



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDILÉIA ALVES MENDES SOUZA

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA
POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS/MG (2011-2014)**

UBERLÂNDIA
2019

EDILÉIA ALVES MENDES SOUZA

**EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA
POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS/MG (2011-2014)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox

UBERLÂNDIA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729e
2019

Souza, Ediléia Alves Mendes, 1971-
Educação de tempo integral [recurso eletrônico] : uma análise das implicações da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2014) / Ediléia Alves Mendes Souza. - 2019.

Orientador: Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.925>

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Educação de tempo integral - Montes Claros (MG). 4. Políticas públicas - Educação. I. Muñoz Palafox, Gabriel Humberto, 1958-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 11/2019/201, PPGED				
Data:	Dezoito de março de dois mil e dezenove	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	[18:50]
Matrícula do Discente:	11513EDU012				
Nome do Discente:	Ediléia Alves Mendes Souza				
Título do Trabalho:	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DE MONTES CLAROS/MG (2011-2014).				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011.				

Reuniu-se no Anfiteatro/sala 1G 145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Lúcia Velloso Maurício - UERJ; Rosângela Silveira Rodrigues - UNIMONTES; Maria Vieira Silva - UFU; Robson Luiz de França - UFU; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU, Presidente da Mesa, em substituição ao orientador Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Marcelo Soares Pereira da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior, em 19/03/2019, às 14:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Lúcia Velloso Maurício, Usuário Externo, em 30/03/2019, às 11:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Robson Luiz de França, Professor(a) do Magistério Superior, em 01/04/2019, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Vieira Silva, Professor(a) do Magistério Superior, em 02/05/2019, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Rosangela Silveira Rodrigues, Usuário Externo, em 01/07/2019, às 15:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1054195 e o código CRC E37FE1EF.

Dedico este trabalho
Aos professores e professoras do Brasil que corajosamente persistem!
A todos que acreditam e lutam por um mundo mais justo e igualitário!
Ao Excelentíssimo Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva
À Excelentíssima Ex-Presidenta Dilma Vana Rousseff

Agradeço...

Ao meu digníssimo orientador Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox: um ser humano excepcional. Pelo incentivo e paciência, pelas provocações, pelo conhecimento compartilhado, pela parceria constante e por acreditar no meu potencial.

À Prof^a. Dra. Maria Vieira Silva: ter convivido com você foi uma grande honra. Pela fineza com que nos acolhe, pela gentileza e sabedoria, pelas ricas contribuições intelectuais.

Ao Prof. Dr. Robson Luiz França: uma pessoa que faz a diferença. Pela fina análise desse trabalho, pela sensibilidade, pela solicitude, pela segurança que nos transmite.

Ao Prof. Dr. Márcio Danelon: pela compreensão e respeito com as lutas dos que ousam cursar uma pós graduação e pelo muito que aprendi nas saudosas aulas que tivemos.

À Prof^a. Dra. Lúcia Velloso Maurício: por ter aceitado o nosso convite e vir compartilhar da sua presença e do seu conhecimento conosco.

À Prof^a. Dra. Rosângela Silveira Rodrigues: mais que uma grande profissional, uma companheira que luta em busca de uma sociedade mais humana. Pela amizade e carinho.

À Prof^a. Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann: pela generosidade com que recebeu o nosso convite, pela atenção e interesse demonstrados.

Ao Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva: por estar presidindo esta banca na justa ausência do meu orientador. Pela solidariedade e apreço com que acolheu o convite.

Aos Professores Dr. Carlos Lucena, Dr. Antônio Bosco de Lima e Dr. Carlos Henrique de Carvalho: pelo respeito aos acadêmicos e dedicação ao programa.

A todo o pessoal da Secretaria do PPGED na pessoa do inesquecível *James Madson*.

A todos os meus colegas professores (as) do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Unimontes: vocês fazem parte da minha história.

Às professoras, às gestoras e aos alunos: participantes desta pesquisa sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À Empresa Expresso União: pela parceria inestimável, facilitou nossos deslocamentos.

A todos os meus amigos (as), aos ‘velhos’ e aos ‘novos’, ao Anderson Esteves Aguiar (in memmorian): amizade é tesouro que torna as experiências vividas mais interessantes.

À minha família: minha mãe Almerita que nunca duvidou da minha capacidade, ao meu pai Aleci (*in memmorian*), às minhas irmãs e ao meu irmão, união é o que nos define.

Aos meus amores: Adilson, Léo e Carol, pela compreensão, apoio, respeito e solidariedade! Com vocês a vida é mais leve e significativa!

A Deus, energia suprema! Toda a minha gratidão!

*Tá vendo aquele edifício moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
E me diz desconfiado, tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer.*

*Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
Esta dor doeu mais forte
Por que que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer.*

(Cidadão, Zé Geraldo/Lúcio Barbosa, 1979).

“Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes”. (Paulo Freire, 2000, p.17).

RESUMO

Neste estudo, inserido na Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppged) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), investigou-se, particularmente a partir da década de 1990, a política brasileira de educação de tempo integral (ETI) as quais enfatizam a necessidade de ampliação das experiências formativas dos alunos. O objetivo foi analisar as relações entre Estado, sociedade e as políticas públicas de educação no contexto da sociedade capitalista com foco na experiência do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (Proeeti) em Montes Claros/MG no período 2011-2014, as contribuições, limites e possibilidades desse projeto para a formação de alunos dos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino. Numa abordagem dialética utilizou-se de análise documental, pesquisa bibliográfica e de campo, esta última foi realizada em uma escola da cidade, cujos procedimentos para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas com gestoras e professoras e um grupo focal com alunos, ambos egressos do referido projeto. Em meio às recentes transformações decorrentes das reformas de Estado no processo mundial de globalização, a tendência foi de adoção de políticas educacionais de cunho neoliberal. A análise do Proeeti possibilitou entender que sua implementação ocorreu por cooptação, os seus processos organizativos se realizaram em estado de precarização e os seus resultados demonstraram uma ETI ainda de cunho assistencialista. O projeto trouxe contribuições à formação dos alunos, mas careceu de maiores investimentos de modo a ofertar uma educação, de fato, integral. Diante dos resultados corroborou-se a tese de que no contexto da sociedade capitalista, cuja essência radica-se na manutenção do *status quo*, a ETI tem representado, de certo modo, mais uma estratégia conservadora, travestida do discurso de formação para a cidadania. A ETI, muitas vezes norteadas por um viés assistencialista e compensatório, amplia as funções da escola mesmo sem as condições materiais necessárias ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Políticas públicas educacionais forjadas em governos neoliberais tendem ideologicamente a escamotear a realidade como subterfúgio para atender aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que as escolas consubstanciadas nos mesmos valores, também operam ideologicamente negando aquilo que se poderia propor no campo de uma formação crítica e participativa como possibilidade de suscitar provocações para a emancipação com ensejo de transformação social.

Palavras chave: Estado; Sociedade capitalista; Educação integral; Políticas públicas educacionais; Escola de tempo integral.

ABSTRACT

In this study, inserted in the Line of Research State, Policy and Management of Education of the Program of Post-Graduation in Education (Ppged) of the Federal University of Uberlândia (UFU), the Brazil's policy for integral education (IE), particularly from the 1990s, was investigated. It emphasizes the need to broaden the students' training experiences. The goal was to analyze the relations between State, society and public education policies in the context of capitalist society focused on the experience of the Strategic Project Education in Integral Time (SPEIT) in Montes Claros / MG in the period 2011-2014. And it also wanted to analyze the contributions, limits and possibilities of this project for the training of students of the final years of elementary school in the state education network. A dialectical approach was used for documentary analysis, bibliographical and field research. This one was carried out in a school from Montes Claros, whose procedures for data collection were semi-structured interviews with managers and teachers and a focus group with students, both of them coming from this project. Faced with the recent transformations resulting from state reforms in the globalization process, the tendency was to adopt neoliberal educational policies. The analysis of the Speit made it possible to understand that its implementation occurred by cooptation, its organizational processes were carried out in a state of precariousness and its results demonstrated an IE still under assistencialist nature. The project brought contributions to the training of students, but it needed more investments in order to offer an education integral indeed. In the light of the results, it was turned out the thesis that in the context of capitalist society, whose essence lies in maintaining the status quo, the IE somehow has represented another conservative strategy, transposed from the discourse of formation to citizenship. The IE, often guided by an assistencialist and compensatory bias, expands the functions of the school even without the necessary material conditions for development of the teaching-learning process. Public educational policies forged in neoliberal governments ideologically tend to conceal reality as a subterfuge to serve the interests of capital, while schools embodying the same values also operate ideologically denying what could be proposed in the field of critical and participatory as a possibility of provoking situations and contexts for emancipation with an objective for social transformation.

Keywords: State; Capitalist society; Integral education; Public educational policies; Full-time school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Princípios da Educação Tradicional e da Nova Educação em Dewey	90
QUADRO 2 – Aproximações e distanciamentos conceituais entre Gramsci e Dewey	94
QUADRO 3 – Síntese de aspectos favoráveis e desfavoráveis dos Ciep's	103
QUADRO 4 – Evolução da implantação dos Caic's por região	106
GRÁFICO 1 – Escolas que aderiram ao Programa Mais Educação no Brasil no período 2008-2013	112
TABELA 1 – Ensino Regular – Matrículas no Ensino Fundamental por dependência administrativa segundo a duração do turno de escolarização– Brasil – 2010 – 2015	114
TABELA 2 – Educação Integral – Matrículas em tempo integral em escolas públicas da educação Básica – Brasil e regiões - 2012 – 2014	114
GRÁFICO 2 – Educação Integral – Total e percentual de matrículas em tempo integral em escolas públicas por etapa de ensino – Brasil – 2012 – 2014	115
TABELA 3 – Educação Integral – Escolas da rede pública que oferecem matrículas em tempo integral segundo os recursos disponíveis no estabelecimento – Brasil – 2014	116
GRÁFICO 3 – Educação Integral – Atividades complementares – Brasil – 2014	116
QUADRO 5 – Quantitativo de unidades de ensino e matrículas/MG – 2016	129
GRÁFICO 4 – Matrículas por Rede e Nível de Ensino/MG – 2016	129
GRÁFICO 5 – Quantitativo de estudantes na educação integral/MG – 2013-2016	131

GRÁFICO 6 – Quantitativo: escolas que ofertam educação integral/MG-2007-2016.	131
FIGURA 1 – Áreas e Resultados – PMDI/MG – 2007-2023	137
FIGURA 2 – Atividades anos iniciais/ finais – PROEETI – 2012	144
QUADRO 6 – Grade de horário – Turno matutino – PROEETI – 2012	145
QUADRO 7 – Grade de horário – Turno vespertino – PROEETI – 2012	145
FIGURA 3 -Distribuição de alunos na ETI dos Anos Finais da Rede Estadual de Ensino Montes Claros/2015	156
QUADRO 8 - Situação da Rede Pública de Ensino de Montes Claros Mediante Índices do Ideb – 2015	157
QUADRO 9 - Perfil dos participantes da pesquisa – 2018	159
QUADRO 10 - Ideb dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas de Montes Claros ofertantes do Proeeti – 2011/2015	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDMG - Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
Caed/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança
CEUs - Centros Educacionais Unificados
CF – Constituição Federal
CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Infância
CIEP - Centros Integrados de Educação Pública
DDE - Dinheiro Direto na Escola
DPOF - Decreto de Programação Orçamentária e Financeira
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ETI – Escola de Tempo Integral
EUA – Estado Unidos da América
EVCA - Escola-viva Comunidade-ativa
FACED - Faculdade de Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Financiamento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
GERAES - Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de desenvolvimento Humano
IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JPOF - Junta de Programação Orçamentária e Financeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO -Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA - Lei Orçamentária Anual

