gestora da educação (em tempo) integral em Minas Gerais nas escolas com quatro ou mais turmas de alunos com atividades no contraturno. Ele corresponde ao professor comunitário previsto no Manual Operacional de Educação Integral do PME (BRASIL, 2013), que, no Documento Orientador do PNME (BRASIL, 2016a), é denominado articulador da escola. Esse profissional, se bem cumprir o seu papel, constitui um instrumento de promoção da gestão participativa das ações escolares e de valorização dos saberes locais pela escola. Nesse sentido, cabe destacar que o perfil necessário ao professor coordenador das ações da educação (em tempo) integral nas escolas estaduais de Minas Gerais inclui ter disponibilidade para conhecer a escola, a comunidade escolar e o seu entorno, conforme Documento Orientador – Versão 3 da Educação Integral e Integrada da SEE/MG. (MINAS GERAIS, 2017a).

Ressalta-se que a publicação de documento orientador está prevista na citada Resolução. Seu artigo 12 diz que a SEE/MG encaminharia a todas as SREs e escolas estaduais esse documento para orientar a organização e o funcionamento das ações da educação integral. Assim, com base na Resolução SEE nº 2.749/2015 e em dois documentos orientadores (versões I e II), a política de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental em Minas Gerais passou a denominar-se Educação Integral. No Documento Orientador – Versão 3 acima citado, a política recebeu o nome de Educação Integral e Integrada (MINAS GERAIS, 2017a) e está articulada ao PNME do governo federal, a nova versão do PME, que foi reformulado em 2016.

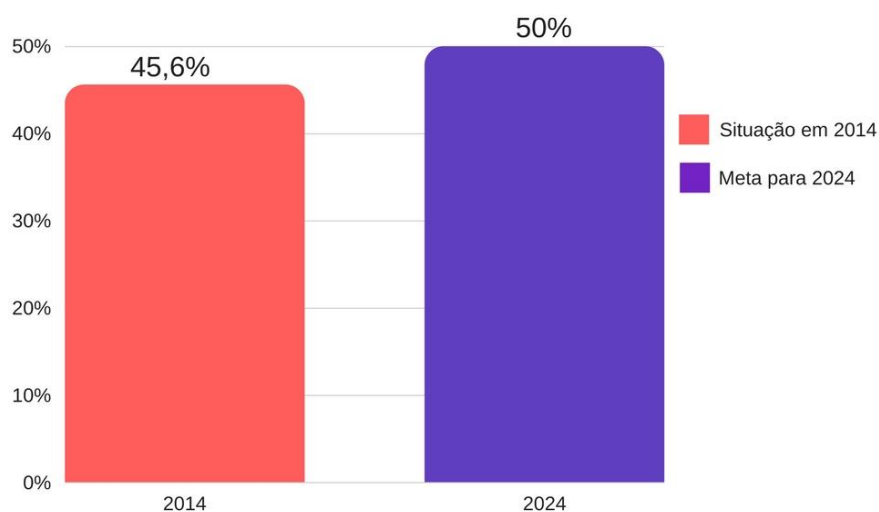
Uma análise mais detida dos documentos oficiais que orientam a Política Estadual de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais, no entanto, demonstra que receber financiamento do governo federal para as ações da educação (em tempo) integral parece ser o único motivo da adesão da SEE/MG ao PNME. O Ofício Circular SEE/SB/SIF/EI nº 198/2016 (MINAS GERAIS, 2016b) diz claramente que as escolas públicas deveriam aderir ao PNME para serem contempladas com os

recursos financeiros a serem repassados pelo MEC para realização de atividades educativas em tempo integral. Esse mesmo Ofício Circular ressalta que a SEE/MG mantém no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) todos os macrocampos já desenvolvidos até então e que é importante a escola ter atenção ao escolher as atividades no sistema PDDE Interativo no momento da adesão ao PNME, “uma vez que é necessário que essa escolha tenha coerência com a proposta de Educação Integral do Estado”. (MINAS GERAIS, 2016b, p. 3).

O Documento Orientador – Versão 3 da Educação Integral e Integrada da SEE/MG, por sua vez, faz três referências ao PNME no corpo do seu texto: a primeira para dizer que a partir de 2017 os trâmites de financiamento do governo federal seguem o PNME (MINAS GERAIS, 2017a, p. 27); a segunda para informar que os recursos transferidos pelo programa são destinados a atividades de manutenção e custeio da educação integral nas escolas da rede estadual (MINAS GERAIS, 2017a, p. 27 e 28); e, por fim, a terceira referência ocorre para incluir no rol das legislações que norteiam a Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais a Portaria do MEC nº 1.144/2016, que institui o PNME (MINAS GERAIS, 2017a, p. 32). O mesmo documento destaca que a estruturação da Política Estadual de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais “é baseada nos macrocampos e atividades do Programa Mais Educação, do governo federal”. (MINAS GERAIS, 2017a, p. 10).

De acordo com o site Observatório do PNE (2017), em Minas Gerais, 45,6% das escolas públicas de educação básica contavam com matrículas em tempo integral, em 2014. O Gráfico 4 seguinte apresenta esse percentual em relação à meta 6 do PNE, que é oferecer educação em tempo integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas de educação básica até 2024.

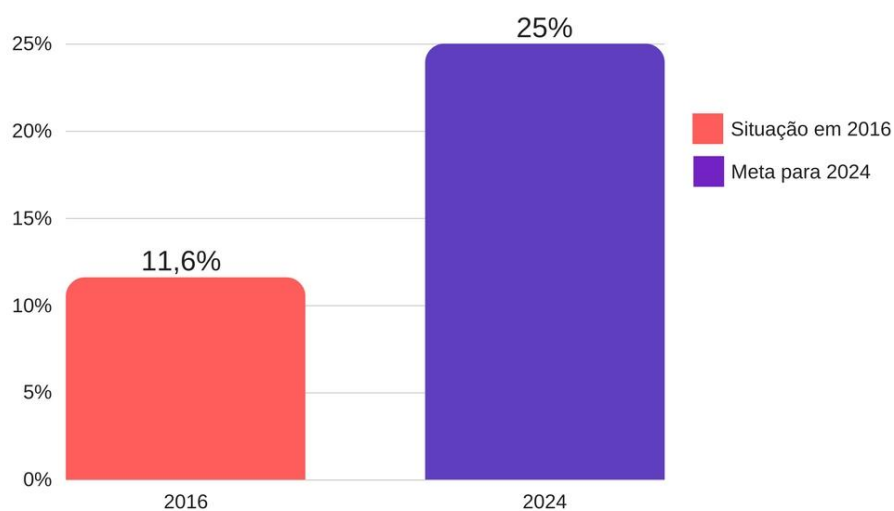
Gráfico 4 – Escolas públicas de educação básica com matrículas em tempo integral – Minas Gerais – Situação em 2014 e meta para 2024



Fonte: Observatório do PNE, 2017.

Em 2016, 11,6% dos alunos estavam matriculados na rede pública em tempo integral na educação básica em Minas Gerais, sendo que a meta do PNE para 2024 é matricular, nessas condições, pelo menos 25% dos alunos da rede pública de educação básica. A distância entre a situação em 2016 e a meta para 2024 está demonstrada no seguinte Gráfico 5 que segue.

Gráfico 5 – Matrículas em tempo integral na rede pública de educação básica – Minas Gerais – Situação em 2016 e meta para 2024



Fonte: Observatório do PNE, 2017.

Observa-se que, seguindo a tendência nacional, em Minas Gerais a política tem sido de turmas de educação em tempo integral e não de escolas de tempo integral. Como resultado desse modelo de oferta, Minas Gerais contava, em 2014, com um percentual de escolas públicas de educação básica com matrículas em tempo integral significativamente elevado (45,6%) em relação ao percentual de matrículas em tempo integral na rede pública de educação básica (11,6%).

O modelo turmas de educação (em tempo) integral em detrimento do modelo escolas de tempo integral dificulta a concretização da educação como direito de todos e a construção da educação integral como cultura educativa. Em relação ao baixo percentual de alunos contemplados com jornada ampliada nas escolas estaduais de Minas Gerais, a SEE/MG afirma:

Assim, a construção de escolas totalmente integrais é ainda um desafio, considerando a amplitude da Rede Estadual, o desenvolvimento ainda inicial da Educação Integral como perspectiva educativa, as debilidades em termos de infraestrutura e recursos e a institucionalização da Política de Educação Integral e Integrada. (MINAS GERAIS, 2017a, p. 9).

A SEE/MG reconhece, portanto, que é preciso elevar o percentual de estudantes matriculados em tempo integral nas escolas estaduais e, assim, ampliar os horizontes quantitativos e qualitativos da política. Isso porque “o maior percentual de estudantes na Educação Integral potencializa o funcionamento da escola, na sua integralidade, a partir da perspectiva da Política de Educação Integral e Integrada”. (MINAS GERAIS, 2017a, p. 9).

Embora o foco desta pesquisa seja a educação em tempo integral no Ensino Fundamental, é importante descrever brevemente o modelo de Ensino Médio Integral e Integrado que vem sendo implantado em Minas Gerais a partir de agosto de 2017, em atendimento à Lei nº 13.415/2017. De acordo com Documento Orientador da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2018a), em 2017, 44 escolas foram selecionadas para adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio de Minas Gerais. Em 2018, esse número se amplia para 80 escolas. De acordo com o citado Documento Orientador,

Em 2018 será permitido o funcionamento de turmas de Ensino Médio Integral e turmas de Ensino Médio Regular nos primeiros e segundos anos do ensino médio, obedecendo à seguinte regra: as turmas de Ensino Médio Integral e Integrado deverão ser a maioria em relação

às turmas de Ensino Médio Regular, devendo a cada ano subsequente ser diminuída pelo menos uma turma de ensino médio regular. (MINAS GERAIS, 2018a, p. 25).

Em outras palavras, diferentemente do que ocorre com a Política Estadual de Educação Integral e Integrada para o Ensino Fundamental em Minas Gerais, a previsão é de que as escolas que ofertam Ensino Médio em tempo integral sejam, gradativamente, escolas de tempo integral.

Além dessa diferença em relação à organização de escolas de tempo integral em detrimento de turmas de educação em tempo integral, outro aspecto que distingue as duas políticas é a não existência de turno e contraturno no primeiro caso. No Ensino Médio Integral e Integrado, “não é permitida a separação da Base Comum e da Parte Flexível por turno” (MINAS GERAIS, 2018a, p. 22). Como se sabe, no Ensino Fundamental, as atividades da educação (em tempo) integral são desenvolvidas no contraturno escolar.

De acordo com as orientações da SEE/MG, “o Currículo nas escolas do Programa [Ensino Médio Integral e Integrado] será constituído de duas partes: formação básica e formação flexível com a possibilidade de um curso técnico profissionalizante” (MINAS GERAIS, 2018a, p. 15). Os arranjos dos tempos e espaços devem ter a integração curricular como foco, de forma que haja diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e a parte flexível do currículo, para que esta não seja considerada um apêndice. Assim, qualquer que seja o arranjo adotado pelas escolas, três campos de integração curricular – Cultura, Artes e Cidadania (I); Múltiplas Linguagens, Comunicação e Mídias (II); e Pesquisa e Inovação Tecnológica (III) – devem ser distribuídos nos quadros de horário de aulas do Ensino Médio Integral e Integrado entre as disciplinas da formação básica, sem separação de turno.

Na subseção seguinte, é apresentada a proposta curricular da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais para o Ensino Fundamental, no contexto do PNME.

1.2.1 A proposta curricular do PNME e a Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG

O MEC, ao reformular o PME, associa a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental à melhoria dos indicadores educacionais do país, pois, ao esclarecer dúvidas sobre o programa, informa que:

o Programa “Novo Mais Educação” substitui o programa “Mais Educação” e tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016c, p. 1).

Com o objetivo específico de melhorar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, o PNME desconsidera aspectos importantes do PME, como a orientação de pautar a ampliação do tempo escolar e do espaço educativo “pela noção de formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2013, p. 5). Portanto, a partir de uma análise crítica dos dois programas infere-se que seus objetivos e fundamentos são diferentes e que a reformulação do PME pode significar prejuízo para a formação de crianças e adolescentes. Para ter educação integral, o ser humano precisa desenvolver suas múltiplas dimensões, o que não se restringe à aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática nem de quaisquer componentes curriculares, desconsiderando aspectos para além dos cognitivos, como sociais, afetivos, culturais e outros.

Ainda de acordo com os esclarecimentos do MEC (BRASIL, 2016c), as escolas que optarem pela oferta de cinco horas semanais de atividades complementares devem realizar duas horas e meia de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e duas horas e meia de Acompanhamento Pedagógico de Matemática. Já as escolas que ofertarem 15 horas de atividades complementares por semana realizarão oito horas de atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo quatro de Língua Portuguesa e quatro de Matemática. Nas sete horas restantes, trabalharão três atividades de livre escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, sistema por meio do qual a escola elabora seu plano de atendimento e o envia ao MEC, o que significa aderir ao PNME. De acordo com o Documento Orientador do programa,

“esse procedimento de adesão é condição necessária para que as escolas sejam contempladas com recursos financeiros” (BRASIL, 2016a, p. 5) para oferta de educação em tempo integral.

Esse ponto, que decorre do novo objetivo do programa, constitui outra fragilidade do PNME em relação ao PME. A obrigatoriedade de destinar ao Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática a maior parte da carga horária do contraturno ou sua carga horária completa, dependendo da opção de oferta da escola, limita as oportunidades educativas dos alunos. No PME, o macrocampo Acompanhamento Pedagógico poderia durar de cinco a sete horas e meia por semana e era mais abrangente. Desenvolvido por meio da atividade Orientação de Estudos e Leitura, esse macrocampo tinha como objetivo “a articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME” (BRASIL, 2013, p. 8).

A SEE/MG, por sua vez, orienta as SREs e escolas estaduais de Minas Gerais a executarem o PNME articulado com sua Política de Educação Integral e Integrada. Nesse sentido, esclarece que a Política de Educação Integral e Integrada em Minas Gerais pauta-se na promoção do desenvolvimento integral do estudante e acrescenta que, além da aquisição de conhecimentos formais, o processo educativo deve garantir o desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções e das diferentes linguagens. A SEE/MG acredita que, dessa forma, assegura-se aos estudantes um tempo de vivência cultural e um currículo capaz de integrar, além da dimensão cognitiva, também as dimensões afetiva, ética, estética, cultural, social e política (MINAS GERAIS, 2017b).

Observadas as fragilidades do PNME, parece difícil conciliá-lo com uma política de educação integral e integrada como a que propõe a SEE/MG⁶. Portanto, o que há em Minas Gerais é um programa de educação integral em tempo integral paralelo ao PNME, ao qual a SEE/MG aderiu com o objetivo específico de garantir o recebimento do apoio financeiro do MEC para a execução de atividades educativas em tempo integral. Não há convergência de objetivos entre as duas políticas, já que a federal está focada na dimensão cognitiva da formação do sujeito, enquanto a de

⁶ Conferir seção 1.2 e início desta subseção 1.2.1.

Minas Gerais prevê a integração entre esta e as dimensões afetiva, ética, estética, cultural, social e política, com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Observa-se, ainda, que o PNME tem características mais semelhantes às do PROETI, que vigorou em Minas Gerais de 2007 a 2011, com foco em alunos com baixo desempenho. Já o PME e a Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais compartilham uma concepção mais alargada de educação integral em tempo integral, com foco na formação ampla dos alunos. Assim, do ponto de vista da qualidade social da educação, ao instituir o PNME com vistas a “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (BRASIL, 2016d, p. 23), o MEC produz um retrocesso na política nacional de educação integral em tempo integral. Enquanto isso, a SEE/MG se esforça para concretizar uma política de formação dos alunos que lhes garanta “o desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções e das diferentes linguagens”. (MINAS GERAIS, 2017a, p. 4).

Entende-se que a integração dessas duas políticas é complexa e pode trazer dificuldade para os gestores escolares, que precisam lidar com essa complexidade na prática. De um lado, tem-se a política federal, que financia parte das ações da escola para a educação em tempo integral; de outro, a política estadual, com uma concepção de educação integral diferente da que propõe o MEC. Acredita-se que a forma como essas orientações chegam às escolas traz implicações para o trabalho do gestor escolar e dos demais atores que atuam na implementação da política de educação em tempo integral, interferindo na qualidade da educação oferecida aos alunos.

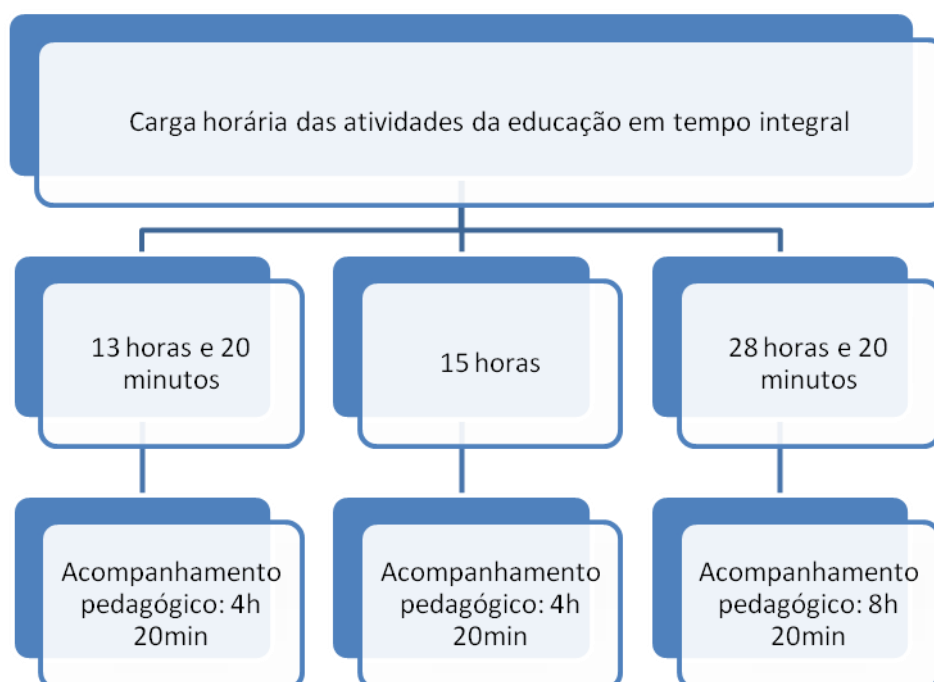
A Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG é destinada aos alunos do Ensino Fundamental, com atividades no contraturno do ensino regular, na própria escola e em espaços alternativos da comunidade. O Documento Orientador dessa Política (MINAS GERAIS, 2017a) define, com base no PME (e não no PNME), que as escolas urbanas deverão desenvolver atividades relacionadas aos seguintes macrocampos: (I) Acompanhamento Pedagógico; (II) Comunicação, Uso de mídias e Cultura Digital e Tecnológica; (III) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; (IV) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); (V) Educação em Direitos Humanos; (VI) Esporte e Lazer; (VII) Iniciação Científica; (VIII) Memória e História das Comunidades Tradicionais; e (IX) Promoção da Saúde.

Já as atividades a serem desenvolvidas pelas escolas do campo, de acordo com o referido Documento Orientador, devem estar relacionadas aos macrocampos: (I) Acompanhamento Pedagógico; (II) Agroecologia; (III) Comunicação, Uso de mídias e Cultura Digital e Tecnológica; (IV) Cultura, Artes e Educação Patrimonial; (V) Educação em Direitos Humanos; (VI) Esporte e Lazer; (VII) Iniciação Científica; (VIII) Memória e História das Comunidades Tradicionais; e (IX) Promoção da Saúde.

As escolas têm autonomia para escolher, entre esses macrocampos, aqueles com os quais desejam trabalhar, porém o macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório. Para as escolas urbanas, o Acompanhamento Pedagógico envolve a atividade de Orientação de Estudos e Leituras; para as escolas do campo, envolve a atividade Campos do Conhecimento (Escola do Campo).

Diferentemente do MEC, a SEE/MG oferece às escolas três opções de carga horária semanal, além do tempo destinado ao ensino regular: 13 horas e 20 minutos, 15 horas ou 28 horas e 20 minutos. De acordo com o Ofício Circular SEE/SB/SIF/EI nº 23/2017 (MINAS GERAIS, 2017c), a escola deve oferecer, nos dois primeiros casos, quatro horas e 10 minutos de atividades do macrocampo Acompanhamento Pedagógico; no último caso, oito horas e 20 minutos de atividades desse macrocampo. A Figura 1 a seguir resume visualmente essas informações acerca da carga horária obrigatória de Acompanhamento Pedagógico conforme a carga horária total de atividades oferecida pela escola no contraturno, em 2017.

Figura 1 – Carga horária obrigatória de Acompanhamento Pedagógico nas escolas estaduais de Minas Gerais, conforme a opção de carga horária para oferta de atividades de educação em tempo integral em 2017



Fonte: Ofício Circular SEE/SB/SIF/EI nº 23/2017, MINAS GERAIS, 2017c.

A SEE/MG ressalta, no entanto, que o macrocampo Acompanhamento Pedagógico na rede estadual de Minas Gerais é mais amplo do que somente a oferta de Língua Portuguesa e Matemática, como propõe o PNME. Ao tratar dessa diferença no Ofício Circular SEE/SB/SIF/EI nº 101/2017 (MINAS GERAIS, 2017b), solicita atenção ao Documento Orientador – Versão 2017. Esse documento, por sua vez, diz que o macrocampo envolve a atividade Orientação de Estudos e Leituras e que “essa atividade contemplará as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas (1)as atividades (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras)” (MINAS GERAIS, 2017a, p. 42 e 43), com o objetivo de articular o currículo com as atividades pedagógicas propostas pela Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG. Essa orientação é exatamente a do PME mencionada anteriormente neste texto. Ou seja, Minas Gerais parece ter a intenção de manter sua política de educação em tempo integral sob as diretrizes do antigo PME e não se submeter às orientações do PNME.

Nessa perspectiva, a SEE/MG faculta às escolas a organização da proposta curricular da Educação Integral e Integrada e enfatiza a importância da participação

coletiva na definição dos macrocampos e atividades que desejam oferecer. A escolha, no entanto, deve ser feita de acordo com as orientações do Documento Orientador – Versão 3, a saber:

A Política Estadual de Educação Integral e Integrada constrói-se a partir do desenvolvimento de atividades em 10 macrocampos temáticos, os quais subdividem-se em diversas atividades. Os macrocampos são áreas de trabalho pedagógico a partir de diversas perspectivas, na área de cultura, esporte e lazer, iniciação científica, direitos humanos, educação ambiental, comunidades tradicionais, comunicação e uso de mídias, saúde e acompanhamento pedagógico, sendo este obrigatório para o desenvolvimento das atividades. (MINAS GERAIS, 2017a, p. 9 e 10).

Ainda de acordo com o citado Documento Orientador, a orientação da SEE/MG é que as escolas desenvolvam a proposta curricular da educação integral de forma integrada ao seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), como integrante da sua estrutura e do seu funcionamento. Reconhece que isso requer mudança de cultura e que é preciso reunir esforços nesse sentido, para que haja melhorias na oferta da educação integral em Minas Gerais.

Segundo Abreu, Sant’Anna e Oliveira (2017), uma análise das experiências de ampliação da jornada escolar Minas Gerais evidencia que a política de educação em tempo integral nesse estado veio incorporando novos aspectos até alcançar o formato atual, em que há uma preocupação com a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões. Mas essa concepção ainda convive com noções de assistencialismo e reforço escolar, historicamente associadas à ampliação da jornada escolar no Brasil e que ainda orientam as políticas educacionais. O PNE, por exemplo, ao prever o percentual de escolas em tempo integral muito acima do percentual de alunos com jornada escolar ampliada, induz ao estabelecimento de critérios para seleção dos alunos e estes, via de regra, são associados a situações de vulnerabilidade social e problemas com rendimento escolar.

Assim, nos termos do Documento Orientador – Versão 3 da Política Estadual de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2017a), a SEE/MG, com base na perspectiva do PME, estimula a adoção de critérios para a definição do público dessa política, de forma a priorizar estudantes que: estejam em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; sejam oriundos de

famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família; estimulem seus colegas – incentivadores e líderes positivos; estejam com defasagem série/idade.

Essas características podem contribuir para que os alunos e suas famílias construam ideias negativas acerca da ampliação da jornada escolar, dificultando a adesão deles à política e também a frequência dos alunos às atividades do contraturno. A infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, problema que motivou a pesquisa nas duas escolas estaduais da SRE de Coronel Fabriciano, também é relatada por Abreu, Sant’Anna e Oliveira (2017) como um problema vivenciado pela escola estadual mineira em que realizaram a pesquisa sobre a implementação da política de educação em tempo integral.

Outro aspecto abordado pelos autores é a importância do papel do gestor escolar e dos conhecimentos do coletivo da escola sobre educação integral para encontrar alternativas de superação das dificuldades de implementação de uma política de ampliação da jornada escolar. Sendo a infrequência dos alunos um dos principais entraves para o êxito dessa política nas escolas selecionadas para esta pesquisa, torna-se fundamental pensar nos gestores escolares e em todo o coletivo das escolas como atores primordiais na construção de representações positivas sobre ampliação da jornada escolar. Com isso, eles podem ressignificar as atividades do contraturno escolar e contribuir para que os alunos passem a gostar de participar dessas atividades, gerando uma oportunidade para, assim, tentar diminuir o índice de infrequência.

As duas escolas selecionadas para esta pesquisa são representativas do problema da infrequência dos alunos no contraturno nas escolas da SRE de Coronel Fabriciano. Em função disso, a próxima seção discorre sobre a educação (em tempo) integral nessa SRE.

1.3 A educação (em tempo) integral na SRE de Coronel Fabriciano

As SREs são representadas no organograma da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2016a) como estruturas subordinadas a esta, contando com três diretorias a elas subordinadas: Diretoria Administrativa e Financeira, Diretoria de Pessoal e Diretoria Educacional. Conforme descreve a própria SEE/MG, elas têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa e cooperação, bem como ações de articulação e integração entre estado e municípios,

em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Entre suas diversas competências, inclui-se a de “coordenar o funcionamento da Inspeção Escolar no âmbito da sua jurisdição” (MINAS GERAIS, 2017d). O serviço de inspeção escolar, por sua vez, subordina-se diretamente ao Gabinete da SRE, conforme Resolução SEE nº 3.428/2017 (MINAS GERAIS, 2017e).

A SRE de Coronel Fabriciano é uma das 47 SREs subordinadas à SEE/MG, localizada no Vale do Aço, um dos 17 territórios de desenvolvimento de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015c). A sua circunscrição compõe-se de 11 municípios: Antônio Dias, Belo Oriente, Braúnas, Coronel Fabriciano (município sede da SRE), Ipatinga, Jaguarapu, Joanésia, Marliéria, Mesquita, Santana do Paraíso e Timóteo. Há, ao todo, nesses municípios, 71 escolas estaduais. Algumas oferecem apenas Ensino Fundamental – Anos Iniciais, outras oferecem todo o Ensino Fundamental ou toda a educação básica; e há, ainda, escolas que são apenas de Ensino Médio. O horário de funcionamento delas também varia: somente de manhã ou à tarde; manhã e tarde; e manhã, tarde e noite.

Além da educação básica regular, há escolas na regional de Coronel Fabriciano que oferecem Curso Normal de nível médio⁷ e diferentes modalidades de ensino, tais como: Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental (Anos Finais e Ensino Médio), Educação Profissional e Educação Integral.

Na Divisão de Equipe Pedagógica (DIVEP) da SRE de Coronel Fabriciano, há diferentes núcleos formados por um grupo de analistas educacionais responsáveis pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação da implementação dos programas e projetos da SEE/MG nas escolas. Entre eles, tem-se o núcleo da Educação Integral e Integrada, formado por três analistas educacionais que, de forma articulada com o serviço de inspeção escolar, tem a responsabilidade de acompanhar, monitorar e avaliar a implementação dessa política nas escolas da regional. Os analistas educacionais, no entanto, exercem suas funções na própria SRE, enquanto os inspetores exercem suas funções diretamente nas escolas por meio de verificações *in loco*.

⁷ Curso de formação de professor para atuar na Educação Infantil – habilitação mínima exigida pela LDBEN nº 9394/1996 (no seu art. 62) para atuar nessa etapa da educação básica.

O Documento Orientador da Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG, ao discorrer sobre o papel das SREs na implementação dessa política, destaca a importância da articulação entre setores e servidores das regionais para que ela seja implementada com êxito. Nessa perspectiva, o documento ressalta que cabe aos inspetores e analistas ter conhecimento das atividades escolhidas por cada escola para oferta no contraturno escolar e monitorar mensalmente o desenvolvimento dessas atividades pelas escolas. Cabe reiterar aqui que esta pesquisa trata do problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral sob a ótica da inspeção escolar.

Sobre o número de alunos e escolas contemplados com educação em tempo integral na SRE de Coronel Fabriciano, o SIMADE traz dados relativos ao período de 2013 a 2017. Para os anos anteriores a esse período, não se tem, portanto, registros oficiais que apresentem dados sobre essa política. Mas, segundo a analista educacional que sempre coordenou os projetos de educação em tempo integral na SRE, atual diretora da instituição, a ampliação da jornada escolar na regional teve início em 2006 em duas escolas (uma no município de Joanésia e outra no município de Mesquita), beneficiando um total de 50 alunos (ANDRADE, 2017).

Ainda segundo Andrade (2017), aproximadamente 20 escolas iniciaram o PROETI na SRE de Coronel Fabriciano em setembro de 2007. A maioria iniciou com apenas uma turma por turno, mas a oferta de atividades no contraturno foi-se ampliando a cada ano. Em 2009, quatro escolas do município de Ipatinga foram também contempladas com o PME. A partir desse período, aumentou-se a cada ano o número de escolas contempladas com o PME.

Os dados relativos à educação em tempo integral na SRE de Coronel Fabriciano no período de 2013 a 2017, disponíveis no SIMADE, estão apresentados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Número de escolas e de alunos contemplados com educação (em tempo) integral – SRE de Coronel Fabriciano – 2013 a 2017

Ano	Número de escolas	Número de alunos
2013	45	3539
2014	39	2561
2015	40	2568
2016	43	3211
2017	48	3764

Fonte: SIMADE, MINAS GERAIS, 2017f.

Os dados da Tabela 1 evidenciam que, no ano de 2014, o número de escolas e de alunos contemplados com educação (em tempo) integral na SRE de Coronel Fabriciano sofreu uma queda significativa em relação a 2013. De 45 e 3 539 escolas e alunos, respectivamente, os números caíram para 39 e 2561. A partir de 2015, no entanto, ano seguinte à aprovação do atual PNE, esses números voltaram a crescer e o crescimento se mantém até 2017. Vale ressaltar que a política atual da SEE/MG, em consonância com o PNE vigente, é aumentar o número de escolas e de alunos com jornada escolar ampliada a cada ano, de forma que a tendência é manter o crescimento do atendimento observado no período de 2015 a 2017. Resta saber, no entanto, se essa tendência se confirmará na prática, já que o Brasil vive um contexto de restrição de investimentos na educação pública. Trata-se do contexto instituído pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016e), que congela, por 20 anos, os gastos públicos do país. A cada ano, o teto dos gastos será reajustado conforme os índices econômicos do ano anterior, corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

O Quadro 1 a seguir, elaborado a partir de dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2017f), apresenta a situação da educação (em tempo) integral na SRE de Coronel Fabriciano em 2017. Vale ressaltar que os dados apresentados não incluem os alunos do Ensino Médio Integral e Integrado, programa que está sendo implementado em três escolas da SRE, a partir de agosto/2017, em atendimento à lei da Reforma do Ensino Médio, que determina a implementação gradativa dessa etapa da educação básica em tempo integral no país.

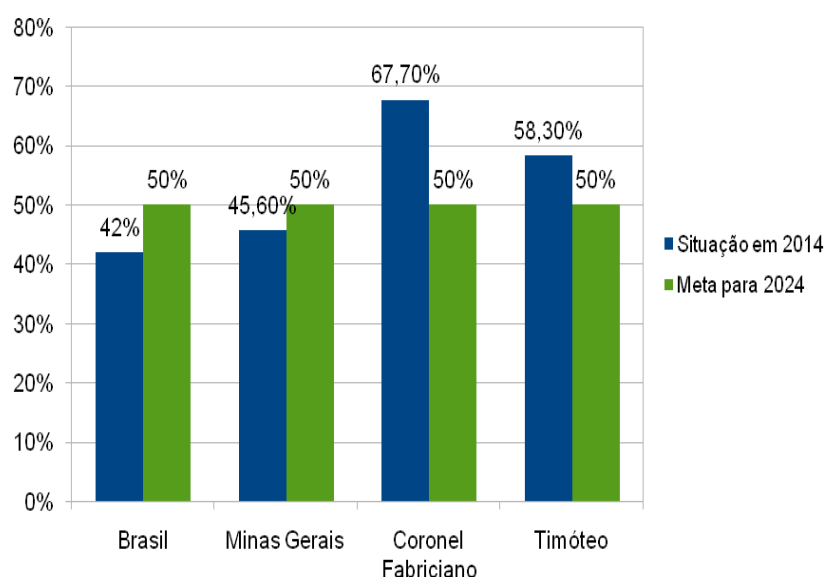
Quadro 1 – Situação da educação (em tempo) integral na SRE de Coronel Fabriciano em relação ao total de escolas, turmas e alunos da educação básica em 2017

ESCOLAS	
Nº total de escolas de educação básica da SRE	71
Nº de escolas com turmas de educação (em tempo) integral	48
% de escolas com educação (em tempo) integral	67,6%
TURMAS	
Total de turmas de educação básica	1390
Total de turmas de educação (em tempo) integral	152
% de turmas de educação (em tempo) integral	10,9%
ALUNOS	
Nº de alunos matriculados na educação básica	42398
Nº de alunos da educação básica matriculados em tempo integral.	3764
% de alunos da educação básica matriculados em tempo integral	8,8%

Fonte: SIMADE, MINAS GERAIS, 2017f.

Em 2014, nos municípios de Coronel Fabriciano e Timóteo, o percentual de escolas públicas contempladas com jornada escolar ampliada, conforme dados disponíveis no site Observatório do PNE (2017), foi, respectivamente, de 67,7% e 58,3%. Já o percentual de alunos matriculados em tempo integral nesses mesmos municípios, em 2016, na educação básica pública, foi de 30,8% em Coronel Fabriciano e 13,3% em Timóteo. Observa-se que, diferentemente dos dados nacionais e estaduais mineiros, nos dois municípios em questão o percentual de escolas públicas com matrículas em tempo integral já ultrapassou 50%. Essa comparação pode ser visualizada no Gráfico 6 a seguir.

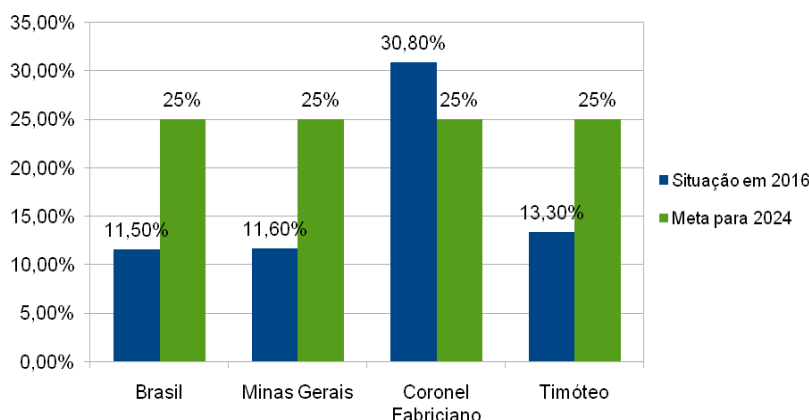
Gráfico 6 – Escolas públicas de educação básica com matrículas em tempo integral – Brasil, Minas Gerais, Coronel Fabriciano e Timóteo – Situação em 2014 e meta para 2024



Fonte: Observatório do PNE, 2017.

Observa-se, ainda, que os dados referentes às matrículas em tempo integral também estão acima dos dados nacionais nos dois municípios em 2016, embora Coronel Fabriciano esteja muito à frente de Timóteo. O Gráfico 7 abaixo permite visualizar essa comparação.

Gráfico 7 – Matrículas em tempo integral na rede pública de educação básica – Brasil, Minas Gerais, Coronel Fabriciano e Timóteo – Situação em 2016 e meta para 2024



Fonte: Observatório do PNE, 2017.

Por outro lado, os dados apresentados nesta seção, tanto em relação à SRE de um modo geral quanto aos municípios de Coronel Fabriciano e Timóteo, confirmam a tendência já observada nas políticas nacional e estadual de turmas de educação (em tempo) integral e não de escolas de tempo integral. Com isso, o percentual de escolas com matrículas em tempo integral é significativamente maior que o percentual de alunos com jornada escolar ampliada no país, em Minas Gerais, na SRE de Coronel Fabriciano e nos dois municípios analisados (Coronel Fabriciano e Timóteo).

Essa realidade evidencia que a jornada escolar ampliada no Brasil ainda não constitui direito de todos, o que traz implicações qualitativas para o tempo de escola dos alunos. E nisso reside uma diferença básica entre escolas de tempo integral e turmas de tempo integral. Com base em Cavaliere (2014), entende-se que, vista como direito de todos, a educação em tempo integral é estratégica para a cidadania, enquanto que, dirigida a alguns alunos, ela tende a se tornar dispositivo compensatório e segregador dos mais desprovidos economicamente. Assim, segundo a mesma autora, a maior duração do tempo escolar é fundamental para a promoção do direito à educação de qualidade, desde que sirva à realização de um trabalho válido e indispensável para todos os alunos.

Das 43 escolas que ofereceram educação (em tempo) integral em 2016 na SRE de Coronel Fabriciano, apenas 37 conseguiram manter todas as turmas em funcionamento até o final daquele ano. Nesse sentido, seis escolas da regional

registraram um índice de infrequência significativo que resultou em fechamento ou fusão de turmas. A Tabela 2 traz os dados relativos à frequência dos discentes nos anos de 2015 e 2016 dessas seis escolas, a fim de evidenciar a significativa diminuição de turmas na educação (em tempo) integral. Quanto às demais escolas, não foram localizados registros de infrequência dos alunos nos períodos considerados.

Tabela 2 – Situação das escolas em relação ao número de turmas e alunos da educação (em tempo) integral – 2015 e 2016

Escola	2015				2016			
	Início do ano		Fim do ano		Início do ano		Fim do ano	
	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos
Escola 1	4	100	4	80	5	125	3	72
Escola 2	0	0	0	0	3	85	1	32
Escola 3	1	28	1	25	4	102	3	71
Escola 4	4	100	4	78	3	80	2	52
Escola 5	2	49	2	40	2	50	0	0
Escola 6	1	25	1	18	1	25	0	0

Fontes: SIMADE, MINAS GERAIS, 2017f; registros da inspeção escolar e informações prestadas pelas escolas.

Essa frequência refere-se tanto a alunos assíduos quanto àqueles que alternam presença e falta, de forma que os dados da Tabela 2 indicam o número máximo de alunos presentes ao final dos anos de 2015 e 2016, sendo que nem todos os presentes em um dia eram os mesmos presentes em outro dia. Portanto, a infrequência a que se refere este trabalho inclui alternância entre presença e ausência, mas inclui também as ausências prolongadas que chegam a se configurar como evasão escolar. Afinal, infrequência e evasão são dois fenômenos escolares correlatos. Nesse sentido, Burgos *et al.* (2014) afirmam:

Enquanto problemas propriamente escolares, a infrequência e a evasão são momentos interdependentes que costumam fazer parte de um mesmo fluxo de decisões e omissões, que resultam de uma situação que aparece como externa ou alheia à vontade do aluno, decorrente da situação familiar e da própria capacidade de gestão da

escola, mas que não exclui a sua própria interveniência. (BURGOS *et al.*, 2014, p. 73).

Assim, as ausências dos alunos no contraturno escolar, nos anos de 2015 e 2016, sejam em decorrência de situação familiar, da capacidade de gestão das escolas ou de decisão dos próprios alunos, resultaram no encerramento ou na fusão de turmas da educação (em tempo) integral nas escolas identificadas na Tabela 2. A situação encontra-se registrada nos termos de visita dos inspetores que as acompanharam naqueles anos e foi confirmada pelos diretores escolares.

Quanto às situações familiares, é importante não ignorá-las nesse contexto de infrequência escolar, pois como ressaltam Burgos *et al.* (2014), entre os fatores que combinados entre si podem resultar em trajetórias de abandono escolar incluem-se aqueles relacionados a configurações familiares. Por outro lado, é importante problematizar o discurso que culpabiliza as famílias pelos desencontros entre a escola e os alunos, sobretudo os oriundos das camadas populares. A diversidade de configurações familiares no Brasil, inclusive no que diz respeito às relações com a cultura escolar, é real. Mas, é preciso problematizar a forma como a escola lida com essa diversidade e questionar o papel que esta tem cumprido frente a essa demanda. Como destacam os citados autores, os modos de socialização escolar também influenciam as trajetórias dos alunos, “do que seria exemplo a maior concentração de alunos mais pobres e/ou com pior desempenho em determinados estabelecimentos escolares e turmas” (BURGOS *et al.*, 2014, p. 75). Até mesmo quando está presente a noção de agência individual nos casos de infrequência ou evasão escolar, o papel da escola tem que ser debatido, pois, o que ocorre nesses casos é uma “manifestação de resistência ao projeto escolar por parte do estudante” (BURGOS *et al.*, 2014, p. 75).

Sobre os casos de encerramento da educação (em tempo) integral, em 2016, em duas escolas da SRE de Coronel Fabriciano, vale esclarecer que quando há duas ou mais turmas e boa parte dos alunos evade ou se torna infrequente faz-se a fusão destas, reduzindo-se o número de turmas. No caso das duas escolas em questão, uma tinha apenas uma turma, de forma que, com a frequência insatisfatória, não havia a opção de fusão, mas sim de fechamento. A outra contava com duas, mas os alunos frequentes não chegavam a 20, número razoável para manter a educação (em tempo) integral em funcionamento. Essas escolas

continuaram sem oferta de atividades no contraturno em 2017, o que inviabilizaria selecioná-las para o estudo aqui proposto.

A partir desse contexto, a proposta da presente pesquisa é analisar de forma detalhada o caso das duas escolas estaduais pertencentes à SRE de Coronel Fabriciano - MG, aqui denominadas Escola Estadual Pedro Motta e Escola Estadual João Firmino (Escola 1 e Escola 2, respectivamente, na Tabela 2), que apresentaram o maior índice de infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral no ano de 2016 entre as que mantiveram turmas dessa modalidade de ensino em funcionamento em 2017 na regional. A partir dessa análise, serão pensados meios e alternativas de ação para a SRE de Coronel Fabriciano a fim de superar esse desafio.

Em se tratando das escolas selecionadas para esta pesquisa, observa-se, pela Tabela 2, que a Escola Estadual Pedro Motta contava, no início do ano de 2016, com 125 alunos matriculados na educação (em tempo) integral e encerrou o ano com apenas 72 alunos, o que ocasionou fechamento de turmas no decorrer do ano letivo. Além disso, a frequência desses 72 alunos era muito irregular nos últimos meses de 2016, conforme verificações realizadas pelo serviço de inspeção escolar, registradas em termos de visita. Já a Escola Estadual João Firmino iniciou o ano de 2016 com 85 alunos matriculados na educação (em tempo) integral e encerrou o ano com apenas 32 alunos frequentando as atividades do contraturno, mesmo assim com alternância entre presenças e faltas. Essa irregularidade da frequência será mais bem descrita no momento de apresentação dos dados da pesquisa de campo, no capítulo 2.

Entre as quatro escolas que, apesar da infrequência dos alunos, mantiveram a educação em tempo integral até o final de 2016, a Escola Estadual Pedro Motta e a Escola Estadual João Firmino tiveram, proporcionalmente, o menor número de alunos presentes até o final do ano, em relação ao número de alunos matriculados no início de 2016. O percentual de alunos frequentes nessas escolas no final do ano foi de 57,6% e 37,6%, respectivamente, enquanto as outras duas tiveram 69,6% e 65% dos alunos presentes até os últimos dias letivos daquele ano.

Foram localizados sete registros da inspeção escolar no ano de 2016 constatando o problema de infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas selecionadas para a pesquisa. Trata-se de termos de visita do inspetor escolar em que este menciona número de alunos frequentes em dias letivos

específicos, mediante verificação *in loco*. Nesses mesmos documentos, há registros também de orientação do inspetor ao diretor da escola, alertando para a necessidade de buscar solução para o problema da infrequência dos alunos, antes que fosse inevitável a fusão de turmas⁸.

A SRE realizou, em 23 de junho 2016, de 08 às 17 horas, o seminário “Educação Integral e Integrada: uma transformação necessária”, com a participação de gestores da SEE/MG, que proporcionou reflexões sobre práticas pedagógicas efetivas nas oficinas de educação integral. Embora o foco do seminário não tenha sido a infrequência dos alunos dessa modalidade de educação, o evento foi uma ação importante da SRE para fortalecimento da política de educação integral no âmbito de sua circunscrição. Entre outros objetivos, o evento pretendeu instrumentalizar os educadores das escolas da regional para a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, em consonância com a proposta de Educação Integral da SEE/MG; e oportunizar a socialização de experiências entre os educadores que atuam nessa modalidade de educação.

O referido seminário foi planejado para diretores de escola e demais profissionais da educação (em tempo) integral – especialistas em educação básica (pedagogos), coordenadores e professores, bem como servidores da SRE – analistas educacionais da DIVEP e da inspeção escolar. Vale ressaltar que o diretor poderia ser representado pelo especialista ou coordenador da educação integral e que, além destes, foram convocados para o seminário dois professores de cada uma das 44 escolas que ofereceram educação (em tempo) integral em 2016.

De acordo com lista de presença organizada pela SRE, participaram desse seminário sete diretores de escola, dois vice-diretores, 18 especialistas, 12 professores coordenadores e 84 professores. Ressalta-se que somente escolas que contam com um mínimo de quatro turmas de educação (em tempo) integral têm direito ao professor coordenador. Somando-se o número de vice-diretores, especialistas e professores coordenadores com o de diretores presentes, tem-se um total de 39 pessoas, número pelo qual se pode afirmar que 88,6% de gestores da educação (em tempo) integral participaram do evento. Quanto aos professores

⁸ O acesso a esses registros e dados se deu por meio da própria atuação profissional da pesquisadora, que, conforme mencionado em alguns momentos deste trabalho, é inspetora escolar na SRE de Coronel Fabriciano.

convocados, 95,4% participaram, conforme lista de presença. Em relação aos servidores da SRE, a participação registrada foi de cinco entre 12 analistas da DIVEP e dez entre 15 inspetores escolares.

É importante ressaltar que o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral permaneceu, apesar das ações das escolas, da inspeção escolar e da própria SRE. Justifica, portanto, a realização desta pesquisa que propõe ações às escolas pesquisadas e à SRE, com vistas à superação do problema da infrequência dos alunos. Conforme ressaltado anteriormente, a SRE é responsável por intermediar a implementação das políticas educacionais da SEE/MG nas unidades escolares a ela circunscritas. Cabe-lhe, portanto, por meio da inspeção escolar e da sua equipe pedagógica, buscar alternativas para superação do problema aqui apresentado.

A próxima seção traz a caracterização das duas escolas que foram selecionadas para esta pesquisa por apresentarem, no ano de 2016, os maiores índices de infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral na SRE de Coronel Fabriciano.

1.4 Cenário específico das escolas pesquisadas

Faz-se, a seguir, uma descrição das escolas pesquisadas, com informações consideradas relevantes sobre as mesmas, a fim de caracterizar o contexto do caso de gestão aqui apresentado para pesquisa. Nesse sentido, a próxima subseção traz informações gerais sobre a Escola Estadual Pedro Motta.

1.4.1 Descrição da Escola Estadual Pedro Motta

A Escola Estadual Pedro Motta é uma das 11 escolas estaduais urbanas do município de Timóteo. Segundo informações contidas no seu PPP, está localizada em área de grande vulnerabilidade social (ESCOLA ESTADUAL PEDRO MOTTA, 2017). Apesar disso, a escola se encontrava, em 2015, na categoria médio-alta do Índice Socioeconômico (ISE)⁹, conforme dados das avaliações do Sistema Mineiro

⁹ O ISE reúne informações relacionadas à posse de bens, materiais e culturais, e à escolaridade dos pais dos alunos, provenientes dos questionários aplicados aos alunos nas avaliações do SIMAVE/2015, de forma que, a partir de uma combinação das respostas aos questionários, a escola

de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE, 2015). (MINAS GERAIS, 2017g).

A Escola Estadual Pedro Motta ofertou, em 2017, Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio regular, Ensino Médio na modalidade EJA, Curso Normal de nível médio, Educação Integral para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Curso Técnico em Administração. De acordo com dados disponíveis no SIMADE, a escola contava, em 2017, com 276 alunos matriculados no turno matutino, 192 alunos no turno vespertino e 222 no turno noturno (MINAS GERAIS, 2017f). Dos 192 alunos do turno vespertino, 100 estavam matriculados na educação em tempo integral. De acordo com o Sistema de Monitoramento Escolar (MINAS GERAIS, 2017g), do total de alunos da Escola Estadual Pedro Motta, 93,7% são de zona urbana, 4,7% de zona rural e quanto aos demais (1,6%), não se tem essa informação.

Quanto ao espaço físico, a Escola Estadual Pedro Motta dispõe de nove salas de aula, além de outros espaços necessários ao seu funcionamento, como diretoria, serviço pedagógico, biblioteca, sala de multimeios, laboratórios de Informática e Ciências, secretaria, cozinha, sala de professores, banheiros para os servidores e alunos e quadra poliesportiva coberta.

A equipe gestora da Escola Estadual Pedro Motta é composta por cinco membros: uma diretora, uma vice-diretora, duas especialistas em educação básica e uma professora coordenadora da educação em tempo integral, todas com formação superior, conforme exigência da SEE/MG para exercício do cargo e/ou função de que são titulares. Também integram o quadro de pessoal da escola, conforme relação de servidores disponível no Portal da Educação da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2017h): uma secretária escolar, 47 professores, quatro assistentes técnicos e 16 auxiliares de serviços.

Quanto às funções dos membros da equipe gestora da Escola Estadual Pedro Motta, elas são definidas por documentos oficiais do estado de Minas Gerais. A Resolução SEE nº 2.795/2015 (MINAS GERAIS, 2015d), no parágrafo único do artigo 38, determina que, no ato da investidura no cargo e na função de diretor e vice-diretor, respectivamente, os servidores devem assinar Termo de Compromisso.

se enquadra em uma das seguintes categorias do índice: baixa, médio-baixa, médio-alta e alta. (MINAS GERAIS, 2017g).

O Termo de Compromisso do diretor, Anexo A desta dissertação, afirma que ele se compromete a assumir, entre outras responsabilidades, a de zelar para que a escola estadual sob sua gestão ofereça serviços educacionais de qualidade por meio de ações como a coordenação do seu projeto pedagógico. O vice-diretor, ao assinar o referido Termo (Anexo B), compromete-se a zelar para que a escola estadual onde exerce suas respectivas funções ofereça serviços educacionais de qualidade, eleve os padrões de aprendizagem escolar de seus alunos e contribua para a formação da cidadania.

Em relação aos especialistas em educação básica, de acordo com o Anexo II, item 2, da Lei 15.293/2004, suas atribuições são as seguintes:

2.1. exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar; 2.2. atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade; 2.3. planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço; 2.4. participar da elaboração do calendário escolar; 2.5. participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las; 2.6. exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas; 2.7. atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógico e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando; 2.8. exercer atividades de apoio à docência; 2.9. exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar. (MINAS GERAIS, 2004, s/p).

As atribuições do professor coordenador da educação em tempo integral, segundo o Documento Orientador da Educação Integral e Integrada – Versão III da SEE/MG, são as apresentadas a seguir:

Dedicar-se na (*sic*) organização e no (*sic*) planejamento das ações da Educação Integral e Integrada; Auxiliar os professores na elaboração e no desenvolvimento das atividades educativas; Planejar, realizar e participar das reuniões com os professores e pais/responsáveis dos estudantes; Articular visitas aos espaços externos da escola, focando em uma perspectiva territorial e cartográfica da comunidade que (*sic*) a escola está inserida; Promover integração entre o ensino regular e as ações de Educação

Integral e Integrada; Elaborar relatórios e atender as demandas da escola no que tange à Educação Integral e Integrada; Atender as demandas da SRE e da SEE/MG, no que tange à Educação Integral e Integrada. (MINAS GERAIS, 2017a, p. 19).

Os resultados obtidos nas avaliações externas constituem informações relevantes para a compreensão do cenário geral das escolas pesquisadas. Com esse objetivo, são apresentados a seguir dados relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e às avaliações estaduais da Escola Estadual Pedro Motta.

A Tabela 3 apresenta as metas projetadas para o IDEB da Escola Estadual Pedro Motta e os resultados por ela obtidos no período de 2007 a 2015 referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 3 – IDEB da Escola Estadual Pedro Motta – 9º ano do Ensino Fundamental – 2007 a 2015

Ano	Meta projetada	Resultado obtido
2007	2,3	2,6
2009	2,6	3,5
2011	3,0	3,9
2013	3,5	4,2
2015	4,0	3,8

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/MEC, BRASIL, 2016f.

A Tabela 4, a seguir, apresenta o percentual de alunos participantes do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) – Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais, em 2015, e o percentual de alunos dos anos de escolaridade avaliados que, nas provas dessa disciplina, encontravam-se, naquele ano, em cada padrão de desempenho¹⁰: baixo, intermediário, recomendado e avançado, na Escola Estadual Pedro Motta.

¹⁰ Os padrões de desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos, com base em projeções educacionais previamente estabelecidas em matrizes de referência das avaliações do SIMAVE. Eles apresentam o perfil de desempenho dos estudantes, de acordo com as habilidades demonstradas nas avaliações. (MINAS GERAIS, 2016c).

Tabela 4 – Percentual de alunos que participaram do PROEB – Língua Portuguesa e percentual de alunos em cada padrão de desempenho na Escola Estadual Pedro Motta – 2015

Ano de escolaridade avaliado	Desempenho				
	Participação	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
7º ano do Ensino Fundamental	75,9	25,8	31,8	37,9	4,5
1º ano do Ensino Médio	64,5	63,3	28,3	5	3,3
3º ano do Ensino Médio	75,0	44,4	44,4	7,4	3,7

Fonte: PROEB/2015, MINAS GERAIS, 2017i.

A Tabela 5, a seguir, apresenta o percentual de alunos participantes do PROEB – Matemática do estado de Minas Gerais, em 2015, e o percentual de alunos dos anos de escolaridade avaliados que, nas provas dessa disciplina, encontravam-se, naquele ano, em cada padrão de desempenho: baixo, intermediário, recomendado e avançado.

Tabela 5 – Percentual de alunos que participaram do PROEB – Matemática e percentual de alunos em cada padrão de desempenho na Escola Estadual Pedro Motta – 2015

Ano de escolaridade avaliado	Desempenho				
	Participação	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
7º ano do Ensino Fundamental	75,9	40,90	39,40	18,20	1,50
1º ano do Ensino Médio	64,5	76,70	21,70	0,00	1,70
3º ano do Ensino Médio	75,0	66,70	29,60	0,00	3,70

Fonte: PROEB/2015, MINAS GERAIS, 2017i.

Os dados apresentados evidenciam que, apesar de a Escola Estadual Pedro Motta ter alcançado IDEB acima da meta projetada nos anos de 2007 a 2013 e quase ter atingido a meta em 2015, seus resultados no PROEB nesse último ano não foram satisfatórios. Em todos os anos de escolaridade avaliados, o percentual de alunos com desempenho recomendado foi baixo, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, sendo igual a zero na última disciplina entre os alunos do 1º e do 3º anos do Ensino Médio.

Assim como os dados das avaliações externas, informações sobre os projetos desenvolvidos pelas escolas são importantes para uma melhor compreensão do cenário das escolas pesquisadas. Nesse sentido, o Quadro 2 a seguir apresenta os principais projetos institucionais da Escola Estadual Pedro Motta, de acordo com o seu PPP. São projetos elaborados por iniciativa da própria escola para o ensino regular, mas que envolvem a educação (em tempo) integral em algumas ações.

Quadro 2 – Principais projetos institucionais da Escola Estadual Pedro Motta

Nome do projeto	Anos de escolaridade contemplados	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização
QBOMLÊ: Abrindo Caminhos e Formando Leitores Ativos	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio	Todas	Professores e especialistas em educação básica	Melhorar o desempenho dos alunos em leitura, escrita e interpretação de textos.	- Melhores resultados nas avaliações do SIMAVE - Redução do número de alunos dispersos pela escola durante o horário de aula - Aumento da frequência dos alunos à biblioteca	Durante o ano letivo
Escrever Não Dói	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa	Professores de Língua Portuguesa	Sistematizar a produção escrita dos alunos.	Construção de um caderno de gêneros textuais	Durante o ano letivo
Na Ponta da Língua	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ao 3º ano do Ensino Médio	Matemática	Professores de Matemática	Sistematizar os fatos fundamentais da Matemática.	Realização semanal de testes relâmpagos de cálculos mentais e/ou orais	Durante o ano letivo

Fonte: PPP da Escola Estadual Pedro Motta, ESCOLA ESTADUAL PEDRO MOTTA, 2017.

O PPP da Escola Estadual Pedro Motta foi atualizado em 2017 e traz informações que indicam participação coletiva no processo de elaboração e revisão desse documento. Exemplo disso é a informação de que, para o desenvolvimento do projeto “QBOMLÊ: Abrindo Caminhos e Formando Leitores Ativos”, foram levantadas possíveis ações com os professores e a equipe pedagógica da escola.

No que tange à educação em tempo integral, o PPP da Escola Estadual Pedro Motta apresenta como seu objetivo: “ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização” (ESCOLA ESTADUAL PEDRO MOTTA, 2017, p. 46). Essa escola, segundo informações prestadas pela diretora por e-mail (SANTOS, 2017), iniciou a oferta de educação (em tempo) integral em 2008, contemplando alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Normalmente, possui quatro turmas de alunos com atividades no contraturno, sempre dos Anos Finais do Ensino Fundamental, inclusive neste ano de 2017, de acordo com dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2017f). Em 2016, chegou a ter cinco turmas em tempo integral, mas não conseguiu manter as cinco em funcionamento até o final do ano devido à infrequência dos alunos, conforme mencionado em momento anterior neste trabalho. Em seu plano de atendimento (SRE DE CORONEL FABRICIANO, 2017), a escola prevê voltar a ter cinco turmas com jornada escolar ampliada em 2018.

A maioria dos professores que trabalha com os macrocampos da educação integral na Escola Estadual Pedro Motta possui licenciatura em diferentes áreas do conhecimento. Alguns deles, no entanto, são bacharéis com autorização para lecionar a título precário (MINAS GERAIS, 2017h).

No dia 5 de julho de 2017, os professores, os coordenadores e especialistas em educação básica que atuam nas ações da educação (em tempo) integral na Escola Estadual Pedro Motta e demais escolas estaduais da regional participaram do primeiro encontro de formação específica para esse público promovido pela SRE de Coronel Fabriciano. A implementação da Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG na Escola Estadual Pedro Motta e nas demais escolas estaduais da regional é acompanhada por um grupo de analistas da DIVEP e pelo serviço de inspeção escolar da SRE. O acompanhamento da DIVEP é feito a distância, inclusive por meio do recebimento de portfólios das escolas com apresentação das ações e dos projetos referentes a essa Política. Já a inspeção escolar acompanha *in loco* a sua implementação.

Conforme dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2017f), no ano de 2017, a Escola Estadual Pedro Motta trabalhou com os seguintes macrocampos: (I) Acompanhamento Pedagógico; (II) Esporte e Lazer; (III) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); e (IV) Cultura, Artes e Educação Patrimonial.

Nos anos de 2015 e 2016, constatou-se frequência insatisfatória dos alunos da educação (em tempo) integral na Escola Estadual Pedro Motta. Em função dessa constatação, o serviço de inspeção escolar passou a acompanhar mais sistematicamente as ações da escola relacionadas às atividades oferecidas aos alunos no contraturno. Vale explicar que embora mencione dados de 2015 e de 2017, esta pesquisa tem como referência principal os dados de 2016, pois a escolha das escolas a serem pesquisadas se deu a partir desses dados. E, conforme mencionado em momento anterior deste trabalho, apesar dos esforços das escolas e da SRE, a Escola Estadual Pedro Motta, que iniciou o ano de 2016 com 125 alunos matriculados em tempo integral, finalizou o ano com a frequência desses alunos em torno de 72 presenças diárias. Já a Escola Estadual Pedro Firmino, que realizou 85 matrículas em tempo integral no início do ano letivo de 2016, encerrou o ano com 32 alunos presentes diariamente.

De acordo com a Resolução SEE nº 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012), as faltas de um aluno são consideradas um problema a partir do momento em que se constata ausência superior a cinco dias letivos consecutivos ou dez dias alternados no mês. Constatada essa situação, a escola deve entrar em contato com a família, a fim de regularizar a frequência escolar do aluno. Cabe destacar que as providências da escola nesse sentido costumam ser mais bem sucedidas em relação ao ensino regular, em função da obrigatoriedade da frequência escolar nesse caso, o que não existe em relação às atividades oferecidas no contraturno. Na verdade, as famílias podem optar por matricular ou não as crianças e/ou os adolescentes na educação (em tempo) integral e, se optam por matriculá-los, não se sujeitam a nenhuma exigência legal de mantê-los frequentes no contraturno. Talvez seja este um dos fatores que contribuem para a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas pesquisadas – o modelo da política, o que não retira a responsabilidade destas com a frequência dos alunos.

Nesse sentido, o Documento Orientador da Educação Integral e Integrada – Versão 3 ressalta que os dispositivos da citada Resolução acerca da frequência

escolar “são cabíveis ao Ensino Regular e também ao funcionamento da Educação Integral e de responsabilidade da escola” (MINAS GERAIS, 2017a, p. 22). Entre tais dispositivos da Resolução SEE nº 2.197/2012, inclui-se o seu artigo 23, que diz o seguinte:

O descumprimento, pela Escola, dos dispositivos que obrigam a comunicação da infrequência e da evasão escolar à família, ao responsável e às autoridades competentes [Conselho Tutelar, Juiz Competente da Comarca e respectivo representante do Ministério público], implicará responsabilização administrativa à direção do estabelecimento de ensino. (MINAS GERAIS, 2012, p. 4).

Foram analisados um portfólio das ações da Escola Estadual Pedro Motta relacionadas à educação (em tempo) integral, duas atas de reuniões com os professores e um ofício encaminhado à SRE. Esses documentos evidenciam três estratégias da escola em busca de solução para o problema da infrequência dos alunos no contraturno. As estratégias identificadas são as seguintes: (I) envio de comunicado aos pais a respeito do problema, (II) promoção de atividades diferenciadas com os alunos, como passeios e comemoração do aniversário destes ao final do primeiro semestre de 2016 e (III) realização de duas reuniões com os professores, pela gestão da escola, no segundo semestre de 2016, em busca de alternativas. No entanto, a frequência dos alunos permaneceu insuficiente: seria necessário ter mais de 75 alunos para manter pelo menos as quatro turmas que restaram após o fechamento de uma turma no turno vespertino no primeiro semestre de 2016.

A subseção seguinte traz informações gerais sobre a Escola Estadual João Firmino, a fim de apresentá-la como parte do cenário desta pesquisa.

1.4.2 Descrição da Escola Estadual João Firmino

A Escola Estadual João Firmino está localizada na zona urbana, em bairro central do município de Coronel Fabriciano-MG, mas a maioria dos seus alunos é oriunda dos bairros periféricos da cidade. Oferta Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais e Educação Integral. Conforme dados disponíveis no SIMADE (MINAS GERAIS, 2017f), contava, em 2017, com 168 alunos matriculados no turno matutino e 231 alunos no turno vespertino. Dos 231 alunos do turno vespertino, 50 estavam matriculados na educação em tempo integral. De acordo com o Sistema de

Monitoramento Escolar (MINAS GERAIS, 2017g), 99,8% de seus alunos procedem de zona urbana e não há informação quanto à zona residencial dos demais (0,2%). Em 2015, apresentava ISE médio-alto.

Quanto ao espaço físico, a Escola Estadual João Firmino dispõe de dez salas de aula, além de outros espaços necessários ao seu funcionamento, como diretoria, serviço pedagógico, biblioteca, secretaria, cozinha, sala de professores, banheiros para os servidores e alunos e quadra poliesportiva coberta.

A equipe gestora da Escola Estadual João Firmino compõe-se de quatro membros: uma diretora, um vice-diretor e duas especialistas em educação básica, todos com formação superior, conforme exigência da SEE/MG para exercício do cargo e/ou função de que são titulares. Diferentemente da Escola Estadual Pedro Motta, a Escola Estadual João Firmino não possui professor coordenador da educação (em tempo) integral em seu quadro de pessoal, pois conta com apenas duas turmas e precisaria contar com pelo menos quatro turmas para ter direito a esse profissional. Nesse caso, as atividades do contraturno são coordenadas por uma das especialistas em educação básica. Também integram o quadro de pessoal da escola, conforme relação de servidores disponível no Portal da Educação da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2017h): uma secretária escolar, 33 professores, três assistentes técnicos e oito auxiliares de serviços.

Quanto às funções exercidas pelos integrantes da equipe gestora da Escola Estadual João Firmino, em termos formais, elas são as mesmas anteriormente descritas como funções e/ou atribuições dos membros da equipe gestora da Escola Estadual Pedro Motta, uma vez que se submetem às normas de um mesmo sistema educacional. Exceção ocorre, no entanto, com uma das especialistas em educação básica, que acumula as funções específicas desse cargo com as de coordenadora das ações da educação (em tempo) integral, conforme anteriormente explicado.

Assim como no caso da Escola Estadual Pedro Motta, são apresentados dados da Escola Estadual João Firmino relativos às avaliações externas, a fim de melhor caracterizá-la como parte do contexto do caso de gestão desta pesquisa.

A Tabela 6 a seguir apresenta as metas projetadas para o IDEB da Escola Estadual João Firmino e os resultados por ela obtidos no período de 2007 a 2015, relativos ao 5º e ao 9º anos do Ensino Fundamental avaliados em conjunto.

Tabela 6 – IDEB da Escola Estadual João Firmino – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em conjunto – 2007 a 2015

Ano	Meta projetada	Resultado obtido
2007	4,4	4,9
2009	4,7	4,9
2011	5,1	5,2
2013	5,4	6,2
2015	5,6	5,9

Fonte: INEP/MEC, BRASIL, 2016f.

A Tabela 7 a seguir caracteriza a Escola Estadual João Firmino quanto ao percentual de alunos participantes do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e do PROEB e ao percentual de alunos em cada padrão de desempenho¹¹, no ano de 2015, de acordo com o ano de escolaridade e o ensino ofertado pela escola.

Tabela 7 – Percentual de alunos que participaram do PROALFA e do PROEB e percentual de alunos em cada padrão de desempenho na Escola Estadual João Firmino – 2015

Avaliação/Ano Escolar/ Disciplina	Participação	Desempenho			
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
PROALFA/3º ano/Língua Portuguesa	83,3	11,40	17,10	57,10	14,30
PROEB/7º ano/Língua Portuguesa	89,7	24,40	30,80	28,20	16,70
PROEB/7º ano/Matemática	87,7%	28,20	44,90	25,60	1,30

Fonte: PROALFA/2015 e PROEB/2015, MINAS GERAIS, 2017i.

Pelos dados da Tabela 6, observa-se que, em 2007 e 2009, a Escola Estadual João Firmino alcançou IDEB superior às metas projetadas para esses anos. Já em 2011, 2013 e 2015, seu IDEB foi inferior às metas projetadas. Quanto às avaliações estaduais, percebe-se, pela Tabela 7, que o percentual de alunos com

¹¹ Conforme já explicado na nota 10, os padrões de desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos, com base em projeções educacionais previamente estabelecidas em matrizes de referência das avaliações do SIMAVE. Eles apresentam o perfil de desempenho dos estudantes, de acordo com as habilidades demonstradas nas avaliações. (MINAS GERAIS, 2016c).

desempenho recomendado, em 2015, no PROEB, tanto em Língua Portuguesa (28,20) quanto em Matemática (25,60) foi menor que o de alunos com desempenho intermediário (30,80 e 44,90, respectivamente) nessas mesmas disciplinas. No PROALFA, o resultado em Língua Portuguesa foi consideravelmente melhor do que no PROEB, com 57,10% dos alunos no padrão de desempenho recomendado. Mas o percentual de alunos com desempenho baixo e intermediário ainda é alto (11,40 e 17,10, respectivamente).

A fim de contribuir para uma melhor compreensão da Escola Estadual João Firmino como parte do cenário desta pesquisa, são apresentados, no Quadro 3 a seguir, os principais projetos (ou ações) dessa escola, de acordo com o seu PPP. Vale ressaltar que, em alguns casos, têm-se ações descritas como projetos no PPP, como é o caso da Festa da Família, que pode ser considerada uma ação integrante de um projeto da SEE/MG denominado Virada Educação Minas Gerais. Trata-se de uma ação que envolve o ensino regular e a educação (em tempo) integral. Os outros dois projetos (e/ou ações) mencionados no Quadro 3 são de iniciativa da própria escola e são voltados para o ensino regular.

Quadro 3 – Principais projetos e/ou ações da Escola Estadual João Firmino

Nome do projeto	Anos de escolaridade contemplados	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização
Festa da Família	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Todas	Professores e especialistas em educação básica	Fortalecer as relações entre escola e família	- Realização de um momento interativo em que as famílias apreciem produções temáticas de alunos, professores e demais servidores.	Primeiro semestre letivo, com culminância no Dia D, conforme calendário escolar.
Revitalização da biblioteca	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Todas	Professores de biblioteca, professor eventual e especialista em educação básica	Contribuir para alterações no comportamento de todos os envolvidos e para aquisição de hábitos de leitura.	- Criação de espaço para o prazer de ler (biblioteca como biblioteca e não como depósito) - Socialização entre os membros da comunidade escolar - Exposição de talentos	Durante o ano letivo
Pit Stop: parada obrigatória	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental	Todas	Professores de biblioteca	Contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura	Parada semanal de todos na escola para leitura.	Durante o ano letivo, exceto em época de avaliação global.

Fonte: PPP da Escola Estadual João Firmino, ESCOLA ESTADUAL JOÃO FIRMINO, 2016.

O PPP da Escola Estadual João Firmino foi atualizado em 2016 e traz em sua introdução a informação de que se trata de um documento discutido e reelaborado com a participação dos diversos segmentos da escola. Traz também a informação de que a sua reelaboração se deu devido à necessidade de atualização da proposta pedagógica da escola, em atendimento às novas demandas legais e contextuais. Sobre educação em tempo integral, o documento faz duas menções. A primeira é a sua apresentação no item “2.6 Etapas e modalidades de ensino oferecidas pela escola”, como uma modalidade que tem o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos de forma completa, em sua totalidade, considerando mais a reorganização de espaços e conteúdos do que da utilização do tempo em sala de aula. A segunda menção está no item “4.1 Objetivos e finalidades da educação”, que ressalta a previsão da LDBEN de 1996 de progressiva implementação do tempo integral no Ensino Fundamental (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FIRMINO, 2016).

A Escola Estadual João Firmino iniciou a oferta de educação (em tempo) integral em 2016, com três turmas, contemplando alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2017, contou com duas turmas de alunos, também dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estudando em tempo integral (MINAS GERAIS, 2017f). Os professores que trabalham com esses alunos possuem Pedagogia e outras licenciaturas (MINAS GERAIS, 2017f). No dia 5 de julho de 2017, conforme já mencionado na subseção que traz informações sobre a Escola Estadual Pedro Motta, esses professores, os coordenadores e especialistas em educação básica que atuam nas ações da educação (em tempo) integral na Escola Estadual João Firmino e demais escolas estaduais da regional participaram do primeiro encontro de formação específica para esse público promovido pela SRE de Coronel Fabriciano. A implementação dessa política em todas as escolas estaduais da regional é acompanhada por um grupo de analistas da DIVEP e pelo serviço de inspeção escolar da SRE.

A Escola Estadual João Firmino implementou a Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG, em 2017, por meio da oferta de três macrocampos: (I) Acompanhamento Pedagógico; (II) Esporte e Lazer; e (III) Cultura, Artes e Educação Patrimonial (MINAS GERAIS, 2017f). Pela Resolução SEE nº 2.749/2015, anteriormente citada, as escolas deveriam oferecer pelo menos quatro macrocampos, denominados eixos formativos nessa Resolução, independentemente do número de turmas de educação (em tempo) integral. O Ofício Circular

SEE/SB/SIF/EI nº 21/2017 (MINAS GERAIS, 2017j), no entanto, estabeleceu o quantitativo de macrocampos a serem ofertados pelas escolas de acordo com o número de turmas por elas atendidas no contraturno. No caso da Escola Estadual João Firmino, que possui duas turmas, pode ofertar, no máximo, três macrocampos.

Tendo o serviço de inspeção escolar constatado frequência insatisfatória dos alunos da educação (em tempo) integral na Escola Estadual João Firmino em 2016 (menos de 20 alunos frequentes por turma), verificou-se se esta teria desenvolvido alguma ação para resgatar a frequência dos alunos. Essa verificação evidenciou três estratégias da Escola Estadual João Firmino com vistas à superação do problema, no ano de 2016: (I) realização de uma reunião com os pais dos alunos para explicar a importância de estudar em tempo Integral, (II) estabelecimento de parceria com o Conselho Tutelar e (III) desenvolvimento do projeto “Valores que Libertam”, que culminou com um café da manhã em que os alunos fizeram várias apresentações e os professores falaram da importância da educação integral. Nesse projeto, os alunos fizeram mostra de trabalhos e alguns pais de alunos relataram êxitos de seus filhos que participam das atividades do contraturno. Após essas ações, a infrequência dos alunos diminuiu, conforme se pode verificar nos diários de classe, mas, ainda assim, a escola encerrou o ano de 2016 com cerca de 32 alunos presentes diariamente.

1.4.3 Síntese das informações principais sobre as duas escolas pesquisadas

O Quadro 4 a seguir sintetiza as informações principais sobre as duas escolas pesquisadas apresentadas nas duas subseções anteriores.

Quadro 4 – Síntese das informações principais sobre as duas escolas pesquisadas

Informação	Escola Estadual Pedro Motta	Escola Estadual João Firmino
Localização	Zona urbana do município de Timóteo-MG	Zona urbana do município de Coronel Fabriciano-MG
Etapas da educação básica ofertadas	Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.	Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.
Total de alunos matriculados no SIMADE em 2017	690 alunos	399 alunos
Nº de turmas e alunos matriculados em tempo integral em 2017	Quatro turmas – 100 alunos	Duas turmas – 50 alunos
Público-alvo da educação em tempo integral	Anos Finais do Ensino Fundamental	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Início da oferta de educação em tempo integral	2008	2016
Espaços físicos disponíveis	Nove salas de aula, sala da diretoria, sala do serviço pedagógico, biblioteca, sala de multimeios, laboratórios de Informática e Ciências, secretaria, cozinha, sala de professores, banheiros para os servidores e alunos e quadra poliesportiva coberta.	Dez salas de aula, sala da diretoria, sala do serviço pedagógico, biblioteca, secretaria, cozinha, sala de professores, banheiros para os servidores e alunos e quadra poliesportiva coberta.
Equipe gestora	Uma diretora, uma vice-diretora, duas especialistas em educação básica e uma professora coordenadora da educação (em tempo) integral.	Uma diretora, um vice-diretor e duas especialistas em educação básica.
Equipe gestora da educação (em tempo) integral	Diretora, professora coordenadora da educação (em tempo) integral e especialista em educação básica.	Diretora, vice-diretor e especialista em educação básica.
O que diz o PPP sobre educação em tempo integral	Objetivo da educação em tempo integral: ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização.	Objetivo da educação em tempo integral: promover o desenvolvimento dos alunos de forma completa, em sua totalidade, considerando mais a reorganização de espaços e conteúdos do que a utilização do tempo em sala de aula. A LDBEN de 1996 prevê a progressiva implementação do tempo integral no Ensino Fundamental.
Formação dos professores da educação em tempo integral	A maioria possui licenciatura em diferentes áreas do conhecimento. Alguns, no entanto,	Pedagogia e outras licenciaturas.

	são bacharéis com autorização para lecionar a título precário.	
Macrocampos ofertados em 2017	(I) Acompanhamento Pedagógico; (II) Esporte e Lazer; (III) Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); e (IV) Cultura, Artes e Educação Patrimonial.	(I) Acompanhamento Pedagógico; (II) Esporte e Lazer; e (III) Cultura, Artes e Educação Patrimonial.
Nº de alunos presentes – início/final de 2016	125/72	85/32

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do caso de gestão descrito neste primeiro capítulo, construído em torno do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, pretende-se, com esta pesquisa, identificar os fatores relacionados a essa infrequência nas escolas investigadas e como as equipes gestoras lidam com esses fatores. Este primeiro capítulo foi escrito com o objetivo de descrever o processo de implementação da política de educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais e na SRE de Coronel Fabriciano, evidenciando, especialmente, o papel das escolas investigadas e de seus gestores nesse processo.

O próximo capítulo é desenvolvido com o objetivo de analisar os fatores intra e extraescolares relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas duas escolas selecionadas para a pesquisa. Essa análise se desenvolve a partir de uma seleção de autores que têm se dedicado ao estudo da educação em tempo integral no Brasil. Ainda no capítulo 2, é delineada a proposta metodológica por meio da qual a pesquisa se dá diretamente nas escolas pesquisadas, com vistas à compreensão do problema identificado.

2 FATORES INTRA E EXTRAESCOLARES QUE PODEM INTERFERIR NA FREQUÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL

A proposta deste capítulo é analisar os fatores intra e extraescolares relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas duas escolas selecionadas para esta pesquisa. A compreensão de tais fatores fundamenta-se em autores que vêm estudando as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e na pesquisa de campo realizada nas duas escolas descritas no capítulo anterior.

Nesse sentido, faz-se um estudo da educação em tempo integral no Brasil e das diferentes concepções que a orientam em diferentes épocas e muitas vezes de forma concomitante. O estudo se dá por meio da revisão de literatura educacional brasileira que contempla essa temática. Faz-se, ainda, a análise dos dados coletados nas duas escolas pesquisadas por meio de técnicas de pesquisa pensados para uma abordagem qualitativa, de inspiração etnometodológica, do problema da infrequência dos alunos no contraturno escolar.

Diante dessa proposta, a primeira seção deste capítulo apresenta a fundamentação teórica que serve de base para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo em relação à infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral. A segunda seção traz o detalhamento metodológico da geração dos dados, que envolve observação direta em duas escolas circunscritas à SRE de Coronel Fabriciano, realização de grupo focal com suas respectivas equipes gestoras, análise documental e entrevista semiestruturada com os inspetores que acompanham essas escolas. E, por último, a seção 3 deste capítulo dedica-se à análise dos dados coletados nas duas escolas por meio desses métodos de pesquisa, com fundamento no referencial teórico apresentado na seção 1 e também em outros autores que, igualmente, contribuem para a compreensão de tais dados.

2.1 Bases teóricas da educação em tempo integral no Brasil

Experiências com educação em tempo integral no Brasil vêm ocorrendo desde a década de 1950, assim como tem sido recorrente o debate sobre o tema na literatura educacional brasileira. Apesar disso, ainda não se consolidou no país uma política de educação integral e em tempo integral. Guará (2009), Cavaliere (2007,

2009 e 2014), Arroyo (2012), Coelho (2009), Leclerc e Moll (2012), Santos e Prado (2014), entre outros, são autores que têm se dedicado ao estudo da educação integral no Brasil.

A partir desses autores e também de Mello (2014) e Micarello (2016), pesquisadoras e estudiosas do tema currículo, dois eixos de análise foram estabelecidos para a compreensão do problema da infrequência dos alunos no contraturno em duas escolas da SRE de Coronel Fabriciano. Tais eixos referem-se ao currículo e à utilização dos tempos e espaços na educação em tempo integral. Na subseção seguinte, desenvolve-se o primeiro eixo, com base nos autores acima apresentados. A intenção é construir subsídios para a compreensão do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral tendo o currículo como eixo de análise.

2.1.1 Educação em tempo integral e currículo

Discutir ampliação da jornada escolar requer pensar sobre os diferentes fundamentos da educação em tempo integral e sobre currículo, pois é por meio deste que se concretizam diferentes propostas educativas. Segundo Cavaliere (2007), diferentes concepções têm orientado projetos de escola de tempo integral no Brasil, muitas vezes de forma concomitante, outras vezes com objetivos antagônicos.

A concepção de viés assistencialista tem predominado nesses projetos, promovendo a prática de uma educação compensatória. Para a citada autora, essa visão

[...] vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”. (CAVALIERE, 2007, p. 1028 e 1029).

A visão autoritária, também presente em muitos discursos sobre o assunto, vê a escola de tempo integral como instituição de prevenção ao crime. Nesse caso,

Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental. (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Já a concepção democrática de escola de tempo integral entende que esta emancipa porque garante melhor desempenho em relação aos saberes escolares. Nesse sentido,

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Por fim, Cavaliere (2007) pontua que há uma concepção mais recente, de caráter multisetorial, segundo a qual a educação em tempo integral pode e deve acontecer também fora da escola, com ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, para dar conta de uma educação de qualidade. De acordo com essa concepção, “o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo”. (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

As visões e concepções que orientam os projetos de educação em tempo integral orientam também os seus respectivos currículos, assim como as orientações curriculares oficiais de um modo geral repercutem nesses projetos. Micarello (2016), ao discorrer sobre a importância de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a democratização da educação no Brasil, ressalta a importância de o atual PNE se referir a esse documento associando-o a metas de qualidade da educação e de propor sua estrutura em termos de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para essa autora,

Tal estrutura indica uma concepção de qualidade da educação que não se reduz ao desenvolvimento de habilidades e competências, mas que se refere à qualidade social da educação, aponta para um projeto de formação mais amplo, de uma educação integral, para a qual o acesso aos saberes e conhecimentos produzidos pela sociedade tem papel importante, aliado a outros fatores, internos e externos à escola. (MICARELLO, 2016, p. 65).

As reflexões da autora indicam uma concepção de educação integral ancorada em qualidade social, que se concretiza não somente por meio do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, mas por meio de um currículo amplo em que os processos educativos aliem tais conhecimentos a outros fatores intra e extraescolares. Assim, merece destaque a importância atribuída pela autora ao fato de uma base nacional para os currículos contemplar uma concepção ampla de educação, uma formação integral dos sujeitos.

A BNCC foi estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica (BRASIL, 2013), com fundamento na CF de 1988 e na LDBEN de 1996, com a finalidade de orientar os currículos da educação básica de todas as redes de ensino do país. Segundo essas mesmas Diretrizes, o trabalho pedagógico das escolas deve ter o cuidado como princípio e abranger a vida humana em sua globalidade.

É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2013, p. 18).

Vale ressaltar, no entanto, que o ponto forte do PNE em relação à BNCC apontado por Micarello (2016) como indicativo de uma educação integral assumiu conotação diferente da original no documento final aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo MEC. Os direitos e objetivos de aprendizagem das versões preliminares do documento amplamente discutidas com a sociedade transformaram-se, na versão final, em competências e habilidades, termos muito mais próximos da “racionalidade estratégico-procedimental” (BRASIL, 2013, p. 18) que as DCN da educação básica contrapõem à ideia de educação integral. Em resposta às manifestações de repúdio a essa mudança por diversos segmentos da sociedade, que ocorreram principalmente nas audiências públicas promovidas pelo CNE para discussão do documento, esse órgão assim se manifesta no parágrafo único do artigo 3º da Resolução nº 2/2017 que institui e orienta a implantação da BNCC:

Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação. (PNE) (BRASIL, 2017, p. 4).

Observa-se que, nesse caso, ocorre um jogo semântico com os termos “competências e habilidades” e “direitos e objetivos de aprendizagem” em que é forjado um significado para os últimos a fim de minimizar o peso da conotação dos primeiros para o contexto educacional. Esse jogo certamente terá repercussão nos currículos da educação em tempo integral.

As orientações curriculares oficiais refletem nas propostas de educação em tempo integral. Conforme vem sendo discutido neste trabalho, no mesmo contexto em que foi aprovada a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o PME foi reorganizado na versão PNME, de forma que a concepção ampla de educação integral fortalecida pelo primeiro na última década foi reduzida na atual versão do programa à melhoria das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Com isso, do ponto de vista da qualidade social da educação, tem-se um retrocesso na política nacional de educação integral em tempo integral, legitimado por uma BNCC que se organiza como a expressão das “competências e habilidades” a serem desenvolvidas pelos alunos e não como os “direitos e objetivos de aprendizagem” destes.

Na produção bibliográfica brasileira, a concepção de educação integral se define, segundo Guará (2009), a partir de diferentes perspectivas e enfoques, sendo uma das suas perspectivas a da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, que focaliza especialmente o currículo escolar. Essa concepção de educação questiona a fragmentação dos diversos campos do conhecimento e preconiza uma visão de totalidade. Nesse sentido, propõe um currículo que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral.

A citada autora afirma que sua compreensão de educação integral inclui a perspectiva da integração curricular, assim como a da ampliação da jornada escolar, a da compreensão do homem como ser uno e integral e a da expansão das experiências de aprendizagem por meio da articulação entre escola e ações comunitárias. Enfatiza, no entanto, essa última perspectiva ao fundamentar as bases da educação integral na teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

(1989), que reconhece a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem para um crescimento integral dos indivíduos.

A integração curricular no Brasil se apresenta como uma dificuldade que se acentua ainda mais nas propostas de ampliação da jornada escolar, normalmente organizada por meio da divisão do tempo escolar em turnos. Santos e Prado (2014), em busca de explicações para a dicotomia currículo/ações complementares na educação em tempo integral, refere-se à rigidez do currículo escolar como um dificultador da efetivação da educação integral no Brasil e lembram que essa crítica já estava presente no pensamento de Anísio Teixeira no início do século 20. Nesse sentido, as citadas autoras afirmam:

Certos componentes curriculares, tais como Língua Portuguesa e Matemática, ainda são considerados mais importantes e, portanto, merecem uma carga horária maior durante o turno regular e, o que é pior, em muitos lugares, o horário do contraturno é preenchido com aulas de reforço, nas (*sic*) quais, em contrariedade aos objetivos do Programa [Mais Educação], contribuem para o cansaço e a falta de motivação dos alunos que ficam horas e horas apenas com atividades escritas, por vezes mecânicas e enfadonhas. (SANTOS e PRADO, 2014, p. 166).

Também influenciadas pelo pensamento anisista, Leclerc e Moll (2012) argumentam que existe uma resistência arraigada na cultura brasileira em relação a qualquer mudança na organização curricular por disciplinas. Também é cultural o curto tempo de que a escola dispõe para o desenvolvimento das diversas disciplinas tradicionais. Isso dificulta a efetivação de propostas de ampliação da jornada escolar que visem a uma maior integração entre os currículos do turno e do contraturno e a uma formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, as autoras afirmam que “dentre as simplificações da educação brasileira, a questão do ‘encurtamento’ do tempo diário letivo permanece como um desafio recrudescido, expresso no currículo escolar”. (LERCLERC e MOLL, 2012, p. 94).

A discussão sobre educação integral implica também repensar o objetivo da escola. Nesse sentido, Coelho (2009) argumenta que o objetivo primeiro de uma instituição formal de ensino deve ser oferecer formação completa a todos os seus alunos. Quanto à concepção curricular capaz de promover essa formação completa do ser humano, a autora recorre a Anísio Teixeira para enfatizar a necessidade de pensar em um currículo que contemple atividades de cunho cognitivo, físico e

estético. Ainda com base no referido educador, enfatiza a necessidade de organizar o horário de oferta de tais atividades de forma que seja possível oferecer alimentação saudável aos alunos, considerando a realidade socioeconômica da maioria das famílias brasileiras.

Essa perspectiva de educação integral exige práticas pedagógicas que não são compatíveis com um currículo tecnicista em que a educação se reduz ao desenvolvimento de habilidades e competências, cuja concepção Micarello (2016) critica, conforme discutido anteriormente. Segundo Mello (2014, p. 1), “currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade”. Para essa mesma autora, a organização curricular referenciada em competências, assumida pela atual LDBEN, é criticada por vários setores da educação por se submeter à lógica do mercado. Para essa concepção curricular, que é a base das ações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como a possibilidade de operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes”. (MELLO, 2014, p. 6). Pelas discussões até aqui apresentadas, entende-se que o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento da habilidade de utilizá-lo para intervir na realidade são fundamentais para a formação do ser humano, mas não garantem, por si sós, a educação integral dos sujeitos.

Essa educação integral com sentido de formação completa torna-se mais clara com a explicação de Cavaliere (2014), que também ressalta a necessidade de um currículo compatível com essa concepção, bem como o seu sentido de educação pública e democrática. Nesse sentido, a autora afirma:

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. E, acrescentaríamos, somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático. (CAVALIERE, 2014, p. 1214).

Para além do currículo que contemple as múltiplas dimensões do ser humano, outro aspecto importante a ser considerado na organização da jornada educativa

ampliada é o modo como as atividades oferecidas no contraturno se relacionam com os conteúdos curriculares trabalhados no turno escolar. Uma retrospectiva histórica evidencia que nas experiências de Anísio Teixeira das escolas-classe e escolas-parque no CECR, na Bahia, na década de 1950, e mais tarde no Distrito Federal, a educação em tempo integral já se concretiza por meio dessa organização temporal da vida escolar. Essa divisão permanece em várias experiências seguintes, como nos CIEPs de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990. Historicamente, no Brasil, portanto, a ampliação da jornada escolar tem se dado por meio da oferta de atividades escolares convencionais em um turno e de atividades complementares e diversificadas em outro, com implicações para o currículo escolar.

A necessidade de promover maior articulação entre esses dois momentos constitui um grande desafio, entre outras razões, por já estar consolidada no país a organização da ampliação do tempo escolar em turno e contraturno. Como salientam Leclerc e Moll (2012), o próprio *modus operandi* do PME para a paulatina reorganização da escola na perspectiva da educação integral assim divide a vida escolar: um turno fixo rígido e um contraturno flexível. Isso aponta para os principais limites dessa política que vigorou de 2007 a 2016 no país e da que a substitui atualmente, o PNME.

Para as citadas autoras, a superação do dualismo turno e contraturno na oferta de educação integral e em tempo integral requer da escola capacidade de articular devidamente as atividades diferenciadas do turno oposto com os conteúdos curriculares tradicionalmente reconhecidos como escolares e que, por conta desse reconhecimento, têm mais peso na seleção cultural realizada pela escola quando da sua organização curricular. Para superar essa lógica, é preciso reconhecer a necessidade de incorporar novas dimensões à formação docente, bem como debater sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados “extraescolares”. As escolas têm dificuldade em lidar com os dois turnos como um tempo contínuo. Para as autoras,

Trata-se do olhar, a ser desconstruído, que capta o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável. (LECLERC e MOLL, 2012, p. 97).

Para Leclerc e Moll (2012), as DCN de Educação Integral em Tempo Integral que seriam propostas pelo CNE em 2012 contribuiriam para equacionar as dificuldades advindas da divisão da vida escolar em turnos. Porém, essas diretrizes, que constituiriam referência normativa e pedagógica para o currículo da educação em tempo integral, ainda não foram instituídas pelo CNE.

Outra perspectiva da educação integral, que complementa a ideia de formação completa do ser humano, é a da educação como humanização de vidas precarizadas. Segundo Arroyo (2012), entre as muitas opções a serem utilizadas pelos programas de ampliação do tempo escolar em busca dessa humanização, inclui-se:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. (ARROYO, 2012, p. 44).

A ideia de currículo para os programas de educação integral defendida pelo citado autor preconiza uma educação diferente da tradicional, que ofereça algo mais aos seus alunos. O significado político desses programas se perde se eles se limitarem a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno, ou mais educação do mesmo tipo de educação. Para o autor,

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

Pelo trecho citado, entende-se que os programas de educação em tempo integral constituem oportunidade para a construção de currículos mais flexíveis e menos conteudistas. A oferta de mais tempo de escola, nessa perspectiva, não se destina ao treinamento dos alunos para fazer provas e melhorar os indicadores da escola. O objetivo é garantir o direito a mais educação, ou seja, formação integral dos alunos. Isso requer oferta de mais e melhores oportunidades educativas, que possibilitem o acesso aos saberes acumulados pela humanidade, mas que

possibilitem também a formação dos indivíduos nas suas dimensões humana, ética e cultural, entre tantas outras passíveis de desenvolvimento pelo ser humano.

A próxima subseção discute tempos e espaços como eixo de análise do problema da infrequência dos alunos no contraturno nas escolas selecionadas para esta pesquisa. Busca-se compreender o problema em questão na sua relação com a utilização dos tempos e dos espaços para oferta de atividades educativas em tempo integral.

2.1.2 A utilização dos tempos e dos espaços para educação em tempo integral

Na seção anterior, busca-se demonstrar que diferentes concepções de educação integral pressupõem também diferentes orientações curriculares para a educação em tempo integral. Da mesma forma, diferentes visões acerca de educação integral pressupõem usos diversos dos tempos e dos espaços para oferta de atividades educativas em jornada escolar ampliada.

A ampliação da jornada educativa é fator fundamental para que a escola possa garantir educação com qualidade social e promover a formação completa dos indivíduos. Não se trata, no entanto, de simplesmente aumentar o tempo escolar, mas de propiciar aos alunos práticas escolares qualitativamente diferentes no período em que permanecem na escola. Nessa perspectiva, o tempo é compreendido na sua dimensão social.

Essa dimensão sociológica do tempo escolar constitui, conforme defende Cavaliere (2007, p. 1016), uma justificativa importante para a ampliação da jornada educativa: “ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos”. Essa alternativa, de acordo com a mesma autora, desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente e alerta para o importante papel da instituição escolar na formação para a vida em sociedade e para a democracia. A justificativa para ampliação do tempo de escola, nessa perspectiva, vai muito além da tentativa de melhorar os indicadores educacionais brasileiros.

Segundo Cavaliere (2007), alguns projetos de ampliação do tempo escolar que vêm surgindo no Brasil, especialmente a partir de 2003, têm defendido a concepção multissetorial de educação em tempo integral. Defende-se, nesse caso, a articulação de ações entre diferentes órgãos, priorizando-se a oferta de atividades

no contraturno fora da escola onde o aluno estuda. A justificativa para esse tipo de oferta algumas vezes está na insuficiência ou inadequação dos equipamentos escolares. Outras vezes, a justificativa recai sobre a importância de diversas organizações sociais para a educação integral dos sujeitos nas sociedades complexas. Para a autora,

A participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar. Desde que não represente uma nova modalidade de privatização daquilo que deve, por determinação constitucional, ser público. (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Ainda de acordo com Cavaliere (2007), a oferta de atividades educativas em diferentes ambientes, entre outros problemas, dificulta a manutenção de uma referência tanto para o aluno quanto para a proposta pedagógica da escola, bem como dificulta os processos de planejamento e avaliação. Além disso, a participação de profissionais não docentes no trabalho educativo pode transformar o sistema de ensino em “terra de ninguém”. Assim, a oferta de educação em tempo integral nessa perspectiva pode colocar em risco a identidade e o papel da escola pública e dificultar a consolidação da educação integral como responsabilidade da escola.

Além do risco de enfraquecimento da escola pública, a citada autora também alerta para o risco de a fragmentação da oferta de atividades educativas em diferentes espaços ser mais vulnerável às práticas assistencialistas. Para ela, dependendo do nível de integração entre a escola e as demais organizações, esse modelo de oferta pode se transformar em mero “atendimento”, o que compromete, portanto, o caráter educativo de tais atividades.

O uso dos tempos e dos espaços para práticas assistencialistas de educação associa a ampliação da jornada escolar a uma educação compensatória, pensada para os mais desprovidos economicamente. Essas práticas são questionadas por Cavaliere (2014) por serem realizadas mediante oferta seletiva do horário integral nas escolas, conforme se observa no trecho a seguir:

Uma das maneiras de se encarar a questão [da ampliação da jornada escolar], que a afasta da condição de direito universal, é a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta

seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais. (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

A oferta de educação em tempo integral como prática compensatória também carrega consigo visões negativas de crianças e adolescentes. Nesse caso, os alunos são vistos como vulneráveis em vez de serem tratados como vítimas históricas de relações sociais, econômicas, políticas e culturais de dominação, subordinação e inferiorização. Em relação a propostas de educação em tempo integral com essas características, Arroyo (2012) afirma o seguinte:

Quando a maioria das crianças e dos adolescentes destinatários ou beneficiários desses programas-políticas compensatórias de carências mentais ou de vulnerabilidade moral são os mais pobres, das periferias, vilas, favelas e negros, teremos de reconhecer que estaremos reproduzindo e reforçando as visões extremamente preconceituosas e inferiorizantes que nos perseguem na história de nossa formação social, política, cultural e pedagógica que por séculos os inferiorizaram. (ARROYO, 2012, p. 38).

Assim, essas políticas compensatórias reforçam a distinção social. Famílias que podem financiar uma atividade extracurricular fora da escola vão abrir mão da matrícula dos filhos em tempo integral. Enquanto isso, quem tem piores condições financeiras estuda em tempo integral, reforçando duas perspectivas: (I) permanência por mais tempo na escola como castigo; e (II) mais tempo de escola para os mais pobres do que para os menos pobres. Tais perspectivas podem ter relação com a infrequência dos alunos no contraturno escolar.

De acordo com Arroyo (2012), as crianças e os adolescentes das camadas populares têm direito a mais educação não como compensação de carências ou vulnerabilidades, mas como humanização de suas vidas. Isso significa que ao Estado cabe oferecer-lhes educação integral, garantindo-lhes o direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. Nesse sentido, entende que aos programas de educação em tempo integral cabe “reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver, ao menos na **totalidade** dos tempos-espacos escolares”. (ARROYO, 2012, p. 43, negrito adicionado pela pesquisadora).

Em relação ao uso de diferentes espaços e agentes educacionais para oferta de educação em tempo integral, vale destacar o posicionamento de Coelho (2009). Essa autora entende que a desconexão entre atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar e o planejamento dos professores fragmenta e desqualifica o trabalho da escola. Além disso, essa forma de lidar com a extensão temporal, segundo a autora, mexe com a função da escola e o papel do Estado em relação à formação integral dos sujeitos. Ou seja, a função da escola e o papel do Estado são minimizados, como se depreende do questionamento apresentado ao final da citação a seguir:

[...] vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. [...] essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. Que intenções estarão por trás dessa nova configuração educativa?. (COELHO, 2009, p. 94).

Em contraposição à ideia de minimizar as funções da escola e do Estado, Cavaliere (2009, p. 51) critica a escola brasileira, que, segundo ela, é minimalista, pois possui em pequena quantidade tudo que é necessário para o cumprimento da sua função. Nesse sentido, argumenta que “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. Por outro lado, como defensora de ações educativas intencionais e, portanto, articuladas em um PPP da instituição escolar, a autora faz a ressalva de que

O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais. (CAVALIERE, 2009, p. 51).

Ainda de acordo com Cavaliere (2009), as múltiplas experiências de ampliação da jornada escolar que vêm ocorrendo no Brasil enquadram-se, com algumas variações, em dois modelos, o de escola em tempo integral e o de alunos em tempo integral.

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Segundo a autora, os CIEPs do Rio de Janeiro e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) de São Paulo, ambos da década de 1980, são exemplos paradigmáticos, respectivamente, de escola de tempo integral e aluno em tempo integral no Brasil.

A característica de multissetorialidade atribuída por Cavaliere (2007) à educação em tempo integral desenvolvida por meio da articulação entre diferentes organizações, também denominada intersetorialidade por Leclerc e Moll (2012), está presente no PME do governo federal. Essa visão tem relação com o conceito de cidade educadora, segundo o qual a cidade é entendida como espaço que dispõe de incontáveis possibilidades educadoras a serem exploradas com vistas à formação integral dos sujeitos (CABEZUDO, 2004). Em relação às discussões em torno desse conceito, associado à ideia de território como lugar com sentido de pertencimento, bem como quanto à incorporação do mesmo pelo atual PNE, Moll (2014) diz o seguinte:

O debate das cidades educadoras – cidades que se comprometem com a inclusão e a diversidade social e que organizam pedagogicamente seus espaços, de modo intencional, para educar e educar-se com os cidadãos – foi importante fonte inspiradora para essa proposição de articulação da escola com seu território. Também, com toda relevância de sua obra, a concepção de *território* de Milton Santos, em relação ao pertencimento ao lugar, fez muito sentido nessa construção. (MOLL, 2014, p. 375).

Para essa autora, o fomento do PNE à utilização dos diversos espaços do território da escola para oferta de educação integral não descompromete o Estado brasileiro com a melhoria das condições físicas da escola. Isso porque o PNE traz também estratégias de comprometimento da União, em regime de colaboração com estados e municípios, com a instituição de programa para a construção de novas escolas e de institucionalização e manutenção de programas de reestruturação de escolas em funcionamento. Por outro lado, a mesma autora, ao tratar da articulação da escola com entidades da assistência social qualificadas para tal como indutora da junção de políticas em um mesmo território, com vistas à promoção da aprendizagem e ao atendimento de necessidades básicas, sobretudo dos alunos provenientes das regiões mais vulneráveis, afirma o seguinte:

Esses processos de articulação permitem a organização, nos territórios, de espaços e possibilidades pedagógicas que não seriam possíveis nas atuais condições de muitas escolas – possibilidades esportivas, culturais, tecnológicas, científicas, que ampliam o tempo formativo e complementam o trabalho da escola em projetos que, necessariamente, devem ser articulados pelo diálogo interinstitucional. (MOLL, 2014, p. 376).

Sem desconsiderar as contribuições dessa autora para a produção bibliográfica sobre educação integral no Brasil, é possível pensar sobre como as políticas públicas de ampliação da jornada escolar vêm incorporando o conceito de cidade educadora. É preciso pensar se, ao lado da ideia da cidade que educa, os diferentes espaços não estão sendo usados, em alguns casos, meramente como substitutos da infraestrutura que falta em algumas escolas públicas para oferta de atividades no contraturno escolar.

Nessa perspectiva crítica, Cavaliere (2009) pontua que, sob influência do movimento de Cidades Educadoras, chega ao Brasil, no final do século 20, a ideia de que a educação pode se dar por meio de redes de relações ou "teias do conhecimento". Esse movimento foi recepcionado no país, muitas vezes reforçando a diminuição do papel do Estado na oferta de serviços educacionais. Nesse sentido, a citada autora faz as seguintes afirmações:

Sob a forma de programas e parcerias, geridas por organizações não governamentais, difundiram-se soluções que defendiam o papel ativo da sociedade civil em substituição ou complementação às ações governamentais. Afirmava-se buscar uma nova participação de

cidadãos e associações, através de convênios com empresas e outros tipos de agentes financiadores de dentro ou de fora do Estado. Também nesse período cresceu a demanda pela participação das comunidades na vida das escolas públicas e o incentivo ao trabalho voluntário, prática que, com frequência, assumiu um caráter equivocado de utilização indevida do trabalho dos pais dos alunos na conservação da escola, na preparação de merenda e outros serviços essenciais de responsabilidade do poder público. Propagou-se, ainda que sem grande sucesso prático, a ideia de que as mudanças sociais poderiam advir da boa vontade e dedicação dos indivíduos, sendo todos igualmente responsáveis pelas iniquidades sociais. (CAVALIERE, 2009, p. 59).

Percebe-se, então, que alguns teóricos demonstram um olhar mais crítico em relação à multissetorialidade ou intersectorialidade na oferta da educação em tempo integral. Nesse caso, Cavaliere (2007 e 2009) se destaca, como se observa nos últimos argumentos apresentados com base nessa autora. Já Leclerc e Moll (2012) ressaltam que essa forma de oferecer educação em tempo integral favorece o compromisso dos diferentes atores que compõem o território da escola com a educação. Trata-se, nesse caso, do reconhecimento da importância de incorporar o conceito de cidade educadora às propostas de ampliação da jornada escolar. As autoras reconhecem a necessidade de superar a fragmentação e a descontextualização dos conteúdos na oferta da educação em tempo integral, mas atribuem essas fragilidades basicamente às dicotomias turno/contraturno e currículo/ações complementares no contexto do PME.

Guará (2009), por sua vez, argumenta a favor da articulação entre espaços escolares e não escolares para garantir aos alunos educação e desenvolvimento integral. A autora ressalta a importância da ação de diferentes agentes educacionais para a concretização de uma proposta de educação integral, sem se ater a dificuldades que possam advir da atuação desses diferentes agentes na educação. Para ela, “as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação” (GUARÁ, 2009, p. 66). Embora argumente a favor da articulação entre contextos escolares e não escolares na oferta de educação em tempo integral, a autora adverte que isso não diminui nem restringe a importância e o papel da escola na promoção do desenvolvimento pleno das crianças e dos adolescentes.

Alguns autores, embora reconheçam que o espaço-tempo escolar educa, entendem que o mais importante é a concepção de educação integral que fundamenta as propostas de ampliação da jornada educativa. É o caso de Gonçalves (2006), para o qual a educação em tempo integral tem sentido se representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Isso vale, segundo o autor, tanto para as propostas de ampliação da jornada educativa no espaço da própria escola quanto para as de articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais ou não governamentais. Assim, independentemente do espaço a ser utilizado,

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Nessa perspectiva crítico-emancipadora de educação em tempo integral, o aumento das oportunidades de aprendizagem precisa ser quantitativo e qualitativo, de forma que os conteúdos propostos possam ser ressignificados e tenham como protagonistas todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. Outro aspecto, portanto, a ser considerado nessas discussões é a relação que se estabelece entre os sujeitos na utilização dos espaços e tempos para atividades educativas. Aprendizagens significativas e emancipadoras têm relação com o direito à voz e à participação, o que implica promover educação com qualidade social. Essa qualidade da educação desejável para a construção de uma sociedade democrática pressupõe democratização das relações e compartilhamento do poder nas escolas. Assim, a construção de tempo e espaço democráticos pode se dar por meio de processos decisórios participativos em que os alunos e demais segmentos da comunidade escolar são convidados a contribuir com opiniões e sugestões para que as aulas sejam criativas e prazerosas. Dessa forma, podem surgir propostas de atividades diversificadas e em diferentes ambientes, uma forma de ressignificar a organização da vida escolar, pois,

Tradicionalmente, as escolas se organizam em salas de aulas, com turmas pré-definidas por idade/seriação e com horários bastante

demarcados entre o início de uma atividade (aula), seu término e o início de outra. Não necessariamente aprendemos nesses compassos. E estas formas de organização são muito mais devedoras de um outro tempo, de outros contextos históricos e políticos, das formas encontradas por administradores da coisa pública, para a concepção de um sistema em que os recursos oferecidos sejam moldados para darem conta de responder a uma determinada oferta de serviços. (GONÇALVES, 2006, p. 133).

Essa forma tradicional de oferta de serviços educacionais não se apresenta como a mais adequada quando se considera a demanda dos sujeitos e a necessidade de oferecer educação com qualidade social. Segundo Gonçalves (2006), propostas de atividades educativas diversificadas, por meio de aulas criativas e prazerosas, em ambientes também diversificados, consideram uma perspectiva mais integral de educação, pois concebem o sujeito por inteiro e num contexto real. Os conflitos que porventura decorram da realização de tais atividades são também oportunidades de aprendizagem, devendo ser democraticamente administrados. Nesse sentido, o autor argumenta:

Uma aula-atividade em um ambiente diferente propicia um novo olhar sobre as relações. A discussão quanto a sua preparação, sua avaliação e os conflitos ocorridos não representa prejuízo no desenvolvimento dos conteúdos propostos. Significa, sim, que os conteúdos foram ampliados e não se considera que planejar e avaliar são aspectos apenas do aprendizado de qualquer disciplina, como também o são para a vida. E que os conflitos ocorridos não desqualificam a atividade, ao contrário, enriquecem-na, desenvolvendo competências diversas. (GONÇALVES, 2006, p. 134).

Essa diversificação, segundo o autor, não tem que ser necessariamente fora do espaço escolar. Ela pode se dar, inclusive, dentro da própria sala de aula, diversificando-se a disposição das carteiras, por exemplo, assim como em outros espaços da escola. O importante é ousar fazer diferente, em busca de uma educação significativa e integral, coerente com a construção de uma sociedade democrática. Como afirma Cavaliere (2009) a partir do pensamento de Dewey (1959), o ideal é que a escola se torne uma “comunidade em miniatura”, a fim de que a sociedade seja permanentemente recriada por meio das experiências ali vividas. Ainda com base no referido pensador, a citada autora argumenta que para democratizar a escola pública é preciso reforçá-la e não fragmentá-la. Isso significa

valorizá-la como lugar da criança e do adolescente nas sociedades contemporâneas, onde o direito a educação possa ser mais bem exercido.

A partir das últimas considerações, entende-se que as atividades oferecidas no contraturno escolar, se promoverem aprendizagens significativas e emancipadoras, independentemente dos espaços utilizados para oferta das mesmas, podem contribuir para que os alunos demonstrem interesse pela educação em tempo integral. Consequentemente, podem contribuir para que eles frequentem com mais assiduidade as atividades do contraturno. Trata-se de uma reflexão que dialoga com as críticas feitas por Cavaliere (2009) à utilização de espaços e agentes extraescolares para educação em tempo integral. Segundo essa autora, a ampliação da jornada escolar por meio da articulação com outros espaços e agentes educacionais como um meio para facilitar o enriquecimento curricular e a formação integral dos alunos é desejável, desde que ela não signifique enfraquecimento da escola pública e se desenvolva a partir de um PPP da instituição. Assim, as oportunidades de aprendizagem são consequência de um ato educativo intencional, aspecto fundamental para se evitar o mero atendimento na jornada ampliada e promover educação significativa e emancipadora.

Vale ainda refletir sobre as considerações de Moll (2014) acerca do PME como uma política de transição para universalização da jornada escolar ampliada no Brasil. Segundo a autora, por ter essa característica, o programa é uma política de foco, que prioriza escolas com estudantes de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família. Nesse sentido, ressalta a importância da articulação da escola com entidades da assistência social nos territórios, prevista no PNE, para ampliação das oportunidades educativas e de atendimento das necessidades básicas dos estudantes, sobretudo nas regiões mais vulneráveis do país. Enfatiza que a continuidade dos investimentos pelo governo federal e o cumprimento do citado plano são fundamentais nesse processo de transição para uma política permanente de educação integral em tempo integral. Dessa forma, o PME, assim como a política do PNE, acaba assumindo características de um programa especial de educação em tempo integral.

Segundo Gadotti (2009), os programas especiais de educação em tempo integral são implementados em algumas escolas, para alunos provenientes de famílias de baixa renda, sem o qual estariam condenados à exclusão social. Já a

educação integral como política pública destina-se a todos e constitui princípio orientador do Projeto Eco-Político-Pedagógico de todas as escolas. Para esse autor,

[...] a educação integral foi, no Brasil, concebida tanto como **projeto especial** quanto como **política pública**. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escala. A escala só é alcançada por meio de uma política pública continuada. A questão que se coloca é saber até que ponto essas novas experiências, essas inovações educacionais estão realmente enraizadas nas comunidades, para que a sua continuidade seja garantida. (GADOTTI, 2009, p. 42, negritos do autor).