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MG - Minas Gerais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAPED - Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância

PAR – Plano de Ações Articuladas

PATI – Projeto Aluno de Tempo Integral

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDEMG - Plano Decenal de Educação de Minas Gerais

PEE - Programa Especial de Educação

PMDI - Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PNAIC – Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPAG - Plano Plurianual de Ação Governamental

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político pedagógico

PROEETI - Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROETI – Projeto Escola de Tempo Integral

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProUni –Programa Universidade Para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

RECNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

ReUni - Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDINE – Serviço de Documentação e Informação da educação

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEPLAG - Secretaria de Planejamento e Gestão

SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
a) Reflexões e memórias: vivências precursoras do atual problema de pesquisa	19
b) Os caminhos da pesquisa	27
c) Estruturação do texto	35
CAPÍTULO 1.	
ESTADO, SOCIEDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA	38
1.1 O Estado moderno e suas reformas: implicações político-sociais para a Educação	40
1.2 Neoliberalismo no Brasil e as políticas públicas educacionais: de Collor de Melo a Fernando Henrique Cardoso-FHC.....	49
1.3 Políticas públicas educacionais nas eras Lula e Dilma Rouseff.....	60
CAPÍTULO 2.	
EDUCAÇÃO INTEGRAL E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	72
2.1 Educação Integral e escola de tempo integral: conceitos em discussão	72
2.1.1 Voltando às origens: a <i>paideia</i> grega e o conceito de educação integral	72
2.1.2 A educação integral no movimento revolucionário anarquista francês dos Séculos XVIII e XIX	76
2.1.3 Gramsci e Dewey: Escola unitária e pragmatismo	82
2.2 Políticas de ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino no Brasil.....	95
2.2.1 Educação de tempo integral: os pioneiros Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.....	97
2.2.2 Marco legal e retomada a partir do governo Lula no ano de 2007	107

2.2.3 Educação integral no contexto escolar: tempo e espaço social-cronológico e formação para a cidadania	118
--	-----

CAPÍTULO 3.

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: POLÍTICAS E PROPOSTAS EM DESENVOLVIMENTO

125

3.1 Minas Gerais: situando o contexto e a política do “ <i>Choque de gestão</i> ”	126
---	-----

3.2 Ampliação da jornada escolar em Minas Gerais: aluno, escola e educação em tempo integral	132
--	-----

3.2.1 Projeto Aluno de tempo integral (PATI) – Período 2005 – 2006	134
--	-----

3.2.2 Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) - Período 2007-2010.....	136
--	-----

3.2.3 Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PROEETI) – Período 2011-2014	140
--	-----

CAPÍTULO 4.

O DESENVOLVIMENTO DO PROEETI NA PERSPECTIVA DE DOCENTES, GESTORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE MONTES CLAROS/MG NO PERÍODO 2011-2014.....

152

4.1 – Contexto e sujeitos da pesquisa: dinâmica de uma prática social.....	153
--	-----

4.1.1 Montes Claros: de Vila das Formigas a Princesa do Norte.....	153
--	-----

4.1.2 Protagonistas de uma realidade: a escola e os participantes da pesquisa.....	158
--	-----

4.2 O Proeeti na visão dos participantes: adesão, processos organizativos, desenvolvimento e resultados.....	161
--	-----

4.2.1 Adesão e implantação do Proeeti na escola.....	161
--	-----

4.2.2 Processos organizativos e desenvolvimento do Proeeti na escola.....	174
---	-----

4.2.3 Uma política educacional enquanto resultados: contribuições, possibilidades e limites do Proeeti no contexto escolar.....	192
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	221
-------------------------	------------

APÊNDICES

Apêndice A – Carta solicitação de pesquisa	236
Apêndice B – Declaração da instituição coparticipante.....	237
Apêndice C – Termo de autorização de pesquisa.....	238
Apêndice D – Termo de compromisso da equipe executora.....	240
Apêndice E – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aos participantes.....	241
Apêndice F – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) aos pais.....	242
Apêndice G – Termo assentimento aos alunos.....	244
Apêndice H – Modelo do instrumento de coleta de dados.....	245

INTRODUÇÃO

O presente estudo, inserido na Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppged) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), teve como finalidade investigar a política brasileira de educação de tempo integral com foco na análise do Projeto Estratégico Educação de tempo integral (Proeti) elaborado e implementado para contribuir com a formação dos alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Montes Claros/MG no período 2011-2014.

Minas Gerais, um dos maiores estados da federação com 853 municípios, desenvolve projetos de educação de tempo integral desde o ano de 2005, numa época de governo orientada político-administrativamente por uma proposta denominada “*Choque de Gestão*” instituída e implementada durante os Governos de Aécio Neves e Antônio Anastásia, ambos do Partido da Social democracia brasileira (PSDB) (TRIPODI, SOUSA, 2016; ANASTASIA, 2006).

Nesse período, o primeiro projeto de educação de tempo integral instituído no Estado de Minas Gerais foi na região metropolitana de Belo Horizonte, a capital do Estado, denominado “Aluno de Tempo integral” (Pati) no período 2005-2006, o qual foi sofrendo modificações e, paulatinamente, sendo estendido para todo o território mineiro, com alterações na denominação do seu nome original. As propostas que se seguiram no estado foram o “Projeto Escola de Tempo Integral” (Proeti) 2007-2010 e o “Projeto Estratégico Educação de Tempo Integral” (Proeti) 2011-2014.

O Proeti foi implantado na cidade de Montes Claros/MG no ano de 2007 para atender inicialmente aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A política foi ampliada e passou a atender também alunos dos anos finais cujas vagas foram aumentando com o passar do tempo.

Conforme dados do IBGE (2015)¹ a rede pública da educação básica de Montes Claros estava composta por 224 unidades escolares. Dessas, 152 pertenciam à rede municipal e, conforme dados do Serviço de Documentação e Informação da Educação (Sedine), 62 à rede estadual dentro da qual estavam matriculados, já em 2018, um total de 41.162 alunos. Desses, 11.210 estavam matriculados entre o 1º e o 5º ano; 11.904, do 6º ao 9º anos, e 13.756 alunos no Ensino Médio. Ainda de acordo com o Sedine, em 2010 havia 10 unidades escolares ofertando educação de tempo integral, em 2015, 17 unidades do 1º ao 9º ano do

¹INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil, Minas Gerais, Montes Claros. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/montes-claros/panorama>. Acesso em 10 Jun. 2018.

ensino fundamental, e 29 no ano de 2018, contando já com a inclusão de uma turma do Ensino Médio.

A escolha da temática de pesquisa foi resultado da experiência vivida no contexto dos projetos de educação integral implementados no Estado de Minas Gerais, dentro do qual emergiram dúvidas e questionamentos de natureza político-pedagógica, parte dos quais serão descritos, a seguir, tomando como base um conjunto de reflexões derivadas da nossa vivência neste campo da educação ².

a) Reflexões e memórias: vivências precursoras e definição do problema de pesquisa

Sabe aqueles momentos em que tendo à sua frente um papel em branco, seja um caderno ou uma tela de computador, à espera de ser preenchido e que você, trocando olhares com esse espaço, não sabe direito o que dizer? Então, essa foi a sensação que tive ao ser desafiada a rever neste momento introdutório parte da minha própria trajetória existencial para compreender o presente e as opções que me levaram à realização dessa pesquisa. Como cumprir essa tarefa senão se debruçando sobre o próprio passado?

Em momentos assim é possível perceber que numa vida cabem todos os pretéritos desde o imperfeito até o mais que perfeito e que, na real, porém não de um modo literal, esses qualitativos dependem em boa medida da visão e das ideologias que subsidiam as escolhas (sejam nossas, sejam dos outros por e para nós, ou do próprio curso da vida, sem carecer optar, é o que se tem) em determinados momentos históricos.

Dessa forma, as opções que fiz para traçar esta “travessia” - utilizando aqui o termo empregado por Magda Soares (1991)³, ao descrever de modo tão coerente, original, rico e singular as suas memórias - traduzem um pouco do caminho por mim percorrido até o momento atual e que, certamente, carregam muito ainda, parafraseando Drummond⁴, dos meus caprichos, das minhas ilusões e das minhas miopias.

Sou oriunda da zona rural do município de Salinas localizado no interior do Norte de Minas Gerais, mas me considero do povoado de Curral de Dentro/MG onde vivi quase toda a infância e adolescência. Minha trajetória estudantil é marcada por descontinuidades seja por razões sociais ou pessoais e fui, não sem custos, aprendendo a lidar com as limitações

² Nessa parte da introdução elegeu-se como sujeito narrativo a primeira pessoa do singular. A opção pelo pronome “eu” deve-se ao fato de que a escolha da pesquisa e seu processo metodológico está inevitavelmente relacionado à minha trajetória acadêmica. Nas demais seções da introdução assim como nos capítulos posteriores retoma-se a linguagem no impessoal.

³ SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: Travessia de uma educadora. - 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

⁴ ANDRADE, Carlos Drummond. A verdade dividida. In: **Contos Plausíveis**. São Paulo: José Olímpio, 1985

impostas pela realidade. Aos nove anos, e com meus pais morando em fazendas como agregados, fui enviada a citado povoado, localizado no município de Águas Vermelhas, para morar com meus avós paternos e assim poder concluir os anos iniciais do ensino fundamental.

Mais tarde minha família, constituída de pai, mãe, quatro irmãs e um irmão, também se mudou, de forma mais definitiva, para esse povoado onde tive oportunidade de concretizar a minha formação no ensino fundamental que compreendia, à época, a etapa da 1ª à 8ª série.

Dentro do contexto familiar em que fui educada, sempre foi reforçado para nós a ideia de que para ‘tornar-nos alguém na vida’, deveríamos procurar ‘estudar e trabalhar’, construindo alguma carreira. As expectativas em relação à escola eram muito grandes, tanto por parte da família quanto dos próprios estudantes, visto que escola não era lugar para todo mundo, quem conseguisse chegar, se manter e concluir era considerado um grande vitorioso.⁵

Eu adorava a escola, porém, apesar de gostar daquele espaço, não passavam despercebidas diversas situações de opressão às quais éramos submetidos. E, uma vez inserida naquele espaço, não posso deixar de lembrar, como parte da experiência vivida, o espírito de indignação que moviam muitas das minhas atitudes, sendo uma delas relacionadas com a percepção de injustiças que geravam constrangimentos e nos incomodavam muito, como, por exemplo, a exigência de uso diário e obrigatório do uniforme por crianças que não tinham, às vezes, a menor condição para adquiri-lo; o impedimento de alunos para adentrarem a escola caso não estivessem com esse uniforme completo, não calçar meias brancas e tênis preto, por exemplo, era motivo para tal; a obrigatoriedade de portar todos os dias a carteirinha de estudante para ser carimbada na entrada; a exposição de alunos a situações vexatórias e humilhantes em público, muitas vezes, para servir de exemplo; a condução de alunos para a sala da direção por razões banais; a obrigação de assinar o famoso “livro da capa preta” destinado às ocorrências por motivos considerados indisciplinares cometidos pelos alunos.

Nesses momentos a escola assemelhava-se mais a uma delegacia de polícia do que a um espaço de construção de aprendizagem. O sistema era rígido, exigente, disciplinador. A opressão era constante. Todavia, por outro lado, não posso deixar de registrar que havia um grande respeito aos professores, gestores e demais profissionais da escola. Eu não tive ousadia e coragem suficientes para ser uma subversiva, embora, em muitas ocasiões, tenha quebrado regras, enfrentado corrigendas e debatido com diretoras sobre a injustiça de normas que eu

⁵ Tenho na minha trajetória as marcas deixadas pela negação de direitos aos menos favorecidos socialmente e, por essa razão, posso afirmar a importância que tem o princípio da educação como direito de todos os cidadãos e a garantia de acesso e permanência da criança no sistema público de ensino salvaguardado na Constituição Federal/1988 e na LDB/1996.

considerava exageradas. Talvez por essas iniciativas tornei-me líder de sala em quase todos os anos de estudo.

Comecei a trabalhar muito cedo, a partir dos 10 anos de idade, quando fui morar com minha avó, comecei a trabalhar como garçomete no seu restaurante, era uma forma de ajudar nas tarefas e, também, de retribuir pelo que estavam fazendo por mim. Com a chegada dos meus pais no povoado, retornei para minha família e, posteriormente tive oportunidade de ocupar outros postos de empregos, como balconista e telefonista da prefeitura no posto telefônico local.

Aos 16 anos de idade, por razões familiares fui compelida a dar uma pausa, grande por sinal, nos estudos de modo que pudesse contribuir efetivamente com o sustento econômico da minha família, devido, dentre outros motivos, à separação de meus pais e, naquelas circunstâncias, à necessidade de trabalhar mais e também ajudar a minha mãe nas tarefas domésticas. Situação esta que não afastou das minhas aspirações o desejo de continuar a estudar para alcançar uma condição de vida melhor.

Entretanto, aos 20 anos de idade, em 1992 tornei-me uma mulher casada, fato que me possibilitou mudar para a cidade de Montes Claros/MG e passei a dedicar-me exclusivamente a construir esta relação. Mas, diante da presença de um sentimento de inquietação que sempre me caracterizou, depois de algum período decidi retomar os meus estudos, ingressando no ano de 1995 em um curso supletivo para realizar o Ensino Médio, que concluí juntamente com a chegada do meu primeiro bebê, um menino.

Continuei a pensar na possibilidade de adentrar ao ensino superior, com a ideia de tornar-me professora de Língua Portuguesa e, fundamentalmente, uma escritora, sonho que alimento desde a infância. Isto, apesar de reconhecer as dificuldades que eu deveria enfrentar, não somente por causa da minha origem camponesa e classe social, mas também por considerar que a minha formação inicial não me daria condições objetivas para concorrer ao vestibular de uma universidade pública em pé de igualdade com grande parte dos candidatos que, naquela época, procuravam os cursos de licenciatura devido a que estes gozavam de prestígio no nosso meio.

Nessa perspectiva, depois de finalizar o curso supletivo, tive oportunidade de prestar o vestibular para o Curso de Letras da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) sendo aprovada e tendo ingressado em 1997, ano em que chegou o meu segundo bebê, dessa vez uma menina.

Ingressei-me na universidade com grande entusiasmo, mas para minha decepção, um ano depois abandonei o tão sonhado curso por não atender às minhas expectativas, dado

que o currículo não permitia nenhuma flexibilização dos estudos em direção àquilo que fazia parte das minhas aspirações.

Nesse sentido, ao tornar-me uma acadêmica evadida, o meu marido recebeu uma boa proposta de trabalho na minha cidade de origem, assim além de voltar a Curral de Dentro, que se emancipara, para trabalhar no campo da educação na prefeitura municipal, dedicava-me sobremaneira à vida familiar. No ano 2000, retornamos a Montes Claros onde decidi retomar os estudos, motivada em parte pela experiência vivenciada no campo da educação, onde tive oportunidade de constatar uma série de dificuldades relativas, especialmente, à forma como o tempo e espaço escolar estava sendo alterado no ensino fundamental por causa da crescente transferência de atividades educacionais do Estado para os municípios. A denominada ‘municipalização’ se aprofundou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) que delegara aos municípios a responsabilidade pela educação infantil e ensino fundamental. Essa decisão afetaria, sobremaneira, a gestão e a organização escolar à época.

Nesse momento, mais madura e com mais desejo de retomar os estudos, prestei vestibular para o Curso de Pedagogia da Unimontes. Mais uma vez aprovada, com grande entusiasmo iniciei o curso no ano de 2001. Lembro-me que ao telefonar para a minha mãe, de um orelhão público de ficha, para dar a notícia, ela me disse: “é minha ‘fia’, pelo que ‘tô’ vendo ‘cê’ um dia ainda vai ser ‘dotora’”. Eu não cogitava tanto, mas as mães são assim, às vezes inexplicáveis em suas previsões. Eu acabara de tornar-me a primeira filha e uma das poucas de toda a família a entrar para a universidade. Isso era um feito.

Durante os quatro anos de faculdade (2001-2004) vale lembrar como experiência a oportunidade que tive de vivenciar e tomar gosto pela prática da pesquisa, fato que, dentre outros, me motivaria a continuar os estudos na pós-graduação, assim como a minha inserção no movimento estudantil, que se consubstanciou como uma oportunidade importante na ampliação da minha visão política a respeito dos problemas educacionais, tanto do ensino superior, quanto da educação básica que eu já tinha vivenciado anos atrás, tanto como estudante quanto como servidora da rede municipal de ensino da minha terra natal.

Ao terminar o curso de Pedagogia, voltei a trabalhar, porém nesse momento na zona rural do município de Coração de Jesus, próximo a Montes Claros, onde me foi oportunizado atuar como Supervisora de uma escola da rede estadual, coordenando o trabalho junto a um grupo de professoras de 1º à 4º ano.

Naquele ambiente, assim como em outros, tive várias experiências significativas, mas por outro lado, constatei também a existência de vários problemas, desde a escassez de

recursos materiais até questionáveis condições de trabalho docente, além da falta de entusiasmo por parte de colegas de profissão, situação esta que também encontrei, em termos gerais, em outras escolas do município de Montes Claros nas quais, posteriormente trabalhei.

Nesse contexto, diante da necessidade de compreender esta realidade que não deixava de angustiar-me profundamente, ao grau de provocar uma sensação de incompetência, que quase me levou a desistir da docência, decidi continuar a estudar como forma de refletir a realidade e a minha própria prática para entendê-las e melhorá-las. Este motivo levou-me à pós-graduação *Latu sensu*, onde tive oportunidade de problematizar, por meio da elaboração de um projeto de pesquisa, a prática pedagógica de professoras de uma escola de tempo integral na educação infantil da rede municipal de ensino de Montes Claros, na qual eu atuava na condição de diretora à época.

Posteriormente, depois de ter trabalhado até 2008 na educação básica desse município, sai da rede municipal para trabalhar no ensino superior como docente do Curso de Pedagogia da própria Unimontes. Nesse espaço, motivada pela expectativa de construir uma carreira acadêmica, adentrei em 2010 para o curso de Mestrado no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), dando continuidade aos meus estudos de pesquisa no campo da Educação de Tempo Integral, por entender neste momento, que a efetivação e ampliação desta política pública deveria transformar-se em uma das possibilidades objetivas, capazes de contribuir com a melhoria da qualidade da educação (SOUZA, 2012)⁶.

Nesse período fui aprovada em dois concursos públicos no cargo de supervisão pedagógica, um na rede municipal de ensino e outro na rede estadual/MG. Nesse último tomei posse, porém permaneci por apenas quatro meses na coordenação de trabalhos junto a professores dos anos iniciais e a atividades relacionadas ao Projeto Estratégico Educação em tempo integral/MG (Proeeti) que atendia a alunos das turmas de 6º a 9º ano do ensino fundamental. Mas a impossibilidade em conciliar esse cargo com a docência no ensino superior, docência no Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e aos constantes deslocamentos para trabalho, estudos e eventos, conduziu-me a solicitar exoneração.

⁶ No curso de mestrado realizado na FE/UnB no período 2010-2012, a finalidade da pesquisa foi a análise da prática pedagógica de professoras da educação infantil na escola de tempo integral (SOUZA, 2012). No doutorado o interesse se expandiu e o foco se concentrou na análise de políticas públicas de ampliação da jornada escolar do ensino público do Brasil forjadas no contexto da sociedade capitalista, por entender que as práticas pedagógicas escolares também são condicionadas por sistemas ideológicos que direta ou indiretamente as norteiam e sustentam.

Entretanto, por causa desta experiência e novos questionamentos surgidos, sobretudo em virtude do trabalho realizado na rede estadual junto ao Proeeti, decidi retomar em 2014 a discussão da educação de tempo integral, porém, dessa vez como política pública educacional que, forjada no contexto da sociedade capitalista, hipoteticamente, vem contribuindo para atender aos interesses do capital. Com essas reflexões passei pelo processo seletivo e em 2015 iniciei os estudos no curso de Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

Os motivos que me levaram à decisão de realizar esse estudo encontram-se relacionados com dois fatores. Primeiro pelo fato de que ao debruçar-me sobre o próprio passado e constatar como o poeta, que “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que se é”⁷, não posso negar que o desejo de realizar esta pesquisa no curso de doutorado, foi motivada por uma forte indignação resultante, agora, do exercício de uma prática profissional associada, quase que permanentemente a limitadas condições de trabalho às quais somos obrigados a submeter-nos todos os dias, os trabalhadores da educação pública. Isto, diante da constatação de que esta situação encontra-se ideologicamente associada a condições objetivas de precarização e de falta de valorização da educação pública num sistema controlado e sustentado por leis e políticas públicas orientadas, basicamente, para atendimento de interesses ligados à reprodução sociometabólica do capital, como bem argumenta István Mészáros (2011).

Nesse sentido, a realização da presente pesquisa parte do pressuposto de que apesar de todas as limitações que a escola vem enfrentando na sociedade contemporânea constato, como Freire (2000), que a educação sozinha não pode transformar a sociedade, mas sem ela a mudança torna-se muito mais difícil. Além disso, que “nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (MÉSZÁROS, 2006, p.265).

Em segunda instância, a realização deste trabalho de pesquisa foi motivado pelo fato de reconhecer a pertinência e atualidade da Educação de tempo integral como política pública, diante da retomada deste tema no Brasil a partir de 2007 devido à crescente “onda” em favor da ampliação da jornada escolar, tal como previsto inclusive, na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996a), a qual confluiu para que o Governo Federal, por meio da Portaria Interministerial nº 17 de 24/04/2007 (BRASIL, 2007c), lançasse o Programa “Mais Educação”, enquanto política indutora destinada a apoiar estados, municípios e o Distrito

⁷ Trecho da canção “Dom de iludir”, Caetano Veloso (1982).

Federal na implementação das suas propostas de extensão da jornada escolar dos alunos com a realização de atividades seja nas próprias escolas ou em outros ambientes da comunidade.

Posteriormente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, (PNE), promulgado pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014b), além de afirmar que a educação brasileira entrou em um novo momento com a consolidação de avanços como a universalização da educação básica, esta contaria como meta do PNE que prevê a oferta de educação de tempo integral em 50% das escolas públicas⁸ durante sua vigência.

No Estado de Minas Gerais, de modo específico, a Secretaria do Estado da Educação (SEE/MG) começou a desenvolver, de modo efetivo a partir do ano de 2005, uma política para educação integral na região metropolitana de Belo Horizonte, por meio da implementação de uma ação intitulada “Projeto Aluno de Tempo Integral” (PATI), o qual originou-se de um Projeto denominado “Escola Viva-Comunidade Ativa” (EVCA) destinado a atender às necessidades educacionais de alunos de escolas estaduais localizadas em áreas de vulnerabilidade social.

Segundo a SEE/MG (MINAS GERAIS, 2007b) o PATI constituiu-se como uma das estratégias para buscar a melhoria do desempenho acadêmico e a ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas dos alunos com a extensão do tempo de atendimento pela escola no contraturno das aulas formais, seja na escola ou em outros espaços sociais através do estabelecimento de parcerias com empresas públicas ou privadas e outros.

Entretanto, em 2007 a SEE/MG reconheceu a necessidade de ampliar o referido programa, assim como também decidiu desmembrar o PATI com a intenção de ampliar o número de escolas participantes.