O conceito de projeto especial de educação em tempo integral trabalhado por Gadotti (2009) constitui importante ferramenta de análise do problema da infrequência dos alunos no contraturno escolar, foco desta pesquisa. A destinação desses projetos a parcelas vulneráveis da sociedade e a descontinuidade dos mesmos, marcante na história do Brasil, podem levar as famílias e os alunos a construírem uma conotação negativa da ampliação da jornada escolar. Assim, construir uma cultura de valorização do tempo integral na escola e de compreensão deste como ampliação das oportunidades educativas para todos pode ser uma alternativa para melhorar a frequência dos alunos no contraturno e a relação deles com a jornada escolar ampliada.

É possível também compreender o problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral pelo viés do desencontro entre a escola pública e as classes populares. Por um lado, como ressalta Cavaliere (2009), faltam a uma boa parte das famílias hábitos elementares que favoreçam o percurso escolar dos filhos, como o hábito de garantir a frequência deles às aulas. Por outro lado, falta à escola a capacidade de se encontrar com o público das camadas populares e garantir o sucesso escolar de todos os alunos. Trata-se de uma inadaptação a ser pedagógica e democraticamente resolvida, processo que pode ser facilitado pela ampliação do tempo escolar e das funções da escola, com o envolvimento de outros atores sociais. Mas essa mudança das práticas da escola, vale reiterar, deve significar o seu fortalecimento, bem como do seu PPP, e não a sua fragmentação.

A próxima seção traz a abordagem metodológica desenvolvida para compreensão do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo)

integral nas duas escolas da SRE de Coronel Fabriciano selecionadas para esta pesquisa.

2.2 Delineamento metodológico

Esta seção apresenta os aspectos teóricos e práticos da abordagem metodológica da pesquisa. A definição do percurso metodológico considera a necessidade de compreender como direção e coordenação pedagógica das escolas pesquisadas gerenciam a (in)frequência dos alunos da educação (em tempo) integral, bem como pensar nas possibilidades de a SRE de Coronel Fabriciano e os inspetores escolares auxiliarem essas escolas na superação do problema identificado.

Ao final da pesquisa, com base nos dados gerados por meio dos procedimentos metodológicos escolhidos, são propostas ações a serem desenvolvidas pela SRE de Coronel Fabriciano e pelas escolas em busca de solução para o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral.

2.2.1 Aspectos teórico-metodológicos

Esta pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora pelo parecer de número 2.385.858, é predominantemente qualitativa e se desenvolve por meio de um estudo de caso. Os dados coletados são analisados sob inspiração da etnometodologia. Para Coulon (1995),

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática. (COULON, 1995, p. 30).

Sposito, Bueno e Teixeira (2017), ao apresentarem uma entrevista com o citado autor, um pesquisador francês, caracterizam-no como o responsável pelo

desenvolvimento dos estudos em etnometodologia aplicados à educação na sociologia francesa. Segundo os autores, Alain Coulon inspirou-se, sobretudo, nas formulações do estadunidense Harold Garfinkel publicadas na década de 1960 para desenvolver seus estudos etnometodológicos. Trata-se de uma proposta teórica e metodológica cuja premissa central “repousa no pressuposto de que os agentes sociais são construtores dos processos de interação que se sucedem continuamente na vida cotidiana, e não meros reprodutores das regras que regem a normatividade social”. (SPOSITO; BUENO; TEIXEIRA, 2017, p. 1257).

De acordo com a citada entrevista, a etnometodologia dialoga com a etnografia e a antropologia, pois suas abordagens têm em comum o interesse pelo estudo do outro. Mesmo tendo uma base teórica singular, a etnometodologia comporta ligações evidentes com a etnografia e a antropologia em função da semelhança entre os métodos e técnicas de pesquisa por elas empregados no trabalho de campo. “Elas todas se interessam pelo *social em construção*, o que não quer dizer, contrariamente ao que pretendem certas afirmações estúpidas, que elas ignorem a história ou as estratificações sociais, deixando de fora o *social consolidado*”. (SPOSITO; BUENO; TEIXEIRA, 2017, p. 1265, *itálico das autoras*).

Outro aspecto abordado na entrevista de Alain Coulon apresentada por Sposito, Bueno e Teixeira (2017) importante para uma melhor compreensão da perspectiva etnometodológica é que a etnometodologia permite ao pesquisador ser testemunha dos fenômenos que ele estuda. Com isso, o pesquisador consegue investigar a racionalidade que orienta as ações dos atores sociais na vida cotidiana, bem como compreender as práticas empregadas no senso comum e os sentidos que os indivíduos atribuem a suas ações, sejam elas triviais ou eruditas, sem, contudo, abrir mão do rigor que é próprio da pesquisa científica.

Diante do exposto e considerando os limites desta pesquisa para uma imersão mais profunda da pesquisadora na realidade das escolas pesquisadas, o que a caracterizaria como etnometodológica, reitera-se que este estudo de caso é de inspiração etnometodológica e não uma pesquisa etnometodológica em si.

De acordo com André (2013), os estudos de caso em educação surgem nos manuais de pesquisa das décadas de 1960 e 1970 com sentido muito limitado, no contexto das abordagens quantitativas. Porém,

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**. (ANDRÉ, 2013, p. 97, negritos da autora).

Infere-se, então, que uma pesquisa em educação se configura como estudo de caso qualitativo se dela decorrer uma análise multidimensional e profunda do objeto de estudo. Tem-se como foco um fenômeno educacional específico, cujo contexto em que ocorre constitui também objeto fundamental da análise. Devido a essas características, o estudo de caso qualitativo se difere de outros tipos de pesquisa, pois produz um conhecimento que “é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

De acordo com a citada autora,

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

A partir do final do século 20, a pesquisa qualitativa em educação tem evoluído muito, surgindo, inclusive, revistas especializadas nesse tipo de estudo na década de 1990, conforme afirmam Silva e Ferreira (2015). Ainda de acordo com essas autoras, a pesquisa qualitativa proporciona subsídios para que, em meio a sua complexidade, a educação seja investigada com seriedade científica, possibilitando relacionar teoria e prática, em busca de ferramentas para a interpretação das questões educacionais.

Sobre os fundamentos das abordagens qualitativas de pesquisa, André (2013) afirma o seguinte:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui

às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Os critérios de qualidade de uma pesquisa, segundo Gondim (2003), variam conforme a abordagem. Na abordagem qualitativa, os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória. Nesse caso, o conhecimento do mundo não é um fim em si mesmo, mas um instrumento para a autoconscientização e a ação humana. Com isso, diminui-se a distância entre a produção e a aplicação do conhecimento, bem como aumenta-se a exigência de comprometimento do pesquisador com a transformação social.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador pode gerar dados por meio de técnicas que lhe permitam observar aspectos relacionados ao seu objeto de estudo, ouvir pessoas, bem como ler e analisar documentos. Ao definir uma ou mais técnicas de coleta de dados, no entanto, é imprescindível que o pesquisador se guie pelo seu objeto de investigação e pelo seu objetivo. Conforme ressalta André (2013, p. 100) em relação à escolha do procedimento metodológico mais adequado, “o que vai guiar uma ou outra escolha, sem dúvida, é o problema de pesquisa e o que se quer conhecer”.

A observação, segundo Silva e Ferreira (2015), pode contribuir muito para estudos de comportamentos e de situações complexas. Na escola, pode ser realizada por profissionais internos à instituição ou por observador externo. Não se trata, no entanto, da observação comum a todos, embora esta seja importante para a abstração de informações do cotidiano e para a formação das pessoas. “Observar, para fins científicos, significa muito mais que ver e ouvir, consiste em apreender além do que é dito, examinar nas entrelinhas da fala, do comportamento e até em momentos em que o sujeito não diz nada, mas seus atos falam por ele” (SILVA; FERREIRA, 2015, p. 8). Trata-se, portanto, de uma ação que requer cuidados e planejamento. Além disso, ao realizar a observação como técnica de pesquisa, “é preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma *descrição incontestável* que sirva para futuras análises e para o relatório final” (ANDRÉ, 2013, p. 100, *italico da autora*).

Segundo Ciribelli (2003), a observação, enquanto técnica de pesquisa, possui diferentes variantes, entre elas a observação direta, a qual interessa a esta pesquisa. De acordo com a autora,

a Observação Direta é uma técnica de coleta de dados em que conseguimos informações através dos sentidos. Pressupõe a visão e a audição para o exame de fatos e fenômenos. É muito utilizada na Pesquisa de Campo, pois leva o pesquisador a entrar em contato direto com a realidade. (CIRIBELLI, 2003, p. 69).

Segundo Godoy (1995), ao realizar observações, é recomendável que, logo no início dos trabalhos, o pesquisador esclareça os objetivos da pesquisa e a sua situação de observador. A autora recomenda, ainda, que o observador tenha claros seus focos de interesse, evitando acumular informações irrelevantes ou ignorar dados que possibilitariam uma análise mais completa do problema. Ressalta que a utilização da observação geralmente envolve o registro escrito do que ocorre no campo e as reflexões do pesquisador sobre os dados coletados.

Entre as técnicas de pesquisa que permitem ouvir as pessoas e coletar dados para a análise qualitativa de um problema de pesquisa, inclui-se o grupo focal. Trata-se de uma técnica que, segundo Gondim (2003), não se confunde com a entrevista grupal, uma vez que o papel do pesquisador e o tipo de abordagem que ele realiza ao conduzir a discussão se diferenciam em ambos os casos. Segundo a autora,

O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de inter-influências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. (GONDIM, 2003, p. 151).

Entre os aspectos a serem considerados no trabalho com grupos focais, Gondim (2003) destaca o tamanho do grupo. Segundo a autora, apesar de, convencionalmente, o número de participantes de um grupo focal variar de quatro a

dez, isso depende do grau de envolvimento de cada um deles com o assunto. Assim, se uma avaliação prévia do interesse dos participantes indicar que estes poderão ter muito que falar, deve-se trabalhar com grupos menores, pois é importante garantir que todos participem, bem como garantir que o moderador tenha controle do processo de discussão, evitando-se a polarização e o conflito.

Outra recomendação de Gondim (2003) é que o moderador de um grupo focal conte com um roteiro bem elaborado, não para garantir diretividade rígida do processo, pois isso pode empobrecer a discussão, mas para orientá-lo e assegurar o foco no tema da pesquisa. Segundo a autora, “um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes”. (GONDIM, 2003, p. 154).

Gondim (2003) recomenda, ainda, que, para a melhor fluidez da discussão, o moderador explicita para os participantes, nos momentos iniciais do trabalho, as regras do grupo focal. “São elas: a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam”. (GONDIM, 2003, p. 154).

De acordo com a Move (2012), uma empresa brasileira criada em 2011 para responder a demandas por planejamento, monitoramento e avaliação de programas e políticas sociais, o grupo focal é uma técnica que pressupõe uma intervenção vertical e de aprofundamento sobre uma questão específica. Como existe o risco de o pesquisador permanecer na superfície da questão de pesquisa, é importante que ele cuide de roteiros bem enquadrados e específicos. Nesse sentido, recomenda-se que o roteiro conte com três fases em relação ao que se propõe investigar: (I) introdução; (II) exploração; e (III) validação e fechamento.

Nessa perspectiva, ao realizar um grupo focal, segundo a Move (2012), é importante que o moderador do grupo lance, nesta ordem: questão de abertura, questão introdutória, questão-chave, questão de fechamento e questão de verificação. Assim, é possível situar os participantes do grupo e introduzir o tema da investigação, deter-se na questão específica da pesquisa, possibilitar que as pessoas façam considerações finais acerca do que foi discutido e verificar o que o grupo sublinha em relação ao ponto-chave da discussão.

A entrevista, da mesma forma que o grupo focal, permite ouvir as pessoas e, assim, coletar dados importantes para a análise qualitativa de um problema de

pesquisa. Conforme salientam Silva e Ferreira (2015), a entrevista é uma técnica que possibilita ao pesquisador obter informações subjetivas, pois o entrevistado lhe expõe seus valores, atitudes e crenças, os quais não seriam apreendidos por meio de outras técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação.

Duarte (2004) apresenta o uso de entrevistas em pesquisas qualitativas como tema recorrente e polêmico quanto aos critérios de rigor e confiabilidade das pesquisas que delas fazem uso. A autora acredita que a desconfiança em relação a essa privilegiada técnica de coleta de dados possa estar relacionada à ausência, nos trabalhos acadêmicos, de relato minucioso dos procedimentos adotados tanto no uso da técnica quanto na análise do material recolhido por meio dela. Nesse sentido, recomenda que o pesquisador, ao fazer uso de entrevistas, explicita sempre:

a) as razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento; b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; c) número de informantes; d) quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc.; e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo); e g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições – desde que não haja necessidade de preservar a identidade do informante). (DUARTE, 2004, p. 217).

Existem vários tipos de entrevista, tais como: semiestruturada, aberta, de histórias de vida, etc. Na entrevista semiestruturada, a qual interessa a esta pesquisa,

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento em que achar oportuno, a discussão para o assunto que o (*sic*) interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (BONI e QUARESMA, 2005, p. 73).

Esse conjunto de questões compõe o roteiro da entrevista, fundamental para que esta seja bem sucedida. Portanto, ao planejar a entrevista, é importante que o pesquisador, entre outros cuidados, elabore cuidadosamente o roteiro, com questões claras e compatíveis com o objetivo que pretende alcançar. Conforme

alertam Boni e Quaresma (2005), a clareza das perguntas favorece respostas também claras e que respondam aos objetivos da investigação. Essas mesmas autoras ressaltam a necessidade de não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas; levar em conta a sequência do pensamento do entrevistado; e evitar pergunta direta, possibilitando ao pesquisado o recurso à memória para a produção de uma narrativa natural.

A análise de documentos também é uma técnica importante para a compreensão de um problema de pesquisa no âmbito das abordagens qualitativas. Godoy (1995, p. 21) define pesquisa documental como “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados” em busca de interpretações novas e/ou complementares.

André (2013, p. 100) argumenta que “documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”. Essa mesma autora afirma que “quase todos os estudos incluem **análise de documentos**, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. (ANDRÉ, 2013, p. 100, negrito da autora)”.

A compreensão qualitativa de um problema de pesquisa considera os dados coletados no trabalho de campo por meio de uma ou várias técnicas (observação, grupos focais, entrevistas, análise de documentos, etc.) e leva em conta o pressuposto de que o conhecimento é constantemente construído. Esse pressuposto de um estudo de caso qualitativo “implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho”. (ANDRÉ, 2003, p. 97).

Essa forma de compreender um problema de pesquisa coaduna-se com a perspectiva teórico-metodológica escolhida para o estudo de caso aqui proposto que, conforme já mencionado, inspira-se na etnometodologia. Como demonstra a breve discussão realizada no início desta subseção, essa perspectiva considera que o conhecimento é construído e reconstruído a partir da vida cotidiana dos atores sociais, com a participação destes, com quem o pesquisador estabelece contato e interlocução de forma direta.

A subseção seguinte trata dos aspectos práticos da abordagem metodológica desta pesquisa.

2.2.2 Aspectos metodológicos práticos

Esta pesquisa focaliza especificamente a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral em duas escolas circunscritas à SRE de Coronel Fabriciano. A multidimensionalidade do fenômeno é considerada à medida que se busca analisar os múltiplos fatores intra e extraescolares relacionados ao problema da infrequência dos alunos em questão. Essa análise se apoia tanto em pesquisa de campo quanto em bases teóricas da educação integral no Brasil.

Nessa perspectiva, fez-se a observação direta das escolas pesquisadas e realizou-se grupo focal com suas respectivas equipes gestoras a fim de coletar dados para compreensão do problema de pesquisa aqui apresentado. Documentos como diários de classe e listas de presença também foram utilizados como fontes secundárias, uma vez que auxiliam na compreensão do problema de pesquisa. Além disso, foram analisados documentos/textos oficiais federais e estaduais, dados do SIMADE e o PPP das escolas pesquisadas. A análise de documentos, sobretudo dos diários de classe e de listas de presença dos alunos, deu-se paralelamente à observação, que ocorreu em dois momentos, nas duas escolas, sendo o primeiro no período de 27 de novembro de 2017 a 01 de dezembro de 2017 nas duas escolas e o segundo no início de 2018 – dia 16 de março de 2018 na Escola Estadual Pedro Motta e dia 23 de março de 2018 na Escola Estadual João Firmino.

O comparecimento às escolas para realizar a observação ocorreu mediante agendamento via e-mail institucional. O comunicado foi enviado, com antecedência, à direção da Escola Estadual Pedro Motta e da Escola Estadual João Firmino, informando as datas em que a pesquisadora compareceria às duas escolas, para realizar a pesquisa de campo. A entrada nas duas unidades escolares e a forma como transcorreu a observação encontram-se descritas nos diários de campo (Apêndices E, F, G e H desta dissertação).

Vale ressaltar que os integrantes da equipe gestora da educação (em tempo) integral das duas instituições, como participantes desta pesquisa, já tinham conhecimento do seu objetivo e dos procedimentos metodológicos que seriam adotados para geração de dados, que incluem a observação direta das duas escolas pesquisadas. Isso foi comunicado em momento anterior por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), assinados por todos os participantes, cujo modelo encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

O roteiro de observação (Apêndice B desta dissertação) focalizou a identificação de fatores que possam estar relacionados com a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral e das formas como as equipes gestoras lidam com tais fatores. Os dados coletados foram anotados em diários de campo e combinados com aqueles coletados nas discussões realizadas nos grupos focais nas duas escolas, na análise documental e nas entrevistas com os inspetores que acompanham essas escolas.

Na observação, a pesquisadora atuou como espectadora, uma vez que não faz parte do grupo estudado. Sendo inspetora escolar na SRE de Coronel Fabriciano, tem interesse em compreender o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral a fim de propor ações a esse órgão regional e às escolas, com vistas a auxiliá-las na superação do mesmo.

Como demonstram os diários de campo, a observação ocorreu, inicialmente, durante cinco dias, três na Escola Estadual Pedro Motta e dois na Escola Estadual João Firmino. Não foi possível estendê-la em função do ritmo intenso das atividades desenvolvidas tanto pela SRE quanto pelas escolas no período seguinte a esses cinco dias, que coincidiu com as duas últimas semanas do ano letivo de 2017. A observação, seguindo rigorosamente o roteiro inicial, não foi retomada em 2018, mas fez-se o diário de campo dos dias de retorno às escolas para análise documental, a fim de registrar esclarecimentos acerca de questões suscitadas pela banca de qualificação em relação ao diário de campo do período anterior.

Em conjunto com a observação e a análise documental, foram utilizados grupos focais e entrevistas semiestruturadas para análise do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral. Ou seja, os dados coletados nos momentos de observação e de análise de documentos foram combinados com os que foram obtidos nas interações grupais conduzidas pela pesquisadora nos grupos focais e nas entrevistas, conforme já explicitado.

Com o objetivo de identificar as percepções dos participantes da pesquisa acerca do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, foram realizados dois grupos focais, um em cada escola pesquisada, com gravação de áudio, previamente autorizada pelos participantes. A transcrição das gravações (Apêndice I) foi realizada pela própria pesquisadora, a fim de organizar os dados coletados e se apropriar deles para a análise do problema em questão.

Cada grupo focal foi composto por três pessoas. A definição do tamanho do grupo decorreu do fato de, nas duas escolas, apenas três pessoas que atuam no turno da educação (em tempo) integral atenderem ao critério de inclusão na pesquisa: integrar a equipe gestora como diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico ou função equivalente. Embora os autores que discutem sobre a utilização de grupos focais na pesquisa qualitativa recomendem que estes sejam formados por, no mínimo, quatro pessoas, a interação que emergiu entre os três participantes nas duas escolas possibilitou o alcance do objetivo de coletar dados para compreensão do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral.

Nos grupos focais das duas escolas, a discussão foi promovida a partir de um roteiro (Apêndice C desta dissertação), iniciando-se com questões mais gerais relacionadas ao problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral e evoluindo para questões mais específicas sobre o assunto. Dessa forma, buscou-se introduzir e explorar o tema da pesquisa, bem como finalizar a discussão com a validação das percepções dos participantes junto a eles próprios. A fim de garantir a fluidez das discussões, foram explicitadas, nos momentos iniciais, as regras do grupo focal, a saber: uma pessoa fala de cada vez; evitam-se discussões paralelas para que todos participem; ninguém pode dominar a discussão; e todos têm o direito de dizer o que pensam. Ao final, foi apresentada aos participantes uma síntese do diário de campo das observações realizadas nas escolas anteriormente. A intenção foi de verificar quais sentidos as pessoas que atuam no cotidiano observado atribuiriam a esse diário e, assim, validar ou não as percepções da pesquisadora.

Entende-se que o serviço de inspeção escolar pode contribuir para pensar soluções para a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, o que justificaria a inclusão dos inspetores das escolas pesquisadas nos grupos focais. Por outro lado, a presença desses atores poderia impedir os gestores de manifestarem de forma espontânea e fidedigna suas percepções sobre o tema, uma vez que eles exercem papel de controle sobre as unidades escolares. Diante disso, optou-se por acrescentar entrevista com os inspetores que acompanham as escolas pesquisadas ao rol das técnicas de geração de dados desta pesquisa.

Com os inspetores, portanto, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com o objetivo de discutir com eles o problema da infrequência dos alunos da educação

(em tempo) integral nas escolas pesquisadas. Apenas um inspetor e uma inspetora foram entrevistados, uma vez que o critério de seleção foi atuar na inspeção das duas escolas selecionadas para o estudo. Os dois foram convidados informalmente e prontamente aceitaram o convite. Eles foram informados do critério de seleção e do objetivo da entrevista no ato do convite.

A entrevista ocorreu mediante um roteiro (Apêndice D desta dissertação) elaborado com questões que permitem pensar sobre as possíveis contribuições do serviço de inspeção escolar no que se refere a auxiliar as escolas na superação do problema aqui em análise. O roteiro foi utilizado, no entanto, apenas como um norteador das discussões, sem a pretensão de guiar rigidamente a entrevista em forma de perguntas e respostas, pois pretendeu-se criar um contexto com um certo grau de informalidade, de forma que as narrativas fossem produzidas naturalmente.

A entrevista com a inspetora da Escola Estadual João Firmino ocorreu em uma das salas dos inspetores (eles usam duas salas), na sede da SRE, na manhã do dia 13 de março de 2018, no seu horário de trabalho. Conforme já mencionado, os inspetores são lotados na SRE, mas exercem suas funções também nas escolas, de forma que, mediante um cronograma de trabalho, eles realizam suas atividades nesses dois locais. Colocou-se um comunicado na porta de que a sala estava ocupada, mas, ainda assim, houve algumas interrupções, o que não prejudicou o andamento da entrevista.

O inspetor da Escola Estadual Pedro Motta, por sua vez, foi entrevistado na própria escola, na tarde do dia 16 de março de 2018, uma vez que ele estava com visita agendada na escola para essa data e a pesquisadora, também, pois esta havia agendado continuidade da pesquisa de campo, nessa escola, para esse dia. A entrevista ocorreu na sala de serviço pedagógico, sem interrupção.

Assim como os grupos focais, as duas entrevistas foram gravadas, com a autorização dos entrevistados. A transcrição dos áudios (Apêndice J) foi realizada pela pesquisadora e utilizada para análise do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, de forma combinada com os dados coletados por meio das demais técnicas de pesquisa.

No Quadro 5 a seguir, são apresentados, de forma sintética, os procedimentos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa, evidenciando os seus participantes e as datas em que tais procedimentos ocorreram.

Quadro 5 – Síntese da metodologia utilizada na pesquisa

Procedimento metodológico	Escola Estadual Pedro Motta	Escola Estadual João Firmino
Observação direta e análise documental, com registro em diário de campo	27/11/2017, 29/11/2017, 01/12/2017 e 16/03/2018	28/11/2017, 30/11/2017 e 23/03/2018
Grupo focal com a equipe gestora da educação (em tempo) integral – grupo de três pessoas	12/04/2018	09/05/2018
Entrevista semiestruturada com o/a inspetor/a da escola	16/03/2018	13/03/2018

Fonte: Dados da pesquisa

Gerados e registrados os dados por meio da observação direta das escolas, da análise documental, dos grupos focais e das entrevistas, iniciou-se o processo de análise. A próxima seção focaliza essa compreensão dos dados à luz do referencial teórico selecionado para esta pesquisa.

2.3 A organização da escola em tempo integral e a infrequência dos alunos no contraturno escolar

Esta seção é voltada para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, de forma articulada ao referencial teórico selecionado para este estudo de caso. Assim, os dados colhidos por meio da observação direta das escolas pesquisadas, dos grupos focais com suas respectivas equipes gestoras, de análise documental e entrevista com os inspetores que acompanham essas escolas são interpretados a partir das contribuições de autores que constituem as bases teóricas da educação integral e em tempo integral no Brasil. Também compõem esse referencial teórico autores que, embora não desenvolvam pesquisas especificamente no campo da educação integral e em tempo integral, possuem produções que dão suporte à análise do problema de pesquisa em questão. Trata-se, sobretudo, de pesquisadores cujas produções propiciam reflexões acerca de currículo, infrequência e evasão escolar.

Vale ainda ressaltar que, sendo esta uma pesquisa de inspiração etnometodológica, as ações dos seus participantes, bem como suas percepções em relação ao tema também são fundamentais para a compreensão do problema em

análise. Como ressaltam Sposito, Bueno e Teixeira (2017), a etnometodologia focaliza as práticas empregadas pelos atores sociais na vida cotidiana, na tentativa de desvendar os sentidos que eles atribuem a suas próprias ações e, assim, construir conhecimentos a partir do social em construção, sem ignorar o social consolidado.

Dessa forma, busca-se compreender o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral em duas escolas da SRE de Coronel Fabriciano a partir de dois eixos teóricos de análise: o currículo na educação em tempo integral e a utilização dos tempos e espaços para oferta de jornada escolar ampliada. Busca-se, ainda, compreender de que forma a organização da vida escolar em turno e contraturno e os eixos currículo e espaço-tempo se relacionam na produção da infrequência escolar desses alunos. É dessa análise que se ocupam as três subseções seguintes.

2.3.1 Pensando sobre a relação entre currículo e infrequência na educação em tempo integral

Analisar a implementação de uma política pública educacional e os seus efeitos práticos na vida cotidiana dos seus destinatários significa pensar sobre o processo de transformar uma proposta em algo concreto. Conforme ressaltava Mainardes (2006, p. 53), os profissionais da educação “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Nessa perspectiva, entende-se que a implementação da Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais na Escola Estadual Pedro Motta e na Escola Estadual João Firmino constitui uma interpretação da política por essas escolas. Assim, o que elas oferecem aos seus alunos no contraturno escolar materializa suas crenças acerca do que seja promover educação integral e em tempo integral.

Conforme dados do SIMADE (MINAS GERAIS, 2017f), no ano de 2017, o currículo formal da educação (em tempo) integral da Escola Estadual Pedro Motta foi organizado com os seguintes macrocampos e respectivas atividades: (I) Acompanhamento Pedagógico – Orientação de Estudos e Leitura; (II) Esporte e Lazer – Esporte da Escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas; (III) Educação

Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal) – Horta Escolar e/ou Comunitária; e (IV) Cultura, Artes e Educação Patrimonial – Outra Categoria de Cultura, Artes e Educação Patrimonial.

Conforme relatado em diário de campo cujo trecho é transcrito a seguir¹², essas atividades eram desenvolvidas com alunos de 11 a 13 anos de idade.

A escola teve quatro turmas de educação em tempo integral em 2017. A Turma 1 era constituída de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com idade predominante de 11 anos; a Turma 2 continha alunos de 6º e 7º anos, com idade entre 11 e 12 anos; a Turma 3 era formada por adolescentes do 7º ano, majoritariamente de 12 anos; e a Turma 4, por adolescentes de 13 anos, do 8º ano do Ensino Fundamental. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 16 de março de 2018).

Já a Escola Estadual João Firmino implementou a Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG, em 2017, por meio da oferta de atividades curriculares de três macrocampos, assim organizadas: (I) Acompanhamento Pedagógico – Orientação de Estudos e Leitura; (II) Esporte e Lazer – Basquete e Xadrez Tradicional; e (III) Cultura, Artes e Educação Patrimonial – Danças (MINAS GERAIS, 2017f).

Nessa escola, a idade dos alunos matriculados nas atividades da educação (em tempo) integral, em 2017, variava de sete a dez anos, como demonstra este fragmento:

As duas turmas de educação (em tempo) integral que a escola teve em 2017 eram formadas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Turma 1 era composta por alunos de 2º, 3º e 4º anos, ou seja, crianças de sete, oito e nove anos de idade. Já a Turma 2 era formada por crianças de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com idades de oito, nove e dez anos. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 23 de março de 2018).

A rotina dos alunos da educação (em tempo) integral da Escola Estadual Pedro Motta inclui um momento de acolhida no refeitório da escola, conforme

¹² Para estabelecer uma diferença entre as citações diretas das referências bibliográficas utilizadas e as citações tanto do diário de campo quanto do conteúdo das entrevistas e dos grupos focais, essas últimas serão apresentadas em itálico.

descrito no trecho a seguir, extraído do diário de campo do período de observação dessa escola:

Por volta das 7h10, aproximei-me do refeitório da escola, local onde é realizada a acolhida dos alunos da educação (em tempo) integral. Nesse momento, uma professora cantava hinos religiosos com um grupo de cinco dos cem alunos matriculados nas atividades do contraturno. Uma auxiliar de serviços que ajudava a recepcioná-los informou-me que até as 08h30 o grupo aumentaria. Em seguida, chegaram ao refeitório mais três professoras e a professora coordenadora da educação (em tempo) integral. De vez em quando, chegava mais um aluno. Os professores continuaram cantando hinos religiosos e, quando aproximava-se das 08h, uma das professoras fez, pausadamente, uma oração, que foi repetida por todos os presentes. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 27 de novembro de 2017).

Vê-se que, no contexto da prática, o currículo formal da educação em tempo integral, o texto da política, conforme esclarece Mainardes (2006), é ressignificado. Nesse contexto, “políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22). Assim, a rotina da Escola Estadual Pedro Motta de cantar hinos religiosos com os alunos na abertura do contraturno é um indicador de que o que os implementadores da política pensam traz implicações para o currículo ali desenvolvido com os alunos.

Segundo Mello (2014, p. 1), “currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade”. Assim, se a escola, que é parte da sociedade, canta hinos religiosos com os alunos todos os dias, isso demonstra que ela considera importante os alunos aprenderem, ao longo do seu percurso escolar, o que esses hinos têm a ensinar. Logo, mesmo eles não estando previstos na proposta curricular da educação integral, eles passam a fazer parte desta. É o que acontece também com a cantata de natal que a Escola Estadual Pedro Motta realiza com os alunos ao final do ano letivo, conforme trecho do diário de campo a seguir transcrito:

Por volta das 10h, observei que a professora coordenadora realizava um ensaio de músicas natalinas com um grupo de alunos em um espaço da escola denominado arena. A professora informou que o motivo do ensaio é uma cantata de natal que a escola realizará, em data ainda a ser determinada, em pontos estratégicos da cidade,

com os alunos da educação (em tempo) integral. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 27 de novembro de 2017).

Considerando que a infrequência escolar pode significar resistência do aluno ao projeto da escola (BURGOS *et al.*, 2014), é possível associar as ausências dos alunos da educação (em tempo) integral com o sentido que eles atribuem ao currículo a eles oferecido. O inspetor da Escola Estadual Pedro Motta corrobora esse entendimento, como se observa em suas colocações acerca da infrequência detectada em uma escola do seu setor de inspeção em 2017:

Ano passado eu acompanhei a Escola Estadual Maria Flor (nome fictício). Eu detectei muita infrequência na educação integral. Como eu cheguei em agosto, a inspetora que estava acompanhando a escola, que é a Maria Alice (nome fictício), ela já tinha feito esse levantamento de infrequência e lá houve a fusão de uma turma da educação integral. Eu observava também que tinha essa alternância, como eu já falei, de frequência dos alunos. Eu não estava gostando da forma como a escola estava ofertando a educação integral. Não gostei. Aí eu falei com ele (com o diretor) que eu estava chegando e que, no próximo ano, se eu fosse trabalhar na escola, que eu iria chegar junto, iria conversar com o coordenador, com os professores da educação integral e que eles teriam que fazer um projeto mais encantador, um projeto diferenciado. Da forma como estava sendo ofertada a educação integral, não fazia sentido para os alunos irem lá no contraturno. Eles já têm um turno maçante. Se o contraturno for também... (INSPETOR DA ESCOLA ESTADUAL PEDRO MOTTA, entrevista concedida em 16 de março de 2018).

Observa-se que o inspetor se reporta ao currículo como um fator que pode contribuir para a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral quando, logo após falar da infrequência dos alunos, ele indica a necessidade de desenvolver um projeto mais encantador e diferenciado no contraturno. Além disso, é possível estabelecer um diálogo entre a fala do inspetor e a ideia de currículo que Arroyo (2012) defende para uma educação integral quando ele diz que não faz sentido para os alunos ter um contraturno maçante como o turno. Ou seja, é preciso ofertar-lhes algo mais e não uma dose a mais ou mais um turno da mesma educação, da mesma escola tradicional que normalmente lhes é oferecida no turno regular, conforme critica o citado autor.

Outro aspecto importante de ser ressaltado na fala do inspetor no trecho destacado é a forma como a inspeção escolar, na sua percepção, pode intervir para melhorar a qualidade do currículo oferecido aos alunos da educação (em tempo)

integral: atuar ativamente junto aos profissionais da escola. Nesse sentido, o inspetor é incisivo ao ser questionado se a inspeção escolar pode auxiliar as escolas na superação do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral e como fazê-lo:

O que a gente pode fazer é chegar junto à gestão da escola, aos coordenadores do projeto, aos professores que trabalham no projeto, verificar a questão da frequência. É isso que a gente pode fazer. E sugerir para a escola que a educação integral seja um projeto encantador, porque as nossas escolas, na minha visão, não são escolas afetivas, sabe por quê? A escola não é afetiva desde quando ela surgiu. Então, o aluno não tem esse interesse, essa vontade de estar dentro de uma escola, de estudar. E eu vejo a educação integral como um desafio mesmo, sabe? O aluno vai ficar no contraturno para participar das atividades. Então, os diretores ou gestores de escola que conseguem manter a frequência é porque fazem um bom trabalho. (Nesse caso), os alunos têm interesse em ficar no contraturno para participar dessas atividades. Então, a inspeção pode colaborar, sim! É chegar junto mesmo, ver a questão de capacitação também para os professores. Acho que falta muito isso, porque muitos professores chegam... Como trabalhar? É um desafio pra eles também. (INSPECTOR DA ESCOLA ESTADUAL PEDRO MOTTA, entrevista concedida em 16 de março).

Vê-se que o inspetor da Escola Estadual Pedro Motta, ao relacionar currículo e infrequência na educação (em tempo) integral, destaca o papel do inspetor mais como um apoiador das ações da escola, inclusive do professor, ao qual, segundo ele, falta capacitação. Essa percepção do inspetor acerca da falta de capacitação para o professor coaduna com as ideias de Fullan (2009), para quem a mudança educacional funciona se fizer sentido para as pessoas que exercem papéis no nível local da mudança. “Como a implementação é a essência da mudança, acredita-se que o professor seja central como implementador”. (FULLAN, 2009, p. 25). E, como tal, ele verá sentido em uma política educacional se estiver capacitado para implementá-la. Entende-se a capacitação, no contexto desta pesquisa, como formação continuada do professor, que lhe dê subsídio para se envolver com a política que implementa e com os alunos, motivado para oferecer-lhes a melhor oportunidade de formação escolar. Como afirma o citado autor,

O objetivo final da mudança é que as pessoas se enxerguem como atores com interesse no sucesso do sistema como um todo, e a busca de significado é a chave para isso. Significado é motivação; motivação é energia; energia é envolvimento; envolvimento é vida. (FULLAN, 2009, p. 272).

Acredita-se, portanto, que qualquer intervenção no processo educacional está mais sujeita ao êxito se considerar que o professor, sobretudo no que diz respeito a sua relação com o currículo e com o aluno, é fundamental nesse processo. A política de educação integral e em tempo integral, como política de âmbito nacional, que vislumbra o rompimento com a cultura da jornada escolar parcial, requer mudança de cultura do professor e revisão de concepções construídas ao longo de sua trajetória pessoal e de formação profissional inicial. Assim, a formação continuada surge como alternativa para qualificar a prática docente na educação integral e em tempo integral, considerando que a formação de professores é, “simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação”. (FULLAN, 2009, p. 249).

A inspetora da Escola Estadual João Firmino, por sua vez, diante do questionamento sobre como a inspeção escolar pode auxiliar as escolas a superarem o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, enfatiza mais os aspectos que normatizam sua função e a obrigatoriedade da frequência escolar, como se observa no trecho abaixo transcrito:

O serviço de inspeção escolar tem a função de orientar e mostrar as legislações que preveem a questão da infrequência. Então, o serviço de inspeção está ali, orientando a escola a apurar a frequência constantemente, a seguir todos os passos da 2197 (Resolução da SEE/MG que traz dispositivos sobre como os gestores escolares devem lidar com a infrequência escolar). O aluno faltou tantos dias, comunica à família. Se não teve retorno, aciona o Conselho Tutelar. Se, ainda assim, não teve retorno, aciona o Ministério Público. Então, a função do serviço de inspeção é de orientar e acompanhar a escola, (ver) se está fazendo isso mesmo, pra não deixar que esse menino deixe de frequentar e acabe evadindo do espaço escolar. Tem que estar ali acompanhando, apurando a frequência, sentando com os coordenadores pra poder criar estratégias pra manter a frequência desses meninos na escola. (INSPETORA DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO FIRMINO, entrevista concedida em 13 de março de 2018).

Ainda em relação ao currículo, observa-se que na Estadual Pedro Motta a definição deste ocorre com a participação dos professores e da equipe pedagógica; na Escola Estadual João Firmino, essa definição envolve os professores e os pais dos alunos.

Em conversa com a diretora e a professora coordenadora da educação (em tempo) integral da Escola Estadual Pedro Motta no período de observação dessa escola, constatou-se que:

A definição do currículo da educação (em tempo) integral é pensada pela direção da escola com a participação dos professores, considerando, principalmente, as condições da escola para desenvolvê-lo. Ao final de cada ano, a diretora se reúne com os professores e a equipe pedagógica da escola para definir quais macrocampos e atividades a escola desenvolverá no ano seguinte, considerando materiais que a escola já possui e a existência, na localidade, de profissional com habilitação e habilidade para desenvolver cada atividade. Gostariam, por exemplo, de oferecer oficina de música, mas temem não conseguir profissional para desenvolvê-la. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 27 de novembro de 2017).

Já na Escola Estadual João Firmino, de acordo com informações prestadas pela especialista em educação básica que acompanha as atividades do contraturno e por um professor de Educação Física que atua tanto no ensino regular quanto na educação (em tempo) integral,

A definição do currículo da educação (em tempo) integral é pensada pela direção da escola com a participação dos professores e dos pais dos alunos. Houve alteração de oficinas de 2016 para 2017, por terem observado que não houve sucesso na implementação de algumas delas. É o caso das oficinas de Jornal Escolar, Capoeira e Tênis, que foram substituídas, em 2017, por Dança Moderna e Basquete. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 28 de novembro de 2017).

Vale ressaltar, ainda, em relação à Escola Estadual Pedro Motta, que há um reconhecimento da equipe gestora da necessidade de ofertar macrocampos e atividades coerentes com a realidade e os interesses da comunidade onde a escola está inserida. Ao ser questionada se a relação entre currículo e educação integral, dependendo de qual for, contribui para a infrequência dos alunos, a resposta é enfática:

Sim! Contribui. Se, por exemplo, a gente está numa comunidade que tem um certo tipo de valores, certos tipos de necessidades, e a gente põe macrocampos que não têm nada a ver... Até na hora de a gente mapear um macrocampo, a gente tem que ver o que tem a ver com

essa comunidade... (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018).

Em nenhuma das escolas, porém, os alunos participam dessa escolha. Vale lembrar que essa escolha refere-se à seleção dos macrocampos, entre os dez indicados pelo PME e respectivas atividades, que compõem a proposta curricular da escola para o contraturno. Uma das opções é, por exemplo, o macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”, que se subdivide em 20 atividades entre as quais podem ser escolhidas, por exemplo: Artesanato Popular, Capoeira, Danças e Pintura.

De acordo com Gonçalves (2006), o horário expandido tem sentido se representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Isso implica pensar em um currículo também significativo. Considerando os alunos como sujeitos ativos e não meros consumidores passivos do que a escola tem para lhes oferecer, uma reflexão acerca de como é definido o currículo da educação (em tempo) integral nas escolas pesquisadas permite pensar sobre a possibilidade de uma maior democratização da definição desse currículo.

Segundo o citado autor, em uma perspectiva crítico-emancipadora, o aumento das oportunidades de aprendizagem precisa ser quantitativo e qualitativo, de forma que os conteúdos vivenciados possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. Isso permite questionar em que medida as crianças e os adolescentes, atores principais dessa relação, são protagonistas da proposta curricular da educação (em tempo) integral, se eles não participam da sua definição, como evidenciado nos trechos do diário de campo anteriormente apresentados. Acredita-se, portanto, que envolvê-los nesse processo pode contribuir para que eles demonstrem interesse pela educação (em tempo) integral e, conseqüentemente, frequentem com mais assiduidade as atividades do contraturno. Trata-se de compartilhar a gestão das situações de aprendizagem. Significa distribuir o poder e promover o exercício de uma autonomia progressiva,

agregando, desse modo, o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a **participação de todos**. Conseqüentemente, esse currículo propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para

participar coletivamente em uma sociedade democrática. (GONÇALVES, 2006, p. 133, **negrito adicionado pela pesquisadora**).

Assim, buscar alternativas para superação do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral pelo viés da gestão do currículo supõe ir além de pensar sobre o que pode tornar as atividades do contraturno significativas para os alunos. Não há menção à participação destes nas discussões sobre o currículo da educação (em tempo) integral, como se observa nos excertos já destacados referentes às duas escolas pesquisadas, assim como no fragmento que segue, referindo-se à Escola Estadual João Firmino,

[...] a definição do currículo da educação em tempo integral ocorre com a participação dos professores, que opinam sobre o que pode interessar mais ou menos aos alunos. O professor de Basquete, por exemplo, sugeriu que uma das oficinas do próximo ano seja Iniciação Esportiva, para diversificar mais os tipos de esporte trabalhados com os alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 30 de novembro de 2017).

Vale pontuar que o fragmento ora apresentado foi redigido a partir de conversa que ocorreu individualmente com a especialista em educação básica que acompanha a educação (em tempo) integral e com o próprio professor de Basquete que sugeriu alteração nas oficinas ligadas à prática esportiva. Ressalta-se que essa participação dos professores na definição do currículo é fundamental, porém é importante que o problema seja pensado não apenas da perspectiva dos profissionais da escola, mas também da perspectiva dos alunos. Segundo Fullan (2009, p. 26, *italico do autor*), “as pessoas enxergam os estudantes como os beneficiários potenciais da mudança [...]. Raramente elas pensam nos estudantes como *participantes* de um processo de mudança”. Para esse autor, deve-se prestar atenção à “voz” e à participação das crianças e dos adolescentes na reforma escolar.

Nessa perspectiva, pensar o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral pelo viés da gestão do currículo exige a participação deles na definição da proposta curricular a ser vivenciada no contraturno escolar. Como evidenciam os trechos dos diários de campo anteriormente destacados, nas duas escolas pesquisadas não acontece a participação dos alunos na definição das propostas curriculares. Segundo Gonçalves (2006, p. 131) “propostas que concebem

o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem”. Nesse sentido, o autor sustenta que o conteúdo curricular proposto aos alunos só poderá ser significativo se dialogar com os interesses deles. Assim, se houver participação das crianças e dos adolescentes na escolha das atividades do contraturno, serão maiores as chances destas se tornarem significativas para eles e, conseqüentemente, contribuirão para que sejam mais assíduos.

2.3.2 Tempos e espaços na educação em tempo integral e suas relações com a infrequência dos alunos

Tão importante quanto um currículo significativo para a qualidade da educação oferecida aos alunos que estudam em tempo integral é o uso que se faz dos tempos e espaços na jornada escolar ampliada. Aliás, esse uso tem relação direta com o currículo que é oferecido aos alunos, pois o que se faz nos tempos escolares ampliados e nos espaços em que eles são vividos é que define a maior ou menor qualidade das vivências educativas dos alunos. Nesse sentido, torna-se um diferencial, conforme defende Gonçalves (2006), a concepção de educação integral que fundamenta a execução da proposta de educação integral e em tempo integral.

Em relação às escolas pesquisadas, observa-se que elas utilizam diferentes espaços para desenvolver atividades com os alunos no contraturno escolar. Há, no entanto, uma diferença entre elas. Uma delas, a Escola Estadual Pedro Motta, conta com apenas uma sala de aula disponível para uso das suas quatro turmas de educação (em tempo) integral, enquanto na outra, Escola Estadual João Firmino, há salas disponíveis para as suas duas turmas de educação (em tempo) integral. Na primeira escola, os grupos de alunos se revezam nos diferentes espaços (a única sala de aula disponível, a biblioteca, a horta, o hall do segundo piso, o refeitório, etc.) para realização das atividades que lhes são propostas. Depreende-se, então, que no primeiro caso, diferentemente do segundo, o uso de espaços diversos pode ocorrer, não necessariamente para diversificar a forma de oferta, mas como alternativa à falta de infraestrutura da escola. Trata-se de uma prática coerente com as correntes de pensamento que, conforme adverte Cavaliere (2009), minimizam o papel do Estado e da escola na sociedade.

Gonçalves (2006), ao criticar a rigidez com que as escolas tradicionalmente se organizam, alerta para a necessidade de conjugar as variáveis espaço e tempo, de forma a tornar significativa a variável currículo. Nessa perspectiva, o autor aposta “[n]a eficácia de aulas criativas e prazerosas” (GONÇALVES, 2006, p. 133), preparadas com a participação de todos. Isso não significa intercalar atividades dentro e fora da sala de aula, de forma fragmentada e desconectada, mas pensar na diversificação como parte do todo, integrada ao PPP da escola, com vistas a aprendizagens prazerosas e significativas. Na Escola Estadual Pedro Motta, observa-se que as atividades são intercaladas dentro e fora da sala de aula principalmente por necessidade e não necessariamente por opção pedagógica, conforme relato a seguir:

Mesmo tendo que se adaptar à realidade da escola, que não tem sala de aula para todas as turmas da educação (em tempo) integral ao mesmo tempo, alguns professores não conseguem, por exemplo, libertar-se do uso do xerox. Para a diretora, isso é reproduzir o ensino regular no contraturno. Ela entende que eles deveriam planejar para trabalhar com alunos agrupados. Diz que eles se sentem confortáveis quando estão com um aluno atrás do outro; têm dificuldade de sair da estrutura convencional; e tendem a avaliar que a aula foi boa se ela aconteceu no salão (única sala disponível para o uso dos alunos do contraturno). Em função disso, os professores disputam esse salão. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 16 de março de 2018).

O fragmento seguinte evidencia que a Escola Estadual João Firmino, por sua vez, utiliza diversos espaços para as atividades da educação (em tempo) integral por opção pedagógica, pois possui salas de aula convencionais disponíveis:

Nos horários reservados para alimentação, os alunos são acomodados no refeitório, mas podem também utilizar outros espaços da escola, acompanhados pelos professores. As oficinas são desenvolvidas diariamente em espaços da própria escola: duas salas de aula (reservadas principalmente para as oficinas de Acompanhamento Pedagógico), uma sala de multimídia, uma sala vazia (sem cadeiras e mesas, normalmente usada para oficinas de Dança), uma quadra poliesportiva coberta e o pátio, que possui duas mesas grandes, onde os alunos fazem oficinas de Xadrez. A quadra é mais utilizada nas terças e quintas-feiras, quando não é ocupada com aulas de Educação Física do ensino regular para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Recentemente, começaram a utilizar uma praça pública, próxima à escola, principalmente para realizar apresentações, mas, segundo a especialista em educação básica que acompanha a educação (em tempo) integral, o uso dessa

praça ainda não é frequente. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 28 de novembro de 2017).

Ao analisar a organização da vida escolar nas escolas pesquisadas, considerando a necessidade de promover a diversificação como parte do todo e a crítica de Gonçalves (2006) à organização escolar tradicional, observa-se que é importante refletir sobre a articulação entre espaço, tempo e currículo. No dia a dia, a Escola Estadual Pedro Motta utiliza outros espaços da escola mais por indisponibilidade de sala de aula convencional, uma vez que, conforme já relatado, os professores disputam a única sala disponível. Segundo a diretora dessa escola,

Cada turma tem um espaço de referência: Turma 1 – salão, Turma 2 – biblioteca, Turma 3 – hall do segundo piso e Turma 4 – horta. Mas, os professores negociam entre si o uso desses espaços, de acordo com seus planejamentos, além de usarem outros que não constituem referência para as turmas (refeitório, arena e quadra poliesportiva – da escola e da comunidade, entre outros), apesar de preferirem o salão. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 16 de março de 2018).

Vale ressaltar, ainda, que, apesar de alguns professores preferirem o espaço da sala de aula convencional, como indicam as considerações anteriores, as práticas da educação (em tempo) integral na Escola Estadual Pedro Motta são desenvolvidas também em espaços extraescolares. As informações seguintes, obtidas no período de observação dessa escola, em conversa com a diretora e a professora coordenadora da educação (em tempo) integral, sustentam essa afirmação:

Quanto aos espaços de fora da escola, são utilizadas, regularmente, duas quadras da comunidade. E, de forma esporádica, de acordo com o planejamento dos professores, são utilizados, também, os seguintes espaços: o campo de futebol da comunidade, o espaço de uma igreja evangélica, uma academia ao ar livre em um bairro próximo à escola, a praça do centro, a fundação de cultura de uma empresa local, o ginásio poliesportivo da cidade, a biblioteca pública, entre outros. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 27 de novembro de 2017).

A Escola Estadual João Firmino, como já observado, usa espaços variados para as atividades do contraturno por opção, já que possui salas disponíveis para suas duas turmas de educação (em tempo) integral.

O uso de espaços variados, inclusive extraescolares, para as atividades do contraturno encontra respaldo nas orientações do PME para tais atividades, que incluem “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo [...], pautada pela noção de formação integral e emancipadora” (BRASIL, 2013, p. 5). Esse programa que, conforme argumenta Moll (2014), significou a retomada da educação integral no Brasil, já apontava para a perspectiva da cidade educadora que, segundo a mesma autora, foi incorporada pelo atual PNE. Trata-se de oferecer aos alunos “uma perspectiva de trajetória curricular que transcenda os muros da escola, buscando a contextualização e o enriquecimento das aprendizagens em uma perspectiva de interdisciplinaridade” (MOLL, 2014, p. 375). Essa articulação da escola com seu território inspirou-se no debate das cidades educadoras e na concepção de território com sentido de pertencimento ao lugar.

A Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG incorpora essa perspectiva da cidade educadora e, no que diz respeito à oferta de atividades em espaços extraescolares, diz o seguinte:

É necessário ocupar outros espaços da cidade, potencializando o uso dos equipamentos e espaços públicos, estimulando a articulação de políticas públicas para garantia de direitos, como o direito ao esporte, à saúde e à cultura. A realização de ações fora da escola permite o aprendizado ao circular pelo território dando novos significados aos tempos e espaços nele contido, ou seja, é apostar na educação na cidade, para a cidade, aprendendo com ela e a transformando em espaço de aprendizagem para todos os seus habitantes. (MINAS GERAIS, 2018b, p. 12).

Tanto a Escola Estadual Pedro Motta quanto a Escola Estadual João Firmino, cada uma com suas especificidades, apresentam, ainda que de forma incipiente, a iniciativa de utilização de espaços além da sala de aula convencional para o desenvolvimento de atividades no contraturno. Nas duas escolas, no entanto, o que é oferecido aos alunos nesses espaços e tempo ainda não os atrai a ponto de garantir a presença deles no contraturno, de forma que torna-se necessário combinar essa iniciativa com outras estratégias, como, por exemplo, a ressignificação do currículo. Acredita-se que a infrequência dos alunos é um indicativo de que a oferta de um currículo significativo para esses alunos continua sendo um desafio para as instituições de ensino pesquisadas.

No dia 27 de novembro de 2017, por exemplo, na Escola Estadual Pedro Motta, estavam presentes apenas 34 de 100 alunos da educação (em tempo) integral, conforme trecho do diário de campo a seguir destacado:

Visitei os espaços em que ocorriam as oficinas: o próprio refeitório, a biblioteca, a quadra poliesportiva e um hall após o refeitório, que dá acesso ao terceiro piso da escola. Conversei informalmente com as professoras e verifiquei que havia o seguinte número de alunos presentes por turma: Turma 1 – seis alunos; Turma 2 – 16 alunos; Turma 3 – quatro alunos; e Turma 4 – oito alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 27 de novembro de 2017).

A Escola Estadual João Firmino, por sua vez, contava com a presença de apenas 23 dos seus 50 alunos da educação (em tempo) integral, no dia 28/11/2017, como demonstra o diário de campo: “A escola possui duas turmas de educação (em tempo) integral, cada uma com 25 alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa data, na Turma 1, havia 15 alunos presentes; e na Turma 2, oito alunos”. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 28 de novembro de 2017).

Vale retomar aqui a proposta de Gonçalves (2006) de envolver os alunos na definição da dinâmica escolar. Discutir com eles sobre o ambiente de realização das aulas, a preparação e a avaliação das atividades, bem como sobre os conflitos ocorridos significa ampliação dos conteúdos e a consideração do planejamento e da avaliação como fundamentais não somente para a aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também para a vida em sociedade. Assim, as atividades escolares passam a ser consideradas em uma perspectiva mais integral, em que o aluno é concebido por inteiro e num contexto real. “Nesse sentido, cabe refletir sobre as diferentes abordagens de currículo em jogo e considerar o desenvolvimento de arranjos curriculares no contexto de uma educação (de tempo) integral”. (GONÇALVES, 2006, p. 134).

Outro ponto que merece ser examinado nesse contexto é o uso do tempo escolar ampliado como apoio compensatório. O sentido compensatório tem permeado as políticas de educação em tempo integral no Brasil e continua presente no atual PNE, “especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população”. (CAVALIERE, 2014, p. 1209). Isso para Arroyo (2012) significa uma visão negativa das crianças e dos adolescentes das camadas populares a ser superada nos programas de ampliação da jornada escolar. Segundo o autor,

Quando essa visão predomina, enraizada na cultura gestora escolar e docente, ou quando predomina nas políticas e diretrizes e no rígido corpo normativo e avaliativo, termina marcando todas as políticas, diretrizes, regimentos, projetos e propostas. Sua intenção será mais educação e mais tempo para compensar atrasos, ajudar mentes menos capazes de aprender, acelerar lentos e desacelerados, suprir carências mentais, de racionalidade escassa, ajudar nos deveres de casa, reforçar aprendizados inseguros, diminuir fracassos, elevar as médias das provinhas e provões federais, estaduais e municipais. (ARROYO, 2012, p. 37).

Essa ideia de educação integral como apoio compensatório para alunos em situações vulneráveis está presente na concepção da inspetora da Escola Estadual João Firmino, associada a uma outra visão de educação integral que Cavaliere (2007) chama de autoritária. Nesse caso, a escola é vista como instituição de prevenção ao crime, onde se “prendem” os alunos, impedindo-os de ficarem na rua. Essa visão que mescla as concepções assistencialista/compensatória e autoritária de educação integral pode ser identificada na fala da inspetora quando ela faz uma avaliação positiva da política de ampliação da jornada escolar da SEE/MG:

[...] fazendo uma análise geral, vejo que o programa é bacana. Eu tive escolas, igual aqui, a José Pinheiro (nome fictício), que é de grande vulnerabilidade social, e nós tínhamos no ano passado quatro turmas de educação integral. Então, era uma média de mais de 60 alunos fora das ruas. Alunos que estavam propícios ao mundo das drogas, do tráfico. Eles são oriundos daquela comunidade ali e dentro do espaço escolar é uma oportunidade de não ficarem ociosos. Dentro da escola eles estavam fazendo atividades, estavam realizando trabalhos que muitas vezes no acompanhamento de estudos eram ajudados porque não tinham acompanhamento familiar em casa. Então, no geral, eu vejo a proposta como positiva. Eu penso que são em torno de 60 a 80 alunos fora das ruas, da ociosidade, porque estão dentro do espaço escolar. (INSPETORA DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO FIRMINO, entrevista concedida em 13 de março de 2018).