Denominado agora como “Projeto Escola de Tempo Integral” (Proeti), este foi previsto para ser implementado gradativamente em todas as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) do Estado, sendo apresentado como uma “alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora” (MINAS GERAIS, 2007a, p.6).

⁸ O Brasil, conforme o Censo Escolar (INEP, 2013), tinha mais de 190 mil estabelecimentos de educação básica, com uma população superior aos 50 milhões de alunos. Da população do ensino fundamental regular (6 a 14 anos) da rede pública, que ultrapassava os 25 milhões, mais de 2 milhões estavam vinculados a atividades desenvolvidas no horário destinado à educação de tempo integral. Sendo assim, é possível vislumbrar a dimensão dos desafios enfrentados e o longo caminho que ainda se tem a percorrer na expansão dessa oferta. Ver: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

O Proeti foi implementado em 2007, com os objetivos de contribuir com a elevação da qualidade do ensino, com a ampliação das áreas de conhecimento dos alunos e com a redução das possibilidades de reprovação por meio da promoção do atendimento ao aluno com defasagem de aprendizagem, atendendo cerca de 120 mil alunos em 1500 escolas do Estado e, conforme notícia publicada no portal da SEE/MG⁹, a expectativa para 2011 era a de atender 205 mil alunos.

Posteriormente, em 2011 o Proeti foi relançado no contexto de discussão do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDEMG 2011-2020) por intermédio da Lei nº 19.481/2011 (MINAS GERAIS, 2011a) e transformado em “Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral” (Proeeti), com a perspectiva de ampliar progressivamente a jornada escolar diária, visando a oferta de tempo integral para 80% dos alunos do ensino fundamental e 40% dos alunos do Ensino Médio, em até 10 anos.

Considerando que, tal como descrito ao longo desta introdução, na condição de professora e gestora da educação pública em instituições de ensino fundamental localizadas no município de Montes Claros, tive oportunidade de vivenciar o desenvolvimento do Proeeti, no qual foi possível perceber uma série de dificuldades e problemas que interferiram direta e indiretamente na implementação deste programa. Assim como também foi possível perceber contradições entre aquilo que estava sendo proposto e o que, de fato, era implementado na realidade escolar, especialmente a partir do momento em que o Proeeti ampliou a inserção dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, um público jovem, geralmente entre 13 e 15 anos. Crítica esta relacionada, fundamentalmente com o fato de que, no nosso entendimento, pelas observações das atividades desenvolvidas com essa faixa etária, estes alunos estavam participando de um espaço cujas práticas pedagógicas encontravam-se ainda distantes daquilo que se propunha no campo de uma formação crítica e participativa ou uma formação para a “cidadania”, termo empregado em demasia nos documentos oficiais.

Nesse sentido, examinando o contexto, bem como a relevância do tema apresentado, considerando o desenvolvimento de políticas públicas educacionais de tempo integral no contexto da sociedade capitalista foi proposto como problema de pesquisa a seguinte questão: quais foram as implicações, os limites e as possibilidades de realização do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (Proeeti), enquanto política destinada à ampliação da jornada escolar de alunos dos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino de Montes Claros/MG, no período 2011-2014?

⁹ MINAS GERAIS. **Educação de tempo integral**. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 23/04/2011.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as relações entre Estado, sociedade e as políticas públicas de educação no contexto da sociedade capitalista a partir da experiência do Proeeti em Montes Claros/MG no período 2011-2014.

Para responder à pergunta problematizadora foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as políticas públicas contemporâneas de ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino do Brasil e, de modo específico, a educação de tempo integral no Estado de Minas Gerais, os fundamentos históricos, legais e as diretrizes político-pedagógicas do Proeeti/SEE/MG.
2. Analisar a implementação e desenvolvimento do Proeeti na perspectiva de gestores, professores e alunos de uma escola da rede estadual de ensino de Montes Claros/MG nos anos finais do ensino fundamental no período 2011-2014 em relação contribuições, possibilidades e limites desta política no contexto escolar.

O conhecimento produzido em busca de alcançar os objetivos acima elencados tornou-se possível norteado por opções metodológicas que direcionaram o percurso assim como as discussões e análises cabíveis nessa investigação.

b) Os caminhos da pesquisa

A definição dos caminhos a serem percorridos numa investigação científica em busca de atingir a sua finalidade se constitui como um processo de alta complexidade. As opções realizadas nesse sentido não são escolhas meramente técnicas, elas podem expressar de forma inequívoca a cosmovisão do pesquisador (GAMBOA, 2007). A cosmovisão, por sua vez, se relaciona à ontologia do ser, visão que se tem de mundo, de homem e de sociedade, por exemplo. Por isso a opção metodológica de uma pesquisa não se reduz à enumeração de procedimentos mecanizados. Ela traduz de certo modo, uma forma de ver, de se apropriar, de ser e estar no mundo e assim, de lidar, de se relacionar, de interagir, de se posicionar e de agir face aos desafios impostos na realidade.

Por conseguinte, uma pesquisa segundo Tello e Almeida (2013) exige uma abordagem epistemológica clara e objetiva. Sendo assim, neste trabalho o esforço foi no sentido de se direcionar pela perspectiva da dialética de base materialista consubstanciada em um posicionamento crítico-analítico. Segundo Tello e Almeida (2013, p.14) “o posicionamento epistemológico se converte no posicionamento político e ideológico do pesquisador”.

A abordagem de base materialista encontra no conhecimento produzido por Marx (1818-1883), para quem a matéria se constitui em princípio primordial da vida, uma fonte de sustentação. Nessa matriz a cientificidade e a historicidade em constante movimento de articulação e transformação caracterizam o objeto de estudo (RODRIGUES, 2006; TRIVIÑOS, 1987; BOTTOMORE, 2013).

No entendimento de Netto (2011, p. 18-19) trata-se de uma crítica do conhecimento acumulado que “(...) consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais”. Sua articulação como lente de leitura e interpretação da realidade, que é permeada por aspectos de naturezas diversas, por fenômenos em constante interação e pelo movimento transformador impulsionado pela dinâmica do próprio processo histórico no tempo e no espaço, impõe muitos desafios ao pesquisador.

Na obra “Contribuição à Crítica da Economia Política” afirma-se que o melhor método é partir da condição prévia e efetiva dada pela realidade, por isso “parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados (...)” (MARX, 2008a, p. 258). Para o autor é na dinâmica real da vida que está sua concreticidade (que é a síntese) condicionada pelas múltiplas determinações constantemente permeadas por contradições que, à primeira vista, não é possível observar no fenômeno ou no objeto aparente, tendo em vista que, esse objeto é uma abstração se isolado da totalidade sócio-histórica que o constitui como tal.

Nessa perspectiva conhecer é buscar captar e desvelar os mecanismos concretos que condicionam e determinam os fatos/objetos do conhecimento em dado contexto, tendo ciência do movimento dialético das conexões, interações e mediações que se articulam na realidade concreta. Não uma realidade naturalizada, imutável, metafísica, que paira sobre a humanidade, mas uma realidade concreta, constituída por sujeitos históricos, complexos e contraditórios, por classes sociais diferenciadas, permeada por interesses político-ideológicos e por relações de trabalho, de produção e de poder que se engendram e podem ser produzidas, reproduzidas e também transformadas nas mais diversas áreas e setores sociais, entre eles a educação (BARROS e LEHFELD, 1990; CARDOSO, 1990; FRIGOTTO, 2008; NETTO, 2011).

Para Gadotti (2012) uma concepção dialética da educação considera o trabalho educativo como essencialmente político e transformador. Na visão desse autor

A educação aparece então num conjunto de conexões internas e externas. Não é mais vista, por exemplo, como uma relação bipolar entre professor e aluno, mas é compreendida como momentos e aspectos contraditórios de um movimento mais amplo da própria sociedade, uma totalidade na unidade dos contrários (GADOTTI, 2012, p. 190).

Sendo assim, entende-se que as políticas públicas, tanto de estado quanto de governo, no geral e de maneira particular, as educacionais, estão intrinsecamente conectadas com as relações de produção do seu tempo histórico. Desse modo, permitem entrever em seus pressupostos filosófico-pedagógicos, nos seus objetivos, nas condições de elaboração, na implantação e no seu funcionamento, determinados interesses que podem ser direcionados para promover ou não a transformação social.

No que se refere à natureza, o presente trabalho se evidencia, por seus pressupostos e características metodológicas, como pesquisa qualitativa visto que sua finalidade precípua foi a identificação, a descrição e a análise do objeto de estudo nas suas diversas conjunturas (LUDKE, ANDRÉ, 1986; GAMBOA, 2007; FAZENDA, 2008; GIBBS, 2009; SANDÍN ESTEBAN, 2010).

O processo de pesquisa se constitui em um todo coerente cujas etapas, embora distintas, interagem entre si. Nesse sentido, mesmo tendo sido necessário sistematizar as informações e procedimentos, na prática concreta esses elementos se complementaram e se articularam uns em relação aos outros. Sendo assim, no que diz respeito ao alcance dos objetivos propostos, o trabalho foi exploratório (reunir e se apropriar de informações e explorá-las), foi descritivo (organizar, sistematizar e apresentar as informações de modo lógico) e explicativo (analisar e estabelecer relações entre as mais diversas informações de forma lógica, coerente e crítica, sintetizando e produzindo novos conhecimentos). No que se refere à obtenção das informações, o processo investigativo se direcionou pela pesquisa bibliográfica e de campo e a análise documental.

Sintetizando, em busca de alcançar a amplitude necessária ao entendimento do objeto em estudo, nessa pesquisa utilizou-se de: três tipos de pesquisa (bibliográfica, documental e de campo), três fontes de informação (os participantes, os documentos, a historicidade do objeto), três grupos de participantes (as gestoras, as professoras, os alunos).

A pesquisa bibliográfica como primeira etapa da pesquisa (GIL, 2009; LAKATOS, MARCONI, 2005) se configurou como um procedimento de descobertas fundamentais para o conhecimento produzido a partir do estudo realizado. Foi igualmente importante em todos os momentos dessa pesquisa, mas se encontra de modo substancial na discussão que permitiu estruturar as ideias registradas nos capítulos um e dois desse trabalho.

Nessa fase as fontes utilizadas foram, sobretudo secundárias como livros, artigos, teses, dissertações, relatórios e documentos impressos e virtuais que abordaram as políticas públicas educacionais, em especial, as de educação de tempo integral.

Em conformidade com o raciocínio dos autores estudados definiu-se nessa pesquisa o trabalho realizado por meio de documentos como análise documental (LUDKE, ANDRÉ, 1986; CORSETTI, 2006; GIL, 2009). Esse procedimento perpassou todas as etapas da pesquisa tornando-se um parâmetro definidor para a sua construção. Inclusive, a ausência de fontes documentais poderia inviabilizar o trabalho tal como proposto na problematização que o norteou, uma vez que demandava um olhar retrospectivo em busca de analisar a política desenvolvida em determinado tempo-espaço. Nessa segunda etapa da pesquisa embora se tenha utilizado livros e artigos, documentos se constituíram em sustentáculo das ideias que possibilitaram organizar o capítulo três. Alguns desses foram, leis como a 19.481/2011, resoluções como a 2197/2012, relatórios como o Relatório de Gestão (MINAS GERAIS, 2014c) e os projetos que viabilizaram a ampliação da jornada escolar em Minas Gerais como Projeto Escola de Tempo Integral (MINAS GERAIS, 2007c e 2009) e o documento orientador do Proeeti (MINAS GERAIS, 2014b).

A pesquisa de campo, também denominada de estudo ou levantamento de campo (LAKATOS, MARCONI, 2005; GIL, 2009) constituiu-se na terceira etapa dessa pesquisa cujas informações foram base para construção do capítulo quatro. Esse procedimento é necessário em todo o processo de investigação se se levar em conta que desde a pesquisa bibliográfica o pesquisador deve ir a campo para procurar o que deseja ou precisa para realizar o seu trabalho. Porém, o que se denominou nessa tese como pesquisa de campo foi o estudo realizado com o levantamento de informações junto a profissionais e alunos de uma escola da rede estadual da cidade de Montes Claros/MG. Nessa etapa as informações vieram por meio de pessoas que vivenciaram na prática a política estudada. Nesse sentido, para proceder à coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de entrevista e grupo focal com os participantes.

A entrevista como um procedimento que viabiliza interações intersubjetivas é um dos principais meios que se tem em pesquisa qualitativa para coletar os dados (TRIVIÑOS, 1987; SZYMANSKI, 2004). Nesse sentido foi utilizada a entrevista semiestruturada de modo que se pudesse descrever e analisar a visão dos participantes da pesquisa a respeito do Proeeti. As entrevistas foram realizadas com cinco participantes, quais sejam, uma coordenadora, membro da equipe da S.R.E. que dirige o trabalho com a educação de tempo integral na rede estadual de ensino no município e, na escola selecionada, que se

denominou de Escola “A”, com a diretora e três professoras (uma da área de Língua Portuguesa, uma da área de Educação Física e uma professora regente).

O grupo focal se delineou como o procedimento mais adequado para coletar as informações junto a um grupo de sete alunos. Esse procedimento permitiria maior interação entre eles e assim, o diálogo fluiria com mais intensidade e significado permitindo “(...) trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2005, p.7). Conforme orienta Barros (1990) a sala foi anteriormente preparada, todos os alunos foram enumerados e os temas abordados seguiram a mesma dinâmica das entrevistas, porém com as adaptações necessárias. A atividade foi realizada com um grupo composto por sete alunos da Escola “A”. Durante a conversa, cada aluno quando ia participar dizia a letra que o denominava. No início eles ficaram um pouco retraídos, mas foram relaxando e as informações tomaram corpo.

Sendo os participantes 5 profissionais e 7 alunos, totalizou-se 12 depoentes. Nesse sentido, tendo em vista que a natureza dessa pesquisa é qualitativa, concorda-se com Lobino (2010) ao afirmar que neste tipo de pesquisa “os sujeitos compõem uma amostra de diversidade representativa não no sentido estatístico, mas no que eles têm a contribuir com o problema proposto pelo estudo” (LOBINO, 2010, p.72).

Tanto as entrevistas quanto o grupo focal foram previamente agendados, ocorreram no ambiente de trabalho dos participantes no período de agosto de 2017 a abril de 2018. Posteriormente, com os depoimentos gravados, o material foi transcrito e organizado para proceder a sua análise interpretativa. O conteúdo abordado tratou na primeira parte de traçar um perfil dos participantes e na segunda se explorou as categorias fundantes do problema de pesquisa.¹⁰

O município pesquisado, Montes Claros, contava em 2015, segundo dados da 22ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), com 17 escolas que ofertavam a ETI, com 1.256 alunos distribuídos em 53 turmas do 1º ao 9º ano. Desse total de escolas, apenas 6 ofereciam ETI para alunos que estavam inseridos em todas as turmas, de 6º a 9º ano. Dessas 6, trabalhou-se nessa pesquisa com apenas uma como amostra.¹¹

Esse tipo de amostragem é denominado por Gil (2009) de não-probabilístico, por conseguinte, tanto o quantitativo de escolas quanto de participantes definidos não apresenta bases ou pretensões matemáticas ou estatísticas, guardando estreitas relações com as necessidades da pesquisa em relação à análise do objeto de estudo e com as escolhas do pesquisador.

¹⁰Conforme se pode verificar no Apêndice H, ao final desse trabalho.

¹¹ Dados numéricos mais detalhados se encontram descritos no capítulo 4.

Um dos aspectos que direcionaram o movimento metodológico nesse trabalho na coleta das informações foi a possibilidade de triangulação dos dados, conforme afirma Triviños (1987)

essa técnica tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Tal suporte amplia e ao mesmo tempo torna mais complexo os estudos de natureza qualitativa. Para o autor na aplicação dessa técnica o interesse se concentra em três direções, aos processos e produtos centrados no sujeito, depois em elementos produzidos pelos sujeitos e terceiro nos processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro organismo social.

A seleção da escola na qual se realizou essa pesquisa se norteou pelos seguintes critérios: ter ofertado o Proeeti nos anos finais do ensino fundamental no período analisado; ser uma escola que, por sua localização geográfica, atendesse a um público oriundo de diversos bairros da cidade; por ser considerada como uma instituição consistente em ambas as modalidades de educação, na regular mais de cinquenta anos de funcionamento e na ETI quase uma década de trabalhos.

Quanto aos profissionais participantes o primeiro critério foi de que todos deveriam ter vivenciado o processo educativo durante o Proeeti no período estudado. Em relação às professoras, estas foram selecionadas cada uma de uma área diferente de modo a perceber a visão de diferentes profissionais em diferentes macrocampos.¹² A diretora se configurou como uma fonte fundamental visto a longa experiência que tinha na escola como um todo assim como também na ETI, ocupando diferentes cargos durante o tempo, além de ser a gestora de todo o trabalho. A coordenadora, por sua vez, se transformou em uma fonte de informações estratégicas que possibilitaram construir uma visão ampla do funcionamento do Proeeti em toda a rede estadual do município.

Um dos critérios observados no caso dos alunos foi o mesmo, de que todos deveriam ter participado do Proeeti durante o período analisado. Em visita à escola, as salas onde tinham alunos egressos do projeto foram visitadas, os alunos foram requisitados para uma breve reunião na qual a pesquisa foi sucintamente exposta, uns 13 disseram já terem sido

¹² Sendo esses macrocampos: Apoio Pedagógico (obrigatório), Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Cibercultura, Segurança Alimentar e Nutricional, Educação Socioambiental, Direitos Humanos e Cidadania, conforme descrito no capítulo 3.

alunos do Proeeti, mas apenas 7 se disponibilizaram a, de livre e espontânea vontade, participar da pesquisa.

A escolha por trabalhar com jovens estudantes do período escolar de 6º a 9º ano se deu em função de algumas características oriundas de dois perfis, um de composição pessoal do grupo e outro relacionado às possibilidades do trabalho educativo na ETI. Com relação ao perfil pessoal do grupo: estarem estudando na mesma escola no ensino médio; estarem na idade dos 15 aos 17 anos, idade suficiente para darem as informações necessárias à pesquisa; por esta faixa etária representar um período propenso à vulnerabilidade, onde ficam expostos a diversas mazelas como drogas, violência, criminalidade, promiscuidade sexual. Pelo perfil do trabalho educativo na ETI, por entendê-lo como possibilidade de: expansão da relação teoria-prática; abordagem formativa ampla e crítica como real oportunidade para o exercício da cidadania; preparação, incentivo e encaminhamentos para estudos posteriores e para o mercado de trabalho.

No presente trabalho foi estabelecido um compromisso político com a ética em pesquisa posto que todos os elementos requisitados pelo conselho de ética foram respeitados¹³. O rigor científico adotado no processo investigativo é um dos aspectos que confluem na expressão da seriedade do pesquisador com o trabalho e na própria confiabilidade da pesquisa. Fagiani e França (2016, p.92) afirmam que os pesquisadores devem estar preocupados com a qualidade da pesquisa que fazem ao colocarem publicamente estas pesquisas ao alcance de um grupo maior de leitores e ao escrutínio de seus pares na academia [...]”. Respeitando, claro, as especificidades das diferentes áreas e suas abordagens metodológicas. Conforme esclarece Sandín Esteban (2010), outros elementos que devem ser sistematicamente observados dizem respeito ao consentimento esclarecido dos colaboradores em participar do processo e à privacidade e confidencialidade das informações. Nesse aspecto todos foram devidamente esclarecidos e assinaram os termos de autorização solicitados desde a Superintendência Regional de Ensino que submeteu a pesquisa à Secretaria de Estado da Educação até os pais dos alunos, por se tratar ainda de jovens adolescentes.¹⁴

Mesmo tomando todas as providências em relação aos aspectos éticos na realização deste trabalho, ainda existia certo risco em relação à identificação do espaço e dos participantes. No entanto, esse risco foi minimizado, tendo em vista que foram seguidos os princípios contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como

¹³A pesquisa foi inscrita na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU o Parecer Consubstanciado de nº 1.864.901 foi publicado na Plataforma na data de 05/12/2016.

¹⁴ Os termos podem ser conferidos conforme apêndice H, ao final desse trabalho.

também foram respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como preconizado na Resolução nº 196 de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996b).

Aos participantes foi conferida autonomia plena para que pudessem deixar de participar a qualquer momento, caso não quisessem, por exemplo, continuar uma entrevista ou mesmo dela fazer parte. Ressalta-se ainda que tanto a identidade das instituições quanto dos colaboradores foi preservada em todo tempo.

Finalmente, no que se refere aos procedimentos de organização dos dados resultantes do trabalho de campo, estes tiveram como horizonte de análise a perspectiva de uma interpretação crítica considerando que

conhecer o mundo significa compreender e interpretar os processos que determinam a forma de existência dos objetos ou fenômenos num determinado contexto histórico, sabendo que em outro eles são diferentes, não se ocupando, portanto, das discussões metafísicas sobre a essência do mundo em si mesmo (MUÑOZ PALAFOX, 2013, p.18).

Essa perspectiva leva em consideração o mundo transformado pelo ser humano ao longo do processo histórico. Muñoz Palafox (2013) ressalta ainda que a pesquisa nas ciências humanas implica em um exercício norteado e iluminado pela teoria, no entendimento de que esta se constitui em uma construção histórica produzida na interação dialética entre os homens e o mundo.

Nessa fase de análise dos dados, para tabulação, organização e interpretação dos mesmos, as informações coletadas foram relacionadas entre si visando alcançar o conhecimento das diferentes categorias, tanto as fundantes do problema de pesquisa quanto as que emergiram a partir da análise dos dados. Nesse aspecto o tratamento das informações coletadas passou por etapas como: leitura e releituras do material; organização com redução, codificação e categorização; interpretação com apresentação, descrição, análise, comparação, estabelecimento de relações e sínteses com explicações à luz da teoria subjacente (BARROS, 1990; GIBBS, 2009; GIL, 2009).

De posse do material coletado nas entrevistas e no grupo focal partiu-se para a primeira leitura denominada de flutuante ou superficial. Essa fase conduziu à organização das informações. Para tal a primeira atividade foi a identificação dos participantes, seguida da elaboração de dois quadros que reduziram relativamente o material, um com os dados referentes ao perfil dos participantes e outro com as respostas agrupadas por questão, gerando um documento de quase 60 páginas. Do lado direito do quadro foi reservado um espaço para destacar conceitos, palavras, observações de cada depoimento. Em outra leitura, agora mais

aprofundada e crítica, procedeu-se ao destaque de conceitos e termos em cada depoimento, seguidos de anotações e observações, esse tratamento permitiu, de certo modo, a primeira codificação das informações.

A etapa de categorização foi uma das mais complexas, embora na realidade ela tenha se iniciado desde a elaboração do problema de pesquisa, perpassado pela pesquisa bibliográfica e documental e pela elaboração dos blocos de perguntas constantes da entrevista. Mesmo assim, trabalhar com a categorização se constituiu em uma árdua tarefa. Inicialmente foi organizado um roteiro sistematizado em cinco blocos de discussão: adesão e implantação; condições estruturais e recursos; dinâmica de funcionamento, atividades e parcerias; contribuições, limitações e possibilidades; perspectivas em relação à política de ETI.