Depreende-se da fala da inspetora que a educação em tempo integral é importante não porque promove a formação ampla e multidimensional dos alunos, mas porque os retira do mundo das drogas. Essa visão da educação em tempo integral como um projeto assistencialista, voltada para alunos em situações vulneráveis, está, portanto, presente na concepção dos participantes desta pesquisa, bem como nas políticas públicas de ampliação da jornada escolar, conforme se discute ao longo deste trabalho. Dessa forma, o que seria uma

consequência positiva dessas políticas – retirar crianças e adolescentes do mundo das drogas – acaba se confundindo com seu objetivo, devido, em parte, ao seu próprio desenho. Há necessidade, portanto, de um avanço na concepção que fundamenta as propostas de ampliação da jornada escolar e, conseqüentemente, a prática de quem as implementa.

No que se refere às escolas pesquisadas, mesmo a Escola Estadual João Firmino, que tem salas de aula disponíveis para suas duas turmas de educação (em tempo) integral não conta com infraestrutura para ampliar a jornada escolar de todos os seus alunos. Isso sem contar que as circunstâncias políticas e econômicas do país não permitem vislumbrar avanços. Dessa forma, o uso do tempo ampliado tende a permanecer como apoio compensatório, apenas para alguns alunos.

O Documento Orientador da Educação Integral e Integrada no Ensino Fundamental em Minas Gerais – versão 2018 (MINAS GERAIS, 2018b) mantém a adoção de critérios de seleção de alunos para participar das atividades do contraturno, considerando a impossibilidade de atender a todos os estudantes. Continuam sendo priorizados estudantes com os seguintes perfis: (I) em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; (II) oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família; (III) em defasagem idade/ano de escolaridade; e (IV) aqueles que estimulam seus colegas – incentivadores e líderes positivos.

Nas palavras de Moll (2014),

[...] o processo de universalização da educação integral no Brasil deve continuar precedido de políticas de foco, como tem demonstrado a implantação e implementação do Programa Mais Educação, que prioriza as escolas com estudantes de famílias que recebem o PBF. (MOLL, 2014, p. 376).

Os dados do atendimento escolar em 2018 (MINAS GERAIS, 2018c) sustentam a análise de que o uso do tempo ampliado tende a permanecer como apoio compensatório, ou seja, apenas para determinados alunos, na Escola Estadual Pedro Motta e na Escola Estadual João Firmino. A primeira, em 2018, está com 439 alunos matriculados no ensino regular no SIMADE, sendo 238 do Ensino Fundamental e 201 do Ensino Médio. Dos 238 alunos do Ensino Fundamental, apenas 125 estão matriculados na educação (em tempo) integral, distribuídos em cinco turmas. No caso da Escola Estadual João Firmino, está registrado no SIMADE um total de 367 matrículas no ensino regular, todas no Ensino Fundamental, sendo

que, nas atividades do contraturno nessa escola, estão efetuadas somente 50 matrículas, ou seja, duas turmas.

A SEE/MG (MINAS GERAIS, 2018b) afirma que o número de estudantes na Educação Integral e Integrada nas escolas ainda é baixo frente ao total de estudantes da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Diante desse fato, aponta como uma de suas perspectivas de atuação ampliar o percentual de estudantes matriculados na Educação Integral e Integrada em relação ao total de estudantes de cada escola que implementa essa política. Orienta, no entanto, que, na impossibilidade de atender a todos os estudantes, as escolas adotem critérios de seleção para definição dos alunos a serem matriculados nas atividades do contraturno. Esses critérios, conforme já salientado, baseiam-se, principalmente, em quesitos de vulnerabilidade social e de rendimento escolar. Com isso, a educação (em tempo) integral é destinada a determinado perfil de alunos, o que a caracteriza como educação compensatória.

Conforme já delineado no capítulo 1 e analisado de forma mais detida aqui no capítulo 2, esse modelo de oferta de educação (em tempo) integral prioriza os setores mais vulneráveis da população (CAVALIERE, 2014) e traz em si uma visão negativa das crianças e dos adolescentes das camadas populares (ARROYO, 2012). Apesar disso, como também aponta Cavaliere (2014), esse sentido de apoio compensatório continua presente nas políticas educacionais brasileiras, inclusive no atual PNE. Como consequência lógica, esse sentido se reproduz na Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais e conduz também a percepção dos participantes desta pesquisa acerca dos objetivos da jornada escolar ampliada.

Nesse sentido, além das considerações da inspetora da Escola Estadual João Firmino já apresentadas, cabe destacar algumas outras percepções que aparecem nos dados coletados na pesquisa de campo. É o caso, por exemplo, da seguinte afirmação da diretora da Escola Estadual Pedro Motta: “[...] *a comunidade é de vulnerabilidade social... eu penso que aquilo que o menino não tem em casa ele poderia ter aqui. Uma xícara legal, uma comida bem feita, um ambiente organizado...*” (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018). Nessa perspectiva, conforme denuncia Cavaliere (2007), a educação (em tempo) integral acaba se configurando como uma prática assistencialista; e a escola torna-se um lugar não do saber, do aprendizado, da

cultura, mas um lugar onde as crianças e adolescentes das classes populares são “atendidas”.

Percebe-se que essa ideia do “atendimento” subsidia a percepção da equipe gestora da Escola Estadual Pedro Motta acerca do que seja oferecer educação integral de qualidade. Diante do questionamento sobre o que é necessário melhorar nessa escola, uma resposta incisiva é: “[...] os nossos alunos, eles são alunos de... vou falar de risco não... vulneráveis. E o que eu percebo que a gente poderia trabalhar mais na educação integral, mas nós ainda somos limitados, é o empreendedorismo” (PARTICIPANTE 3, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018). E essa resposta é logo justificada:

Por que a gente fala isso? Por que empreendedorismo? O que isso tem a ver? Qual o conceito disso? A gente está perdendo o aluno pra droga. A primeira necessidade é sobrevivência! A pessoa sem ter o que comer, sem ter o que vestir, sem ter casa, vai fazer o que for preciso pra sobreviver. E aqui, é a primeira coisa que acontece... quando falta comida dentro de casa e não tem emprego, o primeiro “emprego” que se tem é de “aviãozinho” (entregador de drogas). É a droga! Então, se a gente conseguisse desenvolver um trabalho de geração de renda para ensinar, desde a educação integral... quando ele (o aluno) passar por ela e chegar ao Ensino Médio, ele já está com uma capacitação. Ele vai pensar: Opa! Não preciso ser “avião”. Tenho condição de fazer um banco, eu sei cuidar de um jardim, de uma horta, sei fazer uma unha, sei fazer um tijolo, sei fazer uma massa. Não estou à mercê das drogas, não estou à mercê do tráfico. Eu, por minhas próprias pernas, eu vou... é pouco dinheiro, mas eu não vou precisar... (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018).

E essa preocupação reaparece em outro momento no grupo focal realizado com a equipe gestora da Escola Estadual Pedro Motta:

Aquele segundo ponto, que também é preocupante, que é o das drogas, a gente já está até pensando [...] num projeto, numa ação social permanente, mas que tivesse a escola como eixo central, pra que a gente pudesse instrumentalizar os meninos para um ganhome (uma renda). A gente está pensando numa pequena fábrica de... [...] uma fábrica de tijolos. É o que eles sabem fazer... serviço de pedreiro. A gente está pensando. Dessa forma, esse menino, essa família... se tiverem um ganhome... às vezes, a mãe vai poder ficar cuidando da casa porque ele vai ter uma pequena renda. É uma das formas. Mas, é um desafio, porque ela passa por uma questão social, que envolve políticas: de acolhimento, de garantia de emprego, geração de renda, estrutura... É isso que nos preocupa mesmo. A gente precisa de parcerias pra dar conta. A escola, às vezes, é muito

limitada. (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018).

Essa preocupação mostra que as ações pensadas pela Escola Estadual Pedro Motta para qualificar a oferta da educação (em tempo) integral inclui o que Cavaliere (2007) chama de “atendimento”. E o destaque para a necessidade de parcerias para dar conta dessa tarefa lembra uma das ponderações da citada autora acerca da participação de outras instituições e/ou profissionais não docentes no trabalho das escolas e da oferta de atividades escolares em diferentes ambientes:

Outra ponderação diz respeito à participação, no trabalho educativo, de profissionais não docentes. Se essa prática pode, em algumas circunstâncias, ser interessante e desejável, ela aumenta as responsabilidades de planejamento, controle e avaliação, caso contrário pode-se transformar perigosamente o sistema de ensino em “terra de ninguém”. De outro lado, o modelo de oferta pulverizada não está livre das concepções assistencialistas de “atendimento”. Ao contrário, dependendo do nível de integração obtido entre as demais organizações e a instituição escolar, a oferta fragmentada de atividades pode ser ainda mais vulnerável às práticas assistencialistas. (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

De forma semelhante, a equipe gestora da Escola Estadual João Firmino avalia que a instituição escolar, no que diz respeito à educação (em tempo) integral, funciona como um local de assistência, um lugar onde as crianças das classes populares, conforme diz Cavaliere (2007), são “atendidas”. Essa percepção foi ressaltada várias vezes no grupo focal realizado nessa escola e pode ser confirmada no trecho que segue:

Hoje você vai ficar aqui. Você vai ver o almoço dos meninos. A nossa clientela é diferenciada. Ela vem para participar, mas ela vem para almoçar. Os nossos meninos vêm para comer. É diferente às vezes de outra escola... A gente brinca muito que eu não gosto de comparação com outra escola, mas os nossos meninos são tão carentes, mas tão carentes, que não têm em casa. Às vezes eles almoçam muito porque sabem que não vão comer na janta. Então, nosso menino é isso! Entendeu? A nossa clientela é essa. (PARTICIPANTE 2, Grupo Focal realizado na Escola Estadual João Firmino, em 09 de maio de 2018).

Com isso, faz-se uma reflexão sobre possíveis relações entre infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral e conotações reducionistas dos alunos e suas famílias acerca das políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil,

sempre voltadas para alunos em situações vulneráveis e, por isso, ligadas a práticas assistencialistas. Embora se trate de uma situação fora do alcance da atuação da SRE de Coronel Fabriciano e das próprias escolas, já que implica a extensão da educação em tempo integral a todos os alunos, indistintamente, não se pode ignorá-la como parte do problema aqui em análise. Além disso, reconhecê-la pode contribuir para que a SRE e as escolas, a quem a pesquisa propõe ações, pensem ainda mais na necessidade de qualificar o uso do tempo escolar ampliado, que inclui pensar sobre como as escolas têm promovido a participação das famílias nesse contexto.

Em uma perspectiva relacionada a essa ideia de educação integral como apoio compensatório, a equipe gestora das duas escolas pesquisadas atribui a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral principalmente à vulnerabilidade e ao descomprometimento das famílias.

Na Escola Estadual Pedro Motta,

Sobre a vulnerabilidade das famílias, a diretora diz que desde 2015 existe uma guerra entre gangues, uma disputa pelo domínio do tráfico de drogas na comunidade. Tem ocasião em que os pais não mandam os filhos para a escola por isso. Nesse caso, nem para o tempo integral nem para o ensino regular. Em relação à falta de comprometimento das famílias, a coordenadora afirma que uns 95%¹³ das mães trabalham fora de casa e alegam que isso as impede de acompanhar a vida escolar dos filhos. A coordenadora ressalta, no entanto, que isso é descomprometimento, pois também trabalha e isso não a impede de acompanhar seus filhos. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 16 de março de 2018).

No grupo focal realizado com a equipe gestora dessa escola, foi apresentada às participantes a seguinte questão de verificação: De tudo que vocês apontaram como fatores relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, o que mereceria mais atenção? Como se vê na resposta transcrita a seguir, a vulnerabilidade das famílias se destaca na percepção dos atores que atuam na escola.

[...] o que mais influencia, mas que eu penso que foge das nossas mãos é essa questão da vulnerabilidade... Realmente, o menino ter condição de ir e vir com tranquilidade. Ter uma casa em que o pai e

¹³ Esse percentual não é fruto de uma pesquisa, mas um “jeito de falar” da coordenadora, para destacar que a grande maioria das mães trabalha fora.

a mãe pudessem trabalhar, mas que tivessem um outro adulto cuidando das coisas da casa pra ele ser criança, pra ele poder fazer a educação integral dele, pra poder ficar despreocupado... se tem ou se não tem almoço... se o irmão vai chegar ou se não vai... poder ser criança. Esse fator aí foge das nossas mãos. (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018).

Na Escola Estadual Pedro Firmino, “a diretora acredita que a escola não é prioridade para os pais, não porque eles não reconhecem o seu valor, mas porque a vulnerabilidade é tanta que às vezes não enviar os filhos para a escola é mesmo uma necessidade” (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 23 de março de 2018). A discussão do grupo focal realizado com a equipe gestora dessa escola focalizou a família como responsável pela infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral. O trecho a seguir apresenta umas das muitas falas registradas nesse grupo focal com essa ênfase:

O aluno da educação integral, muitos pais colocam ele aqui como se fosse numa creche. Ele não vê que o filho vem pra cá e vai ter um trabalho diferenciado, que a dificuldade dele aqui é mais fácil de sanar do que numa sala de aula não. O pai põe ele aqui para comer. Nosso pai é isso. Então, ele não tem aquela responsabilidade de acordar o menino cedo pra ele poder vir. Então, às vezes fica com o pai assistindo à televisão até duas... três horas da manhã. Aí o pai dorme... Ah! Eu não consegui acordar, meu pai não me chamou. Um dos motivos da infrequência é esse. Ou o pai viaja e leva o menino. Ou o menino fica com a vizinha, só vem à aula à tarde porque a vizinha não vai acordar cedo pra trazer. Então, alguns dos motivos da infrequência são esses. (PARTICIPANTE 2, Grupo Focal realizado na Escola Estadual João Firmino, em 09 de maio de 2018).

A pesquisa de campo mostra que a Escola Estadual João Firmino, mais que a Escola Estadual Pedro Motta, está convicta de que está fazendo a sua parte, cumprindo o seu papel. A equipe gestora deixa claro que o que a escola pode fazer em prol da melhoria da frequência dos alunos da educação (em tempo) integral é continuar cobrando insistentemente das famílias que enviem seus filhos para as atividades do contraturno. Para os participantes do grupo focal realizado nessa escola, a infrequência acontece exclusivamente porque as famílias não enviam as crianças para as atividades do contraturno. Nesse sentido, diante da pergunta: “A que fatores vocês atribuem a infrequência dos alunos da educação em tempo integral?”, afirma umas das participantes:

Com certeza, à falta de compromisso da família! Sem dúvida! A gente percebe isso nas ações que a gente faz. Como a Maria (nome fictício) já falou, como o José (nome fictício) já falou, eles veem a escola como um... Veem o tempo integral como simplesmente um apoio. Se eles precisam, eles mandam; se não sentem necessidade, se vai incomodá-los de alguma forma, seja para acordar mais cedo, aí eles não mandam. Isso gera a infrequência. (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual João Firmino, em 09 de maio de 2018).

Em momento posterior do grupo focal, acerca de possível relação entre a infrequência e o que os professores trabalham e a forma como o fazem, outra participante diz: *“Não. Acho que isso não teria nada a ver [...]”* (PARTICIPANTE 2, Grupo Focal realizado na Escola Estadual João Firmino, em 09 de maio de 2018). Em relação à forma de usar os espaços, se isso teria algo a ver com a infrequência, a resposta também é: *“Não”* (PARTICIPANTE 2, Grupo Focal realizado na Escola Estadual João Firmino, em 09 de maio de 2018). E outro participante responde, reafirmando que a forma de usar os espaços não faz diferença no que se refere à frequência dos alunos: *“Não! Não faz não. Concordo com a Maria. Espaços nós temos. Temos a sala de aula, sala de informática, a biblioteca, a quadra. Os professores podem trabalhar os vários tipos de projeto”* (PARTICIPANTE 3, Grupo Focal realizado na Escola Estadual João Firmino, em 09 de maio de 2018). As falas prosseguem com esse foco e a discussão finaliza com o grupo afirmando que a escola está fazendo a sua parte e que, em resumo, o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral está nas famílias.

Acredita-se, no entanto, que é importante problematizar o discurso que culpabiliza a família pelos desencontros entre a escola pública e os alunos oriundos das camadas populares da sociedade. Como ressaltam Burgos et al. (2014), a infrequência e a evasão, embora possam estar relacionadas a situações de ordem familiar, são sempre indícios de que as atividades escolares não atraem os alunos.

Na Escola Estadual Pedro Motta, os fatores inicialmente destacados no grupo focal diante do questionamento sobre a que fatores se atribui a infrequência dos alunos da educação em tempo integral também são todos extraescolares. Nesse sentido, a resposta ao questionamento, proferida por uma participante e ratificada pelas demais, é: *“[...] seriam esses dois: a família, que é o primeiro ponto... é quando ela vai trabalhar, custa a conseguir um emprego e, quando consegue, o menino vai*

cuidar da casa; e a questão dessa vulnerabilidade com o tráfico". (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018).

Minutos depois, no entanto, a mesma participante retoma a fala e complementa:

Tem um outro fator em que eu não toquei. Aí, eu atribuo à escola. Eu falo escola, porque somos nós. É a qualidade das atividades. Por exemplo, o menino vem, está aquela coisa desorganizada, sem planejamento, o professor sem muito manejo da situação, aquele "trelelé", aquela confusão... O menino fala assim: Opa! Estou perdendo meu tempo aqui. Aí, não vem. O próprio planejamento, a própria gestão da oficina, vai interferir. Eu não viria. Se eu visse uma confusão, uma bagunça, uma coisa desorganizada, no outro dia eu não voltaria. (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018).

Esse dado, conforme evidenciado, é ignorado pela Escola Estadual João Firmino, que está convicta de estar fazendo a sua parte. Apesar disso, entende-se que, também no seu caso, é necessário repensar o trabalho pedagógico, que é uma especificidade da instituição escolar. É sempre possível aperfeiçoar o currículo, o uso dos tempos e dos espaços, entre outras variáveis intraescolares, com vistas a melhor atender aos interesses e necessidades dos alunos, conforme sustenta Gonçalves (2006).

Como admite a Escola Estadual Pedro Motta, fatores intraescolares podem interferir na frequência dos alunos. E, nesse caso, o espaço de atuação é da escola. Se, por um lado, ela é impotente diante dos problemas de ordem familiar e de vulnerabilidade social, por outro, ela é responsável pela qualidade do trabalho desenvolvido com os alunos. Pereira, Brandão e Dalt (2011, p. 140) reconhecem que várias políticas precisam se coadunar na busca de solução para o problema da infrequência e da evasão dos alunos nas escolas públicas. Mas, são provocativos ao questionarem: "qual vem sendo a realização no âmbito da educação para esta questão?". E, ao buscar explicações para o fato de os profissionais das escolas responsabilizarem os alunos pelo problema, esses autores afirmam que "olhar de dentro um problema e se perceber parte dele não é um exercício fácil. Tal exercício pressupõe auto e heteroavaliação (não é suficiente avaliar apenas o aluno), bem como uma constante avaliação institucional". (PEREIRA, BRANDÃO e DALTE, 2011, p. 142).

Cabe, portanto, à escola assumir o papel que lhe compete, que é oferecer educação de qualidade, buscando atender às necessidades do seu público. Conforme já ressaltado anteriormente neste trabalho, essa oferta qualificada exige formação continuada dos profissionais que implementam as políticas, pois “a formação básica de professores não os prepara para as complexidades da mudança educacional” (FULLAN, 2009, p. 27). Nesse ponto, destaca-se o papel dos gestores centrais, regionais e locais. É urgente que os gestores dos sistemas de ensino pensem em políticas públicas capazes de amenizar a inadequação destes e, conseqüentemente, o desencontro entre a escola pública e as camadas populares da sociedade. No entanto, como essa intervenção mais macro não está ao alcance dos gestores diretamente responsáveis pelo problema de gestão analisado nesta pesquisa – a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral –, a atenção, aqui, volta-se para os gestores regionais e locais, ou seja, analistas e inspetores da SRE e gestores escolares. Nesse sentido, algumas ações serão propostas, ao final da pesquisa, à SRE e às escolas.

Em se tratando da gestão local, Fullan (2009) destaca algumas iniciativas imprescindíveis para que o gestor escolar atue de forma competente e potencialize a capacidade da escola para implementar a mudança necessária a uma oferta educacional de qualidade. Nessa perspectiva, o gestor precisa conhecer sua equipe, pois entre os professores há os que necessitam de mais apoio e formação. Também é necessário combinar desenvolvimento individual com desenvolvimento coletivo, com vistas à qualidade escolar; ter foco organizacional e integrar todos os profissionais em torno de objetivos comuns; e liderar com qualidade e sensibilidade, apresentando novas propostas no ambiente escolar.

Na subseção seguinte, busca-se compreender a articulação das variáveis currículo, espaço e tempo na produção da infrequência escolar dos alunos da educação (em tempo) integral, tendo como agravante a divisão da vida escolar em turno e contraturno.

2.3.3 A infrequência na educação (em tempo integral): como compreendê-la a partir da relação entre currículo, espaço, tempo, turno e contraturno

Como já sinalizado, a infrequência e a evasão escolares podem indicar dificuldade da escola em se encontrar com o público das camadas populares e

garantir a todos o sucesso escolar. Pereira, Brandão e Dalt (2011) incluem a exclusão na escola e a inadequação do sistema de ensino entre os fatores que favorecem a manutenção desse fenômeno. Em relação ao primeiro fator, os autores chamam a atenção para os “mecanismos e processos no interior da sala de aula e da escola que conduzem à infrequência e à evasão dos alunos – processos que são muito mais sutis do que as estatísticas apontam” (PEREIRA, BRANDÃO e DALT, 2011, p. 117). Já a inadequação do sistema de ensino refere-se ao fato de a escola não atender aos diversos interesses e necessidades dos alunos.

A exclusão intraescolar, segundo os citados autores, é um fenômeno que se caracteriza pela emergência de questões relativas ao processo intraescolar, decorrentes das intervenções do Estado para que todos os alunos permaneçam na escola. Assim, devido, principalmente às repercussões da CF de 1988 e do ECA, as crianças e os adolescentes, via de regra, estão nas escolas, mas muitos destes são indesejados e, conseqüentemente, vítimas da exclusão intraescolar. Esse fenômeno está relacionado às dimensões das relações estabelecidas, às práticas pedagógicas realizadas e à representação que os operadores do ensino têm sobre frequência/infrequência, sucesso/fracasso, aprovação/reprovação dos alunos.

O outro fator, a inadequação do sistema de ensino, que se conecta ao primeiro, aponta para a necessidade de políticas de educação que considerem a urgência de se adequar e dar suporte à escola pública para atualização de suas práticas, de forma a garantir o sucesso escolar de todos. A escola precisa se encontrar com seu público, sobretudo com os alunos oriundos das classes populares. Muitos destes, conforme já sinalizado, se não são excluídos da escola, são excluídos dentro dela, pois “as crianças de classes populares chegam a uma escola que não foi construída para elas, e sim para um aluno ideal. Assim, sua estada nessa escola é difícil, uma vez que elas são muito diferentes do modelo de aluno demandado pela instituição” (PEREIRA, BRANDÃO e DALT, 2011, p. 117).

Como ressaltam Burgos *et al.* (2014), a infrequência escolar é uma manifestação mais discreta de um processo de recusa do aluno à escola, que mais tarde pode se tornar mais explícito por meio da evasão. Por isso, é importante investir em algum tipo de intervenção que se desdobre em ações capazes de inibir a infrequência. E essa intervenção requer iniciativa das escolas, apoiadas pelos seus respectivos sistemas de ensino. De acordo com os citados autores, para os alunos infrequentes, toda a discussão em torno da melhoria do desempenho escolar precisa

dar um passo atrás, tendo em vista a necessidade de, antes, garantir a frequência deles à escola. Em uma perspectiva centrada não na responsabilização do aluno e de suas famílias, mas no papel da escola, a recusa daquele ao projeto escolar dialoga com a exclusão intraescolar e a inadequação do sistema discutidas por Pereira, Brandão e Dalt (2011).

Entender a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral pelos vieses da exclusão na escola e da inadequação do sistema de ensino implica pensar no desencontro duplo da escola com esses alunos. Primeiro, porque eles, ao chegarem à escola, já encontram uma instituição que não foi pensada para eles, conforme afirmam os citados autores; segundo, porque eles são, de certa forma, responsabilizados por esse desencontro ao serem selecionados para estudarem por mais tempo para compensar suas dificuldades de adaptação. Assim, ficar mais tempo na escola torna-se um castigo e não um direito de todos. Além disso, esses alunos recebem, muitas vezes, “mais tempo da mesma escola [...] ou mais educação do mesmo tipo de educação”. (ARROYO, 2012, p. 133). Conforme observado na Escola Estadual Pedro Motta, *“entre os professores, há os que se envolvem mais e os que se envolvem menos, de forma que alguns se entusiasmam, trocam experiências e realizam atividades de forma conjunta; e outros, não. Alguns reproduzem o ensino regular”* (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 27 de novembro de 2017) no contraturno.

De acordo com um trecho do diário de campo anteriormente apresentado, a diretora da Escola Estadual Pedro Motta exemplifica a reprodução do ensino regular na educação (em tempo) integral com a dificuldade que alguns professores apresentam de se libertarem do uso de material xerografado. A diretora avalia que esses professores se sentem confortáveis com aulas em formato tradicional, com os alunos dispostos um atrás do outro. Para ela, na educação integral, eles precisam aprender a trabalhar com os alunos organizados em grupo.

Esse posicionamento em relação à reprodução do ensino regular no contraturno se mantém no grupo focal realizado com a equipe gestora da Escola Estadual Pedro Motta, conforme trecho abaixo transcrito:

Mas nós... às vezes, a gente se esquece, eu falo nós professores, que já viemos de uma escola altamente engavetada, com tudo ali certinho... agora Português, agora Matemática... Nós temos dificuldade pra isso. Você sabe, né? Da dificuldade que a gente tem

de romper o currículo. Falo todo o tempo: na educação integral, gente, não é repetir aquilo que se faz no regular, mas é uma dificuldade de sair daquilo, de pensar assim: pra que você está com essa matriz (folha xerografada), se você tem outras formas de trabalhar com esse menino? Mas às vezes o professor acha que se ele não der matriz ele não está trabalhando. Às vezes, é uma folha do livro que foi arrancada e colada em uma folha diferente, mas é aquela mesma atividade que faz na sala de aula. Então, nós temos essa dificuldade ainda de conceber esse tipo de educação que é integral e integrada. (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018).

Assim, o que deveria ser garantia de direito a tempos-espacos de um justo e digno viver à infância e à adolescência populares, como advoga Arroyo (2012), acaba sendo a negação desse direito. Não se concretiza o que, segundo esse autor, constitui dever do Estado e dos governos: “garantir [à infância e à adolescência populares] mais tempo de formação, [...] articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização” (ARROYO, 2012, p. 33).

Outro aspecto observado nas escolas pesquisadas que parece ter relação com a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral é a organização temporal desta em turno e contraturno. Nessa organização, tem-se no turno o que Leclerc e Moll (2012) chamam de núcleo duro do currículo, com a prevalência das disciplinas tradicionais; e, no contraturno, o que essas mesmas autoras denominam currículo flexível. Isso pode levar os alunos e suas famílias a compreenderem a frequência ao ensino regular como mais importante. A análise documental auxilia nessa interpretação por meio da comparação entre os diários de classe ou listas de presença do ensino regular e os da educação (em tempo) integral, apesar de haver inconsistência nos dados da (in)frequência escolar dos alunos.

No que se refere à Escola Estadual Pedro Motta, pela análise de diários de classe de 2016 da educação (em tempo) integral, constata-se que na Turma 1, em Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa (APLP), o aluno José Filipe Ferreira (nome fictício) teve 16 faltas no decorrer do ano letivo. Em outro diário de 2016, de Oficinas Diversas (OD), o mesmo aluno teve 18 faltas anuais. Porém, os dias das faltas nem sempre coincidem nos dois casos, além de algumas vezes constar falta na primeira aula e presença na segunda, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 6 – Registro de faltas do aluno José Filipe Ferreira (nome fictício) no contraturno escolar, nas aulas de APLP e OD no ano de 2016

Data da falta	Aula/s em que há registro de falta	Observação
16/03/2016	OD	Presença em APLP
17/03/2016	OD	Presença em APLP
01/04/2016	OD	Presença em APLP
06/04/2016	OD	Presença em APLP
07/04/2016	OD	Presença em APLP
26/04/2016	OD	-
27/04/2016	APLP	-
04/05/2016	APLP	-
19/05/2016	APLP	Presença no segundo tempo de aula de APLP
20/05/2016	APLP	-
01/06/2016	APLP	-
07/06/2016	OD	Presença em APLP
09/06/2016	APLP	-
16/06/2016	APLP	-
03/08/2016	OD	Presença em APLP
08/08/2016	OD	-
09/08/2016	OD	Presença em APLP
10/08/2016	APLP e OD	Coincidência de falta em APLP e OD
19/08/2016	OD	-
31/08/2016	OD	-
09/09/2016	APLP	-
13/09/2016	APLP	-
06/10/2016	APLP	-
19/10/2016	APLP	-
20/10/2016	APLP	-
04/11/2016	OD	-
09/11/2016	OD	Presença em APLP
16/11/2016	OD	Presença em APLP
18/11/2016	OD	-
23/11/2016	APLP e OD	Presença no segundo tempo de aula de APLP
01/12/2016	APLP	Presença no segundo tempo de aula de APLP
14/12/2016	APLP	Presença no segundo tempo de aula de APLP

Fonte: Diário de campo, Escola Estadual Pedro Motta, 16 de março de 2018.

De acordo com o diário de classe do ensino regular, esse mesmo aluno faltou seis vezes no ensino regular em 2016, como se verifica no seguinte excerto do diário de campo de 16 de março de 2018:

José Filipe Ferreira (nome fictício), matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental, está com falta, no ano de 2016, na disciplina Língua Portuguesa do ensino regular, nas seguintes datas: 16/02, 04/04, 12/04, 26/04, 10/06 (em duas aulas consecutivas) e 21/06, ou seja, um total de seis faltas no decorrer do ano letivo. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 16 de março de 2018).

Observa-se que José Filipe Ferreira apresenta uma quantidade de faltas na educação (em tempo) integral muito superior à do ensino regular: 16 e 18 faltas em duas disciplinas no primeiro caso contra seis no segundo. Se não fosse a inconsistência dos dados de frequência dos alunos antes mencionada, poder-se-ia dizer que os dados relativos a José Filipe confirmam o fato de alunos faltarem no contraturno e comparecerem para o ensino regular. Apesar dessa inconsistência,

A diretora e a coordenadora da educação (em tempo) integral garantem que muitos alunos faltam no contraturno e comparecem para as aulas do ensino regular; e que a maioria dos alunos que evade da educação (em tempo) integral continua frequentando o turno escolar até o final do ano letivo. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 16 de março de 2018).

Na Escola Estadual João Firmino, assim como na Escola Estadual Pedro Motta, os dados relativos à frequência dos alunos no turno e no contraturno indicam que alunos infrequentes na educação (em tempo) integral comparecem regularmente para o turno regular. Nessa escola,

A análise de listas de presença e diários de classe indica que, de forma semelhante ao que ocorre com outros alunos, a aluna Luciana de Almeida Santos (nome fictício), da Turma 2 da educação (em tempo) integral de 2017, no período de 14/09/2017 a 31/10/2017, apresentou falta nas seguintes datas: 18/09, 22/09, 25/09, 02/10, 23/10 e 31/10. Nesse mesmo período, Luciana, matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental, não apresentou falta no ensino regular, exceto no dia 06/10, sendo que nessa data consta presença para a aluna no contraturno. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 23 de março de 2018).

Vê-se que, de forma análoga ao que ocorre na Escola Estadual Pedro Motta, os dados relativos à frequência dos alunos na Escola Estadual João Firmino apresentam alguma inconsistência. Ou seja, nas duas escolas, não há controle da (in)frequência dos alunos. No caso específico da aluna em questão, é possível questionar, por exemplo, se ela veio para a educação (em tempo) integral e foi embora e também se a chamada é fidedigna. Os diários de classe e listas de presença por si sós, portanto, podem não sustentar a afirmação de que alunos infrequentes no contraturno são frequentes no ensino regular. “A gestão da escola, no entanto, confirmou que, normalmente, os alunos que faltam às atividades da

educação (em tempo) integral comparecem para as aulas do turno regular”. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 30 de novembro de 2017).

Esses dados são evidência de que o contraturno, que, em tese, seria mais atrativo, ao contrário, está atraindo menos ainda o aluno para a escola. Questiona-se, então: Por quê? O que (não) está acontecendo nessas escolas para suas atividades do contraturno não atrair os alunos? A resposta a essas perguntas pode englobar fatores internos e externos às escolas. Percebe-se que estas tendem a destacar apenas os fatores externos. Então, torna-se necessário pensar nos internos, pois, ao contrário do que afirmaram os participantes do grupo focal realizado na Escola Estadual João Firmino, recusa-se a conceber que eles não existam.

Essa constatação de que os alunos faltam às atividades da educação (em tempo) integral e comparecem para as aulas do ensino regular também dialoga com o que Leclerc e Moll (2012) apontam como um dos principais limites do *modus operandi* do PME para a paulatina reorganização da escola na perspectiva da educação integral: a divisão da vida escolar em turnos. Essa organização tende a levar à atribuição de um peso menor às atividades do contraturno (currículo flexível) em relação aos conteúdos curriculares do turno escolar (o currículo fixo e rígido). Assim, as atividades da educação (em tempo) integral são vistas como complementares às do ensino regular e, conseqüentemente, opcionais, uma lógica que também pode explicar as faltas dos alunos às primeiras nas datas em que registram presença no ensino regular.

Na percepção da equipe gestora da Escola Estadual Pedro Motta, o fato de alguns alunos faltarem às atividades do contraturno e comparecerem para o ensino regular pode estar associado à ausência de uma obrigatoriedade legal da frequência deles a tais atividades. O trecho a seguir corrobora essa percepção:

E às vezes o menino não vem à educação integral porque tem que cuidar da casa e fazer almoço, mas vem no regular. Porque o pai também obriga. Ele fala: você tem que ir. Se não, o Bolsa Família não vem. Então, você vai ter que ir. Na educação integral, não precisa, porque é voluntário. Eu já vi a mãe chegar e falar isso para o menino. (PARTICIPANTE 3, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018).

Embora a SEE/MG estabeleça em seus documentos orientadores (MINAS GERAIS, 2017a; MINAS GERAIS, 2018b) que as mesmas regras sobre frequência escolar aplicáveis ao ensino regular aplicam-se também à Educação Integral e Integrada, na prática isso não ocorre na Escola Estadual Pedro Motta. É o que demonstram os dados de diário de campo a seguir apresentados:

Acerca da ausência de obrigatoriedade de enviar os filhos para as atividades do contraturno, a diretora diz que, se os pais podem optar por matriculá-los ou não no tempo integral, eles sabem que não são obrigados legalmente a garantir a frequência deles às atividades do contraturno como acontece no ensino regular. Alega que por isso a escola prefere dialogar com as famílias e não levar os casos de infrequência na educação em tempo integral para o Conselho Tutelar e o Ministério Público, como determinam os dispositivos da Resolução SEE nº 2197/2017. Diz que, se fizer isso, a escola perde a família e o aluno e que é melhor os alunos serem infrequentes do que os pais não os matriculem na educação em tempo integral ou os tirem dela por pressão da escola, do Conselho Tutelar ou do Ministério Público. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 16 de março de 2018).

Essa percepção, registrada no período de observação da Escola Estadual Pedro Motta, é ratificada no grupo focal realizado com a equipe gestora dessa escola:

[...] vai ter um instrumento de acompanhamento da infrequência do menino. Não daquela forma punitiva (punir aqui significa notificar o Conselho Tutelar e/ou o Ministério Público), porque a educação integral é voluntária. Se você falar que vai punir o pai, ele vai preferir tirar o aluno. Na verdade, a gente tem que fazer um convencimento de que é importante a educação integral. É um trabalho mais de sensibilização, de conscientização de que é importante. (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018).

Embora não se deva descartar que um fator externo, como é o caso da ausência de obrigatoriedade da frequência, influencia a decisão dos alunos e de suas famílias de aqueles comparecerem para as atividades do contraturno, é necessário pensar sobre os fatores intraescolares. Um bom exemplo é o da aula de Educação Física. Em alguns casos, ela não é obrigatória, mas, dependendo do que se faz nela, os alunos gostam de participar mesmo assim. A obrigatoriedade da frequência, portanto, não parece ser a solução do problema, da mesma forma que chamar para conversar e convencer também não parece ser a saída. Pensar em

estratégias para tornar o currículo da educação em tempo integral mais significativo e atraente pode ser muito mais produtivo no que se refere a garantir a frequência dos alunos no contraturno escolar.

No período de observação, percebeu-se, na Escola Estadual Pedro Motta, que

Não há registro dos possíveis motivos da infrequência e da evasão na educação em tempo integral na escola. A coordenadora diz que sabe “falar de boca” e que nunca atentou para o registro desses motivos. Ouve dos pais alegações do tipo: “preciso que ele fique em casa para olhar o irmão”, “tem que me ajudar a limpar a casa”, “tinha que preparar almoço para o pequenininho”, que na sua opinião são desculpas. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 16 de março de 2018).

Essa percepção se confirma no grupo focal realizado com a equipe gestora dessa escola, em que os participantes, por meio de suas afirmações, demonstram atenção às fragilidades observadas pela pesquisadora acerca dos registros. Uma das participantes diz:

Este ano, frente a tudo que a gente vivenciou no ano passado, a gente está fazendo algumas correções na nossa educação integral e integrada, desde o plano de ação da escola [...]. E a sua pesquisa foi boa por isto: a gente tem que registrar, a gente tem que ter um documento que expresse a nossa linha filosófica, aquilo em que a gente acredita. (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018).

Essa mesma participante acrescenta: “Com as sugestões que você deu, a gente já está organizando um caderno de registros. Vai ter até no plano da escola... vai ter um instrumento de acompanhamento da infrequência do menino”. (PARTICIPANTE 1, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018). E a outra participante diz: “Os cadernos já estão ali pra gente fazer isso”. (PARTICIPANTE 3, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018). O citado instrumento de acompanhamento da infrequência dispõe de uma coluna específica para registro das justificativas das faltas e pode ser conferido no Anexo C desta dissertação.

Na Escola Estadual João Firmino, observou-se também ausência de registros acerca da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral:

A escola registra somente os possíveis motivos dos casos graves de infrequência, que precisam ser enviados ao Conselho Tutelar. Esses registros, segundo a diretora da escola, são feitos em papéis avulsos. Não há, portanto, registros sistemáticos dos motivos de ausência dos alunos no contraturno. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 23 de março de 2018).

Observa-se que a Escola Estadual João Firmino, assim como a Escola Estadual Pedro Motta, lida mais de maneira informal com o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral. Percebe-se que a escola menciona o contato com as famílias como forma de tentar resolver o problema em questão, mas não faz menção a registros sistemáticos de controle da frequência dos alunos para subsidiar uma definição de estratégias para evitar a infrequência destes. Demonstra, assim, uma visão burocrática da situação: registrar eventualmente para responsabilizar. O fragmento seguinte ratifica, portanto, os dados do diário de campo antes apresentados acerca da ausência de tais registros.

O primeiro passo é ver... aquele menino que está faltando... faltou um dia e no outro dia veio, a gente só pergunta à criança por que faltou. Faltou dois dias, a gente liga. Não está adiantando? Chamamos a mãe. Fazemos reunião. O tempo integral tem a reunião separada da reunião da sala. Então, a reunião é só do tempo integral. A mãe não veio? A gente liga e convoca. Então, a gente tem esses meios de ir perturbando a família mesmo para trazer o menino. Ou trazer um atestado... Se levar ao médico, tem que trazer o atestado. Ah! Foi ao posto? Traga um atestado da enfermeira de que esteve no posto. (PARTICIPANTE 2, Grupo Focal realizado na Escola Estadual João Firmino, em 09 de maio de 2018).

Acredita-se que a ausência de registros sistemáticos acerca dos possíveis motivos da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral constitui um fator dificultador das ações das escolas pesquisadas com vistas à superação desse problema. Considera-se louvável, portanto, a iniciativa da Escola Estadual Pedro Motta de, no decurso desta pesquisa, criar um instrumento de monitoramento da infrequência dos alunos que contemple o registro de tais motivos.

A divisão da vida escolar em turno e contraturno dificulta também a integração curricular, uma perspectiva importante, segundo Guará (2009), quando se pensa em educação integral. Nas duas escolas pesquisadas, a integração do currículo da educação (em tempo) integral com o do ensino regular é considerada incipiente pela própria equipe gestora da educação (em tempo) integral.

Na Escola Estadual Pedro Motta, observa-se que

A integração do currículo da educação em tempo integral com outros projetos da escola ocorre por meio de trabalhos interdisciplinares. É o que ocorreu, por exemplo, com o projeto QBOMLÊ, em que todos os alunos, tanto do ensino regular quanto da educação em tempo integral, realizaram atividades em torno da obra O fantástico mistério de feiurinha, de Pedro Bandeira. A integração turno-contraturno é mais restrita aos professores de Acompanhamento Pedagógico, com o objetivo de intervir nas dificuldades dos alunos nos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; e ocorre por meio do diálogo entre os professores nas reuniões de atividades extraclasse que acontecem nas quintas-feiras. Essa integração, no entanto, ainda é incipiente. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 27 de novembro de 2017).

De forma semelhante, na Escola Estadual João Firmino,

A integração do currículo da educação em tempo integral com outros projetos da escola ocorre por meio de trabalhos interdisciplinares. Tentam integrar os projetos do contraturno, que duram em torno de três a quatro meses, com outros que envolvem toda a escola. Um exemplo é o caso de quando o ensino regular trabalhava com o tema Sustentabilidade e a educação (em tempo) integral, com o projeto Do lixo ao luxo, em que tanto as atividades diárias quanto a culminância dos projetos se deram de forma integrada. Da mesma forma, em eventos como a Virada Educação e a Feira de Ciências, previstos no calendário escolar pela SEE/MG, ocorre a integração dos dois turnos. No dia a dia, a integração turno-contraturno ocorre mais sistematicamente em relação às oficinas de Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), mas ainda é incipiente. Exceção ocorre em relação às oficinas de Xadrez e Basquete, desenvolvidas pelo professor de Educação Física do turno regular, que promove a integração das atividades nos dois turnos. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 28 de novembro de 2017).

No caso desse professor, a integração é facilitada porque ele trabalha com os mesmos alunos no ensino regular e na educação (em tempo) integral, o que é uma coincidência, já que existem critérios para a distribuição das aulas e/ou contratação de profissionais. Isso acontece apenas quando um professor efetivo se encontra em condições de assumir aulas no contraturno como extensão de jornada ou, no caso de contratação temporária, encontra-se melhor classificado entre os candidatos que concorrem às aulas da educação (em tempo) integral. De qualquer forma, isso é um indício de que é possível realizar uma educação integral e integrada, que vá além da divisão turno X contraturno e do assistencialismo. É necessário, no entanto, diálogo entre os professores, além de outras estratégias a serem pensadas pelas escolas,

pela SRE e pela própria SEE/MG, que incluem, principalmente, formação continuada dos profissionais que atuam na implementação da política de ampliação da jornada escolar.

Ao final do grupo focal realizado com a equipe gestora das duas escolas pesquisadas, os participantes tiveram acesso a uma síntese do diário de campo da observação realizada na Escola Estadual Pedro Motta e na Escola Estadual João Firmino, para que manifestassem concordância ou discordância em relação às percepções registradas em tal diário. Parte da síntese apresentada pela pesquisadora diz que nessas escolas *“há uma integração do currículo da educação (em tempo) integral com os principais projetos institucionais da escola, mas a integração turno-contraturno ainda é incipiente”*. (MODERADORA, Grupo Focal realizado na Escola Estadual Pedro Motta, em 12 de abril de 2018 e Grupo Focal realizado na Escola Estadual João Firmino, em 09 de maio de 2018). Em relação a esse ponto, todos os participantes, nos dois casos, manifestaram concordância. Resta, então, confirmado o dado de que a integração do currículo do ensino regular com o currículo da educação (em tempo) integral é considerada incipiente na prática pedagógica das duas escolas.

Segundo Gadotti (2009, p. 41, **negrito do autor**), a educação integral “pode ser entendida como um **princípio orientador** de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas”. O ideal, no que se refere a uma educação de qualidade, certamente é que a educação integral seja a junção dessas três maneiras de pensá-la. Trata-se, no entanto, de uma concepção a ser construída, que não está pronta nas políticas de educação nem na cabeça de quem as implementa. O PME, que é a base da Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais, prevê a divisão da vida escolar em turno e contraturno para oferta de educação em tempo integral. Esta pesquisa indica que essa divisão dificulta a integração curricular e, conseqüentemente, a formação integral dos alunos que estudam em tempo integral.

Dessa forma, trabalhar a educação integral como uma perspectiva educativa, inerente ao funcionamento da escola como um todo, integrada ao seu PPP, conforme orienta a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2017a), constitui um desafio para as escolas pesquisadas. Entre outras condições, a SEE/MG afirma que a educação integral faz sentido “se houver essa transformação educativa [...], se o ensino regular

dialogar com as atividades do tempo ampliado [...] e se efetivamente ela estiver incorporada ao Projeto político Pedagógico de cada escola” (MINAS GERAIS, 2018b, p. 57) que a oferta.

É importante ressaltar que o Documento Orientador das ações da educação em tempo integral nas escolas estaduais de Minas Gerais teve sua primeira versão publicada pela SEE/MG em 2015 e já se encontra, em 2018, na quarta versão. Isso demonstra a relevância do tema no contexto das políticas públicas de educação e aponta para um amadurecimento gradativo da política. No que se refere à integração curricular, por exemplo, percebe-se uma evolução considerável de 2015 até 2018. As versões 1 e 2 limitam-se a dizer que “o que assegura aos estudantes um tempo qualificado de vivência cultural é um currículo capaz de integrar, além da dimensão cognitiva, também as dimensões afetiva, ética, estética, cultural, social e política” (MINAS GERAIS, 2015d, p. 3; MINAS GERAIS, 2015b, p. 3) e que a atividade Orientação de Estudos tem como objetivo “a articulação do currículo com as atividades do tempo integral”. (MINAS GERAIS, 2015d, p. 6; MINAS GERAIS, 2015b, p. 7). O Documento Orientador de 2017 retoma aquela primeira orientação sobre a capacidade do currículo de integrar as diversas dimensões da vida humana e, entre suas inovações, traz um item específico sobre “Articulação com o Currículo Básico”, onde afirma que:

A Educação Integral é uma ação da escola como um todo e não somente um “projeto específico” desenvolvido paralelamente ao ensino regular. O que se passa nos conteúdos curriculares pode e deve ser articulado com a educação integral e integrada e vice-versa. Desta forma, a escola deverá elaborar atividades estratégicas com a finalidade de aproximar as matrizes curriculares básicas às atividades e à perspectiva da educação integral. (MINAS GERAIS, 2017a, p. 14).

O Documento Orientador de 2018, por sua vez, além de incorporar as orientações das versões anteriores, apresenta o item “Currículo Integrado” como uma espécie de preâmbulo do item “Articulação com o Currículo Básico”. No item “Currículo Integrado”, o documento faz uma retrospectiva histórica do significado do termo currículo na educação. Dessa forma, ressalta que currículo:

Numa perspectiva mais tradicional, significa a lista dos conteúdos a serem ensinados. Em outras visões como a da Escola Nova, por exemplo, refere-se ao conjunto das experiências vividas pelo

estudante sob a orientação da escola. No contexto do tecnicismo, reporta-se aos arranjos necessários para compatibilizar os objetivos com os conteúdos e as atividades do processo de escolarização. (MINAS GERAIS, 2018b, p. 8).

Nesse documento, a SEE/MG ressalta ainda que esses diferentes significados se imbricam no imaginário dos educadores exercendo influência sobre suas práticas pedagógicas. Esclarece que adota a concepção de currículo que o compreende como algo que se faz ao longo do tempo, “como um processo que envolve escolhas, conflitos e acordos, que ocorrem em determinados contextos” (MINAS GERAIS, 2018b, p. 8).

Feita essa explanação sobre currículo, o Documento Orientador – Versão 2018 define que:

Na perspectiva do Projeto Pedagógico para as Escolas de Ensino Fundamental de Minas Gerais, o **currículo integrado** é aquele que pode e deve ser praticado por todos os atores educativos da comunidade escolar, sejam eles gestores, pedagogos, professores da Educação Básica, educadores sociais e outros que atuem na escola e que esse currículo seja amplamente discutido e construído com a participação de todos os atores envolvidos. (MINAS GERAIS, 2018b, p. 8, negrito do original).

Ao introduzir o item “Articulação com o Currículo Básico”, essa versão do Documento Orientador da SEE/MG argumenta que uma proposta de currículo integrado significa muito mais que acrescentar disciplinas ao currículo ou ofertar oficinas no contraturno. Salienta que organizar uma proposta nessa perspectiva

Significa construir uma nova postura pedagógica, rompendo com a estrutura fragmentada do currículo, adotando uma abordagem integradora, que traga os estudantes para o centro do processo de formação e que conecte a sua experiência escolar à experiência social. (MINAS GERAIS, 2018b, p. 9).

A SEE/MG ressalta que “a mudança cultural não é instantânea” (MINAS GERAIS, 2017a, p. 11) e que a oferta de uma educação integral de qualidade depende de concentração de esforços. A dificuldade que as escolas pesquisadas apresentam em relação à integração do currículo do ensino regular com o da educação (em tempo) integral é uma demonstração disso. Percebe-se, no entanto, que as mudanças ou evoluções nas orientações da SEE/MG são percebidas, ainda que parcialmente, pelas escolas, o que permite vislumbrar avanços na qualificação

da oferta de educação (em tempo) integral nessas escolas, inclusive no que diz respeito à integração curricular. Como diz Fullan (2009, p. 47), “a mudança não será realizada da noite para o dia, mas também não pode ser de tempo ilimitado”.

Nesse sentido, destaca-se o seguinte em relação à Escola Estadual Pedro Motta:

A escola sente o impacto de cada nova versão do documento orientador que a SEE/MG publica. A professora coordenadora da educação (em tempo) integral diz que o maior impacto que percebeu foi o de uma das versões que reduziu o número de professores de 12 para sete, ampliando as atividades a serem desenvolvidas por um mesmo professor. Havia, por exemplo, no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, o professor de Língua Portuguesa e o de Matemática. Atualmente, tem-se, nesse macrocampo, professor orientador de estudos. A coordenadora diz que estranhou no início, mas atualmente já percebe como um avanço da política porque a atuação dos professores fica menos fragmentada e eles passam a ter mais visão do todo. Ela entende que a política está caminhando para um currículo mais integrado. A diretora e a coordenadora ressaltam a importância de o Documento Orientador de 2018 listar a participação dos professores da Educação Integral e Integrada nos conselhos de classe como estratégia de aproximação dos currículos do turno e do contraturno. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual Pedro Motta, 16 de março de 2018).

Na Escola Estadual João Firmino, observou-se que

As várias versões do Documento Orientador da Educação Integral da SEE/MG são socializadas na escola, tanto com os professores da educação (em tempo) integral quanto com os do ensino regular. A diretora já repassou a versão de 2018 desse documento para a Especialista em Educação Básica que acompanha as atividades do contraturno, para o pessoal da secretaria da escola, para os professores efetivos que atuarão na educação (em tempo) integral com extensão de jornada e também para os professores do ensino regular. Para a diretora, cada nova versão do documento traz impacto para a prática da escola, pois sempre traz algo diferente. (DIÁRIO DE CAMPO, Escola Estadual João Firmino, 23 de março de 2018).

Sobre a perspectiva da integração curricular na educação integral, Guará (2012) afirma que:

A ênfase na articulação de conhecimentos e disciplinas que objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo considera que as práticas educacionais devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais. A interdisciplinaridade se

funda na importância dada à unidade da realidade, cuja apreensão é compartimentada dentro do modelo de desenvolvimento da ciência moderna. Questionando esse paradigma que desagrega, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, esta concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral. (GUARÁ, 2009, p. 70).

Vê-se que a perspectiva da integração curricular na educação integral apresentada pela citada autora está em conformidade com as preocupações de Leclerc e Moll (2012) relativas à superação do dualismo turno e contraturno na oferta de educação integral e em tempo integral. Segundo essas autoras, tal superação requer da escola capacidade de articular devidamente as atividades diferenciadas do turno oposto com os conteúdos curriculares tradicionalmente reconhecidos como escolares. Ainda segundo essas autoras, para superar essa lógica, é preciso reconhecer a necessidade de incorporar novas dimensões à formação docente, bem como debater sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados “extraescolares”. A realidade das escolas pesquisadas, no entanto, mostra que, para além da formação do professor, a organização temporal que concentra em um turno as atividades escolares convencionais e no outro as compreendidas como não escolares ou complementares dificulta a vivência de um tempo escolar contínuo e, conseqüentemente, a integração curricular. Com isso, as experiências dos alunos tornam-se fragmentadas e descontextualizadas.

A análise realizada nessas três últimas subseções conduz ao entendimento de que a gestão do currículo, do tempo e do espaço é fator fundamental para intervenção no problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas pesquisadas. A análise indica também que a divisão da vida escolar desses alunos em turno e contraturno é um fator que perpassa essas três variáveis e contribui para que a superação do problema em questão seja um desafio ainda maior.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE AÇÕES QUE PODEM AUXILIAR AS ESCOLAS NA SUPERAÇÃO DO PROBLEMA DA INFREQUÊNCIA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL

Este estudo de caso buscou identificar os fatores relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, bem como a forma como as equipes gestoras das escolas pesquisadas lidam com tais fatores e com a infrequência desses alunos. Para tanto, fez-se uma contextualização da política de ampliação da jornada escolar no Brasil, em Minas Gerais e na SRE de Coronel Fabriciano; discutiu-se o assunto a partir dos seus principais autores de referência e fundamentos legais; e realizou-se uma pesquisa de campo nas escolas que apresentaram mais evidências do problema em questão no âmbito da referida SRE, no ano de 2016. Esse percurso ofereceu à pesquisadora condições de pensar em ações que possam contribuir para a superação da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral.

Vale ressaltar que este estudo de caso foi desenvolvido a partir da percepção da inspeção escolar, uma vez que a autora da pesquisa é inspetora na SRE de Coronel Fabriciano. Ressalta-se, ainda, que o inspetor escolar é lotado na SRE, mas exerce suas funções também nas unidades escolares.

O interesse pelo tema decorreu do fato de, no ano de 2016, na SRE de Coronel Fabriciano, a inspeção escolar ter constatado frequência insatisfatória dos alunos do Ensino Fundamental da educação (em tempo) integral em seis escolas, conforme demonstrado na descrição do caso, no capítulo 1. A organização das escolas para ampliar a jornada escolar desses alunos requer investimentos. E, para que tais investimentos se justifiquem, faz-se necessária a presença dos alunos na escola, aos quais o tempo ampliado deve oportunizar não apenas mais horas de estudo, mas principalmente a vivência de situações de aprendizagem mais abrangentes e qualificadas. Pensando nisso, foram selecionadas para esta pesquisa, entre aquelas seis escolas, as duas que apresentaram o menor índice de alunos frequentes no contraturno, ao final do ano de 2016, e que continuaram ofertando educação (em tempo) integral em 2017, a fim de compreender o problema e buscar alternativas para superação do mesmo.