As discussões nos encontros de orientação conduziram a reflexões e construções teóricas que possibilitaram pensar esses blocos em três dimensões denominadas de: adesão/implantação; processos organizativos (reuniu condições estruturais e recursos; dinâmica de funcionamento, atividades e parcerias); resultados (reuniu contribuições, limitações e possibilidades e perspectivas em relação à política de ETI).

A partir do estabelecimento dessas dimensões uma análise atenta possibilitou que emergisse dos dados o entendimento das categorias, ou seja, de que a adesão/implantação ocorria por meio de cooptação, os processos organizativos se realizavam em estado de precarização e os resultados enunciavam uma ETI assistencialista.

Na última etapa do trabalho procedeu-se à análise interpretativa dos dados que permitiu a teorização com a apresentação, descrição, comparação, estabelecimento de relações e construção de sínteses com explicações à luz da teoria subjacente. Essa fase conduziu à construção do quarto capítulo da tese e de boa parte das conclusões.

c) Estruturação do texto

No primeiro capítulo são analisadas as relações entre Estado, sociedade e as políticas públicas de educação no contexto da sociedade capitalista. Para tanto se aborda o conceito de políticas, de Estado e de governo, sua expansão e consolidação em contornos neoliberais que forjam um sistema social desigual e excludente que privilegia os interesses das classes dominantes (BOBBIO, 1987; CARNOY, 1988; MARX E ENGELS, 2010). Sendo assim, o Brasil inserido no contexto mundial de globalização aprofundou, sobretudo a partir da década de 1990, a adoção de políticas de cunho neoliberal, o que pôde ser visto no Governo Collor e no de FHC que escancararam o país à privatização (SHIROMA, MORAES

E EVANGELISTA, 2007). Por outro lado, nos Governos Lula e Dilma Rouseff a luta foi por implantar políticas de cunho mais social. Porém, mesmo nesses governos, as diretrizes neoliberais foram a regra, devido à crescente mundialização do capital e à vigência de acordos internacionais (ANDERSON, 2011; SINGER, LOUREIRO, 2016; POCHMANN, 2016).

No segundo capítulo são analisadas as políticas públicas contemporâneas de ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino do Brasil. A desigualdade educacional associada às desigualdades sociais tem sido utilizada como justificativa para implantar políticas de ampliação dessa jornada (CAVALIERE, 2014), fator este que influenciou o direcionamento desse tipo de políticas no Brasil em diversos momentos, desde Anísio Teixeira na década de 1950, à sua retomada no Governo Lula em 2007 com o “Programa Mais Educação” (BRASIL, 2007c).

Em busca de compreender as origens do conceito de educação integral incorporado às políticas implementadas, a análise perpassa pelo ideário de formação completa do cidadão grego traduzido na *Paideia* (MANACORDA, 1992; JAEGER, 1994), pelo movimento anarquista francês do Século XVIII e XIX com a perspectiva da união ensino-trabalho e a formação omnilateral do ser humano (BAKUNIN, 1979; GALLO, 1996; MARX, 2008b; COELHO, 2009). Abordou-se o conceito elaborado a partir do pensamento de Gramsci na Itália do Século XX com o princípio da escola unitária, igual e integral para todos, que deveria ter no estado ampliado sua base de sustentação (GRAMSCI, 1999, 2001; COUTINHO, 1999; CARNOY, 1988) e, também, a partir de Dewey, cujas ideias fundadas na perspectiva do Estado liberal se constituem em relevante fundamentação das políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil (DEWEY, 1952, 1979; CUNHA, 2001).

A segunda etapa da pesquisa possibilitou a estruturação do capítulo três, no qual é investigada a política pública de Educação de Tempo Integral implantada a partir de 2005 no Estado de Minas Gerais, com foco nos fundamentos históricos, legais e as diretrizes político-pedagógicas do Proeeti/SEE/MG.

Em termos gerais, foi identificado que este programa seguiu a tendência da política nacional, visto que o Estado subordinado às mesmas condições de imposição neoliberal não propôs nenhum movimento de resistência a essa tendência. Tal como mencionado no início desta introdução, o Proeeti foi desenvolvido no contexto do denominado “*Choque de Gestão*” instaurado nos Governos Aécio Neves e Antônio Anastasia que perdurou no período 2003-2014 (ANASTASIA, 2006; VILHENA, 2006).

No quarto e último capítulo apresenta-se o resultado de uma análise dos processos de implementação e desenvolvimento do Proeeti, a partir da visão de gestores, professores e

alunos de uma escola da rede estadual de ensino de Montes Claros/MG dos anos finais do ensino fundamental no período 2011-2014 em relação às contribuições, possibilidades e limites desta política no contexto escolar.

Nas considerações finais retomam-se as principais discussões do trabalho em busca de construir as sínteses necessárias à conclusão da atividade de pesquisa.

A tese que norteou o processo investigativo ora apresentado foi de que no contexto da sociedade capitalista, cuja essência radica-se na manutenção do *status quo*, a educação de tempo integral representa, de certo modo, mais uma estratégia conservadora e assistencialista travestida do discurso de formação para a cidadania.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a análise crítica de políticas públicas de educação de tempo integral em âmbito estadual face ao contexto da estrutura e funcionamento do Proeeti no período 2011-2014. Espera-se também que possa ser utilizada como base para reflexões que subsidiem reformulações e adequações, pelas instituições e sujeitos envolvidos no referido programa, no que se fizer necessário assim como para a análise em outros âmbitos e contextos que proponham e desenvolvam políticas e propostas de educação de tempo integral.

Os resultados obtidos com este trabalho poderão, no nosso entendimento, contribuir, na medida em que se tornarem parte do debate, da reflexão crítica das concepções e fundamentos que sustentam as políticas de educação integral desde a sua proposição e avaliação, até as ações de implementação e monitoramento dos programas e projetos desenvolvidos, bem como da compreensão cada vez mais profunda das implicações sociais deste tipo de políticas na realidade. Tudo isso, necessário para fundamentar as ações que, em última instância, contribuam de fato, para melhorar a qualidade das propostas de educação integral no ensino público.

CAPÍTULO 1.

ESTADO, SOCIEDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Esse capítulo tem por objetivo analisar as relações entre Estado, sociedade e as políticas públicas de educação no contexto da sociedade capitalista. Para tal fez-se necessário contextualizar o cenário brasileiro em meio às transformações decorrentes das reformas de Estado no processo mundial de globalização para que, nesse contexto, se pudesse entender a adoção de políticas públicas de corte social, sobretudo as educacionais, e sua configuração neoliberal a partir da década de 1990.

A finalidade desta contextualização é compreender, dentre outros aspectos, a influência das conjunturas econômicas desse período com as políticas públicas projetadas para implementar, especificamente, a denominada Educação de Tempo Integral (ETI). Análise esta, que será amplamente abordada no capítulo seguinte.

Tello e Almeida (2013) ao discutirem o campo da investigação em política educacional afirmam que o conhecimento científico produzido pelo ser humano é um instrumento que, contraditoriamente aos fundamentos éticos da própria ciência, é utilizado para servir a determinadas ideologias de natureza político-filosófica. Portanto, o conhecimento produzido neste campo não se constitui em condição de indiferença ou de neutralidade, uma vez que este terminará influenciando em maior ou menor medida, as políticas públicas adotadas para o campo da educação.

A construção de políticas públicas implica a realização de um intercâmbio entre diferentes áreas de conhecimento que resulta, na prática, em um estreitamento da interdependência entre o conhecimento científico produzido e os interesses em jogo no interior de determinados ordenamentos sociais e suas múltiplas relações (econômicas, culturais, jurídicas, políticas).

Ocorre que na sociedade capitalista, esse intercâmbio científico e político-ideológico entre diferentes áreas de conhecimento no campo das políticas educacionais tem sido, desde a segunda metade do Século XX, marcado fortemente, inclusive ideologicamente, por um tipo de ordenamento social regulado pelo Estado orientado, hegemonicamente, por valores e interesses de classe social e do mercado “dentro da ótica e lógica do pensamento neoliberal”

(TELLO; ALMEIDA, 2013, p.10) fundamentado pela perspectiva do lucro¹⁵, considerado a “quintessência do capitalismo” (SINGER; LOUREIRO, 2016, p.34).

Por esses motivos, dada a interdependência entre o campo das políticas educacionais e os ordenamentos sociais, tal como acima explicitado, a formulação e implementação de tais políticas no contexto do mercado orientado pela lógica neoliberal, são influenciados e influenciam, dialética e invariavelmente, as relações entre o Estado, a sociedade e o próprio mundo do trabalho (FAGIANI, 2016; LOMBARDI, LUCENA, PREVITALI, 2014; ANTUNES, 2000).

Essas relações, consubstanciadas em adaptações, rupturas e continuidades que se processam ao longo da história nas diversas dimensões da vida humana e que formam os sistemas sociais são fruto de ações forjadas nas múltiplas determinações que se manifestam na totalidade do real, na qual o ser humano é, ao mesmo tempo, produtor e produto, símbolo e simbolizado. Para Marx (2008a) os elementos que dão origem aos sistemas devem ser analisados nas suas interações reais e não de forma dispersa ou isolada.

Esses elementos isolados, uma vez que são mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado universal. [...] O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008a, p. 258-259).

Portanto, ao se estudar as implicações que do ponto de vista prático interferem nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais, torna-se fundamental compreender a lógica interdependente das esferas econômica, política e social bem como os processos desencadeados para reconfigurar e reconceptualizar o Estado a cada momento histórico, uma vez que este aparelho também é fruto das múltiplas determinações que o constituem como tal. Esta reconfiguração, além de procurar corresponder a interesses econômicos dominantes, também tem como finalidade enfrentar os conflitos de classe

¹⁵ Para Marx, o lucro é parte constituinte da mais-valia que corresponde à fonte de vida do capital, o excedente repartido entre os capitalistas. A extração de mais-valia é a forma específica que assume a exploração sob o capitalismo, a diferença específica do modo de produção capitalista, em que o excedente toma a forma de lucro e a exploração resulta do fato da classe trabalhadora produzir um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. (Verbete: Mais-valia. BOTTMORE, 2013).

decorrentes das políticas e ações implementadas, em busca da manutenção da ordem e da coesão social, necessários ao funcionamento do sistema.

1.1 O Estado moderno e suas reformas: implicações político-sociais para a Educação

Ao longo do processo de desenvolvimento e constituição das diferentes civilizações existiram diversas formas de organização ou de ordenamentos político-jurídicos que pudessem justificar a adoção de um conjunto de normas para o exercício do poder de um determinado governo. Essas normas, cuja origem poderia ser emanada do divino, da personificação do além ou de um monarca pelo princípio da hereditariedade ou mesmo por um colegiado, constituíam-se nas regras norteadoras das condutas adotadas. Era a forma de estruturação social daquele agrupamento.

Na análise de Bobbio¹⁶ (1987) o Estado, propriamente dito, vai paulatinamente se instaurando como tal e “o nascimento do Estado assinala o início da era moderna [...] representa o ponto de passagem da idade primitiva, gradativamente diferenciada em selvagem e bárbara, à idade civil, onde ‘civil’ está ao mesmo tempo para ‘cidadão’ e ‘civilizado’” (BOBBIO, 1987, p.73). (Grifos do original). Esse autor afirma que desde a civilização romana, por exemplo, já existiam distinções entre as formas de governo e suas estruturas organizacionais. Porém, embora o reconhecimento dessas diferenças seja importante, para ele, o conceito de Estado, propriamente dito, somente se consolidou como tal, a partir da difusão da obra “O príncipe” de Maquiavel, que contribuiu para que se aperfeiçoasse o exercício do poder no regime de estado absoluto.

Nessa obra ressalta-se que governar é uma arte cujos princípios se fundamentam na obtenção, na manutenção e na expansão do poder exercido por meio da realização da guerra, da aplicação da força ou do cumprimento das leis. O emprego dessas forças se atrela aos atributos e características reunidas naqueles que assumem a responsabilidade de comando no meio social.

Na análise de Carnoy (1988, p.23), a teoria de Estado expandiu e se consolidou a partir de transformações “[...] nas condições do poder econômico e político na Europa do século

¹⁶ Bobbio (1909-2004) estudou a obra de Marx por mais de cinquenta anos colaborando para a difusão de suas ideias. Seu interesse pela obra de Marx jamais diminuiu, porém ele advogava a existência de uma insuficiente presença de uma teoria de estado na obra de Marx. Na sua interpretação essa lacuna trouxe consequências ao avanço da teoria marxista. Ver: BOBBIO, Norberto. **Nem com Marx nem contra Marx**. Organização Carlo Violi; tradução Marco Aurélio Nogueira. – São Paulo: Editora Unesp, 2006. Ver também: NASCIMENTO, Adriano. **Bobbio e a teoria marxista do Estado**. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas. Vitória da Conquista/Ba. Nº 7, p.9-32, 2009.

XVII”. Com o declínio da predominância do governo divino sobre o controle dos homens, suas paixões e interesses, o Estado foi convocado a assumir o papel de mediador dos princípios civilizatórios. Foi, nesse contexto que o “Estado liberal” se configurou como tal, fundamentado nas bases dos direitos individuais e na ação do ente estatal a favor, hipoteticamente, do bem comum. Mas, na realidade, já se forjava ali uma estruturação social desigual, discriminatória e excludente que privilegiava os interesses das classes mais abastadas. No Manifesto Comunista Marx afirma que

A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada [...]. Nas mais remotas épocas da história, verificamos, quase por toda parte, uma completa estruturação da sociedade em classes distintas, uma múltipla gradação das posições sociais (MARX e ENGELS, 2010, p. 40).

Na visão de Marx e Engels os conflitos, contradições e antagonismos de classe sempre existiram, o que ocorre é que na sociedade burguesa moderna vão se modificando os interesses, as condições de opressão e as motivações para as lutas que se travam.

Para Carnoy (1988) diferentes teorias podem ser utilizadas ao se estudar o surgimento, a existência, o papel e a organização do Estado. O autor analisa que, nenhuma perspectiva pode ser considerada única, pura e hegemônica. Na sociedade capitalista, por exemplo, ocorreram mudanças significativas no papel do Estado e com a crise que se abate sobre o estado liberal, onde impera o mercado, o próprio Estado é questionado e atacado como um obstáculo à democracia numa revivescência do minimalismo estatal¹⁷.

¹⁷Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A idéia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionalis* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional. (Verbete: Estado Mínimo, elaborado por Lalo Watanabe Minto). Disponível em: www.histedbr.fe Unicamp.br/glossário Acesso: Janeiro de 2017.

Nessa sociedade, forças contraditórias se confrontam e interesses entram em conflito ante a quase impossibilidade de conciliar o bem comum, tendo em vista que, prevalece o antagonismo das diferentes classes sociais e aquilo que representa o bem para determinados grupos pode não sê-lo para outros. Os grupos que detêm o poder estatal, geralmente representados pela classe dominante, que são os donos dos meios de produção ou por pessoas com estreitos vínculos com estes, submetem o Estado a incorrer no risco, e “naturalmente” isso ocorre, de ser um ente parcial quando busca conciliar o interesse dos dominantes e dos dominados, dos empregadores e dos empregados, dos ricos e dos pobres. E como na corda bamba da economia, o que mais pesa nas decisões políticas não são os interesses da classe¹⁸ trabalhadora ou da pobreza, o Estado pode ficar na confortável, porém questionável, posição de ser o que Marx e Engels sentenciaram ao afirmarem que “o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2010, p.42).

Afonso (2001) considera que a noção de Estado, efetivamente e de modo dialético, passou por transformações no decorrer do tempo e sobreviveu mantendo estreitas relações com as conjecturas (econômicas, sociais, políticas e culturais) que compõem uma nação, podendo ser compreendido como,

[...] a organização política que, a partir de determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social - funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se para a *modernidade*, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista (AFONSO, 2001, p.17) (Grifo do original).

Nesse sentido, o Estado não pode ser entendido como uma “entidade transcendente”, metafísica ou neutra, uma vez que ele se forja num seio permeado por conjecturas histórico-sociais, pressionando e sendo pressionado, mas legitimando, sobretudo, interesses dos grupos dominantes detentores dos meios de produção e dos recursos materiais. Grupos estes que exercem influencia direta nas decisões políticas do Estado procurando impor, até certo ponto,

¹⁸ O conceito de classe tem uma importância capital na teoria marxista. Assim, foram a estrutura de classes da fase inicial do capitalismo e as lutas de classes nessa forma de sociedade que constituíram o ponto de referência principal para a teoria marxista da história. Ao mesmo tempo, contudo, Marx e Engels admitiram que a classe era uma característica singularmente distintiva das sociedades capitalistas sugerindo mesmo em *A ideologia alemã* que a “própria classe é um produto da burguesia” – e não empreenderam qualquer análise sistemática das principais classes e relações de classes em outras formas de sociedade. (Verbete: Classe. BOTTOMORE, 2013).

as condições de materialização da vida de acordo com o modo e as relações de produção vigentes.

Por esses motivos, analisar as políticas sociais implementadas por um governo, como, por exemplo, de educação, saúde, previdência, habitação, envolve a identificação e avaliação de fatores de natureza econômica, social, ideológico-cultural, metodológico, devido à complexidade que apresentam tanto na elaboração quanto na execução. Esses fatores, diretamente relacionados às proposições bem como aos resultados esperados de tais políticas (HÖFLING, 2001), são coetâneos a certos contornos do Estado, no interior do qual se desenvolvem e, contraditoriamente, se articulam. Dada à conjuntura de cada momento histórico, os governos implantam e desenvolvem políticas, representadas pelos programas, projetos e propostas, que melhor caracterizam a sua filosofia político partidária.

Fica evidente, desse modo, que há uma diferenciação entre governo e estado. De acordo com Höfling (2001) o Estado é

(...) um conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo (...), enquanto que um Governo pode ser considerado como uma estrutura que reúne os programas e projetos que parte da sociedade (...) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p.31).

As orientações políticas, travestidas de interesses e demandas característicos de cada governo, tornam-se possíveis de serem materializadas por meio da implementação de políticas públicas formuladas nas diferentes esferas. Entretanto, a história já constatou que, em geral, dependendo do contexto econômico, social e cultural, tais políticas podem ser marcadas por traços de descontinuidade e vulnerabilidade, além de serem capazes de fragilizar estruturas de planejamento de longo prazo, quando são instituídas não numa perspectiva de Estado, mas de governo, uma vez que este tende a não perdurar devido, dentre outros aspectos, a mudanças periódicas dos grupos políticos que muitas vezes se revezam no poder.

Especificamente no que diz respeito ao campo das políticas públicas de corte social, a importância de sua função para o desenvolvimento de uma dada nação, radica-se no fato de que, dentre outros aspectos, estas deveriam contribuir para determinar “o padrão de proteção social implementado pelo Estado, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p.31), além de serem

fundamentais para manter certa coesão social estabelecida por meio das intenções político-ideológicas que norteiam as relações mais amplas. Entretanto, mesmo garantidas em lei, tais políticas podem ser interpretadas e colocadas em prática de formas diferentes, dependendo das concepções de Estado assumidas pelos grupos no poder em determinados momentos históricos.

Tomando como base parte dos fundamentos acima citados, relativos ao Estado e às diversas configurações que este pode assumir ao longo da história, tratar do campo das políticas públicas da educação no Brasil implica entender que o país passou por diversas transformações ao longo do seu processo de constituição enquanto nação. Nesses diferentes períodos, a educação se norteou, embora não de maneira uniforme e linear, por princípios aliados e alinhados aos interesses do desenvolvimento político administrativo dos governos dentro de cada esfera.

Ao se estudar a educação no Brasil é importante lembrar que o país, política e administrativamente, em períodos distintos, passou por vários arranjos ao longo da sua história. Após ter passado pela conformação resultante da conquista portuguesa no século XVI, vivenciou o regime monárquico com a independência proclamada em 1822 e posteriormente, depois de um longo processo de lutas, foi se instaurando a ordem republicana a partir de 1889.

Na análise de Castanho (2003), no período colonial, que durou mais de trezentos anos, não havia sinais do Brasil enquanto estado nacional. O país era uma extensão territorial do Estado português, reproduzindo os padrões culturais da metrópole. O Brasil Império foi uma “extensão dinástica do poder português, uma sociedade em diferenciação e uma cultura em formação” (Idem, 2003, p.26). Mesmo com a instauração do período republicano, prevaleceu a política oligárquica que caracterizava o Estado de então, associada a outros setores, como o militar, no qual se privilegiavam os interesses de uma pequena parcela da população representada pela classe burguesa. Na visão do citado autor, o Estado Nacional emergiu no Brasil após a década de 1930 norteado por uma mentalidade que buscava romper compromissos com a ultrapassada oligarquia reinante. Esse movimento foi motivado pela ascensão da nova burguesia industrializante bem como pela pressão do capital internacional em busca de expandir suas fronteiras e consolidar novos mercados ante a crise na qual mergulhara.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial diante da nova conjuntura internacional, dos acordos econômicos que impulsionaram o progresso, e ao mesmo tempo o endividamento de países periféricos como o Brasil, e dos avanços tecnológicos alcançados, embora o estado

fosse considerado uma instância reguladora, a classe dominante, claramente detentora do poder, procurou conciliar a exploração capitalista com a expansão de direitos sociais reivindicados pelos trabalhadores, especialmente a urbana, que já se encontrava em franco desenvolvimento e configurando-se enquanto classe (GERMANO, 2005).

No percurso que se desdobra da década de 1960 até início de 1980, ao privar a população do direito ao exercício da livre cidadania por meio da instauração de um golpe militar, a sociedade brasileira viu-se exposta “(...) a um Estado hiperativo, terrorista e burocrático que a comprimiu quase ao limite do suportável” (NOGUEIRA, 2011, p. 34), no qual embora tenha ocorrido, contraditoriamente, um significativo crescimento econômico, o Estado acrisolou-se se distanciando da sociedade.

No decorrer desse período, o Estado-providência ou de bem estar social atingiu seu apogeu no Brasil e, na busca de conciliar capitalismo e democracia, ideologia política e modelo econômico, contribuiu para que se caracterizasse a tensa relação entre capital e trabalho sob a égide do Estado (AFONSO, 2005; CASTANHO, 2003). Nessas condições, os indivíduos eram assistidos por um conjunto de bens que deveriam ser garantidos diretamente pelo Estado ou indiretamente por instituições a ele subordinadas. Essa assistência incluía amparo aos desempregados, direito à habitação, acesso à educação e à saúde. Porém, ante a ineficiência do poder público em suprir toda a demanda desses serviços, abria-se essa prestação, na perspectiva da ampliação da interferência do Estado na economia, aos mercados privados que, nesse momento, eram duplamente favorecidos, tanto pelas condições sociais gerais à produção capitalista quanto pela transferência de recursos públicos a esse setor por meio de doações, incentivos fiscais, subsídios e créditos do governo (SHIROMA, 2007).

Nesta conjuntura, na qual as políticas se convergem beneficiando a acumulação de capital, a educação, mesmo ante a escassez de recursos, foi considerada medida estratégica para incrementar o modelo de desenvolvimento econômico que se consolidava naquele momento (ROMANELLI, 1986). As políticas educacionais estabeleciam como eixos centrais: controle político e ideológico; relação direta entre educação e trabalho, principalmente com a qualificação e profissionalização dos jovens para servir ao mercado; estímulo à pesquisa científica visando o capital e um claro descompromisso com o financiamento da educação pública, o que na prática era uma negação do discurso veiculado. Esse direcionamento ideológico, colocado em prática, contribuiu para desqualificar a escola pública e reforçar a participação do setor privado no mercado educacional (GERMANO, 2005).