A partir do exposto, foram desenvolvidos os capítulos 1 e 2 desta dissertação, para, ao final, neste capítulo 3, apresentar propostas de ação para as escolas e a

SRE. Tais propostas foram pensadas considerando a necessidade de encontrar alternativas para superação do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas pesquisadas.

No capítulo 1, buscou-se compreender o processo de implementação da política de educação integral no estado de Minas Gerais e na SRE de Coronel Fabriciano. Para tanto, fez-se uma apresentação dos principais conceitos que têm permeado as concepções e práticas da educação integral no Brasil: educação integral, escola de tempo integral, jornada ampliada e educação integral em tempo integral. Na sequência, foram apresentados os principais marcos históricos da educação em tempo integral no Brasil: Anísio Teixeira (entre os anos de 1930 e 1950), Darcy Ribeiro (entre os anos de 1980 e 1990) e o PME do governo federal (a partir de 2007), atualmente reorganizado na versão PNME. Também foram apresentados os seguintes marcos legais da educação em tempo integral no Brasil: a CF de 1988, a Lei 8.069/1990 (ECA), a LDBEN nº 9.394/1996 e a Lei 13.005/2014, que aprovou o atual PNE. Fez-se uma descrição das diferentes experiências de Minas Gerais, bem como da SRE de Coronel Fabriciano, com a ampliação da jornada escolar nas escolas estaduais de 2003 e 2006, respectivamente, até a atualidade. E, por fim, fez-se uma descrição das duas escolas pesquisadas, a fim de caracterizar o cenário específico deste caso de gestão.

O capítulo 2 trouxe os elementos considerados essenciais para a compreensão dos fatores intra e extraescolares que podem interferir na frequência dos alunos da educação (em tempo) integral. Assim, as bases teóricas da educação em tempo integral no Brasil foram organizadas em dois eixos principais de análise do problema de pesquisa: o currículo na educação em tempo integral e a utilização dos tempos e espaços para oferta de jornada escolar ampliada. No delineamento metodológico, foram apresentados os aspectos teóricos e práticos da abordagem metodológica deste estudo qualitativo, que pretendeu se caracterizar como de inspiração etnometodológica. Ou seja, buscou-se valorizar, na construção do conhecimento, a participação dos atores sociais que atuam na vida cotidiana. Dessa forma, paralelamente à análise documental, utilizou-se como técnica de geração de dados: observação direta das escolas pesquisadas, grupo focal com suas respectivas equipes gestoras e entrevista semiestruturada com os inspetores que acompanham essas escolas. Ainda no capítulo 2, fez-se a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, buscando compreender de que forma a organização da vida

escolar em turno e contraturno e os eixos currículo e espaço-tempo se relacionam na produção da infrequência escolar dos alunos da educação (em tempo) integral.

Com base no que foi desenvolvido nos capítulos 1 e 2 – descrição do processo de implementação da política de educação integral no estado de Minas Gerais e na SRE de Coronel Fabriciano; e análise dos fatores intra e extraescolares relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral –, foi construído o Quadro 7 a seguir. Esse quadro relaciona os dados de pesquisa com as ações propositivas a partir da questão de pesquisa e dos eixos teóricos, tendo como horizonte a elaboração de um PAE a ser desenvolvido pelas escolas pesquisadas e pela SRE de Coronel Fabriciano. Busca-se, com isso, contribuir para a superação do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nessas escolas.

Quadro 7 – Relacionando os dados de pesquisa com as ações propositivas

Questão de pesquisa	Eixo de análise	Dados de pesquisa	Ação propositiva	Nº
Quais são os fatores relacionados à infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas investigadas e como suas equipes gestoras lidam com esses fatores?	Pensando sobre a relação entre currículo e infrequência na educação em tempo integral	Na Escola Estadual Pedro Motta, os alunos chegam muito paulatinamente para as atividades do contraturno, que se iniciam com hinos religiosos e oração no refeitório da escola.	Planejamento de situações de ensino-aprendizagem em que os alunos tenham oportunidade de, nas suas produções, expressar opiniões acerca da rotina que vivenciam no contraturno escolar.	1
		Tanto na Escola Estadual Pedro Motta quanto na Escola Estadual João Firmino, os alunos não participam diretamente da definição do currículo do contraturno.	Planejamento de estratégias para que as famílias conheçam a proposta de Educação Integral e Integrada da SEE/MG e realização de mostras de oficinas, no ensino regular, ao longo do ano letivo, para definição, com os alunos e suas famílias, dos macrocampos e respectivas atividades a serem trabalhados na educação em tempo integral no ano letivo subsequente.	2
		A inspeção escolar pode aprimorar sua atuação junto aos profissionais das escolas e, assim, contribuir para a melhoria do currículo da educação (em tempo) integral.	Criação de situações de trabalho em que o inspetor atue mais como apoiador das ações da escola, inclusive no que diz respeito à formação continuada dos professores, do que como agente fiscalizador.	3
	Tempos e espaços na educação em tempo integral e suas relações com a infrequência dos alunos	Na Escola Estadual Pedro Motta, as atividades do contraturno são intercaladas dentro e fora da sala de aula principalmente por necessidade e não necessariamente por opção pedagógica dos professores.	Estudo das orientações da SEE/MG acerca da Educação Integral e Integrada com os professores nos momentos de atividades extraclasse, com ênfase no uso dos tempos e espaços para a formação integral das crianças e dos adolescentes.	1
		Há necessidade de ressignificar o currículo vivenciado nos tempos e espaços da educação em tempo integral nas duas escolas, a fim de tornar as atividades do contraturno mais prazerosas e significativas para os alunos.	Planejamento coletivo das atividades a serem desenvolvidas no contraturno, tomando como referência o estudo proposto na ação número 4.	1

		A ideia de educação integral como apoio compensatório – presente nas políticas nacional e estadual de educação – reproduz-se na concepção dos gestores das escolas pesquisadas e da inspeção escolar. De forma correlata, a equipe gestora das duas escolas atribui a infrequência dos alunos principalmente à vulnerabilidade das famílias.	Discussão, na SRE de Coronel Fabriciano, com o grupo de inspetores e analistas da DIVEP, sobre a educação integral como direito de todos (embora ainda não concretizado), a fim de que a SRE auxilie as escolas na qualificação do uso do tempo escolar ampliado, minimizando, assim, o impacto negativo da priorização de alunos vulneráveis como público-alvo da política de educação em tempo integral.	4
A infrequência na educação (em tempo) integral: como compreendê-la a partir da relação entre currículo, espaço, tempo, turno e contraturno	A Escola Estadual Pedro Motta apresenta dificuldade em articular o processo de escolarização convencional com a educação em suas múltiplas dimensões.	Inclusão da participação do inspetor e de um analista do Núcleo de Educação Integral e Integrada da DIVEP da SRE de Coronel Fabriciano nos estudos das orientações da SEE/MG acerca da Educação Integral e Integrada programados pelas escolas.	1	
	A organização temporal das escolas em turno e contraturno interfere na frequência dos alunos às atividades da educação (em tempo) integral, que ocorrem no contraturno.	Revisão coletiva do PPP pelas escolas, buscando prever nele uma maior articulação entre os conteúdos curriculares do turno regular e os do contraturno, a fim de minimizar a interferência da divisão da vida escolar em turnos na frequência dos alunos às atividades da educação (em tempo) integral.	1	
	As duas escolas pesquisadas não possuem registros sistemáticos dos possíveis motivos da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral.	Implementação do instrumento de monitoramento da infrequência dos alunos criado pela Escola Estadual Pedro Motta no decurso desta pesquisa, com consequente planejamento de ações baseadas nas justificativas coletadas.	5	

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme demonstra o Quadro 7, são nove as ações propositivas que comporão o PAE a ser executado pelas escolas pesquisadas – Escola Estadual Pedro Motta e Escola Estadual João Firmino – e pela SRE de Coronel Fabriciano, com vistas à melhoria da frequência dos alunos da educação (em tempo) integral. Porém, a fim de garantir melhores condições de exequibilidade às escolas, algumas dessas ações serão condensadas em uma ação maior no PAE: a elaboração, pelas escolas, de um projeto para a educação em tempo integral, que as incluam como subações.

Dessas nove ações, a maioria será realizada pelas próprias escolas, porém com o acompanhamento e o apoio da SRE, por meio da inspeção escolar e do Núcleo da Educação Integral e Integrada da DIVEP. Outras serão executadas pela própria SRE, com ou sem participação direta das escolas.

Nessa perspectiva, as três primeiras ações foram pensadas a partir de possíveis relações entre currículo e infrequência na educação (em tempo) integral. Assim, uma das propostas é que os alunos tenham oportunidade de, nas suas produções, expressar opiniões acerca da rotina que vivenciam no contraturno escolar e que tais opiniões sejam consideradas pela escola no planejamento das suas ações pedagógicas. A outra proposta é que os alunos e suas famílias conheçam, por meio de mostras de oficinas, as opções que a escola tem de macrocampos e respectivas atividades para oferta no ano letivo subsequente e, com base em tais mostras, participem da escolha dos macrocampos e atividades a serem ofertados. Ainda em relação a esse eixo voltado para o currículo, propõe-se uma ação a ser desenvolvida pela inspeção escolar, que é criar situações de trabalho em que o inspetor apoie as ações da escola, inclusive dando-lhe subsídio para promover a formação continuada dos professores. De acordo com a Lei 15.293/2004 (MINAS GERAIS, 2004), o exercício da inspeção escolar compreende a orientação do processo pedagógico das escolas.

O segundo grupo de ações relaciona-se com o eixo que tem como foco a discussão sobre os tempos e os espaços na educação (em tempo) integral, considerando que a qualificação do uso desses tempos e espaços pode contribuir para melhorar a frequência dos alunos no contraturno. As duas primeiras ações desse eixo são voltadas para o cotidiano das escolas e referem-se ao estudo das orientações da SEE/MG acerca da Educação Integral e Integrada, com ênfase no uso dos tempos e espaços para a formação integral das crianças e dos

adolescentes; e ao planejamento coletivo das atividades, tomando como referência os estudos realizados. A terceira ação será desenvolvida na SRE de Coronel Fabriciano e prevê discussão com o grupo de inspetores e analistas da DIVEP sobre a educação integral como direito de todos (embora ainda não concretizado). O propósito, nesse caso, é instrumentalizar os servidores da SRE para que auxiliem as escolas na qualificação do uso do tempo escolar ampliado, minimizando, assim, o impacto negativo da priorização de alunos vulneráveis como público-alvo da política de educação em tempo integral.

Por fim, as ações do terceiro grupo perpassam pelos dois eixos teóricos principais de análise do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, enfatizando a divisão da vida escolar desses alunos em turno e contraturno como um fator que contribui para que a superação do problema em questão seja um desafio ainda maior. Considerando, então, a relação dessa organização temporal da vida escolar com as variáveis currículo, tempo e espaço na produção da infrequência dos alunos, foram pensadas três ações, uma envolvendo diretamente a SRE e as outras duas a serem executadas mais especificamente pelas escolas. Nesse sentido, são apresentadas as seguintes propostas: inclusão da participação do inspetor e de um analista do Núcleo de Educação Integral e Integrada da DIVEP da SRE de Coronel Fabriciano nos estudos previstos na primeira ação do eixo sobre tempos e espaços na educação em tempo integral; revisão coletiva do PPP pelas escolas, buscando prever nele uma maior articulação entre os conteúdos curriculares do turno regular e os do contraturno; e implementação do instrumento de monitoramento da frequência dos alunos criado pela Escola Estadual Pedro Motta no decurso desta pesquisa, com consequente planejamento de ações baseadas nos dados de tal monitoramento.

Essas nove ações brevemente descritas aqui constituem a base do PAE apresentado na próxima seção. O objetivo é propor ações a serem desenvolvidas pelas escolas pesquisadas e pela SRE, com vistas à superação do problema identificado.

3.1 Delineamento do PAE

O PAE pensado para auxiliar as escolas pesquisadas na superação do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral baseia-se na

técnica de planejamento 5W2H. O nome dessa técnica, segundo Paradela (2017), deriva da definição de sete atividades de um planejamento que, em inglês, cinco começam com a letra W e duas com a letra H, ou seja: What – o que será feito? Why – por que, qual a importância? Who – quem será responsável? Where – onde a ação ocorrerá? When – Quando ela ocorrerá? How – como será desenvolvida? e How Much – quanto custará?

Aplicada às atividades relacionadas à gestão escolar, essa técnica de planejamento permite ao gestor conhecer claramente o conjunto de atividades propostas em um PAE. Assim, as ações voltadas para o alcance de um determinado objetivo podem ser organizadas em um quadro, de forma clara e sintética, buscando responder àquelas sete perguntas (O quê?, Por quê?, Quem?, Onde?, Quando?, Como? e Quanto?), de modo a facilitar o trabalho das pessoas envolvidas. Nessa perspectiva, o Quadro 8 a seguir traz o PAE delineado com o propósito de apresentar de forma clara as ações propositivas listadas no Quadro 4. Dessa forma, o Quadro 8 constitui um instrumento de gestão para orientar e facilitar o trabalho da SRE de Coronel Fabriciano e das escolas pesquisadas, com vistas à superação do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral.

Algumas das ações previstas no Quadro 7, no entanto, conforme já mencionado, foram condensadas, no PAE, na proposta de um projeto para a educação (em tempo) integral a ser desenvolvido nos momentos de atividades extraclasse dos professores. A fim de possibilitar às próprias escolas a organização para realização dessas ações, propõe-se que, ao elaborarem o referido projeto, elas as considerem e definam, de forma coletiva, um cronograma para realizá-las.

Quadro 8 – Ações a serem executadas nas Escolas Estaduais Pedro Motta e João Firmino

Nº	What – o que será feito?	Why – por que, qual a importância?	Who – quem será responsável?	Where – onde a ação ocorrerá?	When – Quando ela ocorrerá?	How – como será desenvolvida?	How Much – quanto custará?
1	Elaboração de um projeto que possibilite trabalhar várias ações voltadas para a educação em tempo integral.	Há necessidade de discutir com os professores sobre o uso dos tempos e dos espaços na educação em tempo integral; ressignificar o currículo vivenciado nesses tempos e espaços, a fim de tornar as atividades do contraturno mais prazerosas e significativas para os alunos; articular o processo de escolarização convencional com a educação em suas múltiplas dimensões; minimizar a interferência da organização temporal das escolas em turno e contraturno na frequência dos alunos às atividades da educação (em tempo) integral, que ocorrem	Equipe gestora das escolas.	Nas escolas.	No início do ano letivo.	Será promovido um encontro anual para elaboração coletiva de um projeto para a educação em tempo integral e definição, nesse projeto, de um cronograma para realização, nos momentos de atividades extraclasse, das seguintes ações e de outras: estudo das orientações da SEE/MG acerca da Educação Integral e Integrada com os professores, com a participação do inspetor e de um analista do Núcleo de Educação Integral e Integrada da SRE de Coronel Fabriciano; planejamento coletivo das atividades a serem desenvolvidas no contraturno, tomando como referência os	A execução das ações não gerará pagamentos, uma vez que serão desenvolvidas por servidores da SRE e das escolas em seus horários de trabalho. As escolas arcarão com os custos de reprodução de materiais e outros gastos que se fizerem necessários para a realização das suas ações e usarão, para isso, seus próprios recursos de

		no contraturno; e diminuir o atraso da chegada dos alunos no início do contraturno.				estudos realizados; revisão coletiva do PPP da escola, buscando prever nele uma maior articulação entre os conteúdos curriculares do turno regular e os do contraturno, a fim de minimizar a interferência da divisão da vida escolar em turnos na frequência dos alunos às atividades da educação (em tempo) integral; e planejamento de situações de ensino-aprendizagem em que os alunos expressem suas opiniões acerca da rotina que vivenciam no contraturno escolar.	manutenção e custeio. Da mesma forma, a SRE custeará as suas próprias ações, com os recursos de que já dispõe.
2	Planejamento de estratégias para que as famílias conheçam a proposta de Educação Integral e Integrada da SEE/MG; e realização de mostras de oficinas,	Tanto na Escola Estadual Pedro Motta quanto na Escola Estadual João Firmino, os alunos não participam diretamente da definição do currículo do contraturno.	Professores da educação (em tempo) integral, em parceria com os professores do ensino regular, sob coordenação	Nas escolas.	Ao longo do ano letivo.	Serão planejados encontros com as famílias e outras estratégias para que elas conheçam a proposta de Educação Integral e Integrada da SEE/MG e a forma como esta é operacionalizada na	

	no ensino regular, para definição, com os alunos e suas famílias, dos macrocampos e respectivas atividades a serem trabalhados na educação em tempo integral no ano letivo subsequente.		da equipe gestora das escolas.			escola. De forma concomitante, serão realizadas, ao longo do ano letivo, mostras de oficinas dos macrocampos possíveis de serem escolhidos para oferta no contraturno, para que, com base nessa mostra, os alunos e suas famílias participem da escolha dos macrocampos e atividades a serem ofertados na educação (em tempo) integral no ano letivo subsequente. Essas oficinas serão planejadas e desenvolvidas pelos professores do contraturno, com o auxílio dos professores do ensino regular, sob coordenação da equipe gestora.	
3	Implementação do instrumento de monitoramento da infrequência dos alunos criado pela Escola Estadual Pedro Motta no	As duas escolas pesquisadas não possuem registros sistemáticos dos possíveis motivos da infrequência dos alunos da educação	Professor coordenador da educação (em tempo) integral ou outro membro da equipe	Nas escolas.	Mensalmente.	Ao final de cada mês letivo, o responsável pela ação fará o levantamento dos alunos infrequentes e, com ou sem auxílio de outro professor,	

	decurso desta pesquisa, com consequente planejamento de ações baseadas nas justificativas coletadas.	(em tempo) integral.	gestora.			estabelecerá contato com suas famílias, para apuração dos motivos da infrequência. Os registros desse monitoramento serão feitos no instrumento criado pela Escola Estadual Pedro Motta e levados para os encontros de planejamento coletivo (previsto no projeto de educação em tempo integral – ação propositiva nº 01), para que juntos, professores e equipe gestora, pensem em estratégias de intervenção no problema da infrequência, com base nas justificativas coletadas.	
4	Criação de situações de trabalho em que o inspetor atue mais como apoiador das ações da escola, inclusive no que diz respeito à formação continuada dos professores, do que como agente	A inspeção escolar pode aprimorar sua atuação junto aos profissionais das escolas e, assim, contribuir para a melhoria do currículo da educação (em tempo) integral.	Inspetores escolares.	Na SRE de Coronel Fabriciano.	Semestralmente.	No início do primeiro e do segundo semestres letivos de cada ano, os inspetores se reunirão para definir ações a serem desenvolvidas pela inspeção, em parceria com a DIVEP, com vistas a apoiar as escolas na	

	fiscalizador.					implementação da educação em tempo integral e contribuir para a formação continuada dos professores.	
5	Discussão, na SRE de Coronel Fabriciano, com o grupo de inspetores e analistas da DIVEP, sobre a educação integral como direito de todos (embora ainda não concretizado), a fim de que a SRE auxilie as escolas na qualificação do uso do tempo escolar ampliado, minimizando, assim, o impacto negativo da priorização de alunos vulneráveis como público-alvo da política de educação em tempo integral.	A ideia de educação integral como apoio compensatório – presente nas políticas nacional e estadual de educação – reproduz-se na concepção dos gestores das escolas pesquisadas e da inspeção escolar. De forma correlata, a equipe gestora das duas escolas atribui a infrequência dos alunos principalmente à vulnerabilidade das famílias.	Inspetores e analistas da DIVEP.	Na SRE	Semestralmente.	Serão organizados dois encontros anuais, com duração a ser definida, para que inspetores e analistas da DIVEP discutam e definam estratégias de atuação junto às escolas que ofertam educação (em tempo) integral, com vistas a auxiliá-las na qualificação do tempo escolar ampliado.	

Fonte: Dados da pesquisa.

3.2 Detalhamento das ações propostas

Esta seção traz o detalhamento das ações que compõem o PAE apresentado no Quadro 8. A intenção é demonstrar como essas ações propostas se articulam em torno dos eixos currículo, espaço e tempo na educação (em tempo) integral, em busca da superação do problema da infrequência dos alunos, intensificada pela divisão da vida escolar destes em turno e contraturno.

3.2.1 Elaboração de um projeto para a educação em tempo integral

Conforme já mencionado, a ideia de elaborar um projeto para a educação em tempo integral surgiu da necessidade de proporcionar às escolas condição de se organizarem para desenvolver as várias ações pensadas para auxiliá-las na superação do problema da infrequência dos alunos no contraturno. Assim, elas podem, além de pensar em outras propostas, definir um cronograma que lhes possibilite trabalhar no tempo mais adequado cada ação prevista neste PAE. A intenção é que tal projeto se organize a partir de três propostas principais: estudo das orientações da SEE/MG acerca da Educação Integral e Integrada; planejamento coletivo das atividades a serem desenvolvidas no contraturno; e revisão coletiva do PPP das escolas, buscando prever nele uma maior articulação entre os conteúdos curriculares convencionais e os da educação em tempo integral.

Nessa perspectiva, propõe-se que o estudo das orientações da SEE/MG acerca da Educação Integral e Integrada com os professores enfatize o uso dos tempos e dos espaços na educação em tempo integral. Tendo os dados da pesquisa de campo apontado para a necessidade desse estudo, considera-se fundamental que os professores tenham oportunidade de realizá-lo na escola. Os encontros com esse fim serão promovidos pela equipe gestora das escolas, com especial destaque para o papel do diretor. Como enfatiza Fullan (2009, p. 26), “o diretor é absolutamente fundamental no que envolve desenvolver a ‘capacidade escolar’ para administrar a mudança”.

Acredita-se que o caminho para o êxito da mudança educacional é conhecê-la; e, para isso, o estudo sistemático é imprescindível. As orientações da SEE/MG sobre o uso dos tempos e espaços para oferta de educação em tempo integral estão se aperfeiçoando e vão ao encontro do que propõem os estudiosos do assunto, mas

os professores precisam se apropriar delas para implementá-las. Para Fullan (2009), o sentido da mudança tem como centro o problema do significado. Segundo esse autor,

O problema do significado diz respeito à maneira como aqueles envolvidos na mudança podem vir a entender o que deve mudar, e como isso pode ser realizado, enquanto entendem que o “quê” e o “como” interagem constantemente e remodelam um ao outro. (FULLAN, 2009, p. 20).

Portanto, a mudança de uma cultura de jornada escolar parcial para uma cultura de jornada escolar integral, com todas as implicações que isso traz para a vida das escolas, precisa fazer sentido para os professores. Dessa forma, saberão o que precisa mudar e como fazê-lo.

Outra proposta de ação para integrar esse projeto das escolas, como já referido, é de planejar coletivamente as atividades a serem desenvolvidas no contraturno, tomando como referência o estudo proposto na ação anterior. Tendo os professores estudado sobre o uso dos tempos e dos espaços na educação em tempo integral, considera-se necessário que lhes seja oportunizado um momento para que planejem conjuntamente as atividades a serem desenvolvidas com os alunos a partir daquele estudo. Entende-se que, assim, seja possível ressignificar o currículo vivenciado nos tempos e espaços da educação em tempo integral e torná-lo mais prazeroso e significativo para os alunos, contribuindo para melhorar a frequência deles no contraturno.

A ação será realizada por meio de encontros programados com esse objetivo, de forma que os professores, sob a coordenação da equipe gestora, possam planejar atividades a serem desenvolvidas em períodos letivos previamente definidos. Desse modo, cria-se o que Fullan (2009) chama de coerência programática, ou seja, os programas de aprendizagem são coordenados e concentrados em objetivos definidos pelo grupo e mantidos por um determinado período de tempo, o que significa foco organizacional e integração de todos os profissionais com vistas a um único ponto de chegada.

A fim de garantir o apoio da SRE às ações das escolas, propõe-se a participação do inspetor e de um analista do Núcleo de Educação Integral e Integrada da DIVEP da SRE de Coronel Fabriciano nos estudos programados pelas escolas. Com isso, a inspeção escolar pode contribuir para a formação continuada

dos professores e, dessa forma, facilitar, entre outras melhorias, a articulação do processo de escolarização convencional com a educação em suas múltiplas dimensões, visto que a divisão da vida escolar em turno e contraturno parece dificultar esse processo nas escolas.

Assim, a proposta é que a equipe gestora das escolas, com o apoio dos inspetores e dos analistas da DIVEP, promova vários encontros por ano, nos horários de atividades extraclasse, para estudo das orientações da SEE/G sobre Educação Integral e Integrada com os professores. Busca-se, portanto, viabilizar e fortalecer a realização dessa ação nas escolas, com a participação dos inspetores e analistas não só na organização dos encontros, mas também nos estudos propostos.

Recomenda-se, ainda, que, nesse projeto para a educação em tempo integral, as escolas incluam a revisão coletiva dos seus PPPs. Ao realizar esta pesquisa, percebeu-se que a organização temporal das escolas em turno e contraturno para oferta de educação (em tempo) integral interfere na frequência dos alunos, que são mais frequentes às aulas do ensino regular, no turno, do que às atividades diversificadas do contraturno. Acredita-se que sistematizar a previsão de uma maior articulação entre os conteúdos curriculares convencionais e os demais, nos PPPs, possa minimizar a interferência dessa organização temporal na frequência dos alunos às atividades educativas diversificadas.

Nesse sentido, propõe-se que as escolas definam um momento de atividades extraclasse, preferencialmente na transição do primeiro para o segundo bimestre letivo, para que os professores do ensino regular e da educação (em tempo) integral, conjuntamente, apresentem propostas de integração turno-contraturno. Tais propostas serão sistematizadas pela equipe gestora e apresentadas posteriormente para os demais segmentos da comunidade escolar para possíveis complementações, antes da sua incorporação formal ao PPP da escola.

Por último, acredita-se que planejar situações de ensino-aprendizagem em que os alunos da educação (em tempo) integral tenham oportunidade de, nas suas produções, expressar opiniões acerca da rotina que vivenciam no contraturno escolar possa contribuir para que eles sejam mais assíduos. Propõe-se, então, o planejamento coletivo de situações em que os alunos possam fazer isso.

Essa ação foi pensada a partir da constatação de que muitos alunos chegam ao contraturno atrasados nas duas escolas pesquisadas. Na Escola Estadual Pedro

Motta, as atividades desse tempo escolar se iniciam com hinos religiosos e oração no refeitório da escola. Cabem aqui alguns questionamentos: Se os alunos pudessem escolher atividades de integração para abertura do contraturno, seriam essas as escolhidas? Chegariam atrasados se vissem sentido no que a escola oferece? Esse atraso não seria indício de que pode haver relação entre currículo e infrequência na educação (em tempo) integral?

A proposta, então, é que em momentos coletivos de atividades extraclasse os professores da educação (em tempo) integral elaborem atividades a serem desenvolvidas em suas respectivas aulas com o objetivo de dar oportunidade aos alunos de expressarem suas opiniões acerca das atividades que realizam no contraturno. Assim, cada professor, de acordo com as oficinas que desenvolve, pode planejar, por exemplo, a produção, coletiva ou individual, de um poema em que os alunos mencionem o que mais lhes agrada e o que menos lhes agrada na educação (em tempo) integral. Eles podem, ainda, produzir paródias, confeccionar mural, entre tantas outras atividades com esse teor, inclusive para serem expostas em um momento de mostras de trabalhos. Os dados coletados nesses trabalhos serão consolidados pelos professores e pela equipe gestora; e subsidiarão o replanejamento das ações da educação (em tempo) integral no próximo encontro para planejamento coletivo, também previsto nesse projeto.

3.2.2 Informação às famílias e realização de mostras de oficinas no ensino regular

Constatou-se, no decorrer da pesquisa, que as escolas atribuem principalmente às famílias o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral. Por outro lado, as escolas não desenvolvem ações sistemáticas de informação às famílias acerca da proposta de Educação Integral e Integrada da SEE/MG. Diante disso, propõe-se que os professores da educação (em tempo) integral, sob a coordenação da equipe gestora, promovam encontros regulares com as famílias e pensem também em outras estratégias para mostrar-lhes as ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos no contraturno escolar.

Ao evidenciar para as famílias o que é a educação em tempo integral, as escolas, além de qualificarem o próprio trabalho, dão-lhes condições de acreditarem na proposta. Assim, todos os envolvidos têm a oportunidade de entender que o

objetivo da jornada escolar ampliada não é assistir aos mais necessitados, mas proporcionar aos alunos formação ampla e capital cultural diferenciado.

Verificou-se, também, por meio da pesquisa de campo, que nas duas escolas pesquisadas não há participação direta dos alunos na definição do currículo do contraturno. Com base nisso e considerando a importância de ouvir as crianças e os adolescentes, conforme postulam Gonçalves (2006) e Fullan (2009), foi idealizada a realização de mostras de oficinas, no ensino regular, ao longo do ano letivo em curso, dos diversos macrocampos que constituem o leque de opções que a escola tem para oferta no contraturno no ano letivo subsequente. Essa ação, a ser desenvolvida de forma compatível com as demais ações previstas no calendário das escolas, tem o propósito de criar condições para que os alunos e suas famílias participem da definição dos macrocampos e respectivas atividades a serem trabalhados na educação (em tempo) integral. Assim, tendo conhecido as oficinas, os alunos e os pais serão chamados a participar da escolha daquelas que comporão o currículo no próximo ano letivo. Justifica-se a realização da mostra no ensino regular porque são esses alunos e suas famílias que optarão ou não por aderirem à educação (em tempo) integral.

Nesse sentido, propõe-se que os professores da educação (em tempo) integral planejem e desenvolvam as oficinas que comporão as mostras em diálogo com os professores do ensino regular e sob a coordenação da equipe gestora das escolas. Além de favorecer uma escolha mais democrática dos macrocampos e atividades a serem ofertados, essa ação favorecerá também a integração turno-contraturno que, conforme demonstrado ao longo deste trabalho, constitui uma das fragilidades do modelo de ampliação da jornada escolar predominante no país, que divide a vida escolar em turnos.

Vale lembrar que a escolha democrática das atividades educativas diversificadas para o contraturno constitui uma orientação da SEE/MG, pois a Resolução SEE nº 2749/2015 (MINAS GERAIS, 2015a) prevê que o colegiado escolar seja ouvido pelas escolas quando da definição dessas atividades e de suas cargas horárias. Como esse órgão deve contar com representantes de alunos (com idade igual ou superior a 14 anos) e de pais, é importante que estes conheçam as oficinas, para que a escolha seja feita de forma consciente e não apenas para cumprir protocolo. Vale também ressaltar que as escolas pesquisadas não adotam, ainda, a prática de ouvir o colegiado escolar quando das decisões acerca da

educação (em tempo) integral. Propõe-se, então, que, no âmbito desta ação de realizar mostras de oficinas no ensino regular para os alunos e suas famílias, inclua-se a participação desse órgão na escolha dos macrocampos e respectivas atividades a serem desenvolvidos no contraturno.

3.2.3 Implementação do instrumento de monitoramento da infrequência dos alunos criado pela Escola Estadual Pedro Motta

Conforme demonstrado na seção de análise dos dados da pesquisa de campo, as escolas pesquisadas não contam com um registro sistemático do monitoramento da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral. No decurso desta pesquisa, no entanto, a Escola Estadual Pedro Motta, incomodada com os questionamentos da pesquisadora sobre o fato, criou um instrumento com esse fim.

A proposta, então, é que as escolas implementem esse instrumento (Anexo C desta dissertação), que conta, inclusive, com um campo para registro das justificativas das faltas apresentadas pelos alunos e/ou suas famílias. Sugere-se que, ao final de cada mês letivo, o professor coordenador da educação (em tempo) integral ou outro membro da equipe gestora, na ausência desse profissional, faça o levantamento dos alunos infrequentes. De posse desse levantamento, a escola estabelecerá contato com as famílias dos alunos, para apuração dos motivos da infrequência. Os registros desse monitoramento serão levados para os encontros de planejamento coletivo previsto no projeto da escola para a educação em tempo integral, para que juntos, professores e equipe gestora, pensem em estratégias de intervenção no problema da infrequência, com base nas justificativas coletadas.

3.2.4 Criação de situações de trabalho em que o inspetor atue como apoiador das ações da escola

Conforme demonstrado na seção de análise dos dados da pesquisa de campo, verificou-se que a inspeção escolar pode aprimorar sua atuação junto aos profissionais das escolas e, assim, contribuir para a melhoria da educação (em tempo) integral, inclusive no que se refere ao currículo oferecido aos alunos no contraturno. Diante disso, propõe-se que esse profissional atue mais como apoiador

das ações da escola do que como agente fiscalizador, desconstruindo a representação que historicamente se construiu acerca do inspetor escolar. Embora ele não possa abdicar da sua atribuição de controle que o próprio nome lhe confere, sua função vai muito além disso, sobretudo quando se considera que o grande objetivo das políticas educacionais é melhorar a qualidade social da educação pública e que qualidade social e democracia são realidades inseparáveis. Portanto, é impensável que esse profissional, sendo um gestor, ainda que indireto, de política pública educacional, aja apenas como um fiscalizador no âmbito das escolas.

Assim, no que tange ao foco desta pesquisa – infrequência na educação (em tempo) integral –, não basta que o inspetor escolar verifique se os diretores de escola estão cumprindo os dispositivos da Resolução SEE nº 2197/2012 (MINAS GERAIS, 2012) acerca da infrequência escolar e lhes determine que os cumpra sob pena de responsabilização. Conforme mencionado em momento anterior desta dissertação, a citada Resolução define uma série de procedimentos a serem realizados pelos diretores em relação aos alunos faltosos, tais como: notificar a família; comunicar ao Conselho Tutelar, ao Juiz competente e ao Ministério Público. E prevê responsabilização administrativa para o diretor que deixar de realizar tais procedimentos. Sem desconsiderar a importância dessas normas, é preciso que, além de zelar pelo cumprimento delas, o inspetor escolar busque junto às escolas alternativas intraescolares com vistas à superação do problema.

Nesse sentido, propõe-se que no início do primeiro e do segundo semestres letivos de cada ano, os inspetores se reúnam para definir ações a serem desenvolvidas pela inspeção, em parceria com a DIVEP, junto às escolas. A intenção é apoiá-las na implementação da educação em tempo integral e contribuir para a formação continuada dos professores. Pode ser definido, por exemplo, que a inspeção e a DIVEP promoverão, ao longo do ano letivo, pelo menos dois encontros de formação continuada com os professores da educação (em tempo) integral com ênfase em temas relevantes no contexto da ampliação da jornada escolar, tais como currículo, o uso dos espaços e dos tempos, entre outros. Tais encontros e outras estratégias que venham a ser pensadas pela SRE como forma de apoiar as escolas na implementação dessa política se juntarão às propostas de formação previstas na ação 1 do PAE, tendo em vista o fortalecimento das ações das escolas.

Ainda no contexto dessa ação, sugere-se que a SRE pense também em estratégias menos “burocratizadas” de apoio às escolas e as auxilie na promoção de

um tratamento mais humanizado dos estudantes. Ressalta-se que não se trata de “atendimento psicológico”. O que se propõe é que inspetores e analistas da SRE deem suporte às escolas, por exemplo, para criarem uma oportunidade de os alunos expressarem seus motivos de infrequência sem correrem o risco de serem punidos. Como sugestão, indica-se a promoção de uma reunião semanal com cada turma para deixar que os estudantes se expressem, critiquem a escola, em todos os seus aspectos, mas também proponham soluções. Assim, eles se sentirão parte do problema levantado e podem se interessar pela busca de soluções para o mesmo. Nessa perspectiva, junto aos registros propostos na subseção 3.2.3, pode-se ter uma conversa com esses alunos, registrando os motivos dos atrasos e da infrequência e também os compromissos sugeridos e assumidos por eles próprios de evitarem as faltas e os atrasos.

Sugere-se, ainda, que, de forma semelhante ao que se propõe que as escolas façam em relação aos alunos, a inspeção escolar atue junto às escolas de forma mais horizontal. Muitas vezes, o inspetor é visto como um fiscal, talvez porque ele próprio ainda não se livrou do perfil que historicamente lhe foi atribuído. Se ele se apresentar de outra forma, fazendo registros em conjunto, tendo conversas “humanizadas” com os profissionais das escolas, essa situação pode melhorar. Se o profissional sentir que pode contar com o inspetor para tentar melhorar seu trabalho, as relações também mudarão.

3.2.5 Discussão na SRE sobre a educação integral como direito de todos

O referencial teórico selecionado para esta pesquisa, representado por autores como Cavaliere (2007) e Arroyo (2012), bem como a realidade das escolas pesquisadas, demonstra que, historicamente, as políticas de educação integral e em tempo integral no Brasil têm sido pensadas para um público específico. Embora os marcos legais da ampliação da jornada escolar no país apontem para o direito de todos a uma educação escolar abrangente e, portanto, integral, dificilmente acessível em escola de tempo parcial, tais políticas têm priorizado alunos em situação de vulnerabilidade.

Trata-se da ideia de educação integral como apoio compensatório, presente nas políticas nacional e estadual de educação, que se reproduz na concepção dos gestores das escolas pesquisadas e da inspeção escolar. De forma correlata, a

equipe gestora das duas escolas atribui a infrequência dos alunos principalmente à vulnerabilidade das famílias.

Diante dessa realidade e a fim de auxiliar as escolas na qualificação do uso do tempo escolar ampliado, minimizando, assim, o impacto negativo da priorização de alunos vulneráveis como público-alvo da política de educação em tempo integral, propõe-se esta ação à SRE de Coronel Fabriciano: discussão entre inspetores e analistas da DIVEP sobre a educação integral como direito de todos, embora ainda não concretizado. Dessa maneira, a SRE se qualifica para cumprir o seu papel junto às escolas e contribuir para a desconstrução de representações negativas acerca da jornada escolar ampliada que circundam o imaginário dos alunos, das famílias e dos profissionais da educação em geral.

Entende-se, no entanto, que essa ação faz mais sentido se, por meio dela, for possível alcançar as instâncias superiores. Conforme aponta o próprio referencial teórico, as propostas de educação integral e integrada precisam ter um viés menos assistencialista. Nesse sentido, as reuniões de inspetores e analistas da DIVEP podem surtir pouco efeito se não ultrapassarem o âmbito da SRE rumo a instâncias que tenham maior poder de decisão. Nessa perspectiva, propõe-se que essas reuniões culminem com a elaboração de um documento propositivo a ser encaminhado para a SEE/MG com pretensões de promover alterações na política de ampliação da jornada escolar.

Pensar em estratégias de atuação a partir de documentos oficiais que, apesar de preverem a integração, ainda têm um viés assistencialista, torna-se difícil. É preciso, antes, portanto, alterar os documentos oficiais. Conforme já observado, as inúmeras versões do documento orientador indicam uma evolução na própria maneira de a SEE/MG apresentar a política às escolas, sobretudo no que se refere à prática de um currículo integrado, mas ainda há uma visão assistencialista muito arraigada nessas propostas de ampliação da jornada escolar. É o que evidenciam os critérios de seleção dos alunos para a educação (em tempo) integral, presentes desde as orientações do MEC até a última versão do documento orientador da SEE/MG. Vale reiterar que tais critérios, em versão mais atualizada (MINAS GERAIS, 2018b), priorizam, na ordem aqui apresentada, alunos (I) em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; (II) oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família; (III) em defasagem idade/ano de escolaridade; e (IV) aqueles que estimulam seus colegas – incentivadores e líderes positivos.

Para concretização dessa proposta, sugere-se que sejam organizados dois encontros anuais, com duração a ser definida. Nesses encontros, os inspetores e analistas da DIVEP, além de elaborarem o documento a ser enviado à SEE/MG, conforme proposto, discutirão e definirão estratégias de atuação junto às escolas que ofertam educação (em tempo) integral, com vistas a auxiliá-las na qualificação do tempo escolar ampliado. É necessário pensar em formas de, pelo menos, amenizar o problema do assistencialismo escolar, dentro das possibilidades da SRE e das próprias escolas, enquanto não se tem uma solução emanada de órgãos educacionais superiores. Trata-se de uma proposta a ser desenvolvida de forma articulada à ação propositiva detalhada na subseção anterior, que prevê a criação de situações de trabalho em que o inspetor atue mais como apoiador das ações da escola do que como um agente fiscalizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em tempo integral vem emergindo na pauta das políticas públicas educacionais em todo o Brasil. E, desde 2003, o estado de Minas Gerais vem avançando na ampliação da jornada escolar para alunos do Ensino Fundamental. Apesar dos avanços, inclusive no que se refere à ampliação a cada ano do número de alunos beneficiados com essa política, vários desafios ainda se impõem em relação a sua implementação no âmbito da SRE de Coronel Fabriciano, que é vinculada à SEE/MG. Entre esses desafios, manter a frequência dos alunos no contraturno escolar para realização de atividades educativas em tempo integral constituiu o foco das ações propostas ao final desta pesquisa realizada em duas escolas da SRE de Coronel Fabriciano que apresentaram o menor índice de alunos frequentes no contraturno ao final do ano letivo de 2016 e que continuaram com oferta de jornada escolar ampliada em 2017. Nesse sentido, buscou-se identificar os fatores relacionados à infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas investigadas e como suas equipes gestoras lidam com esses fatores.

Nessa busca, deparou-se com alguns desafios. Entre eles, destaca-se o fato de nem sempre ter sido possível realizar a pesquisa de campo nas datas esperadas, uma vez que a concretização da agenda dependia da disponibilidade das escolas para receber a pesquisadora. Isso se agravou um pouco mais na etapa final, sobretudo quanto à realização dos grupos focais, que coincidiu com a paralisação geral das atividades dos trabalhadores da educação de Minas Gerais, no início do ano letivo de 2018. Além da dificuldade com o agendamento, vale destacar que foi também desafiadora a análise de documentos. O acesso a diários de classe e listas de presença dos alunos, por exemplo, foi moroso, pois nem sempre foi possível compatibilizar a agenda com o horário de trabalho dos profissionais que possibilitariam esse acesso. Algumas vezes, mesmo que os profissionais estivessem nas escolas nos momentos da pesquisa de campo, pelo fato de precisarem priorizar outras atividades, a disponibilização dos documentos solicitados acabava se tornando inviável.

Vencidos os desafios de concretização das agendas e do acesso aos documentos, como diários de classe e listas de presença, outro desafio se impôs: o de levantar, com precisão, os dados relativos às presenças e às faltas dos alunos, já que os registros eram, algumas vezes, inexistentes; outras vezes, imprecisos. Isso,

no entanto, não impossibilitou a análise do problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, pois as respostas a questões não respondidas pelos documentos vieram das outras técnicas de pesquisa utilizadas, sobretudo das observações e dos grupos focais.

Verificou-se que fatores tanto internos quanto externos ao ambiente escolar interferem na frequência dos alunos da educação (em tempo) integral. No primeiro caso, a partir do referencial teórico e dos dados da pesquisa de campo, constatou-se que a operacionalização do currículo do contraturno e o uso que se faz dos tempos e espaços na jornada escolar ampliada são fatores que podem fomentar a frequência ou a infrequência dos alunos. Considerando que a ausência destes demonstra insucesso na implementação da política, é correto dizer que o êxito da educação em tempo integral depende da convergência entre as práticas da escola e os interesses e necessidades dos estudantes. Para tanto, quem tem que agir é a escola, certamente sob o arcabouço estrutural dos órgãos regionais e central, mas assumindo seu papel de instituição formadora de cidadãos em e para uma sociedade democrática, ainda que outras organizações possam e devam contribuir para o fortalecimento desse seu papel.

Foi essa perspectiva que orientou o PAE delineado ao final desta pesquisa, considerando as possibilidades e responsabilidades das escolas e da SRE de Coronel Fabriciano. Ou seja, propôs-se o que se considera exequível pelas escolas pesquisadas e pela SRE de Coronel Fabriciano em prol da melhoria da frequência dos alunos da educação (em tempo) integral às atividades do contraturno escolar. Ressalta-se que as ações foram propostas com vistas principalmente à qualificação do trabalho pedagógico das escolas pesquisadas, a fim de potencializar a capacidade destas de lidar com o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral. Embora tenham sido pensadas para o contexto específico das duas escolas em questão, são ações que podem ser desenvolvidas também por outras que vivenciam o mesmo problema. Acredita-se que assim seja possível contribuir para que essa política, fundamental para o avanço da qualidade educacional brasileira, enraíze-se nas comunidades e tenha sua continuidade garantida, conforme postula Gadotti (2009).

No que tange ao eixo teórico voltado para o currículo na educação em tempo integral, vale ressaltar que a realização deste trabalho apontou para a necessidade de uma observação mais atenta à questão da interdisciplinaridade. Como o foco

aqui foi a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral, não foi possível aprofundar nesse aspecto. Ficou bastante claro, no entanto, que um trabalho interdisciplinar de qualidade pode repercutir positivamente nos índices de frequência desses alunos, o que justifica a realização de futuras pesquisas voltadas para a interdisciplinaridade na educação em tempo integral.

Ainda nesse eixo que enfatizou o currículo na educação em tempo integral, chamou a atenção o fato de um professor de Educação Física do ensino regular ser o professor de Xadrez e Basquete dos mesmos alunos no contraturno e, assim, conseguir desenvolver um trabalho que integra turno e contraturno. Esse fato alerta para a importância de políticas públicas de valorização do magistério, que garantam professores também em tempo integral numa mesma escola, bem remunerados, de forma que os profissionais do tempo ampliado sejam os mesmos do ensino regular. Isso certamente facilitaria o desenvolvimento de uma educação integral e integrada. Esse fator, contudo, também não foi explorado nesta dissertação, em função da limitação de tempo e espaço para sua escrita. Trata-se, portanto, de um tema interessante de ser trabalhado em outras pesquisas sobre políticas de ampliação da jornada escolar.

Em relação aos tempos e espaços escolares, é importante destacar que o que faz a diferença não é só ter ou não ter espaço e tempo para oferta de educação em tempo integral. Trata-se mais de ouvir os alunos, atender seus anseios, proporcionar-lhes caminhos e oportunidades, alimentar seus sonhos... Pensar, por exemplo, em desenvolver uma oficina de tijolos para dar oportunidade aos alunos de se tornarem ajudantes de pedreiro é uma proposta limitadora de oportunidades. É preciso ter cuidado para não desmerecer a profissão, mas a ampliação da jornada escolar na educação básica volta-se para a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, não para o ensino técnico. Aulas de artesanato com argila e trabalhos de olaria para produzir diferentes objetos, inclusive, tijolos, cabem em uma proposta de educação integral, mas pensar em apenas uma possibilidade de profissão para o aluno seguir é muito segregador.

Essas reflexões levam a perguntas do tipo: Para quem é pensada a política de educação integral e integrada? Estaria essa política segregando mais em vez de promover as pessoas? Enquanto o uso do tempo ampliado permanecer como apoio compensatório, apenas para alguns alunos, será difícil promover uma educação que seja integral. Se a jornada escolar ampliada se prestar prioritariamente à assistência

dos “mais necessitados” da comunidade, a segregação socioeconômica restará reproduzida na escola e as classes populares permanecerão estereotipadas.

Ainda no que se refere à compreensão dos fatores intraescolares, percebeu-se, no decorrer da pesquisa, que seria importante incluir entre as escolas pesquisadas uma que oferta educação (em tempo) integral que não apresenta dificuldade com a frequência dos alunos. Assim, seria possível estabelecer uma comparação entre elas, o que certamente contribuiria para a definição de estratégias para enfrentamento do problema em questão. Porém, em função do tempo exíguo para finalização desta dissertação no prazo recomendado pelo PPGP, não foi possível incluir uma terceira escola no estudo. Portanto, essa é uma vertente pela qual se recomenda que seja abordado o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral em futuras pesquisas.

Quanto aos fatores externos ao ambiente escolar que podem dificultar a frequência dos alunos às atividades do contraturno escolar, o que sobressaiu na pesquisa de campo foi a vulnerabilidade social em que se encontram as famílias desses alunos. Assim, muitas famílias, na percepção dos participantes da pesquisa, por problemas de ordem familiar e social, não enviam seus filhos regularmente para as atividades da educação (em tempo) integral, no contraturno. Esse fator, no entanto, não constituiu o foco desta pesquisa, por não estar diretamente sob a ação das escolas e da SRE, a quem se propõem ações, embora tal fator seja digno de investigações e propostas de intervenção. O que se propôs, portanto, foi focar no que pode ser feito pelas escolas e pelos órgãos a quem elas estão vinculadas, que no caso em questão é, mais precisamente, a SRE de Coronel Fabriciano. Isso porque a culpabilização das famílias, nesse caso, não oferece perspectiva para além do plano das queixas.

Os profissionais da educação não têm como intervir na complexidade socioeconômica das realidades familiares, não têm poder para mudar tais realidades, mas têm o poder e o dever de repensar e qualificar suas práticas para oferecer educação de qualidade às crianças e aos adolescentes oriundos dessas realidades. Seja qual for o perfil do aluno que chega à escola pública e, mais especificamente, à educação (em tempo) integral, ele tem direito de acesso a conhecimentos diversificados, a educação de qualidade. E à escola cabe assegurar-lhe os direitos de aprendizagem.

Acredita-se que seja necessário repensar, também, o caráter altamente burocratizador de certas práticas, tanto das equipes gestoras das escolas, quanto da inspeção escolar. No que diz respeito ao problema que motivou esta pesquisa – infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral –, sem desconsiderar a importância das normas relativas ao assunto, defende-se um tratamento pedagógico da situação, bem como uma discussão humanizada desta com as pessoas nela envolvidas. Em outras palavras, em relação ao caso da infrequência dos alunos, não basta que os gestores escolares notifiquem as famílias e acionem os órgãos e autoridades competentes, como também não basta que os inspetores escolares notifiquem as escolas e exijam delas que realizem tais procedimentos. Uma discussão saudável do assunto dos profissionais da escola com os alunos e suas famílias e da inspeção escolar com tais profissionais pode ser muito mais produtiva para a solução do problema do que a mera execução de procedimentos burocráticos.

São muitos os atores envolvidos na implementação da Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais. Os professores são os que atuam mais diretamente com os alunos, porém as ações dos demais envolvidos no processo, como gestores escolares, inspetores e analistas pedagógicos da SRE, são fundamentais para a qualificação do trabalho desenvolvido pelos professores. Portanto, é importante que todos esses profissionais trabalhem em prol de um objetivo comum, que é a oferta de educação de qualidade no tempo escolar ampliado. Nessa perspectiva, não há que responsabilizar um ou outro pelo fracasso ou êxito da política. Cabe a cada um desses profissionais assumir de forma comprometida o papel que lhe compete no que se refere à implementação da Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais, assim como cabe a todos eles se apoiarem reciprocamente em prol do referido objetivo comum.

Pelas reflexões apresentadas acerca da educação integral e em tempo integral, fundamentadas em bases teóricas que apontam para as circunstâncias históricas e legais nas quais o tema vem se inserindo na pauta das políticas públicas educacionais no Brasil, considera-se que esta dissertação contextualiza a política de educação integral e em tempo integral no Brasil e em Minas Gerais. Estão aqui documentados momentos da política e construções escolares dela decorrentes, cujos sentidos, inclusive os atribuídos pelos participantes da pesquisa, com destaque para o assistencialismo na escola, essa contextualização ajuda a

compreender. A compreensão por sua vez traz possibilidades de ação em busca de avanços nas práticas pedagógicas realizadas no tempo escolar ampliado.

Por fim, é importante ressaltar que uma contribuição deste trabalho para a inspeção escolar, espaço de atuação da autora da pesquisa, é evidenciar possibilidades de exercício da função de inspetor para além da fiscalização e do controle das escolas. No que se refere a uma educação com qualidade social numa sociedade democrática em construção, tão importante quanto zelar pela regularidade das ações das escolas e dos seus gestores é contribuir para a efetivação de uma gestão escolar participativa. Nesse sentido, é interessante que o inspetor escolar atue como cogestor das escolas e apoiador das suas ações, sem, contudo, renunciar ao seu papel de zelar pelo cumprimento das normas e legislações pertinentes à organização e ao funcionamento das escolas estaduais de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. F. L. de. **A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ABREU, N. F. L. de; SANT'ANNA, P. F.; OLIVEIRA, R. P. de. A implementação do projeto de educação integral em uma escola estadual mineira: desafios e possibilidades. In: BORGES, E. M. B. et al. (Org.). **Casos de gestão: políticas e situações do cotidiano educacional**. Juiz de Fora: Projeto CAEd - FADEPE/JF, 2017. p. 519- (Casos de gestão educacional, v.4).

ANDRADE, E. L. M. **Dados da educação integral** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <maria.alves.almeida@educacao.mg.gov.br> em 24 set. 2017.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em tese: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e 11.494, de 20 de junho 2007 [...], a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...] e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular [...] da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017.

_____. **Programa Novo Mais Educação: documento orientador – adesão – versão I**. Brasília/DF: MEC, 2016a.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. de 2016b – Edição extra. Disponível em: <<file:///C:/Users/mary1/Pos%20gradua%C3%A7%C3%A3o%202016/Segundo%20pe>>

r%C3%ADodo/Semana%20Interdisciplinar/Medida%20provis%C3%B3ria.pdf>.
Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. **Perguntas frequentes** – Programa Novo Mais Educação. Brasília: MEC, 2016c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=50411-perguntas-frequentes-novo-mais-educacao-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016d.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016e. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2016e. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#art1>.
Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. **IDEB**: resultados e metas. Brasília – DF: INEP/MEC, 2016f. Disponível em:
<<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014a - Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. **Manual operacional de educação integral**. Brasília/DF: MEC, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 set. de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
Acesso em: 15 abr. 2017.

BRONFENBRENNER, U. Ecological system theory. **Annals of Child Development**, n. 6, p. 187-249, 1989.

BURGOS, M.; CARNEIRO, A.V; MATOS, M.; CAMASMIE, M.J.; CASTRO, R.;MONTEIRO, S.L. Infrequência e Evasão Escolar : nova fronteira para a garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Desigualdade e diversidade** – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro, n. 15, p. 71-105, jul./dez. 2014.

CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Org.). **Cidade educadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-122, dez. 2014.

_____. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.V. . **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=251>>. Acesso em: 05 set. 2017.

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

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-53, abr. 2009.

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____;MENEZES, J. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu, 2007. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2017.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1995.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

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

ERNICA, M. Percurso da educação integral no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006. p.12-31. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/849/1741.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 06 set. 2017.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO FIRMINO. **Projeto Político-Pedagógico**. Coronel Fabriciano/MG: EE João Firmino, 2016.

ESCOLA ESTADUAL PEDRO MOTTA. **Projeto Político-Pedagógico**. Timóteo/MG: EE Pedro Motta, 2017.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, M. Educação integral e tempo integral. In: _____. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 21-42.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto-SP, v. 12, n. 24, p. 149-61, 2003.

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

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Revista Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

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

MELLO, G. N. de. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: CEE, 2014. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=321>>. Acesso em: 07 out. 2017.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS: Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.

MINAS GERAIS. **Caminhos para a educação integral e integrada de Minas**

Gerais: documento orientador do projeto pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla/ POLEM que ofertam Ensino Médio Integral e Integrado – Versão 2018. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018a.

_____. **A educação integral e integrada no ensino fundamental de Minas**

Gerais: organização e funcionamento em 2018. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018b.

_____. **SIMADE.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2018c. Disponível em:

<<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/inicio.faces>>. Acesso em: 21 abr. 2018. (Acesso restrito).

_____. **Educação integral e integrada:** Documento Orientador – Versão 3. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017a.

_____. **Ofício Circular SEE/SB/SIF/EI nº 101/2017:** orientações para execução do Programa Novo Mais Educação articulado com a Política de Educação Integral e Integrada da SEE/MG. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017b.

_____. **Ofício Circular SEE/SB/SIF/EI nº 23/2017:** orientações sobre distribuição de carga horária para turmas de educação integral em 2017. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017c.

_____. **Superintendências Regionais de Ensino – SREs.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2017d. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Resolução SEE nº 3.428/2017. Estabelece normas para organização e atuação do Serviço de Inspeção Escolar nas unidades regionais e escolares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 15 jun. 2017e.

_____. **SIMADE.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2017f. Disponível em:

<<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>>. Acesso em: 16 abr. 2017. (Acesso restrito).

_____. **Sistema de monitoramento.** Belo Horizonte/Juiz de Fora: SEE-MG/UFJF, 2017g. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/sistema-de-monitoramento/>>. Acesso em: 16 abr. 2017. (Acesso restrito).

_____. **Relação de servidores / professores em exercício.** Belo Horizonte/MG: Portal da Educação/SEE/MG, 2017h. Disponível em:

<http://rp1.educacao.mg.gov.br/apl_menu/apl_menu.php>. Acesso em: 16 set. 2017. (Acesso restrito).

_____. **SIMAVE:** Resultados por escola. Belo Horizonte/Juiz de Fora: SEE-MG/UFJF, 2017i. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

MINAS GERAIS. **Ofício Circular SEE/SB/SIF/EI nº 21/2017**: orientações da designação da educação integral e integrada 2017. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017j.

_____. **Organograma**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016a. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/sobre/servicos-18/organograma>>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. **Ofício Circular SEE/SB/SIF/EI nº 198/2016**: adesão ao Programa Novo Mais Educação – MEC e orientações da SEE/MG. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016b.

_____. Entendendo a escala de proficiência e os padrões de desempenho. **Revista da Avaliação**: Revista eletrônica, Belo Horizonte/Juiz de Fora, 2016c. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/revista/entendendo-como-e-a-avaliacao/entendendo-a-escala-de-proficiencia-e-os-padroes-de-desempenho/padroes-de-desempenho/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

_____. Resolução SEE nº 2.749/2015. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 02 abr. 2015a.

_____. **Documento orientador das ações de educação integral no estado de Minas Gerais**: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos – Versão II. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015b.

_____. **Territórios de desenvolvimento**: equipamentos instalados. Belo Horizonte: SEE, 2015c.

_____. **Documento orientador das ações de educação integral no estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015d.

_____. Resolução SEE nº 2.795/2015. Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 29 set. 2015e.

_____. Resolução SEE nº 2.197/2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 27 out. 2012.

_____. Lei 15.293/04. **Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado**. 2004. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Lei&num=15293&ano=2004>> Acesso em: 17 set. 2017.

_____. Resolução SEE nº 416/2003. Institui na rede pública de Ensino de Minas Gerais o Projeto “Escola Viva, Comunidade Ativa” de apoio às escolas em área de

risco social. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 04 jun. 2003.

MOLL, J. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

_____. Escola de tempo integral. In OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L.V. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=408>>. Acesso em: 05 set. 2017.

MOVE. Avaliação e estratégia em desenvolvimento social. **Grupos Focais: Nota Técnica 2/2012**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://conteudo.movesocial.com.br/uploads/abccbc3bdc9a4315.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação integral**. Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>>. Acesso em: 07 set. 2017.

PAIVA, F. R. S. **Educação em tempo integral**: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

PARADELA, V. Ferramentas de planejamento (Videoaula). Juiz de Fora/MG: CAEd/FAE, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c6XFDUxJq2A&feature=youtu.be>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

PEREIRA, R. de C.; BRANDÃO, A; DALT, S. da. A evasão escolar sob a ótica de profissionais de ensino. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 113-145, jul./dez. 2011.

PINTO, D. M. **A gestão do Projeto Escola de Tempo Integral**: um olhar prospectivo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SANTOS, I. M. dos; PRADO, E. C. do. A gestão da educação e o Programa Mais Educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, n. 2, p. 156-173, jul./dez. 2014.

SANTOS, S. A. M. **Educação Integral Integrada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <maria.alves.almeida@educacao.mg.gov.br> em 11 out. 2017.
SILVA, E. L.; FERREIRA, F. M. R. O estudo de caso, a observação e a entrevista nas pesquisas em educação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO, 4, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CEDUCE, 2015. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA10_ID442_28052015221749.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SPOSITO, M. P.; BUENO, B. O.; TEIXEIRA, A. M. F. Por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação: contribuições de Alain Coulon. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1253-1268, out./dez. 2017

SRE DE CORONEL FABRICIANO. **Plano de Atendimento para 2018**: Propostas – Educação Integral/Integrada. Coronel Fabriciano/MG: SRE, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **Análise da infrequência dos alunos da educação integral em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano-MG**. Nesta pesquisa pretendemos **compreender como direção e coordenação pedagógica dessas escolas gerenciam a (in)frequência dos alunos da educação integral**. O motivo que nos leva a estudar esse tema é o fato de **a infrequência dos alunos ter permanecido nas escolas investigadas, nos anos de 2015 e 2016, apesar das ações destas, da inspeção escolar e da própria SRE**. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: O Sr. (a) **participará de um grupo focal para discussão de questões relacionadas ao tema da pesquisa, após a realização da observação direta das rotinas de trabalho da escola com os alunos da educação integral pela pesquisadora**. O risco envolvido na pesquisa consiste **na possibilidade da exposição da identidade dos/as participantes, o que será minimizado pelo uso de pseudônimos, a serem atribuídos tanto aos/as participantes quanto aos locais que possam identificá-los, como o nome das escolas, por exemplo**. A pesquisa contribuirá para **a identificação dos fatores relacionados à infrequência dos alunos no contexto da educação em tempo integral nas escolas investigadas e, consequentemente, para a proposição de ações concretas para se enfrentar esse problema, não só nas escolas selecionadas para a pesquisa, mas em todas as demais escolas da SRE de Coronel Fabriciano**. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a). A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável na **SRE de Coronel Fabriciano** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **Análise da infrequência dos alunos da educação integral em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Coronel Fabriciano-MG** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2017

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B – Roteiro para observação das escolas

Locais de observação: Escola Estadual Pedro Motta e Escola Estadual João Firmino

Período de observação: 27/11/2017 a 01/12/2017 e retorno nos dias 16/03/2018 e 23/03/2018

Público-alvo da observação: Equipes gestoras da educação em tempo integral e, indiretamente, os alunos e professores da educação em tempo integral, bem como outros sujeitos envolvidos com a oferta de atividades no contraturno.

Aspectos a serem observados:

Da rotina

1. Como acontece o acolhimento dos alunos?
2. Como é a rotina dos alunos atendidos pelo PME?

Do currículo

1. Como é pensada a constituição do currículo da educação em tempo integral e sua implementação?
2. Como é feita a integração do currículo da educação em tempo integral com outros projetos da escola?
3. Ocorre a integração turno-contraturno? Como?

Dos tempos na educação integral

1. Como se organizam as atividades no tempo do contraturno?
2. Como acontece o controle de entrada e saída de estudantes no horário do almoço, no início e no final do turno e do contraturno (caso aconteça)?

Dos espaços na educação integral

1. Como é a acomodação dos alunos da educação em tempo integral (no almoço, nos intervalos, nas atividades extraclasse)?
2. Em quais espaços ocorrem as atividades do contraturno?
3. Quais os espaços utilizados pelos estudantes dentro e fora da escola, assim como a frequência de uso?
4. Como os espaços são utilizados (práticas pedagógicas)?

Do contato com as famílias

1. Qual a periodicidade das reuniões com as famílias e o índice de presença destas?
2. Quais os principais assuntos discutidos com os pais?
3. Como a reunião é conduzida, coordenada e como os assuntos são direcionados?
4. Há envolvimento de todos? Há espaço para escuta?

Do planejamento e das ações pedagógicas

1. Como e com qual periodicidade é realizado o planejamento das ações pedagógicas?
2. Qual o grau de flexibilidade do planejamento?
3. Qual a periodicidade das reuniões pedagógicas e quais os principais temas abordados nessas reuniões?
4. Há intencionalidade pedagógica nas ações propostas para a educação em tempo integral?

Do envolvimento com a educação em tempo integral:

1. Como é o envolvimento da gestão, dos professores, dos monitores e da comunidade com a educação em tempo integral?
2. Como as famílias se envolvem nas atividades do contraturno?

Da infrequência/evasão na educação em tempo integral

1. Como é a presença dos alunos no contraturno em relação ao turno escolar (comparar listas de presença)?
2. Os alunos e/ou suas famílias justificam a infrequência às atividades do contraturno? Como?
3. Há alunos tanto infrequentes quanto evadidos da educação em tempo integral?
4. Como a escola e, mais especificamente, a equipe gestora lidam com a ausência dos alunos no contraturno?

APÊNDICE C – Roteiro para realização de grupos focais

Participantes: Equipes gestoras da educação em tempo integral da Estadual Pedro Motta e da Escola Estadual João Firmino

1. Acolhida dos participantes – inclui apresentação de todos os presentes, retomada dos TCLEs e solicitação para gravar a discussão.

2. Apresentação do foco e das regras do trabalho – foco: infrequência dos alunos da educação em tempo integral; regras: só uma pessoa fala de cada vez; evitam-se discussões paralelas para que todos participem; ninguém pode dominar a discussão; e todos têm o direito de dizer o que pensam.

3. Questão de abertura: O que vocês pensam sobre educação integral e educação em tempo integral?

4. Questão introdutória: Em termos gerais, o que vocês consideram que poderia contribuir para melhorar o dia a dia dos alunos da educação em tempo integral nesta escola?

5. Questões-chave: A que fatores vocês atribuem a infrequência dos alunos da educação em tempo integral? Como a escola lida com esses fatores? Vocês percebem alguma relação entre currículo e infrequência dos alunos da educação em tempo integral? Haveria relação entre o uso dos tempos e dos espaços e a infrequência dos alunos?

6. Questão de fechamento: O que mais poderia estar relacionado ao problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral?

7. Questão de verificação: De tudo que vocês apontaram como fatores relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral, o que mereceria mais atenção? Qual seria a melhor forma de lidar com a situação?

8. Encerramento – resumo verbal da discussão pelo moderador e agradecimento aos participantes.

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista

Objetivo da entrevista: discutir com o serviço de inspeção escolar o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas pesquisadas e, assim, pensar sobre suas possíveis contribuições no sentido de auxiliar as escolas na superação desse problema.

Entrevistados: inspetores que acompanham as duas escolas pesquisadas.

Data da entrevista: _____

Vou iniciar com duas questões mais diretas para, em seguida, aprofundarmos um pouco mais no tema da minha pesquisa.

1. Há quanto tempo você atua na inspeção escolar?
2. Você sempre acompanhou escolas que ofertam educação em tempo integral?
3. Se você já acompanhou escolas que ofertam educação em tempo integral, na sua opinião, essas escolas apresentam alguma dificuldade na implementação dessa política? Se apresentam, quais seriam essas dificuldades?
4. Sabemos que a área de atuação do inspetor escolar é muito ampla. Ela envolve, na verdade, todas as dimensões do trabalho escolar, passando pelas questões pedagógicas, administrativas, de pessoal e até financeiras. Diante dessa amplitude da sua área de atuação, o inspetor, muitas vezes, precisa eleger prioridades ao planejar a sua prática. Quando você acompanha escolas que ofertam educação em tempo integral, você consegue verificar a frequência dos alunos no contraturno? Caso consiga, poderia explicar como realiza esse trabalho, com que regularidade e que ações tem desenvolvido nesse caso?
5. Você avalia que a inspeção escolar pode auxiliar as escolas na superação do problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral? Como?

APÊNDICE E – Diário de campo: observação na Escola Estadual Pedro Motta (em pen-drive)

Público-alvo da observação: Equipe gestora da educação em tempo integral e, indiretamente, os alunos e professores da educação em tempo integral, bem como outros sujeitos envolvidos com a oferta de atividades no contraturno.

Primeiro dia – 27/11/2017

Cheguei à Escola Estadual Pedro Motta às 06h25. Nesse horário, a escola já estava aberta e chegavam alguns servidores. Nesse momento, também chegava um aluno da educação em tempo integral, com quem conversei rapidamente. Esse aluno cursa o 6º ano do Ensino Fundamental e disse que gosta de frequentar as atividades do tempo integral, mas tem precisado faltar a essas atividades para ir ao dentista.

Uns dez minutos mais tarde, a professora coordenadora da educação em tempo integral chegou e disponibilizou a sala do serviço pedagógico da escola para que eu ficasse à vontade para realizar minhas escritas.

Por volta das 7h10, aproximei-me do refeitório da escola, local onde é realizada a acolhida dos alunos da educação (em tempo) integral. Nesse momento, uma professora cantava hinos evangélicos com um grupo de cinco dos cem alunos matriculados nas atividades do contraturno. Uma auxiliar de serviços que ajudava a recepcioná-los informou-me que até as 08h30 o grupo aumentaria. Em seguida, chegaram ao refeitório mais três professoras e a professora coordenadora da educação (em tempo) integral. De vez em quando, chegava mais um aluno. Os professores continuaram cantando hinos evangélicos e, quando aproximava-se das 08h, uma das professoras fez, pausadamente, uma oração, que foi repetida por todos os presentes.

Logo após, foi servido café da manhã para os alunos. Terminado o café da manhã (já por volta de 08h20), cada uma das quatro turmas foi participar da oficina do professor do segundo tempo de aula.

Visitei os espaços em que ocorriam as oficinas: o próprio refeitório, a biblioteca, a quadra poliesportiva e um hall após o refeitório, que dá acesso ao terceiro piso da escola. Conversei informalmente com as professoras e verifiquei que

havia o seguinte número de alunos presentes por turma: Turma 1 – seis alunos; Turma 2 – 16 alunos; Turma 3 – quatro alunos; e Turma 4 – oito alunos. Estavam presentes, portanto, nessa data, 34 de 100 alunos da educação em tempo integral.

Por volta das 10h, observei que a professora coordenadora realizava um ensaio de músicas natalinas com um grupo de alunos em um espaço da escola denominado arena. A professora informou que o motivo do ensaio é uma cantata de natal que a escola realizará, em data ainda a ser determinada, em pontos estratégicos da cidade, com os alunos da educação (em tempo) integral. Observei que, nesse momento, a Turma 1 (seis alunos) tinha oficina de Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa) em uma sala próxima à arena, denominada salão da educação em tempo integral.

Quando aproximava-se das 11h, a professora coordenadora se dispôs a sentar comigo na sala do serviço pedagógico para conversarmos sobre a educação em tempo integral. A partir da conversa com essa professora, complementada com a fala da diretora da escola, que chegou ao local uns 50 minutos após o início da conversa, e com base em conversas informais com outros sujeitos, bem como na observação propriamente dita, relato o que segue.

A rotina diária dos alunos da educação em tempo integral compõe-se de uma acolhida que ocorre no refeitório da escola, com músicas evangélicas e oração, seguidas de um café da manhã. Terminada a acolhida, os alunos seguem para as oficinas programadas para cada dia da semana. Após a terceira oficina do dia (às 09h30), há um intervalo de 15 minutos, quando os alunos fazem um lanche, vão ao banheiro e andam pelos diversos espaços da escola, sob a supervisão dos professores. Em seguida, retornam para as oficinas, que terminam às 11h25. Entre 11h25 e 13h, eles almoçam, escovam os dentes, descansam e alguns tomam banho, tudo sob supervisão dos professores (alguns não tomam banho porque não levam toalha ou as famílias não autorizam. As meninas têm acesso a dois banheiros e os meninos a quatro. Nesse horário, eles têm oportunidade também de assistir a algum filme, jogar futebol e realizar outras atividades enquanto aguardam o início das aulas do ensino regular, às 13h.

A definição do currículo da educação (em tempo) integral é pensada pela direção da escola com a participação dos professores, considerando, principalmente, as condições da escola para desenvolvê-lo. Ao final de cada ano, a diretora se reúne com os professores e equipe pedagógica da escola para definir

quais macrocampos e atividades a escola desenvolverá no ano seguinte, considerando materiais que a escola já possui e a existência, na localidade, de profissional com habilitação e habilidade para desenvolver cada atividade. Gostariam, por exemplo, de oferecer oficina de música, mas temem não conseguir profissional para desenvolvê-la.

A integração do currículo da educação em tempo integral com outros projetos da escola ocorre por meio de trabalhos interdisciplinares. É o que ocorreu, por exemplo, com o projeto QBOMLÊ, em que todos os alunos, tanto do ensino regular quanto da educação em tempo integral, realizaram atividades em torno da obra *O fantástico mistério de feiurinha*, de Pedro Bandeira. A integração turno-contraturno é mais restrita aos professores de Acompanhamento Pedagógico, com o objetivo de intervir nas dificuldades dos alunos nos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; e ocorre por meio do diálogo entre os professores nas reuniões de atividades extraclasse que acontecem nas quintas-feiras. Essa integração, no entanto, ainda é incipiente.

As atividades do contraturno são organizadas em oficinas de 50 minutos cada, sendo que em alguns casos, principalmente Acompanhamento Pedagógico, os horários são geminados, de forma que os alunos fazem atividades de uma mesma oficina por 1h40. Não há um controle rígido dos alunos na entrada do contraturno (manhã) nem ao final do turno (tarde), mas há o controle de saída e entrada de estudantes no horário do almoço. Via de regra, os alunos da educação em tempo integral permanecem na escola, pois além de ser-lhes oferecido o almoço, a SEE/MG disponibiliza professores para acompanhá-los nesse horário. Há, no entanto, casos de liberação de alunos para ir à casa no horário do almoço, o que acontece quando é solicitado pelas famílias.

No horário do almoço e no intervalo entre a terceira e a quarta oficinas, os alunos são acomodados no refeitório, mas podem também utilizar outros espaços da escola, acompanhados pelos professores. Já as oficinas são desenvolvidas em espaços alternativos dentro e fora da escola. Há apenas uma sala grande, denominada salão, disponível para os alunos da educação em tempo integral, que normalmente é utilizada para oficinas de Acompanhamento Pedagógico. As demais oficinas ocorrem, em forma de rodízio, nos seguintes espaços: refeitório, horta, biblioteca, quadra poliesportiva, arena, entre outros. Quanto aos espaços de fora da escola, são utilizadas, regularmente, duas quadras da comunidade. E, de forma

esporádica, de acordo com o planejamento dos professores, são utilizados, também, os seguintes espaços: o campo de futebol da comunidade, o espaço de uma igreja evangélica, uma academia ao ar livre em um bairro próximo à escola, a praça do centro, a fundação de cultura de uma empresa local, o ginásio poliesportivo da cidade, a biblioteca pública, entre outros espaços.

As reuniões com as famílias específicas da educação em tempo integral ocorrem no início e no fim do ano, com a presença de pais e alunos, que desenvolvem atividade juntos, com participação significativa, segundo a diretora e a professora coordenadora da educação em tempo integral. Não tive, porém, acesso aos registros dessa participação. Nessas reuniões, são tratados assuntos considerados de interesse das famílias e dos alunos (exemplos: autoridade do pai, uso de drogas, uso do celular), sob a coordenação da diretora e da professora coordenadora, com o envolvimento de todos e espaço para escuta dos que desejam se manifestar. As atividades ocorrem em forma de oficina e tanto os pais quanto os alunos apresentam para o público o resultado das discussões.

Quanto ao planejamento das ações pedagógicas, a professora coordenadora apresenta uma proposta de ações no início do ano letivo. Os professores têm a liberdade de sugerir e alterar as propostas, até porque, ao concorrerem às oficinas, eles devem apresentar, por exigência da SEE/MG, uma proposta de trabalho. Esse planejamento mais amplo é retomado semanalmente, para planejamento das atividades diárias, com a participação da professora coordenadora. A intencionalidade pedagógica está presente nas atividades propostas no contraturno mais no sentido de trabalhar as dificuldades apresentadas pelos alunos no turno regular, mas há também, segundo a diretora, preocupação em proporcionar o desenvolvimento de diferentes habilidades que auxiliem na formação integral dos alunos.

O envolvimento da gestão da escola com o Programa Mais Educação é mais nítido por parte da professora coordenadora, com apoio significativo da diretora. A especialista em educação básica do turno em que ocorre a implementação do programa fica por conta de acompanhar o ensino regular que acontece no mesmo horário. Entre os professores, há os que se envolvem mais e os que se envolvem menos, de forma que alguns se entusiasmam, trocam experiências e realizam atividades de forma conjunta; e outros, não. Alguns reproduzem o ensino regular. O envolvimento da comunidade é percebido mais nas atividades realizadas nos

espaços de fora da escola. Para a cantata de natal, por exemplo, os alunos estão preparando cartões a serem oferecidos às pessoas da comunidade nos momentos de realização do evento, que ocorrerá em pontos turísticos da cidade. Há também o caso de duas monitoras voluntárias que participam ativamente das ações, colaborando sempre, de acordo com as necessidades da escola. O envolvimento direto das famílias ainda é pouco satisfatório e se restringe aos momentos de reunião formalmente organizados pela escola.

A presença dos alunos no contraturno é muito pequena em relação ao turno escolar e ao número de alunos matriculados em tempo integral. Via de regra, os alunos que faltam no contraturno (manhã) comparecem no turno (tarde) do ensino regular. Alguns alunos justificam suas ausências no contraturno e demonstram preocupação em relação a isso, outros não. Há tanto alunos faltosos quanto evadidos na educação em tempo integral. Quando o aluno completa um mês de infrequência e surge aluno interessado nas atividades do contraturno, a escola o substitui, para tentar manter as turmas em funcionamento.

Para tentar resolver o problema da ausência dos alunos no contraturno, a escola, por intermédio da diretora e da coordenadora da educação em tempo integral, faz contato direto com as famílias e com o Conselho Tutelar. Discute também o problema com os professores e propõe atividades que possam atrair mais os alunos.

Segundo dia – 29/11/2017

Cheguei à escola às 08h30 e fui recepcionada na sala do serviço pedagógico pela diretora e pela professora coordenadora da educação em tempo integral. Em conversa com as mesmas, verifiquei o que segue.

As substituições de alunos evadidos da educação em tempo integral têm acontecido apenas internamente, nas listas da escola. No SIMADE, os alunos matriculados permanecem os mesmos do início do ano.

Em 27/11/2017, a diretora conversou com os alunos sobre a importância de serem assíduos às atividades do contraturno.

Em listas de presença do dia 29/11/2017, providenciadas pela diretora, há o registro de 14 alunos na Turma 1, 19 na Turma 2, 14 na Turma 3 e 15 na Turma 4.

Seria necessário retornar em outra data para observar a relação turno-contraturno mediante diários de classe ou listas de presença porque a escola localizou apenas parte dos registros de 2016 e os professores não estavam com os de 2017 em dia.

Terminada a conversa com a diretora e a coordenadora da educação em tempo integral, visitei alguns espaços da escola onde ocorriam oficinas de educação em tempo integral. Uma turma realizava atividades na horta, mas sem muito envolvimento. Havia muitos alunos dispersos. Outra turma se concentrava em uma atividade de produção de texto em uma mesa grande, no hall entre o refeitório e o terceiro piso.

Feita a visita a essas duas turmas, encerrei a observação do dia 29/11/2017, às 10h40, com a intenção de retornar no dia 01/12/2017, para observar, mediante documentos, a relação turno-contraturno no que diz respeito à frequência dos alunos da educação em tempo integral.

Terceiro dia – 01/12/2017

Cheguei à escola às 08h e fui recebida pela diretora que informou ter acabado de me comunicar, via WhatsApp, a necessidade de reagendar a visita, pois não foi possível providenciar os documentos para análise, conforme combinado em 29/11/2017, em função dos preparativos para o evento que ocorrerá na escola em 02/12/2017. Informei-lhe que, como já estava na escola, analisaria o que fosse possível e acompanharia a rotina da educação em tempo integral. Nesse momento, os alunos acabavam de tomar café da manhã e seguiam para a segunda oficina do dia.

Do que observei, conversei e analisei até o horário em que permaneci na escola, às 12h, relato o seguinte.

Nessa data, as turmas revezavam nos diferentes espaços utilizados pela escola para desenvolver as oficinas da educação em tempo integral: salão, quadra poliesportiva, refeitório e um hall do segundo piso.

Nos dias 30/11/2017 e 01/12/2017, o número de alunos presentes na educação em tempo integral foi, respectivamente, 19 e 15 na Turma 1, 15 e 17 na Turma 2, 10 e 11 na Turma 3 e 7 e 12 na Turma 4.

Os registros que confirmam presença significativa das famílias dos alunos da educação integral nas reuniões ainda não foram disponibilizados para análise.

Normalmente, os alunos que faltam no contraturno (manhã) comparecem para as aulas do turno regular (tarde). Em um caso específico de 2016, para todas as faltas do aluno na educação em tempo integral em Acompanhamento Pedagógico de Matemática havia presenças nas mesmas datas nas aulas de Língua Portuguesa do ensino regular.

Há indícios de que os professores não fazem regularmente o controle de presença dos alunos. A gestão da escola não garante que as presenças registradas nos diários de classe sejam fidedignas. Algumas chamadas de 2017 que não estavam em dia no dia 29/11/2017 já haviam sido atualizadas pelos professores, mas não foi possível realizar a comparação com as presenças do turno regular porque, de acordo com informação da diretora, os diários ainda não foram impressos e o sistema online encontrava-se inoperante em 01/12/2017. Também não tive acesso a possíveis listas físicas de chamada dos professores.

Mesmo se o sistema do diário estivesse funcionando, no turno das observações não havia professor do ensino regular dos alunos da educação em tempo integral para permitir o acesso ao documento online. A gestão da escola havia informado que solicitaria o acesso e a impressão dos dados pela especialista em educação básica do turno da tarde, mas até o final desta etapa da pesquisa não recebi os dados.

A escola parece se preocupar mais com o acompanhamento das ações da educação em tempo integral, inclusive com a frequência dos alunos, quando percebe que, de alguma forma, a SRE está atenta ao que está ocorrendo na escola.

Encerrei esta etapa da pesquisa de campo em 01/12/2017, às 12h, entendendo que ainda estão obscuros muitos aspectos relacionados à ausência dos alunos nas atividades da educação em tempo integral. Além disso, constatei que terei dificuldade de acesso a documentos da escola para realização da pesquisa.

APÊNDICE F – Diário de campo: observação na Escola Estadual João Firmino (em pen-drive)

Público-alvo da observação: Equipe gestora da educação em tempo integral e, indiretamente, os alunos e professores da educação em tempo integral, bem como outros sujeitos envolvidos com a oferta de atividades no contraturno.

Primeiro dia – 28/11/2017

Cheguei à Escola Estadual João Firmino às 07h. Nesse horário, acontecia a entrada dos alunos, tanto do ensino regular quanto da educação em tempo integral. Apresentei-me na secretaria da escola e fui encaminhada para a sala dos professores, para aguardar ser atendida pela especialista em educação básica do turno matutino, que é responsável pelo acompanhamento pedagógico da educação em tempo integral.

Às 07h20, a especialista em educação básica encaminhou-me para a sala do serviço pedagógico da escola, onde conversamos sobre diversos aspectos relacionados à educação em tempo integral. A partir da conversa com a especialista e com base em conversas informais com alguns professores da educação em tempo integral, bem como na observação propriamente dita e visita aos diferentes espaços da escola, no turno matutino, constatee o que é relatado a seguir.

A rotina diária dos alunos da educação em tempo integral inclui chegar às 07 horas (alguns com atraso significativo), participar de duas oficinas de 50 minutos e, em seguida, às 08h40, ir para o refeitório tomar café da manhã. Nesse intervalo para o café, que é de 15 minutos, os alunos aproveitam para explorar rapidamente os arredores do refeitório. Terminado o café da manhã, os alunos seguem para mais três oficinas, conforme cronograma de cada dia da semana.

Terminadas as oficinas, às 11h25, os alunos têm um momento de descanso. Às 11h40 eles almoçam, fazem a higienização bucal e continuam descansando, enquanto aguardam o início do turno regular, às 13h. Nesse horário, eles também costumam assistir a algum filme, jogar xadrez e realizar algumas brincadeiras. Os alunos são orientados a estarem com a blusa de uniforme na mochila, para trocarem no horário de almoço, uma vez que a blusa utilizada nas atividades da educação em tempo integral fica suada, sem condições de ser utilizada no turno da tarde; e a

maioria dos alunos só tem uma blusa de uniforme. Não tomam banho no intervalo entre os turnos. Fazem, no máximo, a higiene do rosto, porque a escola não possui infraestrutura que lhes permita tomar o banho. Todo o intervalo é supervisionado pelos professores.

A definição do currículo é pensada pela direção da escola com a participação dos professores e dos pais dos alunos. Houve alteração de oficinas de 2016 para 2017, por terem observado que não houve sucesso na implementação de algumas delas. É o caso das oficinas de Jornal Escolar, Capoeira e Tênis, que foram substituídas, em 2017, por Dança Moderna e Basquete.

A integração do currículo da educação em tempo integral com outros projetos da escola ocorre por meio de trabalhos interdisciplinares. Tentam integrar os projetos do contraturno, que duram em torno de três a quatro meses, com outros que envolvem toda a escola. Um exemplo é o caso de quando o ensino regular trabalhava com o tema Sustentabilidade e a educação em tempo integral, com o projeto Do lixo ao luxo, em que tanto as atividades diárias quanto a culminância dos projetos se deram de forma integrada. Da mesma forma, em eventos como a Virada Educação e a Feira de Ciências, previstos no calendário escolar pela SEE/MG, ocorre a integração dos dois turnos. No dia a dia, a integração turno-contraturno ocorre mais sistematicamente em relação às oficinas de Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática), mas ainda é incipiente. Exceção ocorre em relação às oficinas de Xadrez e Basquete, desenvolvidas pelo professor de Educação Física do turno regular, que promove a integração das atividades nos dois turnos.

As atividades do contraturno são organizadas em oficinas de 50 minutos cada. Não há um controle rígido da entrada dos alunos no contraturno (manhã) nem da saída ao final do turno (tarde). Também não há controle de saída e entrada dos estudantes da educação em tempo integral no horário do almoço porque eles permanecem na escola, pois, além de ser-lhes oferecida a refeição, a SEE/MG disponibiliza professores para acompanhá-los nesse momento. As famílias não solicitam liberação de alunos no horário do almoço.

Nos horários reservados para alimentação, os alunos são acomodados no refeitório, mas podem também utilizar outros espaços da escola, acompanhados pelos professores. As oficinas são desenvolvidas diariamente em espaços da própria escola: duas salas de aula (reservadas principalmente para as oficinas de

Acompanhamento Pedagógico), uma sala de multimídia, uma sala vazia (sem cadeiras e mesas, normalmente usada para oficinas de Dança), uma quadra poliesportiva coberta e o pátio, que possui duas mesas grandes, onde os alunos fazem oficinas de Xadrez. A quadra é mais utilizada nas terças e quintas-feiras, quando não é ocupada com aulas de Educação Física do ensino regular para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Recentemente, começaram a utilizar uma praça pública, próxima à escola, principalmente para realizar apresentações, mas o uso dessa praça ainda não é frequente.

As reuniões com as famílias específicas da educação em tempo integral ocorrem sempre na culminância dos projetos, mais ou menos a cada três ou quatro meses, normalmente aos sábados. A gestão da escola avalia que o número de famílias presentes nessas reuniões é significativo, mas não tem registros que comprove as presenças. Nesses encontros, são realizadas mostras dos trabalhos dos alunos e é oferecido lanche a todos. O lanche é considerado um atrativo para a participação das famílias. Nesses momentos, também estão presentes professores do ensino regular, que falam da importância das atividades do contraturno. Por parte da gestão da escola, são tratados assuntos relacionados principalmente à higiene dos alunos. As reuniões são coordenadas pela diretora e pela especialista em educação básica que acompanha o turno da educação em tempo integral. As famílias participam mais como espectadoras, pois são tímidas e não fazem uso do espaço de escuta que lhe é disponibilizado. As mostras costumam ser realizadas uma segunda vez no turno regular, a fim de promover a integração dos turnos.

Quanto ao planejamento das ações pedagógicas, os professores se reúnem para a elaboração dos projetos mais ou menos a cada três ou quatro meses e, semanalmente, a especialista se reúne com as professoras de Acompanhamento Pedagógico, para o planejamento das atividades semanais. O planejamento é flexível e vai sendo adaptado ao longo das semanas letivas, de acordo com as necessidades das turmas e as propostas dos professores. Esse planejamento sistemático, com a participação da especialista, ocorre somente com as professoras de Acompanhamento Pedagógico, mas a especialista acompanha por meio dos registros dos professores das demais oficinas os trabalhos desenvolvidos por eles. Há intencionalidade pedagógica nas ações propostas para a educação em tempo integral. Um exemplo disso é que o professor de oficina de Xadrez, que também é professor da oficina de Basquete, com a aprovação da especialista em educação

básica, passou a trabalhar com Xadrez em parte dos horários reservados para o Basquete, sob a justificativa de que no primeiro caso grande parte dos alunos não havia alcançado os objetivos propostos.

O envolvimento da gestão da escola com o Programa Mais Educação é mais nítido por parte da especialista em educação básica do turno matutino, com apoio da diretora e do vice-diretor, sendo que este se envolve mais diretamente com o ensino regular. Todos os professores são igualmente comprometidos. Não há envolvimento direto da comunidade, uma vez que as oficinas são todas desenvolvidas por professores do quadro de profissionais da escola. Não há participação de monitores ou voluntários da comunidade. Mas, a escola trabalha em parceria com a rede de proteção dos direitos da infância e adolescência. É o caso, por exemplo, da visita que a escola receberá do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) em 29/11/2017, para conversar com os alunos da educação em tempo integral sobre direitos da criança e do adolescente, no contexto do projeto Toda criança tem direito. O envolvimento direto das famílias ainda é pouco satisfatório e se restringe aos encontros formalmente organizados pela escola. O próximo momento com as famílias está previsto para 09/12/2017, para culminância do referido projeto. Entre outras atrações e atividades, os alunos entregarão aos seus pais um jogo de xadrez confeccionado nas oficinas da educação em tempo integral.

A presença dos alunos no contraturno é muito pequena em relação ao turno escolar e ao número de alunos matriculados em tempo integral. Via de regra, os alunos que faltam no contraturno (manhã) comparecem no turno (tarde) para as aulas do ensino regular. Quando questionadas sobre as ausências nas atividades do contraturno, as crianças e/ou suas famílias dão suas justificativas, sem dar sinais de menosprezar tais atividades. Quando surge aluno interessado nas atividades do contraturno, a escola substitui alunos faltosos para tentar manter as turmas em funcionamento. A escola atribui a infrequência dos alunos principalmente à vulnerabilidade das famílias, à falta de comprometimento destas com a vida escolar das crianças e à ausência de obrigatoriedade legal de enviá-las para as atividades do contraturno.

Para tentar resolver o problema da ausência dos alunos no contraturno, a escola, por intermédio da diretora e da especialista em educação básica do turno matutino, faz contato direto com as famílias e, no caso de crianças mais vulneráveis,

fazem contato também com o Conselho Tutelar. Discute informalmente o problema com os professores e propõe atividades que possam atrair mais os alunos.

A escola possui duas turmas de educação (em tempo) integral, cada uma com 25 alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nessa data, na Turma 1, havia 15 alunos presentes; e na Turma 2, oito alunos.

Combinei com a especialista que na próxima quinta-feira, dia 30/11/2017, estaria na escola novamente, para continuar a observação de aspectos relacionados à educação em tempo integral. Nessa data, também seriam verificados diários e/ou listas de presença para comparação da frequência dos alunos no turno regular em relação ao contraturno

Segundo dia – 30/11/2017

Conforme combinado em 28/11/2017, cheguei à escola às 07h45. A especialista em educação básica com quem eu havia combinado a visita, em virtude de problemas pessoais, chegou alguns minutos depois.

Enquanto aguardava para ser atendida pela especialista, visitei as salas onde ocorriam as oficinas da educação em tempo integral e verifiquei que na Turma 1 havia 16 alunos presentes e na Turma 2, oito alunos.

Conversei com professores da educação em tempo integral e com a diretora da escola. Confirmei que a definição do currículo da educação em tempo integral ocorre com a participação dos professores, que opinam sobre o que pode interessar mais ou menos aos alunos. O professor de Basquete, por exemplo, sugeriu que uma das oficinas do próximo ano seja Iniciação Esportiva, para diversificar mais os tipos de esporte trabalhados com os alunos. Não há participação específica do colegiado escolar na definição do currículo da educação em tempo integral. Os professores das diferentes oficinas trabalham integradamente e tentam integrar também com os professores do ensino regular.

Tive acesso a diários de classe da educação em tempo integral de 2016, com as respectivas chamadas diárias dos alunos, o que permitiu constatar que naquele ano houve tanto alunos faltosos quanto em situação de abandono nas atividades do contraturno. Não foi possível, porém, confirmar, mediante documentos, que esses alunos faltavam no contraturno e compareciam ao ensino regular. Os diários impressos do ensino regular de 2016 não contêm a chamada diária, somente carga

horária de falta e presença. Não consegui contato com quem tem acesso ao diário online para me permitir acesso ao documento nem tive acesso a listas de presença daquele ano. A gestão da escola, no entanto, confirmou que, normalmente, os alunos que faltam às atividades da educação (em tempo) integral comparecem para as aulas do turno regular.

Além da confirmação da gestão da escola em relação a 2016, listas de chamada da educação em tempo integral e do ensino regular de 2017 permitem a constatação de casos de alunos que faltam no contraturno e comparecem para as aulas do ensino regular. Um dos casos analisados é o de uma aluna que faltou no contraturno nos dias 18/09/2017, 22/09/2017, 25/09/2017, 02/10/2017 e 23/10/2017. Entre setembro e outubro de 2017, essa mesma aluna apresentou apenas uma falta, que não coincide com falta na educação em tempo integral. Nesse caso, alguns questionamentos se impõem: a aluna veio para a educação em tempo integral e foi embora? A chamada é fidedigna?

Assim, com algumas interrogações, encerrei essa primeira etapa da pesquisa de campo na Escola Estadual João Firmino em 30/11/2017, às 14h.

APÊNDICE G – Diário de campo: retorno à Escola Estadual Pedro Motta (em pen-drive)

Data: 16/03/2018

Tendo agendado previamente com a diretora da Escola Estadual Pedro Motta uma visita para o dia 16/03/2016, para dar continuidade à pesquisa sobre infrequência na educação (em tempo) integral compareci à escola nessa data, às 08h. O objetivo era realizar análise documental e esclarecer questões suscitadas pela banca de qualificação em relação ao diário de campo anterior. Às 08h30, recebi da diretora algumas pastas com documentos para análise. Eu havia solicitado que separassem para mim todos os registros que a escola possui referentes à educação (em tempo) integral. Entre as pastas, havia uma com a etiqueta “Gestão Participativa”, que continha documentos relacionados tanto ao ensino regular quanto à educação (em tempo) integral, alguns dos quais são descritos a seguir, na ordem encontrada na pasta.

Um comunicado da direção da escola aos pais – informa que no dia 04/07/2017 não haveria aula para a educação integral devido a uma capacitação para os professores, promovida pela SRE de Coronel Fabriciano. No mesmo comunicado, foi solicitado aos pais que agendassem o dia 12/07/2017 para uma reunião de pais da educação integral às 18h30. Trata-se do primeiro encontro de pais da educação (em tempo) integral promovido pela escola em 2017, que aconteceu em forma de World Café, com roda de conversa. Segundo a diretora, houve participação significativa das famílias, mas não localizou as listas de presença para apresentar-me. O segundo encontro do ano, conforme informado pela diretora, aconteceu em dezembro, no encerramento do ano letivo.

Um modelo de comunicado da diretora – comunica sobre o comportamento dos alunos e deve ser assinado por alguém da família (pai, mãe ou responsável) afirmando estar ciente de que precisa comparecer à escola acompanhando o filho/aluno tal em determinados dia e horário e de que deve orientá-lo quanto ao cumprimento dos seus deveres de estudante. Segundo a diretora, esse comunicado é utilizado tanto para o ensino regular quanto para a educação em tempo integral, em casos de mau comportamento dos alunos.

Um comunicado enviado aos pais no dia 27/04/2017 – informa que na semana do dia 24/04/2017 a 28/04/2017 a escola estaria desenvolvendo o projeto “Escola da Vida: princípios que transformam”, com os temas: violência, sexualidade, drogas e caráter. No mesmo comunicado, a escola informa também que no dia 28/04/2017 os alunos deveriam chegar à escola à 09h, uniformizados e sem material escolar.

Um comunicado de que no dia 17/05/2017 aconteceria o Dia da Beleza para os alunos das turmas 3 e 4 da educação integral. Os alunos deveriam trazer toalha, shampoo e condicionador. E os pais deveriam autorizar o filho a fazer no cabelo: escova, prancha, hidratação ou corte.

Uma carta de despedida de 2016 assinada pela diretora e pelos vice-diretores que, entre outros dizeres, diz que a Escola Estadual Pedro Motta esperaria os alunos em 2017, com muitas coisas legais para oferecer: educação integral, quadra coberta, laboratório de Ciências e Informática, Projeto Qbomlê, Projeto Uma Carta para Papai Noel, passeios, excursões, semana da criança e muito mais!

Um material instrucional sobre World Café e um modelo de carta dos professores aos alunos infrequentes apelando para seu retorno às aulas, datada de 04/05/2016. Esse modelo é utilizado tanto com alunos do ensino regular quanto da educação (em tempo) integral.

Mais tarde, a professora coordenadora da educação (em tempo) integral apresentou-me seu portfólio contendo: planos de trabalho dos professores de 2016, registro dos projetos Alunos Empreendedores (2016), Brincando Sério (2016) e Dia da Beleza Integral (2015). O projeto Alunos Empreendedores foi desenvolvido durante três meses e culminou com a realização de uma feira, que incluiu a montagem de um bazar em que os alunos venderam (usando dinheiros fictícios) diversos itens: roupas, calçados, acessórios, etc. De acordo com os registros, esse projeto, entre outros resultados positivos, melhorou a frequência dos alunos de forma considerável. Nessa mesma pasta, há um rascunho do projeto “Construindo jogos da multiplicação”, elaborado para atender à solicitação de um projeto pela SRE de Coronel Fabriciano para compor o portfólio das “práticas significativas” da educação integral. Há também na pasta um rascunho com os dizeres: verificar semanalmente as aulas e criar estratégias eficientes e exequíveis para garantir sua frequência e permanência (dos alunos) na escola.

Ao final da manhã, conversei com a professora coordenadora da educação (em tempo) integral e com a diretora da escola, a fim de esclarecer algumas questões suscitadas pela banca de qualificação em relação ao diário de campo anterior. As considerações a seguir baseiam-se nessa conversa.

A escola busca implementar a educação em tempo integral aliada ao seu PPP, que é uma orientação da SEE/MG, estendendo para o contraturno os seus projetos institucionais que já fazem parte do seu PPP, como: Qbomlê, Escrever não dói e Nenhum a menos.

A escola sente o impacto de cada nova versão do documento orientador que a SEE/MG publica. A professora coordenadora da educação (em tempo) integral diz que o maior impacto que percebeu foi o de uma das versões que reduziu o número de professores de 12 para sete, ampliando as atividades a serem desenvolvidas por um mesmo professor. Havia, por exemplo, no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, o professor de Língua Portuguesa e o de Matemática. Atualmente, tem-se, nesse macrocampo, professor orientador de estudos. A coordenadora diz que estranhou no início, mas atualmente já percebe como um avanço da política porque a atuação dos professores fica menos fragmentada e eles passam a ter mais visão do todo. Ela entende que a política está caminhando para um currículo mais integrado. A diretora e a coordenadora ressaltam a importância de o Documento Orientador de 2018 listar a participação dos professores da Educação Integral e Integrada nos conselhos de classe como estratégia de aproximação dos currículos do turno e do contraturno.

Não há registro dos possíveis motivos da infrequência e da evasão na educação (em tempo) integral na escola. A coordenadora diz que sabe “falar de boca” e que nunca atentou para o registro desses motivos. Ouve dos pais alegações do tipo: “preciso que ele fique em casa para olhar o irmão”, “tem que me ajudar a limpar a casa”, “tinha que preparar almoço para o pequenininho”, que na sua opinião são desculpas.

Não está clara para os gestores da educação em tempo integral a ideia da SEE/MG de se contrapor à proposta do PNME. A coordenadora diz que não parou para pensar nas diferenças entre PME e PNME, mas ressalta que é positivo o acréscimo da avaliação sistêmica de Língua Portuguesa e Matemática aplicada aos alunos e aos professores. Avalia que o professor passou a ter mais compromisso com o Acompanhamento Pedagógico e com a aprendizagem dos alunos. A diretora

ressalta o corte dosicineiros voluntários como um prejuízo. Para ela, o Estado entendeu que, pelo Documento Orientador do governo federal, não se pode ressarcir o voluntário. Mas, no manual de MEC está claro, fala de voluntário, que significa não contratado.

Para a diretora da escola e a coordenadora da educação (em tempo) integral não há diferença entre a Educação Integral e Integrada da SEE/MG e o PNME. Elas entendem que os dois programas contemplam a mesma linha filosófica e pedagógica, baseando-se nos macrocampos e na concepção do aluno como um todo. Para a diretora, um ponto positivo do documento orientador da SEE/MG de 2018 é que ele reforçou uma prática que a escola realizava com medo, que é sair com os alunos dos espaços da escola, explorar os territórios, ocupar praças, jardins e quadras. Ele coloca a obrigatoriedade de as escolas, pelo menos uma vez por mês, explorar outros espaços com os alunos da Educação Integral e Integrada.

A diretora acredita que, apesar de mexer muito com a estrutura da escola, tanto a educação integral dos anos finais do Ensino Fundamental quanto a do Ensino Médio deveria acontecer de forma que os conteúdos curriculares da base nacional comum e os da parte diversificada fossem mesclados nos dois turnos. Ressalta que aí, sim, a educação seria integral. Para ela, os profissionais (e ela se inclui) têm dificuldade de administrar um currículo assim organizado, porque gera um movimento intenso na escola. Há uma dificuldade em lidar com o “corpo livre” do aluno na escola. Entendem como bagunça. Ressalta que exigiria muita capacidade de organização, mas funcionaria melhor.

A escola teve quatro turmas de educação em tempo integral em 2017. A Turma 1 era constituída de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com idade predominante de 11 anos; a Turma 2 continha alunos de 6º e 7º anos, com idade entre 11 e 12 anos; a Turma 3 era formada por adolescentes do 7º ano, majoritariamente de 12 anos; e a Turma 4, por adolescentes de 13 anos, do 8º ano do Ensino Fundamental.

A diretora e a coordenadora confirmam que ainda é incipiente a integração turno-contraturno na escola. Dizem que reúnem os professores da educação (em tempo) integral com os do ensino regular nas atividades extraclasse e nos conselhos de classe, mas observam que eles não conseguem dialogar. Não conseguem conversar, por exemplo, sobre os alunos que estão com nota baixa em Língua Portuguesa. A diretora acredita que se os alunos percebem que os adultos não se

integram, não se organizam para cobrar deles, eles veem ensino regular e educação em tempo integral como situações distintas, o primeiro como obrigatório e esta como opcional. Se eles forem cobrados tanto pelos professores do regular quanto do tempo integral, vão entender que a presença é importante nos dois casos. Acredita que precisam corrigir até a forma de se referir aos alunos, que não é adequado falar “alunos da educação integral”, pois eles são os mesmos do turno regular e falar assim reforça a divisão que não deveria existir. A coordenadora diz: “estamos caminhando bem devagar, mas vamos chegar lá!”

Mesmo tendo que se adaptar à realidade da escola, que não tem sala de aula para todas as turmas da educação (em tempo) integral ao mesmo tempo, alguns professores não conseguem, por exemplo, libertar-se do uso do xerox. Para a diretora, isso é reproduzir o ensino regular no contraturno. Ela entende que eles deveriam planejar para trabalhar com alunos agrupados. Diz que eles se sentem confortáveis quando estão com um aluno atrás do outro; têm dificuldade de sair da estrutura convencional; e tendem a avaliar que a aula foi boa se ela aconteceu no salão (única sala disponível para o uso dos alunos do contraturno). Em função disso, os professores disputam esse salão. Cada turma tem um espaço de referência: Turma 1 – salão, Turma 2 – biblioteca, Turma 3 – hall do segundo piso e Turma 4 – horta. Mas, os professores negociam entre si o uso desses espaços, de acordo com seus planejamentos, além de usarem outros que não constituem referência para as turmas (refeitório, arena e quadra poliesportiva – da escola e da comunidade, entre outros), apesar de preferirem o salão.

Segundo a diretora e a coordenadora da educação (em tempo) integral, as justificativas dos alunos para suas ausências no contraturno são: fazer almoço, cuidar do irmão que estuda à tarde, cuidar da casa. Dizem que alguns pais mandam bilhetes, mas a escola não tem o controle disso.

Como atividades propostas pela escola para atrair mais os alunos da educação (em tempo integral), a diretora e a coordenadora citam: carta para Papai Noel – atividade que começa em novembro e termina em dezembro, quando os padrinhos que receberam as cartas oferecem brindes aos alunos; Escola vai ao cinema – os alunos recebem figurinha para marcar suas presenças em um álbum, sendo que os que tiverem mais figurinhas em determinado período ganham uma ida ao cinema, que ocorre trimestralmente; oferta esporádica de brinde na sexta feira para a turma que teve mais alunos presentes durante a semana.

Sobre como a escola conversa com a família, a informação é de que o tom do contato é de diálogo. A primeira iniciativa quando o aluno começa a ficar infrequente é de ligar para a família. Se a infrequência continua, mandam carta. Se, ainda assim, o aluno continua infrequente, alguém da escola vai até sua casa. Há o caso específico de uma mãe que informou à escola que optou por não enviar o filho para a educação (em tempo) integral como castigo pelo seu mau comportamento em casa.

A escola atribui a infrequência na educação em tempo integral principalmente à vulnerabilidade das famílias, à falta de comprometimento destas com a vida escolar das crianças e à ausência de obrigatoriedade de enviá-las para as atividades do contraturno. Sobre a vulnerabilidade das famílias, a diretora diz que desde 2015 existe uma guerra entre gangues, uma disputa pelo domínio do tráfico de drogas na comunidade. Tem ocasião em que os pais não mandam os filhos para a escola por isso. Nesse caso, nem para o tempo integral nem para o ensino regular. Em relação à falta de comprometimento das famílias, a coordenadora afirma que uns 95% das mães trabalham fora de casa e alegam que isso as impede de acompanhar a vida escolar dos filhos. A coordenadora ressalta, no entanto, que isso é descomprometimento, pois também trabalha e isso não a impede de acompanhar seus filhos. Acerca da ausência de obrigatoriedade de enviar os filhos para as atividades do contraturno, a diretora diz que, se os pais podem optar por matriculá-los ou não no tempo integral, eles sabem que não são obrigados legalmente a garantir a frequência deles às atividades do contraturno como acontece no ensino regular. Alega que por isso a escola prefere dialogar com as famílias e não levar os casos de infrequência na educação em tempo integral para o Conselho Tutelar e o Ministério Público, como determinam os dispositivos da Resolução SEE nº 2197/2017. Diz que, se fizer isso, a escola perde a família e o aluno e que é melhor os alunos serem infrequentes do que os pais não os matriculem na educação em tempo integral ou os tirem dela por pressão da escola, do Conselho Tutelar ou do Ministério Público.

Às 13h30, na própria escola, entrevistei o inspetor que a acompanha com o objetivo de discutir com o serviço de inspeção escolar o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas pesquisadas e, assim, pensar sobre suas possíveis contribuições no sentido de auxiliar as escolas na superação desse problema. A entrevista será transcrita à parte.

Analisei diários de classe de 2016 da educação (em tempo) integral. Constatei que na Turma 1, em Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, o aluno José Filipe Ferreira (nome fictício) teve 16 faltas no decorrer do ano letivo. Em outro diário de 2016, de Oficinas Diversas, o mesmo aluno teve 18 faltas anuais. Porém, os dias das faltas nem sempre coincidem nos dois casos, além de algumas vezes constar falta na primeira aula e presença na segunda, conforme se observa a seguir: datas das faltas em Acompanhamento Pedagógico (AP) de Língua Portuguesa – 27/04, 04/05, 19/05, 20/05, 01/06, 09/06, 16/06, 10/08, 09/09, 13/09, 06/10, 19/10 (presença na segunda aula), 20/10, 23/11 (presença na segunda aula), 01/12 (presença na segunda aula), 14/12 (presença na segunda aula); datas das faltas em Oficinas Diversas – 16/03 (presença em AP), 17/03 (presença em AP), 01/04 (presença em AP), 06/04 (presença em AP), 07/04 (presença em AP), 26/04, 07/06 (presença em AP), 03/08 (presença em AP), 08/08, 09/08 (presença em AP), 10/08 (coincide com falta em AP), 19/08, 31/08 (presença em AP), 04/11, 09/11 (presença em AP), 16/11 (presença em AP), 18/11, 23/11 (presença em AP).

José Filipe Ferreira (nome fictício), matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental, está com falta, no ano de 2016, na disciplina Língua Portuguesa do ensino regular, nas seguintes datas: 16/02, 04/04, 12/04, 26/04, 10/06 (em duas aulas consecutivas) e 21/06. Ou seja, um total de seis faltas no decorrer do ano letivo.

A diretora e a coordenadora da educação (em tempo) integral garantem que muitos alunos faltam no contraturno e comparecem para as aulas do ensino regular; e que a maioria dos alunos que evade da educação (em tempo) integral continua frequentando o turno escolar até o final do ano letivo.

APÊNDICE H – Diário de campo: retorno à Escola Estadual João Firmino (em pen-drive)

Data: 23/03/2018

Tendo agendado previamente, compareci à escola às 08h para esclarecer questões suscitadas pela banca de qualificação e continuar a análise documental iniciada anteriormente. Aguardei a diretora da escola, que chegou às 08h30. Havia solicitado à Especialista em Educação Básica que acompanha a educação (em tempo) integral que separasse para mim todos os registros que a escola possui acerca das atividades oferecidas no contraturno. Esta havia informado que entraria de greve, mas deixaria tais registros separados para mim. No entanto, não os deixou.

Às 10h, tive uma conversa com a diretora sobre as questões levantadas pela banca de qualificação. As considerações que seguem baseiam-se nessa conversa.

Segundo a diretora, a implementação da educação integral aliada ao PPP da escola ocorre mais em relação aos projetos institucionais, que envolvem toda a escola: Virada Educação, Dia da Família na escola, Consciência Negra e a Festa Julina. Esta, segundo a diretora, não acontece todos anos, pois ficam com medo... Em relação às atividades cotidianas da escola, a diretora diz que o máximo que o professor do contraturno faz relacionado ao regular e que poderia se integrar mais diretamente ao PPP da escola é ajudar a fazer um dever, o que acaba sendo difícil porque o professor trabalha com alunos de vários anos de escolaridade em uma mesma turma. Ela diz que na verdade a integração não ocorre 100%, pois procuram trabalhar o que atende a todos ao mesmo tempo. Avalia que a integração fica em torno 50 a 60% no máximo.

As várias versões do Documento Orientador da Educação Integral da SEE/MG são socializadas na escola, tanto com os professores da educação (em tempo) integral quanto com os do ensino regular. A diretora já repassou a versão de 2018 desse documento para a Especialista em Educação Básica que acompanha as atividades do contraturno, para o pessoal da secretaria da escola, para os professores efetivos que atuarão na educação (em tempo) integral com extensão de jornada e também para os professores do ensino regular. Para a diretora, cada nova

versão do documento traz impacto para a prática da escola, pois sempre traz algo diferente.

A escola registra somente os possíveis motivos dos casos graves de infrequência, que precisam ser enviados ao Conselho Tutelar. Esses registros, segundo a diretora da escola, são feitos em papéis avulsos. Não há, portanto, registros sistemáticos dos motivos de ausência dos alunos no contraturno.

A escola não chegou a aderir ao Programa Mais Educação, pois iniciou a educação (em tempo) integral em 2016 e nesse mesmo ano foi instituído o Programa Novo Mais Educação pelo governo federal. A escola não demonstra perceber diferença entre o Programa Novo Mais Educação e a Educação Integral e Integrada de Minas Gerais.

As duas turmas de educação (em tempo) integral que a escola teve em 2017 eram formadas por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Turma 1 era composta por alunos de 2º, 3º e 4º anos, ou seja, crianças de sete, oito e nove anos de idade. Já a Turma 2 era formada por crianças de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com idades de oito, nove e dez anos.

A diretora reconhece que falta integração curricular entre turno e contraturno, mas acredita que isso não interfere na frequência dos alunos.

A escola não tem controle de quantas são as justificativas dos alunos para as ausências no contraturno, pois não costuma registrá-las. Tais justificativas são informais e segundo a diretora são do tipo: Cuidar do irmão para a mãe trabalhar, dificuldade de acordar. Ainda segundo a diretora, há casos de alunos cujas famílias vão embora para outra cidade e só retornam no ano seguinte e às vezes nem solicitam transferência do filho. Nesse caso, a ausência ocorre tanto no ensino regular quanto na educação (em tempo) integral.

Entre as atividades propostas pela escola para atrair mais os alunos da educação (em tempo) integral, a diretora destaca as seguintes: apresentações de dança, xadrez, jogos de basquete, produção de materiais (nas aulas de Acompanhamento Pedagógico) para exposição na escola e na Superintendência Regional de Ensino, exposição bimestral de trabalhos na quadra da escola para os pais dos alunos da educação (em tempo) integral, viagens ao Oikós (Reserva Ecológica/Centro de Educação Ambiental de Timóteo), apresentações na praça próxima à escola, visita à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Coronel Fabriciano.

A diretora diz que a escola busca dialogar com as famílias dos alunos da educação (em tempo) integral. Diz que a Especialista que acompanha esses alunos, sempre que necessário, liga para os pais e que as conversas ocorrem também nas reuniões bimestrais de pais. Afirmar que cobranças acontecem no particular.

A diretora acredita que a escola não é prioridade para os pais, não porque eles não reconhecem o seu valor, mas porque a vulnerabilidade é tanta que às vezes não enviar os filhos para a escola é mesmo uma necessidade.

A análise de listas de presença e diários de classe indica que, de forma semelhante ao que ocorre com outros alunos, a aluna Luciana de Almeida Santos (nome fictício), da Turma 2 da educação (em tempo) integral de 2017, no período de 14/09/2017 a 31/10/2017, apresentou falta nas seguintes datas: 18/09, 22/09, 25/09, 02/10, 23/10 e 31/10. Nesse mesmo período, Luciana, matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental, não apresentou falta no ensino regular, exceto no dia 06/10, sendo que nessa data consta presença para a aluna no contraturno.

APÊNDICE I – Transcrição dos grupos focais (em pen-drive)

Grupo Focal 1

Participantes: Equipe gestora da educação (em tempo) integral na Escola Estadual Pedro Motta

Data da realização: 12 de abril de 2018

Legenda: M – Moderadora; P1 – Participante 1 (Diretora), P2 – Participante 2 (Especialista em Educação Básica); P3 – Participante 3 (Professora Coordenadora da Educação em tempo integral).

M – Essa técnica de pesquisa chama-se grupo focal. O foco da minha pesquisa é a infrequência na educação integral, como vocês já sabem. Esse momento inicial inclui formalmente a apresentação dos participantes, mas aqui nem precisa, porque todo mundo conhece todo mundo. Tem toda uma teoria por trás para desenvolvimento da técnica, mas tem coisa que aqui entre nós não vai precisar. Esse momento também inclui a solicitação para gravar a discussão. Vocês todas autorizam, né?

P1 – Unhum!

P2 – Sim!

P3 – Sim!

M – Há também algumas regras. Vou ler quais são as regras do grupo focal: só uma pessoa fala de cada vez; evitam-se discussões paralelas para que todos participem; ninguém pode dominar a discussão; e todos têm o direito de dizer o que pensam.

M – Eu tenho uma questão de abertura e nela eu gostaria que cada uma de vocês falasse o que pensa. Depois, vocês podem começar a dialogar. Essa primeira pergunta é: O que vocês pensam sobre educação integral e educação em tempo integral?

P1 – A diferença entre educação integral e educação em tempo integral?

M – Pode ser!

P1 – Bem, o que eu acredito que seja a educação integral é um tipo de educação que é integralizadora, que vai perpassar por todas as áreas do conhecimento, não foca somente o cognitivo. O cognitivo também é importante, porém as outras áreas que compõem a formação humana, como a artística e cultural, a social, a humana, a ambiental... isso faz parte dessa integralidade, dessa forma mais holística de ver a

educação. E ela também tem a ver com aquilo que é construído individualmente e com aquilo que é construído coletivamente. Por exemplo, o conhecimento pode ser construído coletivamente, mas a forma de apropriar do conhecimento é individual. Cada um vai se apropriar de acordo com a vivência que tem, com a formação, com os valores. E é isso que a educação integral tem que fazer e precisa fazer. Fazer com que o tempo que se passa a mais dentro da escola não seja só o tempo-relógio, mas um tempo realmente de formação, de convivência coletiva, de aprendizagem de valores, de hábito, até de etiqueta, a forma de se relacionar, de conviver em um meio mais coletivo, de uma forma não muito individualizada. Então, o bonito da educação integral é isso. Eu acho que o mais interessante é mudar a concepção de que educação integral precisa de sala de aula, de um quadrado fechado, porque não precisa. Essa integração, essa integralidade passa também pelo aproveitamento dos espaços que a escola possa ter, dentro dela ou fora dela.

P2 – Educação integral integra o ser humano, integra o aluno. Eu faço minhas todas as palavras que a P1 falou. Ela falou tudo, exatamente tudo sobre educação integral e educação integrada. Eu acredito que não tem nem como eu acrescentar nada. É integrar o aluno em todas as áreas do conhecimento, o professor também trabalhar de forma interdisciplinar, para que melhore a educação do menino, para que haja mais aprendizagem. E a educação integrada é basicamente a mesma coisa.

P1 – Uma observação. Porque quando a gente fala às vezes a gente se perde no pensamento. Quando você falou de educação integral e educação em tempo integral, há uma diferença aí. A educação integral passa por essa integralidade, de forma integral. Mas, em tempo integral é a escola ou quem quer que esteja nesse processo de educação pensar no tempo em que o aluno passa na educação integral. Porque a educação em tempo integral é... durante todo o tempo que esse aluno está no ambiente tem que se pensar na forma da educação, quer seja nela cognitiva ou na forma integral ou integralizada. Então, é pensar nos espaços em que isso se dá. E a integração desse momento... que ele vai trabalhar outras áreas do conhecimento, que elas também sejam integradas com o currículo comum. É muito comum as pessoas pensarem assim: o currículo básico comum de manhã... vamos estudar Português, Matemática, História e Ciências; à tarde, educação integral... aí nós vamos trabalhar as outras áreas do conhecimento. Então, a educação integral e integrada e em tempo integral seria o menino ficar de sete até as 17 horas ali, perpassando por todas as áreas do conhecimento, pelo currículo comum ou pelo

currículo dos macrocampos. Não precisaria de ter: agora é só educação formal; agora é educação integral. Não! Se ela realmente é integrada, deveria perpassar ali... ele chega às sete horas e faz uma aula de Português, depois ele faz uma oficina, depois ele faz uma parte de esporte, ele faz uma dança, ele volta pro currículo da Matemática. Se a gente for pensar na teoria das inteligências múltiplas, seria isto: aproveitar tudo que o aluno tem. Tem aluno que é bom em Português, mas não é tão bom em Matemática. E se tem uma outra atividade que vai trabalhar uma outra área de conhecimento ou uma outra habilidade, vai prepará-lo para a Matemática, para o Português, para a História, para a Geografia.

P3 – O que eu penso da educação integral? Eu penso que a educação integral veio pra somar. E se ela realmente for bem trabalhada na proposta que está aí e a gente tiver suporte, vai todo mundo ter sucesso, principalmente o aluno. Por quê? Porque ela trabalha as inteligências múltiplas que a P1 sempre fala. A criança não é muito boa em Português, mas ela é excelente na dança, ela é excelente no xadrez... Então, se a educação integral realmente for desenvolvida do jeito que está proposta... é uma proposta que veio pra somar pro aluno. Ela oportuniza ao aluno a descobrir seus talentos. Às vezes, a criança sabe dançar, mas não teve oportunidade, porque veio para assistir às aulas de Português, Matemática, História e Geografia e ir embora. E o tempo integral, não. A escola de educação integral, não. Ela veio trabalhar a criança no todo. É isso que eu penso da educação integral. Eu acho que ela veio pra somar. Eu acho que ela veio e tem que ficar.

P2 – Deixa eu acrescentar. Se a criança descobre que é boa em arte... tem muito menino que é muito bom em arte... é nesse momento (na educação integral) que a gente descobre o potencial dele.

P1 – Quando elas falaram... P3 colocou a questão que o aluno não é muito bom em Matemática, mas é muito bom em dançar... ele é bom em Matemática, porque a coreografia ou a dança é pautada em tempos musicais, em breve, semibreve, oito tempos, dois tempos, quatro tempos. E isso é Matemática. A música é pautada na Matemática. E quando se fala, por exemplo, o menino não é bom em Português, mas é bom em xadrez, é bom em... xadrez é estratégia. Precisa de estratégia também na Matemática e precisa de estratégia na Língua Portuguesa... estratégias de leitura... Quando a P2 fala que o menino às vezes não é bom nas matérias formais, mas é bom nas matérias que, vamos dizer, artísticas... toda arte tem um conhecimento organizado de padrões mentais. Para desenhar, você tem que ter

noção de perspectiva, noção de espaço, de profundidade, de luz... Então, isso são conhecimentos que às vezes nós, vou falar assim... nós professores, não damos conta de que essas áreas que a gente acha que são passatempo, que são as oficinas, são aspectos muito importantes para o conhecimento. O que os gregos e os filósofos faziam não era perda de tempo: dedicar-se à arte, à música, à oratória, a declamar. Eles já tinham esse conhecimento de que isso faz parte da formação global da pessoa. Mas nós... às vezes, a gente se esquece, eu falo nós professores, que já viemos de uma escola altamente engavetada, com tudo ali certinho... agora Português, agora Matemática... nós temos dificuldade pra isso. Você sabe, né? Da dificuldade que a gente tem de romper o currículo. Falo todo o tempo: na educação integral, gente, não é repetir aquilo que se faz no regular, mas é uma dificuldade de sair daquilo, de pensar assim: pra que você está com essa matriz (folha xerografada), se você tem outras formas de trabalhar com esse menino? Mas às vezes o professor acha que se ele não der matriz ele não está trabalhando. Às vezes, é uma folha do livro que foi arrancada e colada em uma folha diferente, mas é aquela mesma atividade que faz na sala de aula. Então, nós temos essa dificuldade ainda de conceber esse tipo de educação que é integral e integrada. Mas, acho que estamos no caminho. É rompendo mesmo devagar. Penso que às vezes até nas nossas colocações a gente expressa isso. A gente fala: não é bom em Português e Matemática, mas como que ele faz estratégias ótimas de xadrez? Como que ele consegue dançar? Sabe marcar o tempo, sabe se tem que ser oito tempos, se é quatro tempos. Ele está fazendo fração de tempo. E às vezes a gente acha que não sabe. Às vezes, não sabe da maneira formal que a gente aprendeu. Acho que o grande desafio é isto: a gente realmente entender que o processo mental do homem é muito mais complexo. A gente tem que estudar pra isso. Penso também isto: que às vezes a gente estuda pouco. Eu me coloco junto também porque faz parte de todo o processo. A gente estuda pouco, não entende, trabalha muito no achismo, na dedução. Então, precisa de quê? Realmente estudar esses processos de aprendizagem pra gente entender que educação integral não é passatempo e nem uma hora a mais que o menino faz, mas é momento importante que vai agregar ao conhecimento do menino aquela formação global dele.

M – Posso passar para a próxima questão ou alguém quer acrescentar alguma coisa ainda nessa primeira questão?

P3 – Eu só falei da escola. Agora vou falar do tempo integral. O que a P1 falou... é isso mesmo, sabe por quê? Aí que está o chique da educação integral. A gente fala que não tem tempo. Tenho que dar a minha matéria, tenho que dar meu conteúdo. E às vezes... às vezes, não, sempre... fica esquecida essa outra parte. A educação integral, se bem trabalhada, vai agregar muito ao conhecimento da criança. Agora, a educação de tempo integral também é um grande desafio. Primeiro, tem que ser bem planejada, né, P1? Penso que tem que envolver todos da escola mesmo. Que todos deveriam conhecer realmente a proposta da educação integral. Às vezes, o professor está lá no regular, mas ele não sabe nem o que se dá... Ah! Eu quero pegar ano que vem. Pegar? Como assim? Será que é só ficar com o menino pra lá e pra cá? Não! Tem toda uma proposta, todo um planejamento. Tem todo um trabalho... É muito mais difícil trabalhar, como diz a P1, com o corpo livre do que com o corpo preso entre quatro paredes. Então, eu acho que todos da escola deveriam ser capacitados e estudar, como a P1 falou, porque realmente veio pra inovar. É isso. Desenvolvendo dessa forma todos vão ter sucesso, principalmente a criança.

M – Na próxima questão, vocês fiquem à vontade para dialogar sobre o assunto, falando um de cada vez. O foco aqui é a interação entre vocês. A próxima questão é: Em termos gerais, o que vocês consideram que poderia contribuir para melhorar o dia a dia dos alunos da educação (em tempo) integral nesta escola?

P1 – Nossa! É tanta coisa que poderia... porque, assim, a gente sempre parte da premissa que a gente já está fazendo o suficiente, mas acho que nunca é o suficiente. Eu penso que quando a gente achar que as coisas já estão prontas e acabadas, que já são suficientes, é porque não tem mais nada a fazer. Falei igual à Dilma agora (Rsss). Rodei, rodei e não rodei. Mas é que às vezes a gente faz muita metáfora. A gente tenta fazer a educação integral e integrada dos anos finais, que são os meninos do 6º ao 9º ano, pensando nessa integralidade. A gente tenta organizar a escola de maneira que pareça a casa deles. Acho que a escola também não pode ser fria. Ela tem que ter um ambiente organizado, um ambiente bonito, apesar de a comunidade... apesar não... a comunidade é de vulnerabilidade social... eu penso que aquilo que o menino não tem em casa ele poderia ter aqui. Uma xícara legal, uma comida bem feita, um ambiente organizado. Este ano, frente a tudo que a gente vivenciou no ano passado, a gente está fazendo algumas correções na nossa educação integral e integrada, desde o plano de ação da escola. Porque às

vezes no dia da designação (contratação de professores) a gente passa em linhas gerais, né, P3?, a expectativa da escola... E a sua pesquisa foi boa por isto: a gente tem que registrar, a gente tem que ter um documento que expresse a nossa linha filosófica, aquilo em que a gente acredita. No primeiro dia de aula, eu sempre falo para os professores, na capacitação, que nós somos sociointeracionistas. O que é isso? A gente aprende com o outro, junto com o outro, no coletivo. Por isso que todas as ações nossas são coletivas. E a gente tenta expressar isso na forma de trabalhar com os meninos também. Essa forma mais coletiva. É roda de conversa, não colocar um atrás do outro... A gente tentou no regular mudar a estrutura da sala de aula... A gente acha tão engraçado o professor achar que a disciplina está relacionada com a posição que o aluno está. Nossa! Isso dá uma chateação! Porque tentamos inovar colocando as salas em forma de U e, assim... os meninos amaram, mas, o professor achou que interferia na disciplina. Eu disse: se o problema da indisciplina é a carteira, vocês coloquem da forma que vocês se sentirem melhor. Então, é tanta coisa! E os adolescentes... há tanto a se fazer... principalmente na questão das drogas. Eu acho que aqui, nós que convivemos a todo momento com o tráfico de drogas e com a necessidade desses meninos de trabalhar, de ter algo pra investir, pra ter o ganho deles, a gente vê que está de mãos atadas, não consegue fazer nada... isso causa muita frustração. A educação integral para o Ensino Médio seria uma alternativa. A gente ainda tem só no Ensino Fundamental. Mas creio que a gente tem que avançar muito ainda no Ensino Fundamental pra depois chegar ao Ensino Médio. A gente esbarra também na concepção do próprio professor. O professor que vai trabalhar com o menino, se ele não tem uma concepção integralizadora e integral, ele vai fragmentar da mesma forma. Então, um dos grandes desafios é esse. Uma das tentativas de corrigir isso é justamente a gente fazer os módulos (atividades extraclasse) coletivos da educação integral junto com os do regular, para tentar minimizar. A educação integral sempre está integrada aos macroprojetos institucionais da escola. Todos eles. Eles participam. A educação integral não pode ser um apêndice dentro da escola. A gente tenta fazer. Então, essas são algumas das ações. Passa pela estrutura física, que é o ambiente. Acho que se a gente vai oferecer educação integral também não pode ser de qualquer jeito. Ah! Não tem espaço, não tem lugar para o menino sentar direito, não tem uma mesa para alimentar, não tem uma merenda, não tem um banheiro, não tem um banho, uma toalha para enxugar as mãos. Então, passa também pela estrutura física,

de oferecer condição. Ao mesmo tempo, a estrutura pedagógica. Tem que oferecer condições pedagógicas: um planejamento bem feito. Esse ano a gente está amarrando todos os macrocampos com essa linha filosófica da escola. Depois, eu vou te mostrar e se você quiser anexar (o plano de ação da educação integral para 2018). A gente tentou amarrar todas essas questões que a gente está discutindo com você, desde a frequência, o planejamento, o envolvimento do professor... a gente pensando... a gente viu que precisa ter um plano específico da educação integral. Tem o documento orientador da Secretaria, tem a filosofia da educação integral, mas tem que ter a da escola, com o contexto dela, onde ela está, que tipo de aluno, os projetos que já desenvolve, o que deu certo e o que não deu... a gente amarrou isso tudo num plano, que vai desde o que cada oficina, cada macrocampo... é importante oferecer... quem vier trabalhar está a serviço da instituição, a serviço do aluno, do bem-estar dele... até fechar o que vai ser trabalhado lá nos módulos, por que vai ser trabalhado, o que a gente vai cobrar e de que forma vai cobrar, como vai ser feito esse monitoramento. Então, a escola está fazendo isso agora. Fazendo um plano, planejando... monitorar, corrigir, planejar.

M – E vocês? Querem que eu relembre a pergunta?

P2 – Por favor!

M – O que vocês consideram que poderia contribuir para melhorar o dia a dia dos alunos da educação (em tempo) integral nesta escola?

P2 – Eu acho que o professor teria que romper muitos bloqueios ainda. Teria que capacitar mais o professor para trabalhar no tempo integral, na escola de tempo integral. O aluno aqui nesta escola tem muito amparo. Mais amparo do que nas outras escolas em que eu trabalhei, P1! Eu acredito que você está até de parabéns. Nas outras escolas eu não vi tanto amparo como eu vi aqui. O que eu acredito realmente é que aqui tem muito espaço para o professor trabalhar, tem muito apoio. Nossa! Aqui tem bastante apoio! Mas, é o professor que tem que se abrir pra poder lidar com tudo isso, porque o campo é grande, as oportunidades também... e a criatividade do professor que tem que ser maior, ele tem que estimular mais, sabe? É isso.

M – E para você (P3), o que precisa melhorar na educação integral?

P3 – A gente sempre vem fazendo o melhor. A gente está se esforçando para dar o melhor. Mas, a gente percebe. A P1 colocou um ponto aí que eu já tinha anotado no caderno, que os nossos alunos, eles são alunos de... vou falar de risco não...

vulneráveis. E o que eu percebo que a gente poderia trabalhar mais na educação integral, mas nós ainda somos limitados, é o empreendedorismo. A gente está caminhando devagarinho, né, P1? Mas, acho que a gente ainda não achou a veia. No dia em que a gente achar a veia, a gente vai conseguir. Isso aí... eu como coordenadora, como professora da educação integral, eu percebo que a gente ainda está caminhando pouco. E é uma necessidade urgentíssima! Não é uma coisa assim que a gente pode trabalhar hoje pra poder daqui a cinco, dois anos, cinco anos a gente colher os frutos. A gente precisa trabalhar isso pra colher o fruto amanhã. Então, essa necessidade aí eu vejo assim... a gente tenta, na medida do possível, trabalhar projetos. A gente trabalha bastante. A gente explora muito os espaços, os territórios... isso a gente trabalha com muita responsabilidade. Tudo planejado. Eu acredito assim, com eficiência! A gente tem as falhas, mas a gente sempre está buscando o melhor. A gente faz muito trabalho em parceria com a família, tem parceria com empresas... Mas o que a gente ainda sente necessidade, e quando P1 fala, a gente também vê a vontade, é trabalhar isso, principalmente com nossos “pichuquinhos” aí de 13, 14 anos, que já estão na adolescência.

P1 – Por que a gente fala isso? Por que empreendedorismo? O que isso tem a ver? Qual o conceito disso? A gente está perdendo o aluno pra droga. A primeira necessidade é sobrevivência! A pessoa sem ter o que comer, sem ter o que vestir, sem ter casa, vai fazer o que for preciso pra sobreviver. E aqui, a primeira coisa que acontece quando falta comida dentro de casa e não tem emprego o primeiro “emprego” que se tem é de “aviãozinho” (entregador de drogas). É a droga! Então, se a gente conseguisse desenvolver um trabalho de geração de renda para ensinar, desde a educação integral... quando ele (o aluno) passar por ela e chegar ao Ensino Médio, ele já está com uma capacitação. Ele vai pensar: Opa! Não preciso ser “avião”. Tenho condição de fazer um banco, eu sei cuidar de um jardim, de uma horta, sei fazer uma unha, sei fazer um tijolo, sei fazer uma massa. Não estou à mercê das drogas, não estou à mercê do tráfico. Eu, por minhas próprias pernas, eu vou... é pouco dinheiro, mas eu não vou precisar... Então, por que a gente fala isso? Isso está me incomodando muito! Nesse período de greve, os meninos vêm jogar bola. Alguém falou pra mim: Nossa! Mas a quadra está cheia de maconheiro! A grande maioria é aluno. Mas, por que está cheia? A escola está apoiando...? Não! A escola não está apoiando maconheiro e nem traficante! Mas, a gente prefere o aluno aqui dentro da escola, uma zona neutra, que é tida como uma zona neutra, ele

jogando. Naquele momento, a gente vê que ele volta a ser adolescente. Ele está brincando, ele está zoando, está conversando com os amigos, está batendo papo, sem a preocupação de passar na rua e algum cidadão ameaçá-lo, ele levar um tiro. Então, isso incomoda, por quê? Se a gente tivesse condição de trabalhar esse empreendedorismo desde o Fundamental até o Ensino Médio para uma geração de renda, isso passaria pela educação integral, esse menino com certeza não estaria lá tendo como primeira opção ser “aviãozinho”, fazer corrida. Até esses termos a gente aprende... Fazer corrida! Não seria a primeira opção. Seria a última. Mas, eu entendo também que a sobrevivência vem em primeiro lugar. Para qualquer um de nós, a sobrevivência vem em primeiro lugar! Então, isso ainda é uma batalha, acho que de muitas escolas, mas aqui, principalmente, é uma batalha que a gente tem que vencer. A gente às vezes está perdendo pra droga, pro tráfico. Por isso que a educação integral aqui é muito importante, tira literalmente o menino das garras do traficante.

M – Posso passar para a próxima ou alguém ainda quer complementar?

P3 – Pode!

M – A que fatores vocês atribuem a infrequência dos alunos da educação em tempo integral?

P1 – Nossa! A vários fatores! Primeiro, eu já até falei, sobrevivência! Às vezes, a mãe custou a conseguir um emprego. E aí, o filho mais velho é o menino que está no 6º, 7º ano. Ela tem meninos menores. Então, a primeira coisa, ele vai ficar em casa, cuidando dos irmãos... fazer a comida... quando a mãe chegar do trabalho, a comida está pronta. Então, isso faz com que ele seja infrequente. O segundo ponto em que eu toquei também: o tráfico! Sei que você sabe que aqui já está mais tranquilo o bairro, mas tem duas facções, uma lá da Pedreira e uma cá embaixo, a da Olaria. Já teve momento, igual ao ano passado... a gente teve um índice de infrequência alto, que elas estavam em conflito... os meninos da Pedreira não podiam descer pra Olaria, porque literalmente eles têm que descer do morro, passar no asfalto, pra chegar à escola. A mãe não deixava. Tinha dia, assim... se um dia à noite houve lá um tiroteio, no outro dia, a educação integral estava vazia. Os meninos não vinham. Ou às vezes a gente tinha programado uma atividade na quadra, que é na parte de baixo da Olaria, aí os meninos também não queriam ir. Com isso, no outro dia, se eles sabiam que tinha uma atividade de Esporte e Lazer, que era na quadra do bairro, eles não vinham. A mãe já tinha proibido, porque lá,

como ele morava lá na Pedreira... lá, o traficante da Olaria poderia fazer alguma coisa com o menino.

M – E aí ele vinha pra tarde?

P1 – Às vezes, faltava nos dois horários. Principalmente quando tinha algum tipo de conflito. O pessoal comentava que tinha tido tiroteio na rua, aí não vinham. Isso acabou sendo um dos fatores muito fortes né, P3?, pra esse índice de infrequência da educação integral. Então, seriam esses dois: a família, que é o primeiro ponto... é quando ela vai trabalhar, custa a conseguir um emprego e quando consegue o menino vai cuidar da casa; e a questão dessa vulnerabilidade com o tráfico.

M – E vocês (P2 e P3) teriam algum fator pra acrescentar, que vocês consideram que pode interferir na frequência dos alunos da educação (em tempo) integral? Vocês acreditam que há outros fatores que podem contribuir pra isso, além dos que a P1 já destacou?

P2 – O fator preponderante em todas as escolas em que eu trabalhei é esse aí que a P1 falou. O menino fica em casa trabalhando, cuidando da casa, para os pais trabalharem fora.

P3 – E às vezes o menino não vem à educação integral porque tem que cuidar da casa e fazer almoço, mas vem no regular. Porque o pai também obriga. Ele fala: você tem que ir. Se não, o Bolsa Família não vem. Então, você vai ter que ir. Na educação integral, não precisa, porque é voluntário. Eu já vi a mãe chegar e falar isso para o menino. Quer dizer, nossos pais são bem instruídos.

P1 – Tem um outro fator em que eu não toquei. Aí, eu atribuo à escola. Eu falo escola, porque somos nós. É a qualidade das atividades. Por exemplo, o menino vem, está aquela coisa desorganizada, sem planejamento, o professor sem muito manejo da situação, aquele “trelelê”, aquela confusão... O menino fala assim: Opa! Estou perdendo meu tempo aqui. Aí, não vem. O próprio planejamento, a própria gestão da oficina, vai interferir. Eu não viria. Se eu visse uma confusão, uma bagunça, uma coisa desorganizada, no outro dia eu não voltaria.

M – Posso passar para a próxima?

P2 – Pode.

M – Como a escola lida com esses fatores? Vamos começar com você agora, P3, pra não deixar só a P1 falar?

P1 – (Rssss) Eu falo pouquinho.

M – Como a escola lida com esses fatores que vocês consideram que interferem na infrequência?

P3 – Então! Quando a gente percebe que o menino não veio uma vez, normal. Vou falar assim. Faltou duas vezes, aí a gente já fica preocupada. O que a gente faz? O professor... na verdade, no refeitório mesmo, ali, quando os meninos estão todos reunidos para o café, a gente mesmo faz a contagem dos meninos. Então, a gente já sabe quantos vieram na Turma 1, na Turma 2... E a gente começa a perceber... Fulano não veio. Se o menino vem à tarde, como eu também estou à tarde, é fácil pra eu resolver isso. Eu vou na sala e pergunto: O que está acontecendo?... Ah! Não! É porque minha mãe... meu pai... teve briga... Ah! Não! É porque eu estava doente, tive que fazer compra, fui à praça comprar um tênis... Mas, amanhã você vai estar na educação integral?... Vou... Se ele não vem novamente, o que a gente faz? A gente manda uma cartinha, diretamente lá na sala pra ele, falando que a educação integral está com muita saudade e que os colegas também estão. A gente faz esse trabalho da cartinha. Aí, se o menino ainda não vem, a gente convida outro menino pra... mas aí, o que acontece? Até ano passado, que a gente também não tinha descoberto direito como que fazia o remanejamento desses meninos, ficava assim: esse não vem, esse vem, mas o nome dele não está na lista. A gente não conseguia trocar no SIMADE. A gente tinha os meninos. Por exemplo, eu tinha lá na minha sala 20 alunos na Turma 1, mas lá na lista tinham 10, porque eu não conseguia fazer isso, como você mesmo viu. Se você pegar o diário e eu te mostrar a lista de quem assinou no final do ano, você vai ver que não vai bater, porque a gente não conseguia fazer isso no SIMADE. Esse ano, como você já veio e já alertou a gente pra isso... que até a outra escola tem essa facilidade, o que a gente fez? A gente fez as turmas mescladas. Isso aí a gente já vai resolver esse ano. Essa questão da infrequência... E fora os registros... que agora, né P1? (Rsss)... Os cadernos já estão ali pra gente fazer isso.

M – Vocês (P1 e P2) querem complementar?

P2 – Eu quero! Outra coisa que atrapalha muito a frequência é o pai perder o emprego. Se o pai perde o emprego, ele tem que mudar do bairro. Aí o menino muda de escola. Isso atrapalhava bastante a gente lá na outra escola em que eu trabalhei. E o que a gente faz pra melhorar? Manda carta pra mãe. A gente descobre porque o menino não está vindo. Procura saber dos vizinhos, da mãe do menino,

dos pais dele, manda carta. Se o menino não está querendo vir por algum motivo banal, manda carta para o Conselho Tutelar, sabe? E... é assim que a gente resolve.

M – P1, quer complementar? Como a escola lida com esses fatores?

P1 – Quero! Complementando o que a P3 disse, temos uma ação que é muito legal. A gente sempre atribui a um outro coleguinha a responsabilidade. A gente diz: Seu coleguinha não veio. Então, amanhã você é responsável... quando eles moram todos próximos... então você amanhã é responsável... vou ver quem é que vai trazer mais coleguinhas amanhã. Os meninos gostam muito disso. Quando eles vêm em direção à escola, os colegas moram junto, moram próximo, eles passam na casa e vão chamando. Passam no portão... Ô, Fulana (P3)! Ô, Cicrana (P1)! Eu trouxe três. Eu trouxe ele, ele e ele... Ótimo! Beleza! Aqui... eu trouxe dois. Então, assim... é uma ação que a gente vai ter que sistematizá-la, porque eles gostam muito dessa atividade, que é buscar o coleguinha. Sentem a responsabilidade de no outro dia buscar mais um, mais dois, mais três... E a gente usa uma estratégia que é dar uma pequena premiação... vamos ver quem conseguiu trazer mais colegas hoje... coisa que criança gosta. Então, isso ajuda muito. Eu digo assim... as promoções. Que promoção é essa? Se a gente está percebendo que a turma está com infrequência, a gente bola uma atividade de sensibilização e chamamento. Então, os meninos gostam muito aqui de passear e de comidinha... Olha, sexta-feira, a turma que estiver completa vai ter um lanche especial. Eles amam isso. Ou então a turma... a P3 fez ano passado o vale-passeio. Os meninos tinham um selinho. Todo dia, fazia a chamada e ele ganhava um selinho pra pregar uma folha. No final do mês, o aluno que estivesse com as folhas mais completas teria vindo mais vezes à educação integral. Aquela turma tinha um passeio no shopping, uma atividade diferente como um piquenique, que eles gostam muito. É uma estratégia que nós encontramos, que deu certo e que eles gostam. Isso de incentivar aquela turma a ter o maior índice de participação possível. Este ano a gente vai sistematizar essas descobertas que nós fizemos que os meninos gostam e que surtem efeito. A cartinha do Papai Noel, então, é a que mais surte efeito, porque o aluno pra escrever a carta para o Papai Noel tem que estar frequente. Tem um dia que vai escrever. Então, às vezes eles não sabem bem que dia. Sabem mais ou menos que é novembro, dezembro. Aí, opa!... Nossa! Eu tenho que estar frequente na educação integral pra eu poder escrever a carta pro Papai Noel. Então, a gente está sistematizando. Com as sugestões que você deu, a gente já está organizando um caderno de registros. Vai

ter até no plano da escola... vai ter um instrumento de acompanhamento da infrequência do menino. Não daquela forma punitiva, porque a educação integral é voluntária. Se você falar que vai punir o pai, ele vai preferir tirar o aluno. Na verdade, a gente tem que fazer um convencimento de que é importante a educação integral. É um trabalho mais de sensibilização, de conscientização de que é importante. E, atrelado a isso, que deu muito certo ano passado, a gente fez dois momentos com a família, que eles gostaram. Foi com roda de conversa, discussão de temas do dia a dia... Seu filho chega com um brinquedo diferente, o que você faz? A gente trabalhou com umas charges... Eles tinham que apresentar o que foi discutido em grupo. Ir lá na frente. Depois, tinha uma jantinha. E o menino jantando ali junto com o pai, com a mãe... Foi muito legal. A gente está buscando essas alternativas e aquilo que a gente está vendo que está dando certo a gente vai institucionalizar. Organizar... fazer em forma de registro, ter a forma sistemática de mensurar, porque é importante. Se não, a gente faz muita coisa e não fez nada, porque a gente não sistematiza, não registra.

M – Continuando, então, vocês percebem alguma relação entre currículo e infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral?

P1 – Sim! É o que eu tinha dito. Se, por exemplo... Você está falando o currículo da educação integral?

P3 – O da educação integral? Eu entendi do regular.

M – Tanto pode ser no geral quanto específico. Tem alguma coisa a ver? De repente, vai envolver o do regular também, mas... enfim, currículo e educação integral, vocês acham que tem alguma coisa a ver? Isso contribuiria para a infrequência do aluno?

P1 – Sim! Contribui. Se, por exemplo, a gente está numa comunidade que tem um certo tipo de valores, certos tipos de necessidades, e a gente põe macrocampos que não têm nada a ver... Até na hora de a gente mapear um macrocampo, a gente tem que ver o que tem a ver com essa comunidade... Isso faz parte? Vai ser importante? Faz parte da cultura? Por exemplo, por que aqui a gente tem a horta e jardinagem e não uma outra oficina? Porque é muito comum aqui os vizinhos cultivarem horta, ter horta... ter aquela hortinha de plantas medicinais e tal. Então, eu penso que o currículo tem a ver com a infrequência, sim! Porque se não for algo interessante, prazeroso, que realmente vá trazer um benefício para aquele menino... que ele vá se sentir bem, vai se sentir integrado... Noh! Que bacana! Mesmo que seja algo que eu

nunca vi, mas é algo bacana, que eu quero fazer... ele vai se sentir desestimulado. Mesma coisa somos nós. A gente vai muito por ser de interesse. Ninguém faz um curso só pelo título. Você pode até fazer... Ah! Esse título desse curso... parece ser bacana... mas, se não é algo que faça você sentir interesse, motivos, você não vai se interessar em continuar. Eu penso que o currículo da educação integral tem a ver, sim, com a infrequência, porque, se ele não trouxer algo que dê sentido para aquele grupo de alunos da comunidade, eles não vão ter interesse em ficar.

P2 – Ele tem que se sentir atraído...

P1 – Sim!

P2 – ... pelo conhecimento. Tem que ser prazeroso.

P3 – Eu penso assim: além de ter tudo a ver com a comunidade... os macrocampos... é o jeito, a forma como o professor vai trabalhar aquele macrocampo. Não adianta, por exemplo, horta... a gente tem aqui uma... os meninos poderiam explorar de várias formas. Não exploram. Por quê? Às vezes o professor que pegou, porque é direito, está na lei, ele tem que pegar, ele não tem perfil. Ele mesmo não acredita naquilo que está ensinando. Aí o menino percebe, porque o menino não é bobo. Às vezes você vai e trabalha a mesma aula... e eles apaixonam, eles pegam, descobrem... Eles nos ensinam... Noh! Lá em casa faz assim... Então, quer dizer... eu acho que passa também pelo perfil do professor.

M – Você (P3) já complementou o que tinha que complementar? Gostaria de falar mais?

P3 – Já... Não.

M – Haveria relação entre o uso dos tempos e dos espaços e a infrequência dos alunos?

P1 – Tem relação uai! Claro que tem! Por exemplo...

P3 – Como que é? Pergunta de novo.

M – Haveria relação entre o uso dos tempos e dos espaços e a infrequência dos alunos?

P3 – Tem relação direta! O tempo e os espaços onde vai acontecer aquele momento de aprendizagem e de conhecimento têm muito a ver com a qualidade e a organização desses espaços e do tempo que vai se gastar para se fazer aquilo. Então, se é de qualquer jeito, não tem uma sistematização... porque eu entendo que sistematização e rotina não é no sentido de ser chato, é no sentido de ser organizado. Se o menino percebe que não tem uma organização, não tem uma

sistematização, que não planejou... se não planejou, não tem sentido. Se não tem sentido, por que eu vou estar? Isso desmotiva. Então, tem profunda relação. E aí, penso que não é só na educação integral. Vou falar na integralidade do currículo, tanto do regular quanto do integral, que passa por isso mesmo. Mesmo o ensino regular... necessariamente não diz que tem que ficar quatro horas dentro de uma sala de aula lá trancado. Há tanta coisa importante acontecendo ali fora! Outro dia, o professor de Ciências... achei tão engraçado! Ensinou lá o menino sobre seres vivos e seres mortos. Aí, pediu na avaliação um ser vivo e um ser morto. O menino desenhou uma “pessoinha” com uma cruzinha no olho, significando que estava morta. Então, depende do entendimento... Ah! Mas o menino não entendeu! Eu falei tanto!... Eu falei: Pois é! Mas, veja bem! Você já olhou aqui atrás, perto das árvores de jaca? Há tanta vida escondida ali embaixo daquelas folhas! Se sair com esse menino... levanta essa folhinha... o que você está vendo aí? Cada um com uma sacolinha... põe aí o que você acha que é vivo e o que você acha que é morto... duas sacolinhas. Depois leva o menino pro pátio... vamos separar? Vamos lá, gente! Tudo que você achar que é ser vivo, você põe aqui, oh, neste quadradinho. O que você acha que não tem vida... e vamos comparar... Por que vocês acham? Então, acho que é por aí. Não tem um sentido... é a forma de trabalhar. Você pode ter o espaço, ter tudo organizado, tudo lindo e maravilhoso, tudo planejado, mas, se você não acredita naquilo que está fazendo, então, perde-se...

P2 – O professor também, se ele ficar só falando lá na frente e o aluno não puser a mão na massa, ele não aprende. Já foi provado através de pesquisa que quanto mais eu colocar a mão na massa, mais eu fizer, mais eu vou aprender. Eu tenho que manipular aquilo ali, eu tenho que colocar a mão, eu tenho que sentir pra eu aprender, pra minha aprendizagem ser maior. Se eu ficar só ouvindo, ouvindo, ouvindo, a aprendizagem não vai ser tanta. Ele pode até falar lá na frente, mas ele tem que ter outras formas para fazer o menino aprender.

P3 – Sim! E o espaço alfabetizador não precisa ser com cartazes. Olha lá o espaço alfabetizador embaixo da folha da árvore que caiu! Então, quer dizer, é realmente a forma do professor trabalhar.

P2 – E ele não esquece, porque quando ele sai pra buscar aquele conhecimento, ele está trabalhando, ele está fazendo aquilo. Não é o professor.

P1 – Tem um filósofo que diz: Tudo que eu aprendo e tudo que tem sentido passa pelo sentido. O que é o sentido? É ver, ouvir, pegar, falar... pelo tato... manipular.

P2 – Manipular, sentir, cheirar...

P1 – Então, acho que assim... vou falar nós. Não vou culpar... falo nós porque nós somos professores. Então, às vezes, a gente esquece disso. Aí perpassa lá pela formação do professor também.

P2 – É a memória visual, sinestésica e auditiva.

P1 – É! Esquece disso. Esquece que já foi criança. Eu, por exemplo, quando eu estou na regência, na hora de planejar, eu falo assim: Eu, aluno, estou gostando? Não! Esse trem está chato... não... não vou levar esse texto. Nem eu estou gostando. Eu tento me colocar no lugar de quem vai estar sentado lá. Nós, professores... a gente tinha que perceber... a turma está agitada? O que está acontecendo? Eu tenho que mudar. Eu falo mais alto, né? Usar umas técnicas de oratória... faço uma atividade mais dinâmica para a turma se envolver. Então, passa por isso. Passa pela formação também! E muitos de nós, professores... a gente esquece que o aluno, quer esteja ele no Ensino Médio... ele ainda é uma pessoa em processo de formação. Ele não é nenhum acadêmico. A título de... nós vimos esse concurso aí... o povo pirou. Por que pirou? Porque esquece que o aluno ele ainda... nem nós somos seres prontos e acabados... mas ele está em processo. Aí quer que o aluno se comporte como um estudante de pós-doutorado... sentado lá, com todos os sentidos voltados para o professor e o professor falando. Então, esquece que os alunos precisam de outras formas para aprender. Tem menino que é visual. Tem outro que é auditivo. Tem outro que é mais sinestésico. Então, esquece disso. E se planejar de uma forma... acho que nisso a educação integral ganha e ganha muito... nela tem essa possibilidade de ensinar pra todos: o sinestésico, o visual, o auditivo. Ela não está presa à grade curricular. Mas acho que mesmo o regular não está tão preso assim. Nós que queremos encarcerar o currículo, trancar e jogar a chave fora. Então, acho que é por aí.

M – Então, já caminhando para o fechamento das ideias, o que mais poderia estar relacionado ao problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral, que, de repente, não foi falado ainda, mas vem à mente agora? O que mais, além de tudo que já foi discutido? Tem mais algum fator?

P1 – Falamos do tempo, falamos da qualidade...

P3 – Sabe por quê? Nem briga... falar assim: Ah! O menino brigou com o outro e deixou de vir. Nem isso impede. Acho que o nosso problema maior aqui é o pai trabalhar fora. Às vezes, na outra escola que fica no mesmo bairro... falam assim:

Mas lá não faltam... Por quê? São menores. O pai não vai deixar um menor pra cuidar da casa e fazer um almoço. Mas vai deixar o mais velho, de 11 ou 12 anos. Então, às vezes, a frequência lá, que está na mesma comunidade, é 100% porque lá os pais precisam deixá-los para trabalhar. Aqui já é o contrário, o pai já pode deixar a criança pra vigiar casa. Vou falar assim, que é vigiar a casa. Talvez nem seja tanto olhar o irmãozinho. É pra fazer o almoço para o irmãozinho que vai chegar da escola.

M – A intenção é ir afunilando e fechando a ideia: De tudo que vocês apontaram como fatores relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral, o que mereceria mais atenção?

P1 – Nossa! O que mais mereceria é o que a gente tem pouca capacidade de influenciar.

P2 – É planejar.

P1 – Não! Isso está nas nossas mãos. A gente tem o módulo 2 (momento para atividades extraclasse), a gente tem a autoridade do gestor (rsss) pra fazer planejar, não é? Mas, o que mais influencia, mas que eu penso que foge das nossas mãos é essa questão da vulnerabilidade... Realmente, o menino ter condição de ir e vir com tranquilidade. Ter uma casa em que o pai e a mãe pudessem trabalhar, mas que tivessem um outro adulto cuidando das coisas da casa pra ele ser criança, pra ele poder fazer a educação integral dele, pra poder ficar despreocupado... se tem ou se não tem almoço... se o irmão vai chegar ou se não vai... poder ser criança. Esse fator aí foge das nossas mãos. Agora, o que está nas nossas mãos? O que a gente tem condição de fazer pra melhorar a frequência é o que está posto aí... cuidar desses espaços, dos tempos... pra que sejam atrativos... um planejamento bem feito, bem amarrado... O professor mesmo... ele foi designado, não tem tanto perfil... monitorar, orientar esse professor pra que ele faça o que se propôs da melhor qualidade possível. Afinal de contas, ele está prestando um serviço. Se ele se colocou naquela condição, ele vai ter que fazer, com paixão, com gosto, com desejo, com responsabilidade... pensar que a educação integral é algo de muita responsabilidade dentro de uma escola. O menino vai passar cerca de nove horas nas mãos nossas, de adultos, bem preparados, bem intencionados...

P3 – Com diploma, né? (Rsss)

P1 – É! Mas é uma responsabilidade grande! Se todo mundo pensar na responsabilidade que é, vai ter mais zelo, mais carinho e mais cuidado. Você ficar ali

com o menino, o adolescente, nove horas... você tem uma responsabilidade com aquele ser humano que está ali. Não pode ser de qualquer jeito não, nem de qualquer forma. Então, acho que essa responsabilidade é nossa, da escola. A gente está com aquele menino. Nós vamos fazer tudo que for possível para que isso aconteça da melhor forma possível. Garantir isso.

M – Vocês duas (P2 e P3) querem acrescentar algo sobre o que merece mais atenção disso tudo que vocês falaram que interfere na frequência?

P3 – É! Não está na nossa mão!

P1 – É isso que incomoda muito!

P3 – Sim!

P1 – E muito, tá?

P2 – É a família, né? A violência...

P3 – E às vezes a gente quer até abraçar mesmo o menino. Ele vem à tarde, ele conta e a gente percebe... ele está perdendo uma oportunidade única na vida porque está cuidando da casa.

P1 – A gente entende também que é necessidade da família. Então, assim... só fechando, acho que essa é nossa responsabilidade. É um ponto em que a gente pode pensar, que é instrumentalizar essa família.

M – Deixa eu falar a última pergunta pra vocês fecharem, de fato, a discussão: Qual seria a melhor forma de lidar com essa situação que vocês consideram que merece mais atenção?

P1 – Essa que merece mais atenção... essa... a gente vai ter que buscar parcerias com outras instituições, porque perpassa pela condição da família ter o trabalho dela, que ela precisa ter, mas, ao mesmo tempo, o direito do menino a ter educação integral também não pode ficar lesado... É um desafio! Seria um diálogo com a família, uma instrumentalização da família, pra ela perceber a necessidade, a importância, de o menino fazer a educação integral, mas, ao mesmo tempo, a gente esbarra na dificuldade da família de liberar esse menino, porque ela precisa ter alguém em casa pra cuidar... Aquele segundo ponto, que também é preocupante, que é o das drogas, a gente já está até pensando né, P3?... Pensando num projeto, numa ação social permanente, mas que tivesse a escola como eixo central, pra que a gente pudesse instrumentalizar os meninos para um ganhome. A gente está pensando numa pequena fábrica de...

P3 – Ô Alves, isso preocupa muito a gente mesmo, né, P1?

P1 – ...uma fábrica de tijolos. É o que eles sabem fazer... serviço de pedreiro. A gente está pensando. Dessa forma, esse menino, essa família... se tiverem um ganhome... às vezes, a mãe vai poder ficar cuidando da casa porque ele vai ter uma pequena renda. É uma das formas. Mas, é um desafio, porque ela passa por uma questão social, que envolve políticas: de acolhimento, de garantia de emprego, geração de renda, estrutura... É isso que nos preocupa mesmo. A gente precisa de parcerias pra dar conta. A escola, às vezes, é muito limitada. Costumo dizer que a gente sabe fazer é educação; a gente não sabe fazer outra coisa. Mas, a gente tem uma arma que é conscientizar a família e a população dos direitos dela de buscar a garantia desses direitos aí. O que for da escola, que é a nossa responsabilidade, que são os instrumentos de monitoramento da frequência, que são as visitas, que é ir às casas, saber o que está acontecendo, registrar que dia que foi, por quê...

P3 – Ano passado nós fizemos até serenata!

P1 – É! Até serenata nas casas... os causos... o menino tava faltando... planejou um dia para ir lá visitar, tomar café ou levar o lanche... a dona mostrar como estavam os porquinhos dela lá, como que cria. Então, faz essa relação. Acho que essa aproximação entre escola e família... isso ameniza, porque a família vai ter mais confiança... Nossa! Eu não estou mandando, mas a escola está tão preocupada... o pessoal veio aqui... então, eu também vou fazer a minha parte. Isso aí a gente já está corrigindo né, P3? Que é sistematizar essas formas de visita, pra conhecer e pra saber, orientar a família, que é... nós fizemos dois ano passado, mas fazer mais sistematicamente encontro, momento de conversar com a família, pra entender o que está passando lá dentro da casa, por que está faltando. Então, isso já é um ponto que está no nosso plano de ação. São essas ações para evitar essa grande infrequência do aluno. Alguma vai ter... vai minimizar.

P3 – Pra fechar mesmo (rsss)... teve uma aluna aqui ontem, do 7º ano, excelente aluna, ela não faz educação integral, eu a convidei. Independente de as turmas estarem formadas, eu sempre convido. A gente está sempre em contato. Eu disse: Por que você não faz educação integral? E ela: Ai, P3, eu queria tanto fazer! Só que a minha mãe já falou que esse ano ela vai olhar minha avó e ela quer que eu vá junto com ela. Então, quer dizer... por aí... como que a gente vai falar?... Não! Mas você não pode. Você está no 7º ano... você tem que... A gente fica...

M – E vocês (P2 e P3) teriam alguma outra ideia sobre como lidar com essa questão da vulnerabilidade, além do que a P1 já falou?

P2 – essa questão do desemprego, da estrutura familiar... isso aí é uma coisa que prejudica muito a educação integral e não tem como a gente fazer muita coisa não, porque não depende de nós. Como a P1 falou, tem que ter políticas públicas. Tem que ter mais emprego. A mãe também... os pais todos trabalham fora. Quando eles ficam desempregados, eles têm que dar um jeito pra sobreviver. Ou eles mudam de bairro e a gente fica sem os meninos. Ou então colocam os meninos pra trabalhar dentro de casa e a mãe vai procurar... Geralmente, muitas das mães... elas é que sustentam a família. Quando elas ficam desempregadas, elas têm que arrumar um jeito... trabalhar em casa de família... aí coloca o menino pra trabalhar dentro de casa.

P3 – E o que é mais grave diante disso tudo é que às vezes a mãe não tem nem um esposo. É a mãe e aquela reca de filhos!

P2 – Ela é separada. Geralmente, é separada.

P3 – Às vezes nem separada. Nunca foi casada. Cada filho é de um pai.

P2 – Já houve casos em que nós tivemos que fazer cesta básica pra aluno. Levar cesta básica pra eles, porque eles não tinham o que comer.

M – Então, o resumo de toda essa discussão pode ser o de que vocês veem a vulnerabilidade social, a vulnerabilidade das famílias, como a principal causa da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral?

P1 – Sim!

P3 – No nosso caso, é!

M – Agora, atendendo à orientação de uma das professoras que participaram da banca de qualificação, eu vou apresentar a vocês uma síntese do meu diário de campo. É uma síntese de tudo que eu já registrei... que eu vi... que eu já percebi aqui, desde quando eu comecei a pesquisa. Se, enquanto eu estiver apresentando a síntese, vocês pensarem: Opa! Isso não é bem assim não... vocês anotem pra não esquecerem. Depois que eu terminar de apresentar, vocês me falem. Como eu ainda estou no processo de escrita da dissertação, eu ainda posso rever minhas considerações. Eu tive que apresentar um roteiro, inclusive para o Comitê de Ética da UFJF. Esse roteiro contém os aspectos que eu observei na escola. Um dos primeiros aspectos é a **rotina** dos alunos da educação (em tempo) integral aqui na escola. E o que eu apresento como síntese disso pra vocês é que a rotina desses alunos inclui uma acolhida na abertura do contraturno, com oração, músicas evangélicas e café da manhã. O segundo aspecto é referente ao **currículo**, que é

definido com a participação dos professores e da equipe pedagógica da escola. Há uma integração do currículo da educação (em tempo) integral com os principais projetos institucionais da escola, mas a integração turno-contraturno ainda é incipiente.

Agora, em relação ao **tempo**. Quanto ao tempo, as atividades da educação (em tempo) integral são desenvolvidas no contraturno em oficinas de 50 minutos, que se iniciam às sete horas. A acolhida já entra na contagem desse tempo. Em alguns casos, os horários são geminados, de forma que alguns professores desenvolvem atividades com a mesma turma por uma hora e 40 minutos. As oficinas se encerram à 11 horas e 25 minutos, quando professores e alunos vão se preparar para o almoço, que é servido por volta das 12 horas. Terminado o almoço, os alunos, acompanhados dos professores da educação (em tempo) integral, aguardam o início do turno regular, que inicia às 13 horas. Nesse intervalo, alguns alunos solicitam liberação para irem a suas casas e são liberados se apresentarem solicitação escrita dos pais ou responsáveis. Quanto aos **espaços**, as atividades da educação (em tempo) integral são desenvolvidas em uma única sala disponível no contraturno que a escola possui e em espaços alternativos da própria escola, como: refeitório, biblioteca, hall do segundo piso, quadra poliesportiva, horta, entre outros. De forma esporádica, também são utilizados espaços extraescolares, como: quadra da comunidade, campo de futebol, igreja, praças, etc. Em relação ao **contato com as famílias**, no dia a dia, esse contato ocorre por meio de comunicação escrita e visita às casas nos casos mais extremos de infrequência. As reuniões formais ocorrem duas vezes por ano, no início e no final, com roda de conversa e discussão de assuntos considerados importantes para esses momentos. A escola considera a participação das famílias nesses encontros significativas, mas não localizou listas de presença para apresentar. O **planejamento das ações pedagógicas** é realizado pelos professores sob orientação da coordenadora da educação integral. A intencionalidade pedagógica principal dessas ações é intervir nas dificuldades apresentadas pelos alunos no turno regular. **Quem se envolve** mais diretamente com as ações da educação integral é a professora coordenadora, com apoio significativo da diretora. A especialista em educação básica... eu observei foi a Maria (nome fictício), não foi a P2... do turno em que ocorrem essas ações fica por conta de acompanhar o ensino regular. Há professores que se envolvem mais e os que se envolvem menos. E o envolvimento da comunidade é percebido mais em eventos

que ocorrem em espaços extraescolares. Eu percebi, na época, a Cantata de Natal... vocês disseram que estavam confeccionando cartõezinhos, que seriam entregues na comunidade e tal... Sobre **a infrequência e a evasão**... gostaria que vocês vissem direitinho se é isso mesmo... na educação (em tempo) integral, muitos alunos que faltam às atividades do contraturno comparecem normalmente para o ensino regular. Os alunos e suas famílias costumam justificar suas ausências no contraturno, mas a escola não tem um controle sistemático dessas justificativas. Há alunos tanto evadidos quanto infrequentes na educação (em tempo) integral e os que evadem da educação (em tempo) integral nem sempre evadem do ensino regular. A escola e, mais especificamente, a equipe gestora gerenciam a infrequência fazendo chamadas nas turmas em momentos pontuais do ano, quando a infrequência se apresenta maior ou quando a SRE demonstra estar acompanhando regularmente a frequência desses alunos.

P3 – Só uma coisinha que você colocou da questão da... que quando ele falta de manhã, ele vem normalmente à tarde... às vezes, não.

M – É o caso de quando acontece a guerra do tráfico? Nesse caso, ele falta tanto de manhã quanto à tarde?

P3 – É! Isso mesmo!

M – Mas, existe o caso que afirmei? Preciso certificar bem, porque eu estou afirmando isso no meu trabalho.

P3 – Existe o caso do menino faltar de manhã e vir à tarde.

M – Mas, existe também o caso de faltarem nos dois turnos por causa dessa influência do tráfico, né?

P3 – Sim! Isso mesmo!

M – Vocês ainda querem acrescentar algo ou, de repente, corrigir a minha percepção?

P1 – Acho que aqui no caso da infrequência ficou parecendo que a gente só lida com a questão de saber quantos alunos tem por turma quando há uma fiscalização. E não é. Por exemplo, a gente já percebe desde o portão... a gente fica todos os dias recebendo. Então, já é uma sistematização. A gente já sabe que menino está faltando. E, como a gente tem a rotina de nos reunirmos no refeitório todos os dias, na hora do café, ali também a gente já faz uma observação se está vindo ou não.

M – Pode ficar tranquila. Foi no sentido até de reforçar que a Superintendência também acompanha... Coloquei momentos pontuais do ano... e também, aqui

mesmo, na gravação, vocês ressaltam bem a questão da chegada... está gravado... vou transcrever... vou incluir... vou ter cautela na forma de redigir...

P1 – Gostei foi dessa distribuição!

M – Dos aspectos?

P1 – É! Os aspectos...

M – Ah, tá! Foi tudo muito bem planejado e orientado... revisado...

P1 – Deu uma ideia...

M – Então, muito obrigada a vocês! Por hoje, é isso.

Grupo Focal 2

Participantes: Equipe gestora da educação (em tempo) integral na Escola Estadual João Firmino

Data da realização: 09 de maio de 2018

Legenda: M – Moderadora; P1 – Participante 1 (Especialista em Educação Básica), P2 – Participante 2 (Diretora); P3 – Participante 3 (Vice-Diretor).

M – Vou usar com vocês uma técnica de pesquisa que se chama grupo focal. Eu preciso que vocês autorizem a gravação. Eu já trouxe a autorização escrita. É só vocês assinarem. Esse primeiro momento inclui a apresentação dos participantes, mas aqui entre nós não há necessidade dessa apresentação porque todo mundo conhece todo mundo. Em relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, vocês três já assinaram pra mim, né? O foco da pesquisa é a infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral e essa técnica de grupo focal tem algumas regras. Vou ler essas regras para a gente seguir direitinho: só uma pessoa fala de cada vez; evitam-se discussões paralelas para que todos participem; ninguém pode dominar a discussão; e todos têm o direito de dizer o que pensam. Essa questão de falar um de cada vez é até por conta da gravação. Se não, na hora de transcrever, a gente não consegue. Se forem gravadas duas vozes juntas, a gente não consegue transcrever. Eu tenho uma primeira questão que a gente chama de questão de abertura e nessa questão, principalmente, é interessante que cada um fale separadamente a resposta. Nas próximas perguntas, vocês podem dialogar. Essa primeira questão é: O que vocês pensam sobre educação integral e educação em tempo integral?

P1 – Eu penso que a educação integral visa à educação da criança num todo, dentro de todo o contexto dela, não só nas disciplinas separadamente, nos conteúdos, mas também tudo que é necessário para a vida da criança. A educação integral fomenta isso. E em tempo integral é não limitar o tempo para a aprendizagem. O tempo todo a criança está aprendendo.

P2 – Aqui na escola a gente trabalha de manhã em parceria com o turno da tarde. Então, acho que esse ano (2017), principalmente, a gente conseguiu fazer educação integral e integrada mesmo. Tanto as meninas que trabalham de manhã quanto o pedagógico da manhã, eles têm totalmente contato com os da tarde. E a mesma coisa acontece com a professora da tarde e a da manhã. Os alunos são assistidos num todo. Não é um trabalho fragmentado, uma coisa de manhã e outra à tarde não. Eles trabalham em grupo mesmo. Eu acho que é isso aqui na escola.

P3 – A assistência é em tempo integral em relação aos alunos, individualmente. Em cada disciplina, os professores estão trabalhando as técnicas que lhes são propícias e aproveitando o tempo que os alunos têm ao máximo.

M – Ninguém quer acrescentar mais nada sobre essa primeira questão? (Todos ficam em silêncio). Vou passar para a próxima questão. A primeira questão foi de abertura. Agora, é uma questão que a gente chama de introdutória: Em termos gerais, o que vocês consideram que poderia contribuir para melhorar o dia a dia dos alunos da educação em tempo integral nesta escola?

P2 – Olha, acho que não só nesta escola. A gente trabalha no limite... eu vou falar da parte financeira, que é a parte que eu falo que eu mais gosto aqui. A gente trabalha no limite do limite do limite... Eu acho que se tivesse um investimento mais profundo na educação integral, a gente conseguiria trabalhar mais diversificado ainda. Porque... a P1 está aqui... o Leo também... a gente vê... é no limite o que o Estado manda... o necessário para o tempo integral. O necessário não. O necessário mesmo seria muito maior do que o que ele manda. Então, para a gente melhorar o tempo integral teria que ter um investimento melhor. O que a gente já faz aqui é muito em vista do recurso que a gente tem. Fazemos milagre!

P3 – Aproveitando o que a P2 disse, deveria ter mais recurso pra eles... mais salas, mais mobiliários... os alunos poderiam tirar mais proveito da qualidade que já é boa, ótima na verdade! Poderia investir melhor neles.

P1 – Sabemos da responsabilidade nossa. Ficamos com esses alunos das sete horas da manhã até as 17h15. Então, o estado deveria, sim, investir mais na

educação (em tempo) integral para a gente poder oferecer melhores condições de aprendizagem pra eles. Tem muita coisa na educação integral que sai do próprio bolso do professor, do diretor, do vice-diretor, do supervisor... como os passeios... porque realmente o recurso financeiro é bem precário.

M – Agora, as questões vão afunilando um pouco mais. Vão mais direto ao assunto. A que fatores vocês atribuem a infrequência dos alunos da educação em tempo integral?

P2 – O aluno da educação integral, muitos pais colocam ele aqui como se fosse numa creche. Ele não vê que o filho vem pra cá e vai ter um trabalho diferenciado, que a dificuldade dele aqui é mais fácil de sanar do que numa sala de aula não. O pai põe ele aqui para comer. Nosso pai é isso. Então, ele não tem aquela responsabilidade de acordar o menino cedo pra ele poder vir. Então, às vezes fica com o pai assistindo à televisão até duas... três horas da manhã. Aí o pai dorme... Ah! Eu não consegui acordar, meu pai não me chamou. Um dos motivos da infrequência é esse. Ou o pai viaja e leva o menino. O menino fica com a vizinha, só vem à aula à tarde porque a vizinha não vai acordar cedo pra trazer. Então, alguns dos motivos da infrequência são esses.

P3 – Também, aproveitando... o próprio comprometimento da família, que às vezes não enxerga o tempo integral como um fator importantíssimo na criação... vê aqui como um ponto de apoio. Não participa... Deixa os filhos na responsabilidade da nossa escola.

P2 – Hoje você vai ficar aqui. Você vai ver o almoço dos meninos. A nossa clientela é diferenciada. Ela vem para participar, mas ela vem para almoçar. Os nossos meninos vêm para comer. É diferente às vezes de outra escola... A gente brinca muito que eu não gosto de comparação com outra escola, mas os nossos meninos são tão carentes, mas tão carentes, que não têm em casa. Às vezes eles almoçam muito porque sabem que não vão comer na janta. Então, nosso menino é isso! Entendeu? A nossa clientela é essa.

M – Vou voltar à pergunta, P1, para ver o que você complementa em relação ao que eles falaram: A que fatores vocês atribuem a infrequência dos alunos da educação em tempo integral?

P1 – Com certeza, à falta de compromisso da família! Sem dúvida! A gente percebe isso nas ações que a gente faz. Como a P2 já falou, como o P3 já falou, eles veem a escola como um... Veem o tempo integral como simplesmente um apoio. Se eles

precisam, eles mandam; se não sentem necessidade, se vai incomodá-los de alguma forma, seja para acordar mais cedo, aí eles não mandam. Isso gera a infrequência.

M – Como a escola lida com esses fatores? Vocês ressaltaram a questão da família. Como a escola lida com isso e com a infrequência de um modo geral? Podem expandir. Não precisam ficar presos ao que eu perguntei não.

P2 – O primeiro passo é ver... aquele menino que está faltando... faltou um dia e no outro dia veio, a gente só pergunta à criança por que faltou. Faltou dois dias, a gente liga. Não está adiantando? Chamamos a mãe. Fazemos reunião. O tempo integral tem a reunião separada da reunião da sala. Então, a reunião é só do tempo integral. A mãe não veio? A gente liga e convoca. Então, a gente tem esses meios de ir perturbando a família mesmo para trazer o menino. Ou trazer um atestado... se levar ao médico, tem que trazer o atestado. Ah! Foi ao posto? Traga um atestado da enfermeira de que esteve no posto.

P1 – Outra ação também... a gente sempre faz... todo ano a gente faz algum projeto voltado para a família... valores, família... pra eles valorizarem a educação em tempo integral. Então, a gente faz projetos para que a família se sinta à vontade para vir à escola e conhecer tudo que é trabalhado na educação integral. Uma forma de incentivo pra eles não deixarem os alunos/os filhos faltarem. A gente sempre faz isso. Já aconteceu também de a gente ter até que entrar... pedir ajuda ao Conselho Tutelar, porque têm crianças que a gente sabe que estão em situação de risco, que não têm o que comer em casa e que se não vierem para o tempo integral, não participarem de manhã do tempo integral, vêm à tarde até sem almoçar. Então, a gente tem essa parceria também com o Conselho Tutelar. Eles (os conselheiros) fazem visitas. Nós temos aqui situação de crianças que às vezes o pai é usuário de drogas, não dá conta de levantar cedo, de mandar o filho. E aí à tarde a criança vem, porém vem sem ser alimentada. Então, a gente também tem essa parceria com o Conselho Tutelar.

P3 – Muitas vezes, como a P2 disse, ficam à mercê dos vizinhos. Às vezes, os vizinhos não trazem. Ou parentes mais próximos. Então, o que a gente faz? Comunica para saber o que está acontecendo. Chama os pais, conversa. Por que está faltando? Por que não mandou? Relatórios... Conselho Tutelar. Pra poder buscar alternativas.

M – Vocês percebem alguma relação entre currículo e infrequência dos alunos da educação em tempo integral? O que os professores trabalham com os alunos, a forma como trabalham... teria alguma a ver?

P2 – Não. Acho que isso não teria nada a ver, porque eles trabalham de forma diferenciada mesmo! Não é aquela coisa maçante que tem na sala de aula não. O trabalho é totalmente diferenciado. O trabalho é mais lúdico, pra chamar a atenção deles mesmo. Então, acho que isso não interfere na frequência deles não.

P1 – Quando a gente pergunta para as crianças... a gente também tem essa comunicação com elas... pelo contrário, elas falam muito do tempo integral, que querem participar do tempo integral. Mas sempre a justificativa deles quanto à infrequência é esta: “Ah! Meu pai não me acordou. Minha mãe não me mandou. A minha vizinha não passou na minha casa e não me chamou”. Pelo contrário, eles gostam muito de participar. Eles relatam nas oficinas. A gente sempre faz perguntas justamente para saber se eles estão agradando.

M – Vocês fazem essas perguntas no decorrer do ano?

P1 – No decorrer do ano.

P3 – O trabalho que é feito em sala de aula pelos professores dos mais variados tipos... projetos... é muito bom! A gente pergunta para os alunos. Eles não querem faltar. Se faltam, perguntam se perderam aula de xadrez, aula de dança ou de reforço. Mas infelizmente às vezes é a família que não compreende. Não manda. A gente tem que ficar atento a isso.

P1 – Inclusive já teve até situação nas apresentações de tempo integral. É comum... às vezes a família manda a criança. A criança vem para a apresentação. Vem toda arrumada, caracterizada pra dança ou para a partida do xadrez e a própria família não vem para apreciar a apresentação da criança. Ou seja, a criança teve o compromisso de vir, mas a família às vezes não se interessa. Aí a gente faz a chamada, faz mais convites, pra chamar cada vez mais a família.

P2 – Às vezes você pergunta assim: “Sua mãe está trabalhando?”... “Não! Ela foi lavar roupa.”... “Ah! Mas, sua mãe não podia lavar...?” “Não! Não deu essa semana não.” A mãe não trabalha e vai lavar roupa logo no dia que tem apresentação da criança.

P1 – Às vezes o pai chega, traz a criança para a apresentação e fala assim com a gente: “Que hora vai acabar? Dez horas? Se for às dez horas, aí às dez horas eu busco ele.” Aí a gente tem toda esta conversa: “Não, mas a criança veio apresentar

é para você, pra você mesmo assistir”. Como eles têm muitos ensaios, a gente sempre faz com que eles tenham público para apresentar. Então, a gente tenta chamar as famílias cada vez mais. A gente vê essa falta de compromisso delas.

P3 – No caso das famílias que não vêm e os meninos ficam sozinhos, a gente vê a tristeza deles. Ficam muito tristes.

M – Haveria relação entre o uso dos tempos e dos espaços e a infrequência dos alunos? A forma como é administrado esse tempo da educação integral, que é o contraturno, a forma de usar os espaços, isso teria alguma coisa a ver com a infrequência?

P2 – Não. Ainda mais que quando a gente vai fazer o currículo, a grade da educação integral a gente já divide bem. A gente coloca a parte que é obrigatória, o Acompanhamento Pedagógico, e já coloca a outra parte diversificada de uma coisa que eles gostam de fazer. No primeiro ano, a gente colocou Jornal e viu que não deu certo. Eles não tinham aquele interesse pelo jornal. Eles imaginavam que era uma outra coisa diferente. Então, a gente mudou. Do jornal a gente passou pra dança e viu que a diferença é enorme. Eles amam a parte de dança e o xadrez também. Neste ano tem o basquete, tem o vôlei... Os espaços, a gente aproveita todos: a quadra, o mesão, a biblioteca. O professor da sala mesmo... a gente deixou a sala de informática mais pra aula de dança. Tem aula de reforço, mas ela é usada mais pra aula de dança, porque o espaço é maior, dá pra eles... só não tem espelho, como deveria. Mas, eu acho que o espaço não faz diferença nisso não.

P3 – Não! Não faz não. Concordo com a P2. Espaços nós temos. Temos a sala de aula, sala de informática, a biblioteca, a quadra. Os professores podem trabalhar os vários tipos de projeto.

P1 – A questão do espaço... a P2 faz um horário muito bem determinado, de forma que o turno regular, do 6º ao 9º ano, tem os dias ele usa a quadra, tem dia que é o tempo integral. Um não interfere no outro. E a questão do tempo... só vem contribuir, porque eles, a educação em tempo integral começa às sete horas juntamente com o turno regular do 6º ao 9º ano. Isso contribui porque o irmão que estuda do 6º ao 9º tem condições de trazer a criança. Se não fosse assim, se não fosse no mesmo horário, acredito que a gente teria uma infrequência muito maior.

M – Além dessa questão da família que vocês já ressaltaram bem desde o início das minhas visitas aqui, o que mais poderia estar relacionado ao problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral?

P2 – Eu acho assim... ano passado e este ano... este ano é o terceiro que a gente tem tempo integral... no primeiro ano, foi a primeira vez... então, tudo que é novo é diferente pra gente. Até a gente se adaptar com o perfil do professor para o tempo integral, a gente estava no caminho. Agora, ano passado e este ano a gente já conseguiu fechar mesmo o professor que tem aquele perfil pra trabalhar com o tempo integral. Tanto que o de Acompanhamento Pedagógico nosso é efetivo. O professor de Xadrez é professor efetivo da escola e que tem aquele perfil para trabalhar. Então, eu acho que muito dessa infrequência do primeiro ano foi devido, não muito, ao professor não ter aquele perfil. Como que eu vou trabalhar no tempo integral? Às vezes trabalhava a mesma coisa da tarde, aquela coisa maçante. Agora, do segundo ano pra cá, a gente já conseguiu ter aquela visão do que realmente é o tempo integral, porque o primeiro ano é teste. E não tem essa infrequência assim grande mais não.

P1 – Eu concordo com o que a P2 falou. As aulas aqui são bem atrativas. A gente vê isso. Eu acredito que o maior fator mesmo seja a família.

P3 – Tenho que concordar, porque são aulas diferenciadas, muito bem elaboradas e trabalhadas. O xadrez mesmo é um sucesso! A meu ver, a família é o principal fator.

P2 – Não só o xadrez. Até a aula de Acompanhamento Pedagógico mesmo, que a gente fala: “Ah! É aquela da sala”... é totalmente diferenciada. Se você comparar a aula de Acompanhamento Pedagógico que as meninas dão com a aula da tarde, que é uma aula regular, vai ver a diferença. Às vezes é o mesmo conteúdo, porém a diferença é enorme. A forma de trabalhar é diferente.

M – Sobre essa questão, alguém quer acrescentar algum comentário? (Todos dizem não). Agora, é uma questão que a gente chama de questão de verificação: De tudo que vocês apontaram como fatores relacionados ao problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral, o que mereceria mais atenção?

P2 – A família!

P3 – Com certeza!

P1 – O compromisso da família!

M – Qual seria a melhor forma de lidar com essa situação?

P2 – É do jeito que a gente está fazendo mesmo. É ficar ali todo dia, todo dia, todo dia, todo dia... e não cansar. Não adianta deixar só para o final do bimestre ou final do mês. Não! Tem que ser todo dia. Viu o problema, é ligar, chamar a mãe. Se faltou, trazer atestado. É isso. Todo dia!

P1 – E a parceria com o turno vespertino, porque eles também (os professores do ensino regular) falam da importância do tempo integral com os pais, incentivando para que os pais tragam os filhos.

M – Você está falando isso como algo que já acontece?

P1 – Sim! Já acontece. O turno vespertino já tem essa comunicação, essa abertura com os pais, pra incentivar a trazerem de manhã.

M – Então, resumindo a discussão, a gente pode dizer que o problema da infrequência aqui é a questão da família.

P2 – É a responsabilidade da família!

M – A escola está fazendo sua parte?

P2 – A escola está fazendo a parte dela!

M – Agora, pra fechar, uma das professoras da banca sugeriu que eu apresentasse pra vocês os meus registros, uma síntese do que eu venho percebendo, do que eu venho observando desde a minha primeira vinda aqui na escola. O objetivo é ver se vocês concordam ou não com as minhas percepções. Em síntese ficou determinado que eu observaria oito aspectos relacionados à educação (em tempo) integral. Ao final, vocês fiquem à vontade pra acrescentar, discordar, fazer alguma observação em relação a algum item.

O primeiro item é sobre a **rotina**. A rotina diária dos alunos da educação (em tempo) integral inclui chegar às 07 horas (alguns com atraso significativo), participar de duas oficinas de 50 minutos e, em seguida, às 08h40, tomar café da manhã, no refeitório. Após o café da manhã, os alunos seguem para mais três oficinas, conforme cronograma de cada dia da semana. Às 11h25, os alunos têm um momento de descanso. Às 11h40, eles almoçam; em seguida, fazem a higienização bucal e continuam descansando, enquanto aguardam o início do turno regular, às 13h. Nesse horário, eles também costumam assistir a algum filme, jogar xadrez e realizar algumas brincadeiras. O segundo item é em relação ao **currículo**. A definição do currículo é pensada pela direção da escola com a participação dos professores e dos pais dos alunos. Houve alteração de oficinas de 2016 para 2017, por terem observado que não houve sucesso na implementação de algumas delas. É o caso das oficinas de Jornal Escolar, Capoeira e Tênis, que foram substituídas, em 2017, por Dança Moderna e Basquete. Há uma integração do currículo da educação (em tempo) integral com os principais projetos institucionais da escola, mas a integração do contraturno ainda é incipiente. O três é em relação ao **tempo**. As atividades do

contraturno são organizadas em oficinas de 50 minutos cada. Não há um controle rígido da entrada dos alunos no contraturno (de manhã) nem da saída ao final do turno (à tarde). Também não há controle de saída e entrada dos estudantes da educação em tempo integral no horário do almoço porque eles permanecem na escola, pois, além de ser-lhes oferecida a refeição, a SEE/MG disponibiliza professores para acompanhá-los nesse momento. As famílias não solicitam liberação de alunos no horário do almoço.

Quanto aos **espaços**, nos horários reservados para alimentação, os alunos são acomodados no refeitório, mas podem também utilizar outros espaços da escola, acompanhados pelos professores. As oficinas são desenvolvidas diariamente em espaços da própria escola: duas salas de aula (reservadas principalmente para as oficinas de Acompanhamento Pedagógico), uma sala de multimídia, uma sala vazia (sem cadeiras e mesas, normalmente usada para oficinas de Dança), uma quadra poliesportiva coberta e o pátio, que possui duas mesas grandes, onde os alunos fazem oficinas de Xadrez. Recentemente, começaram a utilizar uma praça pública, próxima à escola, principalmente para realizar apresentações, mas o uso dessa praça ainda não é frequente. Em relação ao **contato com as famílias**, as reuniões ocorrem sempre na culminância dos projetos, mais ou menos a cada três ou quatro meses, normalmente aos sábados. A gestão da escola avalia que o número de famílias presentes nessas reuniões é significativo, mas não tem registros que comprove as presenças. Nesses encontros, são realizadas mostras dos trabalhos dos alunos e é oferecido lanche a todos. O lanche é considerado um atrativo para a participação das famílias. Nesses momentos, também estão presentes professores do ensino regular, que falam da importância das atividades do contraturno. Por parte da gestão da escola, são tratados assuntos relacionados principalmente à higiene dos alunos. As reuniões são coordenadas pela diretora e pela especialista em educação básica que acompanha o turno da educação em tempo integral. As famílias participam mais como espectadoras, pois são tímidas e não fazem uso do espaço de escuta que lhe é disponibilizado. As mostras costumam ser realizadas uma segunda vez no turno regular, a fim de promover a integração dos turnos. Quanto ao **planejamento das ações pedagógicas**, os professores se reúnem para a elaboração dos projetos mais ou menos a cada três ou quatro meses e, semanalmente, a especialista se reúne com as professoras de Acompanhamento Pedagógico, para o planejamento das atividades semanais. O planejamento é

flexível e vai sendo adaptado ao longo das semanas letivas, de acordo com a necessidade das turmas e as propostas dos professores. Esse planejamento sistemático, com a participação da especialista, ocorre somente com as professoras de Acompanhamento Pedagógico, mas a especialista acompanha por meio dos registros dos professores das demais oficinas os trabalhos desenvolvidos por eles. Há intencionalidade pedagógica nas ações propostas para a educação em tempo integral. Um exemplo disso é que o professor de oficina de Xadrez, que também é professor da oficina de Basquete (isso em 2017), com a aprovação da especialista em educação básica, passou a trabalhar com Xadrez em parte dos horários reservados para o Basquete, sob a justificativa de que no primeiro caso grande parte dos alunos não havia alcançado os objetivos propostos. Sobre o **envolvimento** com a política, quem se envolve mais diretamente com as ações da educação integral é a especialista em educação básica do turno matutino, com apoio da diretora e do vice-diretor, sendo que este, o vice-diretor, se envolve mais diretamente com o ensino regular. Todos os professores são igualmente comprometidos. Não há envolvimento direto da comunidade, uma vez que as oficinas são todas desenvolvidas por professores do quadro de profissionais da escola. Não há participação de monitores ou voluntários da comunidade. Mas, a escola trabalha em parceria com a rede de proteção dos direitos da infância e adolescência, que envolve, por exemplo, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social e o Conselho Tutelar. Sobre **a infrequência e a evasão**, a presença dos alunos no contraturno é muito pequena em relação ao turno escolar e ao número de alunos matriculados em tempo integral, isso considerando o período de observação no ano passado. Via de regra, os alunos que faltam no contraturno de manhã comparecem no turno da tarde para as aulas do ensino regular. Vocês querem fazer alguma consideração?

P2 – Volta só no três lá pra mim! Parece que tem alguma coisa que o turno sai sem...

M – Em relação ao tempo, as atividades do contraturno são organizadas em oficinas de 50 minutos cada. Não há um controle rígido da entrada dos alunos no contraturno (de manhã) nem da saída ao final do turno (à tarde).

P2 – Esse controle rígido seria o quê?

M – Seria ficar alguém no portão verificando quem está chegando e quem está saindo.

P2 – Você está falando do tempo integral?

M – Sim!

P2 – Não. Então está certo. O Leo fica no portão, mas olha todo mundo. Não tem controle dos alunos da educação integral não. Está certo. A gente não tem nem funcionário pra isso não.

P1 – Deixe eu ler... aqui nesta parte: “As famílias participam mais como espectadoras, pois são tímidas e não fazem uso do espaço de escuta que lhe é disponibilizado”. Nós tivemos algumas participações da família, sim! Voluntários que até pegaram o microfone pra elogiar o trabalho da escola com o tempo integral. No geral, as famílias realmente são tímidas, mas a gente já teve alguns pais que utilizaram nos momentos assim pra fazer elogios.

M – Ok! Não estou escrevendo, mas está gravando, vai ficar registrado. Mais algum comentário?

(Todos dizem “não”)

M – Então, muito obrigada!

APÊNDICE J – Transcrição das entrevistas (em pen-drive)

ENTREVISTA 1

Data: 13 de março de 2018

Entrevistada: Inspetora da Escola Estadual João Firmino

Pesquisadora – Então! Tenho uma autorização pra você assinar pra mim autorizando a gravação.

Entrevistada – Tá. (Silêncio. Enquanto isso a pesquisadora justifica o que está acontecendo para Assessora Pedagógica da SRE, que para na porta transparente para ler o aviso “Sala ocupada”).

Pesquisadora – Vamos lá! A intenção é que o momento seja o mais informal possível, mas pra começar a gente fica meio travada. Depois a informalidade vai chegando. Então, como você já sabe, trata-se de uma entrevista que vai fazer parte da minha pesquisa de mestrado, que está trabalhando com o tema infrequência na educação integral. O objetivo é discutir com o serviço de inspeção escolar o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas pesquisadas e, assim, pensar sobre suas possíveis contribuições no sentido de auxiliar as escolas na superação desse problema.

Eu vou iniciar com duas questões mais diretas para depois, em seguida, a gente aprofundar no tema da minha pesquisa. Há quanto tempo você atua na inspeção escolar?

Entrevistada – Há quase dois anos, de 2016 pra cá. (A pesquisadora se levanta para fechar melhor a porta da sala, que se encontra entreaberta).

Pesquisadora – Aqui... você não precisa ficar muito presa ao que eu te perguntar. Sem fugir do assunto, você pode aprofundar, se você quiser. Essas duas questões iniciais são mais diretas mesmo. Você sempre acompanhou escolas que ofertam educação em tempo integral?

Entrevistada – Sim. Em todas as três regionais que eu trabalhei tinham escolas que ofertavam educação em tempo integral.

Pesquisadora – Então, você tem experiência desde quando você iniciou (na inspeção escolar) com a educação integral?

Entrevistada – Sim, desde quando iniciei já tive.

Pesquisadora – Então, se você já acompanhou escolas que ofertam educação em tempo integral, na sua opinião, essas escolas apresentam alguma dificuldade na implementação dessa política?

Entrevistada – Algumas, sim; outras, não. Tem escolas que implantaram a educação integral e tiveram bom sucesso. Elas tiveram frequência considerável dos alunos, com as nossas orientações de seguir a 2197 (Resolução da SEE/MG que traz dispositivos sobre como os gestores escolares devem lidar com a infrequência escolar), chamar os pais... O aluno é frequente no regular, por que ele não é frequente lá no contraturno? Então, a gente sempre orientava a comunicar a família quando (o aluno) começava a faltar. A gente começava a sentar e refletir com os professores como estava a prática das atividades na educação integral que estavam levando alguns alunos a deixar de frequentar (o contraturno).

Pesquisadora – Além da infrequência, tem outras dificuldades com a educação integral que as escolas que você acompanhou apresentam que você gostaria de ressaltar?

Entrevistada – Os alunos da zona rural têm dificuldade maior. Por exemplo, aluno que vinha da zona rural pra poder estudar e ficava o dia inteiro na escola... então, às vezes acontecia de... assim... aí ele era infrequente até no regular. (Acontecia) do ônibus não ir por causa da temporada de chuva e também às vezes o recurso financeiro que não chegava. Então, assim, não dava pra comprar o material que estava previsto de acordo com os macrocampos escolhidos. A escola tinha que se virar nos trinta pra poder ser bem dinâmica, pra poder manter os meninos ali interessados.

Pesquisadora – Eu não sei se você teria falado e eu perdi, mas como é a parte principal da minha pesquisa... todas as escolas que você acompanhou tinha problema com a frequência na educação integral?

Entrevistada – Não todas. Era mais ou menos 50%. Algumas tinham, outras não. Então, ficava em torno de 50%, dividido.

Pesquisadora – E esses alunos da educação integral costumavam faltar na educação integral e comparecer pra educação regular?

Entrevistada – Sim. Eles compareciam no regular e faltavam às vezes na educação integral. Então, aí, a orientação era comunicar à família, lembrá-la do termo de responsabilidade que ela assinou quando o aluno foi inserido na educação integral. Quando ele faz a inscrição, a matrícula, o pai assina um termo de responsabilidade.

Então, quando o aluno começava a ficar infrequente, a escola tomava todas as providências, de estar ligando, de estar comunicando, de estar sentando com esse aluno, de ver o que estava desmotivando pra ele não continuar nas atividades do contraturno.

Pesquisadora – Agora eu vou aprofundar um pouquinho mais no tema. Sabemos que a área de atuação do inspetor escolar é muito ampla. Ela envolve, na verdade, todas as dimensões do trabalho escolar, passando pelas questões pedagógicas, administrativas, de pessoal e até financeiras. Diante dessa amplitude da sua área de atuação, o inspetor, muitas vezes, precisa eleger prioridades ao planejar a sua prática. Quando você acompanha escolas que ofertam educação em tempo integral, você consegue verificar a frequência dos alunos no contraturno? Caso consiga, poderia explicar como realiza esse trabalho, com que regularidade e que ações tem desenvolvido nesse caso? Se precisar, eu volto, porque foram várias questões numa só.

Entrevistada – o que que eu faço? Eu organizo minha dinâmica de trabalho de forma a estar visitando todos os espaços escolares. Então, quando eu sei que aquela escola tem educação em tempo integral, dentro do meu planejamento eu coloco um momento, separo um momento do meu dia pra estar indo lá na sala e verificar como está funcionando, como está a frequência dos meninos, como eles estão realizando as atividades, converso um pouco. Tinha escola que tinha o coordenador da educação integral. Então, às vezes eu até conversava com o coordenador pra observar essas questões, o planejamento dos professores, como estava sendo a dinâmica das aulas, se estavam atendendo as necessidades dos alunos, se as aulas eram criativas, se chamavam a atenção. Então, em toda visita à escola, eu tirava um tempo pra poder visitar o espaço físico da escola e ia às salas. Eu gosto de fazer esse trabalho de circular pelo ambiente escolar.

Pesquisadora – Então, voltando aqui, acho que você respondeu tudo, né? Quando você acompanha escolas, consegue verificar a frequência?

Entrevistada – Sim.

Pesquisadora – Como realiza esse trabalho? Visitando as salas, né?

Entrevistada – Unhum

Pesquisadora – Com que regularidade? Você falou que tem um cronograma?

Entrevistada – Um cronograma.

Pesquisadora – E que ações tem desenvolvido? Acho que na verdade você já começou a responder desde o início, né?

Entrevistada – É! Isso! A gente senta com a equipe pedagógica, com a direção da escola, com o coordenador quando a escola tem. E a gente vai apontando os principais problemas encontrados e vamos criando estratégias pra poder estar vencendo essas dificuldades encontradas ao longo do caminho. Mas, fazendo uma análise geral, vejo que o programa é bacana. Eu tive escolas, igual aqui, a José Pinheiro (nome fictício), que é de grande vulnerabilidade social, e nós tínhamos no ano passado quatro turmas de educação integral. Então, era uma média de mais de 60 alunos fora das ruas. Alunos que estavam propícios ao mundo das drogas, do tráfico. Eles são oriundos daquela comunidade ali e dentro do espaço escolar é uma oportunidade de não ficarem ociosos. Dentro da escola eles estavam fazendo atividades, estavam realizando trabalhos que muitas vezes no acompanhamento de estudos eram ajudados porque não tinham acompanhamento familiar em casa. Então, no geral, eu vejo a proposta como positiva. Eu penso que são em torno de 60 a 80 alunos fora das ruas, da ociosidade, porque estão dentro do espaço escolar.

Pesquisadora – Você avalia que a inspeção escolar pode auxiliar as escolas na superação do problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral? Como?

Entrevistada – Sim. O serviço de inspeção escolar tem a função de orientar e mostrar as legislações que preveem a questão da infrequência. Então, o serviço de inspeção está ali, orientando a escola a apurar a frequência constantemente, a seguir todos os passos da 2197. O aluno faltou tantos dias, comunica à família. Se não teve retorno, aciona o Conselho Tutelar. Se, ainda assim, não teve retorno, aciona o Ministério Público. Então, a função do serviço de inspeção é de orientar e acompanhar a escola, (ver) se está fazendo isso mesmo, pra não deixar que esse menino deixe de frequentar e acabe evadindo do espaço escolar. Tem que estar ali acompanhando, apurando a frequência, sentando com os coordenadores pra poder criar estratégias pra manter a frequência desses meninos na escola.

Pesquisadora – Então, as perguntas que eu planejei acabaram. Mas, de acordo com o que eu perguntei, pelo que você viu que a minha pesquisa aborda, você gostaria de reforçar alguma ideia, colocar algum ponto que de repente eu como pesquisadora não me atentei pra ele, mas que você acha que é importante abordar aqui nessa conversa?

Entrevistada – A educação integral é um projeto bacana que para continuar funcionando e dando certo os investimentos financeiros têm que cair direitinho na conta da escola para a escola comprar os materiais necessários pra poder manter a dinâmica de trabalho. Muitas vezes, a escola fica com os meninos no contraturno, mas sem recursos para poder desenvolver as atividades. Por exemplo, tem escola que tem oficina de percussão, precisa comprar os instrumentos. Tem escola que tem oficina de cinema, outra de história em quadrinhos, dependendo dos macrocampos escolhidos. Quer dizer, são macrocampos interessantes, mas que demandam recursos financeiros, pra poder chamar a atenção dos alunos. Até mesmo para fazer uma visita externa com esses meninos, sair fora do espaço escolar, fazer uma visita em outros ambientes. Tudo isso requer recurso financeiro. Então, eu acho que a questão do investimento financeiro na educação integral pode ser mais bem trabalhada, pra poder dinamizar mais o trabalho e ajudar na frequência dos alunos. Os meninos já ficam quatro horas no regular estudando as matérias, os conteúdos da base nacional comum. O contraturno tem que ser de uma forma mais dinâmica, mais criativa, mais prazerosa. É uma criança ou um adolescente que fica oito horas no espaço escolar. Até mesmo a questão do banheiro para o menino tomar um banho, (fazer) a higienização. Às vezes ele está num espaço escolar em que a rede física é muito precária. Isso acaba afetando a frequência dele, porque ele prefere ir para casa tomar um banho e descansar do que ficar todo dia naquele espaço quente, sem ventilação, sem tomar banho.

Pesquisadora – Ok! É isso. Muito obrigada pela entrevista!

Entrevistada – Por nada!

ENTREVISTA 2

Data: 16 de março de 2018

Entrevistado: Inspetor da Escola Estadual Pedro Motta

Pesquisadora – Então, como você já sabe, trata-se de uma entrevista, que faz parte da minha pesquisa de mestrado. O objetivo é discutir com o serviço de inspeção escolar o problema da infrequência dos alunos da educação (em tempo) integral nas escolas pesquisadas e, assim, pensar sobre suas possíveis contribuições no sentido de auxiliar as escolas na superação desse problema. A intenção é que o momento seja o mais informal possível, mas, devagar, a informalidade vai chegando. Vou

começar com questões mais diretas, mas não precisa você ficar preso às minhas perguntas. Desde que seja relacionado ao assunto, você pode expandir, ampliar o que você quiser falar. Há quanto tempo você atua na inspeção escolar?

Entrevistado – Eu comecei a trabalhar na inspeção escolar no ano de 2015. Então, na verdade, eu já tenho mais de três anos na inspeção escolar. Iniciei na Superintendência de Teófilo Otoni e depois vim para Coronel Fabriciano.

Pesquisadora – Você sempre acompanhou escolas que ofertam educação em tempo integral?

Entrevistado – As escolas que eu acompanhei no ano de 2015 e no ano de 2016 ofertavam, sim, educação integral, tanto de anos iniciais quanto de anos finais (do Ensino Fundamental).

Pesquisadora – Se você já acompanhou escolas que ofertam educação em tempo integral, você tem condição de avaliar. Na sua opinião, essas escolas apresentam alguma dificuldade na implementação dessa política? Quais seriam essas dificuldades?

Entrevistado – Sim. As dificuldades são as seguintes: dificuldades relacionadas à questão de gestão, à questão financeira e a questão também de espaços físicos.

Pesquisadora – Quando você fala de gestão, você se refere à gestão da política na escola, à gestão escolar ou à gestão ou à gestão da política como um todo? Você pode detalhar?

Entrevistado – É a gestão da escola, porque a proposta da educação integral é ótima. O objetivo da educação integral realmente é formar seres pensantes. E nós deparamos com essas dificuldades. Às vezes, financeiras. As escolas às vezes começam a reclamar que o recurso financeiro não caiu na conta para que pudessem comprar os materiais. A questão da alimentação. Às vezes, o gestor escolar tem dificuldade de coordenar realmente a equipe de professores para que eles façam um bom trabalho.

Pesquisadora – E dificuldade com a frequência dos alunos? A sua experiência já te mostrou isso? As escolas que você acompanhou tinham essa dificuldade?

Entrevistado – Sim. A infrequência é comum na educação integral. Posso falar como base que a infrequência é comum na educação integral. O que me surpreendeu ano passado foi a escola que eu acompanhei, a Maria Angélica (nome fictício), aqui da Cachoeira do Vale. Praticamente 100% de frequência, mas isso se deve também ao seguinte: esse bairro aqui onde está localizada a escola é

considerado um bairro vulnerável. A educação integral lá é ofertada somente para os anos iniciais. Na verdade, a escola só atende anos iniciais. São alunos bastante carentes. Eles aproveitam bem a educação integral e há uma procura, uma coisa que eu não tinha observado ainda é essa procura pela educação integral. Os alunos querem, os pais procuram, querem vaga. Às vezes, a escola quer ofertar até mais turma e não pode devido à questão do espaço físico que não tem.

Pesquisadora – Uma curiosidade em relação à Maria Angélica (nome fictício), que eu não conheço: a educação integral lá é no matutino ou no vespertino?

Entrevistado – Nos dois turnos.

Pesquisadora – E a frequência é boa nos dois turnos?

Entrevistado – Nos dois turnos. Eu acompanhei. Isso me deixou surpreso ano passado.

Pesquisadora – Eu estou te perguntando porque o que eu tenho observado na minha experiência é: quando o menino tem que vir de manhã e ficar pra tarde, a infrequência é maior do que quando é o contrário; ele está de manhã, a escola segura e ele fica pra tarde. Então, lá, nos dois casos a frequência é boa?

Entrevistado – É boa! Eu acho também, acho não, tenho certeza, que tem também a questão do almoço, a questão do lanche. Por serem alunos carentes, que têm dificuldades alimentares em casa. E porque são crianças também, e pré-adolescentes. Eles vão, eles ficam. E a gestão também é comprometida com esse trabalho. Então, o diferencial está aí. A gestora da escola é comprometida com esse trabalho. A equipe que está junto com ela, também. Pra mim, foi uma surpresa, porque, geralmente, eu já constatei nas escolas onde já trabalhei, em Teófilo Otoni e numa escola que atendi ano passado, a Escola Maria Flor (nome fictício), há infrequência na educação integral. Conversei com o gestor (da Escola Maria Flor – nome fictício), mas a escola lá está localizada também num bairro vulnerável, a gente sabe disso. São também alunos... a escola atende alunos do 6º ao 9º ano e também alunos do Ensino Médio. Mas na educação integral, do 6º ao 9º ano, a infrequência é maior.

Pesquisadora – Então, a Maria Angélica (nome fictício) seria uma exceção dentro da sua experiência?

Entrevistado – Dentro da minha experiência, é uma exceção, porque geralmente, nas escolas que eu já acompanhei, eles falam constantemente comigo dessa questão da infrequência na educação integral

Pesquisadora – Sabemos que a área de atuação do inspetor escolar é muito ampla. Ela envolve, na verdade, todas as dimensões do trabalho escolar, passando pelas questões pedagógicas, administrativas, de pessoal e até financeiras. Diante dessa amplitude da sua área de atuação, o inspetor, muitas vezes, precisa eleger prioridades ao planejar a sua prática. Quando você acompanha escolas que ofertam educação em tempo integral, você consegue verificar a frequência dos alunos no contraturno? Caso consiga, poderia explicar como realiza esse trabalho, com que regularidade e que ações tem desenvolvido nesse caso? Se precisar, eu volto, porque são muitas questões numa só.

Entrevistado – Tudo bem! A gente sabe. O nosso trabalho de inspeção escolar é muito amplo. Há muito tempo atrás, a inspeção escolar tinha uma visão mais administrativa, para verificar a questão da administração da escola. Não olhava tanto o pedagógico, mas é função nossa também, do inspetor escolar, acompanhar essa função pedagógica da escola. E eu consigo, sim, detectar porque, quando eu faço as minhas visitas, eu faço de forma que eu consiga permanecer os dois turnos na escola, o matutino e o vespertino. Então, eu consigo verificar a frequência desses alunos da educação integral e como também que é oferecida a educação integral nas escolas. Quais atividades diferenciadas que os professores realizam, como é a prática desses professores na hora do almoço. Eu consigo através da lista de frequência desses alunos verificar se há um empenho, um engajamento da direção da escola em relação a isso.

Pesquisadora – Você consegue ir às salas verificar localmente as presenças?

Entrevistado – Consigo. Consigo ir às salas e verificar. O que que acontece? Há uma alternância muito grande nas escolas que eu acompanhei. Por exemplo, o aluno veio hoje, ele já não vem amanhã. Às vezes, no outro dia ele aparece e aquele que apareceu no dia anterior já não aparece. Então, na verdade, há uma alternância na frequência desses alunos. Quando começa, eles ficam muito empolgados com o projeto e tudo, mas garantir a frequência é a grande dificuldade.

Pesquisadora – E você tem constatado de alunos virem para o ensino regular e não virem para o contraturno no mesmo dia?

Entrevistado – Pode acontecer. Já constatei isso, sim. Tem aluno que fala: “Eu só vim pro regular; eu não vim pra educação integral”. Eu já observei isso, sim.

Pesquisadora – E você tem registro, não para me mostrar. Você tem alguma prática pra citar, alguma ação que você desenvolve quando constata a infrequência?

Entrevistado – Na verdade, eu comento mesmo é com a direção da escola e às vezes reúno... eu acho que eu não cheguei a registrar. Se eu registrei, foi de forma bem sucinta no termo de visita, mas eu nunca fiz um acompanhamento específico na educação integral. Estou sendo sincero com você. Eu verifiquei, mas acompanhar de perto, fazer registros, não. Conversei com as pedagogas, com as supervisoras da escola, com a coordenadora da educação integral, com a direção da escola sobre a questão do projeto. Fazer um registro mais eficaz eu nunca fiz não.

Pesquisadora – Você avalia que a inspeção escolar pode auxiliar as escolas na superação do problema da infrequência dos alunos da educação em tempo integral? Como? A pergunta anterior era sobre o que você já fez. Agora, pensando, me ajudando a pensar nesse problema, o que você avalia que a inspeção escolar pode fazer para ajudar as escolas a superar esse problema?

Entrevistado – O que a gente pode fazer é chegar junto à gestão da escola, aos coordenadores do projeto, aos professores que trabalham no projeto, verificar a questão da frequência. É isso que a gente pode fazer. E sugerir para a escola que a educação integral seja um projeto encantador, porque as nossas escolas, na minha visão, não são escolas afetivas, sabe por quê? A escola não é afetiva desde quando ela surgiu. Então, o aluno não tem esse interesse, essa vontade de estar dentro de uma escola, de estudar. E eu vejo a educação integral como um desafio mesmo, sabe? O aluno vai ficar no contraturno para participar das atividades. Então, os diretores ou gestores de escola que conseguem manter a frequência é porque fazem um bom trabalho. (Nesse caso), os alunos têm interesse em ficar no contraturno para participar dessas atividades. Então, a inspeção pode colaborar, sim! É chegar junto mesmo, ver a questão de capacitação também para os professores. Acho que falta muito isso, porque muitos professores chegam... Como trabalhar? É um desafio pra eles também.

Pesquisadora – Então! Em termos de questões que eu preparei, era isso. Mas, você gostaria de ressaltar alguma questão, complementar com algo para o qual eu, como pesquisadora, de repente, não me atentei, mas que pode contribuir pra minha pesquisa, pra esse tema? Você gostaria de complementar?

Entrevistado – Quero, sim! Sobre a questão da educação integral, eu acho que o seu sucesso está no envolvimento de toda a equipe. A escola tem que envolver. Quando eu falo escola, estou falando comunidade escolar. Os alunos que participam desse projeto têm que se sentir parte da escola. Quando isso acontece, os pais

colaboram. E (a escola) precisa dessa parceria com as famílias. Não adianta a escola ter um projeto maravilhoso se a família não participa desse projeto. Eu sou muito defensor dessa política da educação integral e percebo o quanto nós precisamos avançar, porque nós temos que formar seres humanos hoje é pra vida. Não é simplesmente para prestar concursos, pra passar no vestibular, mas preparar para a vida. E a educação integral tem essa função, de formar seres pensantes. Nas escolas que eu acompanhei, eu sempre conversei com os diretores o seguinte: na educação integral, até a prática do horário do almoço tem que ser educativa. O ato de lavar as mãos, a questão da higiene, o modo de servir, de sentar, de recolher os vasilhames. Tudo isso tem que ser um ato educativo. Escovar os dentes. Nós sabemos que tem aluno que parte pra escola do jeito que acorda. E nós, enquanto escola, e nós inspetores fazemos parte desse ambiente escolar, temos que conduzir essas práticas de boas maneiras. Se não, o objetivo não é alcançado. O aluno chega à escola e às vezes não fez a higienização em casa; às vezes faz na escola. O sucesso da educação integral não está diretamente ligado à questão do espaço físico, mas ele colabora, porque às vezes a escola não tem uma biblioteca ampla, não tem uma quadra, não tem uma área de lazer, não tem banheiros, por exemplo, para os alunos fazerem a higiene pessoal. Às vezes a gente depara com amontoados de cadeiras. Então, não tem realmente espaço físico. Quando o diretor é mais dinâmico, ele tenta, de alguma forma, fazer um trabalho diferenciado, um trabalho de campo, envolver na educação integral... criar projetos que os alunos possam apresentar para a comunidade. Não fica uma coisa simplesmente interna. Assim, a comunidade sabe o que está acontecendo na escola, o que é o projeto. Não adianta nada ter um projeto de educação integral na escola e o pai não saber o objetivo daquele projeto. Às vezes é um projeto bacana que está surgindo. E ele brotou onde? Ele brotou aqui, na educação integral.

Pesquisadora – Você acredita que o uso que a escola faz dos espaços e a relação da escola com a família fazem diferença para o sucesso da política?

Entrevistado – Fazem, sim! Fazem, sim! Às vezes, o próprio pai do aluno fala assim: “Eu tenho, sim, gente! Eu tenho uma fazenda, eu tenho um sítio, eu tenho uma gruta, um espaço rural, onde se pode desenvolver uma atividade, um terreiro...” Ou alguma coisa assim, sabe? O professor pode fazer uma atividade diferenciada lá. Às vezes tem uma lagoa ou alguma coisa assim. Na verdade, o que acontece? A parceria e a disposição têm que ser de todo mundo: professor, equipe pedagógica,

direção, família. O sucesso de um projeto é sucesso de todos, né? Então, é assim que eu vejo a educação integral. Eu acredito nessa política da educação integral e acredito que nós, inspetores escolares, podemos contribuir de forma significativa para o sucesso dessa política que é proposta. Penso que nós estamos muito atrasados em relação a isso. Quando a gente compara os países de primeiro mundo, a gente observa que eles estão muito mais além nessa questão. Mas, como eu já falei com você, educação nunca foi prioridade no nosso país. Infelizmente, nós deparamos com essa dura realidade. Mais alguma coisa? (Rssss).

Pesquisadora – Não! Você já contribuiu bastante. Eu agradeço, tá? Valeu muito e me alertou para algumas reflexões que até então eu não tinha pensado. Eu só tenho a agradecer mesmo pela contribuição.

Entrevistado – Tá ok! Precisando, eu me coloco à disposição.

Pesquisadora – Obrigada!

Entrevistado – Por nada!

Entrevistado – Eu vou continuar falando. Você que sabe se continua gravando ou não. Olhe pra você ver. Ano passado eu acompanhei a Escola Estadual Maria Flor (nome fictício). Eu detectei muita infrequência na educação integral. Como eu cheguei em agosto, a inspetora que estava acompanhando a escola, que é a Maria Alice (nome fictício), ela já tinha feito esse levantamento de infrequência e lá houve a fusão de uma turma da educação integral. Eu observava também que tinha essa alternância, como eu já falei, de frequência dos alunos. Eu não estava gostando da forma como a escola estava ofertando a educação integral. Não gostei. Aí eu falei com ele (com o diretor) que eu estava chegando e que, no próximo ano, se eu fosse trabalhar na escola, que eu iria chegar junto, iria conversar com o coordenador, com os professores da educação integral e que eles teriam que fazer um projeto mais encantador, um projeto diferenciado. Da forma como estava sendo ofertada a educação integral, não fazia sentido para os alunos irem lá no contraturno. Eles já têm um turno maçante. Se o contraturno for também... Eu sei, você também sabe, que a escola é localizada numa região vulnerável, a gente sabe disso. E a infrequência... eu também senti falta de um projeto mais estruturado de educação integral. Aqui nesta escola (EE Pedro Motta), eu acabei de ver com a diretora... o projeto dela para 2018 está muito bem estruturado.

Pesquisadora – É! Eles têm se esforçado. Mas eles não têm tido muito sucesso com a frequência não. Fui inspetora aqui dois anos e vejo que eles se esforçam pra isso. Não sei se seria uma característica da comunidade...

Entrevistado – O que eu observei agora, antes de vir para a entrevista... eu estava sentado com ela (com a diretora) lá na sala dela e ela me mostrando o projeto. Nossa! Está muito bem elaborado o plano de ação dela. Eles investem mesmo. Eu já tinha observado isso em conversa com os outros inspetores e eles acabam falando que a EE Pedro Motta faz um trabalho diferenciado. Mas, eu acho que o desafio é maior aqui porque a escola atende alunos do 6º ao 9º.

Pesquisadora – Isso contribui, apesar de que a outra escola que eu pesquiso também tem problemas com a frequência dos alunos e lá o público é de anos iniciais.

Entrevistado – Eu acho que isso depende muito da localização da escola, da gestão da escola. Acho que são vários fatores, sabe por quê? É a questão da gestão, é a questão da localização da escola. Eu já trabalhei também, por exemplo, em escola de zona rural onde também tinha infrequência, tinha infrequência, por causa de transporte. São n fatores. A intervenção tem que ser local. O que serve para uma escola intervir no problema da infrequência pode não servir para outra. E há também um distanciamento muito grande entre professores e alunos. A gente percebe isso. Não há aproximação. Às vezes a gente vê o professor lá, sem preocupação de se esforçar. A gente sabe que tem poucas capacitações hoje pra essas oficinas da educação integral. Mas o professor também tem que querer, ele tem que buscar. É um conjunto. Não podemos colocar a culpa só na rede estadual também não, porque nós temos escolas que fazem trabalhos belíssimos, com poucos recursos financeiros. Eu fiquei encantado no ano passado com a Maria Angélica (nome fictício), como eu disse a você, é porque eles não estavam naquele projeto Novo Mais Educação. Eles não estavam. Trabalhavam só com recurso do Estado. Entendeu? Eles não estavam recebendo e conseguiam fazer. Eu falo que é questão administrativa também por causa disso. O almoço era almoço mesmo para aquelas crianças. Aconteceu um probleminha ano passado de inserção de dados, eu não sei o que aconteceu não, mas não tiveram não (recurso do governo federal). O que acontece? O recurso do governo federal cai em dia. O do Estado atrasa. Os diretores já comentaram isso comigo. O do governo federal é certinho, cai na data marcada. O Estado costuma atrasar um pouco em relação a isso.

Pesquisadora – Esta escola aqui mesmo não vai conseguir recurso do Governo Federal pra esse ano não. Diz a P1 (diretora da escola) que na hora que tentam aderir, o sistema fala que a escola não preenche os requisitos.

Entrevistado – Parece que aqui (em Timóteo) quem conseguiu foi só a escola Maria Angélica (nome fictício). Acho que é a única escola que conseguiu, pelo que a Edvania (diretora da SRE) leu mais a Inara (Assessora Pedagógica da SRE) aquele dia eu pude perceber que foi somente essa escola. Eles fizeram uma filtragem, né? O próprio MEC já filtrou (definiu) quais escolas. No mais, é isso.

Pesquisadora – Obrigada!

ANEXOS

ANEXO A – Termo de compromisso do diretor de escola

Eu, _____, MaSP _____, nomeado(a)/designado(a) para, em confiança, exercer o cargo em comissão de Diretor de Escola, da EE _____, município _____, SRE _____, declaro sob a minha fé de servidor público comprometer-me a assumir as seguintes responsabilidades:

I – responder integralmente pela escola, exercendo em regime de dedicação exclusiva as funções de direção, mantendo-me permanentemente à frente da instituição, enquanto durar a minha investidura no cargo;

II – cumprir e fazer cumprir as determinações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;

III – garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;

IV- representar oficialmente a escola, tornando-a aberta aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos alunos, pais, professores e demais membros da equipe escolar;

V – zelar para que a escola estadual sob minha responsabilidade ofereça serviços educacionais de qualidade, por meio das seguintes ações:

coordenar o Projeto Pedagógico;

2 - apoiar o desenvolvimento da avaliação pedagógica e divulgar seus resultados;

3 - adotar medidas para elevar os níveis de proficiência dos alunos e sanar as dificuldades apontadas nas avaliações externas;

4 - estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação;

5 - organizar o quadro de pessoal e responsabilizar-me pelo controle da frequência dos servidores;

6 - conduzir a Avaliação de Desempenho da equipe da escola;

7 - responsabilizar-me pela manutenção e permanente atualização do processo funcional do servidor;

8 - garantir a legalidade e a regularidade do funcionamento da escola e a autenticidade da vida escolar dos alunos.

VI - zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar;

VII - indicar necessidades de reforma e ampliação do prédio e do acervo patrimonial;

VIII - prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Colegiado Escolar;

IX - assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-me por todos os atos praticados na gestão da escola;

X – fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, observando os prazos estabelecidos;

XI - observar e cumprir a legislação vigente.

Local e data

SRE

Assinatura por extenso

MaSP

Testemunhas:

ANEXO B – Termo de compromisso do vice-diretor

Eu, _____, MaSP
 _____, designado(a) para, em confiança, exercer a função
 gratificada de vice-diretor da Escola Estadual
 _____, município _____
 _____ SRE _____, declaro sob a minha fé
 de servidor público comprometer-me a:

- I – assumir as funções de vice-diretor, em consonância com o diretor e equipe da escola, exercendo-as fielmente, enquanto durar a minha investidura na função;
- II – cumprir as determinações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;
- III – garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;
- IV – exercer as atribuições delegadas pelo diretor da escola;
- V – cumprir os compromissos assumidos pelo diretor nos seus afastamentos;
- VI – zelar para que a escola estadual onde exerço as funções de vice-diretor ofereça serviços educacionais de qualidade, eleve os padrões de aprendizagem escolar de seus alunos e contribua para a formação da cidadania;
- VII – substituir o diretor nos afastamentos temporários ou na vacância do cargo, nos termos da Resolução vigente.

_____ Local e data	_____ SRE
_____ Assinatura por extenso	_____ MaSP

Testemunhas:

ANEXO C – Ficha de Acompanhamento de Faltas – Educação Integral e Integrada – Escola Estadual Pedro Motta

Aluno: _____ Ano: _____ Coordenador: _____ Nome do Voluntário: _____ Endereço: _____ Telefone: _____ Dia(s) da Semana: _____ Manhã (☐) Tarde (☐)
--

Mês	Dias/Faltas	Justificativa	Assinatura do Resp.
Janeiro			
Fevereiro			
Março			
Abril			
Maio			
Junho			
Julho			
Agosto			
Setembro			
Outubro			
Novembro			
Dezembro			