Nesse período, o argumento utilizado era o de aproximar os princípios norteadores da educação, o máximo possível, do desenvolvimento econômico e social, devido à importância

que se dava ao conhecimento e suas estreitas relações com o progresso da nação. Mas, a realidade demonstrava uma educação discriminatória e excludente. Tanto a reforma universitária quanto a do ensino de 1º e 2º graus deixaram entrever uma visão utilitarista da educação sob inspiração da teoria do capital humano¹⁹ (SHIROMA, 2007). Essa perspectiva trata-se de tentar “[...] estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho” (GERMANO, 2005, p. 176). O sistema era tão perverso que ao estabelecer um caráter de terminalidade, às vezes até para o 1º grau, incentivava a saída dos jovens do meio escolar para o mercado de trabalho contribuindo para a diminuição da demanda bem como para maior controle do fluxo de alunos e maior seletividade do público que adentraria para o ensino superior.

Na década de 1970, num contexto de crise mundial, o paradigma do Estado-providência, de políticas assistencialistas e clientelistas, que caracterizava o Brasil da ditadura militar, começou a ser abalado, e o intervencionismo estatal, até então aceito pela classe dominante como solução, passou a ser analisado como uma alternativa que não atendia mais às expectativas levantadas, ou seja, passou a ser a menos viável à resolução dos problemas emergentes. Para o enfrentamento da crise, que parecia se instalar, seria necessário adotar medidas de modernização. (AFONSO 2005; FRIGOTTO, 2003; CASTANHO, 2003).

Bruscas transformações, articuladas ao frágil momento do capitalismo internacional, deflagradas pela instabilidade do mercado petrolífero com constantes aumentos de preço, pela crise fiscal do Estado, elevação da taxa de juros e a forte recessão econômica fortaleceram a

¹⁹Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. Para o estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz. (Verbete: Teoria do Capital Humano, elaborado por Lalo Watanabe Minto). Disponível em: www.histedbr.fe Unicamp.br/glossário Acesso: Janeiro de 2017.

insatisfação da sociedade engrossando os movimentos sociais que lutavam por mudanças (SHIROMA, 2007). A crise e as pressões sociais se aprofundaram incidindo sobre o governo militar que, ao perder apoio político, econômico e financeiro sofreu graves fissuras, vindo a se dissolver até meados da década de 1980.

Da crise do Estado de bem estar social, desponta, sobretudo, nos Estados Unidos e na Inglaterra, governos de cunho “neoconservador” e “neoliberal”, que influenciariam sobremaneira a América Latina em virtude da consolidação mundial do sistema capitalista, por meio do processo de globalização e a ampla difusão dos seus dispositivos ideológicos.

Norteada, porém numa relação de via dupla, pela conjuntura político, social, cultural e econômica de cada período histórico, a educação passou por diversas transformações. Embora os estudiosos guardem peculiaridades a respeito da organização e desenvolvimento educacional ao longo do tempo, parecem ser razoavelmente convergentes na visão de que, de um modo geral, a educação pública brasileira é marcada por momentos chave que vão se distinguindo e se articulando de modo contraditório. O primeiro momento é o da educação pública de caráter religioso, que se estende do século XVI ao XVII, o segundo da educação pública estatal no século XVIII, o da educação pública nacional no século XIX e o da educação democrática no século XX (CASTANHO, 2003).

Saviani (2008), em um precioso estudo sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, destaca também quatro grandes períodos, enfatizando a predominância das concepções e tendências filosóficas em cada um deles e a escolha de marco teórico-pedagógicos que determinaram tal periodização. Resumindo ele aponta que

[...] o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo compreende a predominância da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido à concepção moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se expressa fundamentalmente nas concepções dialética (histórico-crítica) [...]. Com efeito, domina todo esse último período a ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal como social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade. (SAVIANI, 2008, p.20).

O próprio Saviani, nesse mesmo trabalho, argumenta que a periodização é um campo de investigação complexo e controvertido que se impõe, de certo modo, enquanto uma exigência para a compreensão da educação enquanto objeto de estudo na tentativa de melhor organizar e explicar o fenômeno investigado.

Levando em consideração o acima exposto, concorda-se com Lombardi (2008) ao argumentar que a periodização é um assunto polêmico, porém necessário, tendo em vista que possibilita visualizar mudanças estruturais e globais que marcaram de modo mais significativo as transformações ocorridas ao longo do tempo. Nesse sentido o autor, seguindo em termos gerais a mesma linha demarcatória de Saviani (2008), propõe a organização da educação brasileira em três grandes etapas subdividida em sete períodos:

Primeira etapa: Portugal e Brasil no quadro da transição do Feudalismo para o Capitalismo. • 1º período (1500-1759): o sistema colonial português no Brasil e da vida e Educação no Brasil do descobrimento à expulsão dos jesuítas (1500 a 1759). [...] • 2º período (1759-1827): a crise no antigo regime em Portugal e suas consequências para o Brasil. [...] 2a. Fase: a educação da fase joanina no Brasil (1808-1822), tendo como pano de fundo as disputas colonialistas motivadas pela conquista de novos mercados, buscará demarcar a fase em que a transferência da corte Portuguesa para o Brasil levou a adoção de algumas medidas diferenciadas no campo educacional. Segunda etapa: capitalismo concorrencial, consolidação da forma burguesa de trabalho e passagem da economia colonial à economia mercantil-escravista. • 3º período (1822-1889): o império e as primeiras tentativas de organização da Educação nacional. [...] Terceira etapa: passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista: transformações na economia, na política, na sociedade e na educação. [...] • 4º período (1889-1930): a primeira república, as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano.[...] • 5º período (1930-1964): regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador. Corresponde à regulamentação em âmbito nacional das escolas primárias, secundárias e superiores; [...] O período pode ser subdividido em duas fases: 1a. Fase: o Governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947); 2a. Fase: o nacional-desenvolvimentismo e o predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1964); 6º período (1964-1984): golpe militar, adequação nacional à internacionalização capitalista (1964-1984). [...] 1a. Fase: a ditadura militar, a crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1964-1969); 2a. Fase: outra (1969-1984) de confronto entre as pedagogias críticas e a pedagogia do capital humano (concepção produtivista de educação). 7º período (1984- ...) as transformações históricas e a inserção do Brasil na Nova ordem mundial: educação e transição democrática (LOMBARDI, 2008, p. 206-207).

Para o autor supracitado, a educação deve ser analisada de forma contextual por meio da interação estabelecida entre diferentes fatores da realidade. Atentos às condições de formação da sociedade brasileira e suas relações com o sistema global, é importante considerar a articulação contraditória entre estado, sociedade, economia, política e educação e suas conexões com o modo capitalista de produção. Em virtude dessa análise conjuntural foi que o autor elaborou e posicionou-se teoricamente favorável à periodização acima demonstrada.

No contexto acima delineado, embora, não se tenha procedido de modo intencional, a uma periodização da educação brasileira nos diversos contornos de Estado, e também porque não era esse o objetivo, fica clara a tese de que a educação é um processo relacional, pois se articula no âmbito de diferentes visões ideológicas, influenciando e sendo influenciada por uma diversidade de sujeitos, processos e instituições, e é multidimensional, pois envolve diferentes dimensões e aspectos da realidade. É de igual modo um dos mecanismos utilizados no interior do Estado para homogeneizar os interesses dominantes por meio das políticas públicas, que ao serem implantadas, caracterizam os programas e projetos implementados pelos diferentes governos.

Se por um lado fica perceptível a intrincada relação da tríade economia-política-educação, considerando o importante papel que essa última assume nos estados modernos, por outro não se pode descartar que, na sociedade capitalista, a educação, comumente, tem sido utilizada como artifício para o fortalecimento dos interesses do capital no contexto do neoliberalismo.

1.2 Neoliberalismo no Brasil e as políticas públicas educacionais: de Collor de Melo a Fernando Henrique Cardoso-FHC

É fato que o mundo e o homem passam por constantes transformações, porém é inegável também que, nos últimos dois séculos, sobretudo a partir do final da Segunda Guerra Mundial, esse movimento de transformação se intensificou envolvendo as mais diferentes sociedades que incorporaram novas formas de produção das relações econômicas, políticas, culturais e sociais, impulsionadas pela consolidação do sistema capitalista em escala global.

Marx e Engels (2010) ao elaborarem o Manifesto Comunista analisaram que o caráter revolucionário da burguesia, no modo capitalista de produção, se estenderia às mais diversas regiões do globo arrastando todas as civilizações a uma nova organização mundial.

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. [...]. No lugar do antigo isolamento de regiões e nações autossuficientes, desenvolvem-se um intercâmbio universal e uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material quanto à produção intelectual. (MARX e ENGELS, 2010, p. 43).

Nesta perspectiva globalizadora rompem-se as fronteiras entre as nações, acirram-se as trocas e a concorrência comercial, provoca-se um intercâmbio sociocultural dantes jamais

visto. Todavia, em contrapartida, avoluma-se a supremacia do poder econômico e político, aumenta-se a concentração de renda e estabelece-se certa hegemonia cultural. Aspectos que, sob o regime neoliberal, ficam centralizados em poucas mãos, representadas pelas nações mais ricas do mundo ocidental.

Como se constata, o movimento globalizador não é um fenômeno recente, é parte constituinte da histórica metabolização do próprio capital em suas diferentes fases e facetas. Castanho (2003) denomina esses movimentos transformadores de “marés de globalização” bem demarcadas no quadro geral de evolução do capitalismo. Nesse quadro encontram-se três fases “nitidamente diversificadas: a *mercantil*, do século XV à segunda metade do século XVIII, a *industrial*, deste ponto até o início dos anos 70 do século XX, e a *pós-industrial*, que se desenha desde então, prolongando-se por nossos dias, neste início do século XXI”. (CASTANHO, 2003, p. 14, grifos do original).

O movimento que se vivencia de forma crescente no final do século XX e início do XXI é denominado, pelo citado autor, de maré de “globalização contemporânea”. Essa maré foi demarcada pelo acirramento das críticas ao Estado interventor, fortemente contestado em nome de maior rentabilidade do campo empresarial, pela deflagração da crise mundial do capitalismo na década de 1970 radicada, sobretudo na crise do mercado petrolífero e pelas intensas mudanças na área tecnológica. Graças ao avanço das novas tecnologias os grandes conglomerados empresariais dispunham de uma eficaz e sofisticada movimentação gerencial e financeira sem perda de controle, de tempo e de dinheiro. E, ainda por cima, com redução dos custos, maior produtividade e renda e melhores possibilidades de expansão no mercado.

Para Harvey (2008) a história reconhecerá o final dos anos 1970 e início dos 1980 como um período de ruptura revolucionária na sociedade e na economia mundial. É época em que entram em ação no cenário global os princípios da doutrina neoliberal, considerada então, como a diretriz mais segura para a retomada do crescimento econômico em escala internacional.

Na configuração dessas novas diretrizes há uma redefinição do papel do Estado cuja preservação é conveniente e necessária, entre outros fatores, para controlar a sociedade civil e a moeda nacional e, também, como uma forma institucionalizada de garantia dos interesses privados. Nas palavras de Harvey (2008):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à

propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (HARVEY, 2008, p. 6).

O processo neoliberalista, na defesa da tese de um estado mínimo, ou do obscurecimento do estado no campo da economia, rapidamente foi incorporado pelas nações ao redor do mundo numa reação teórico-política ao Estado-intervenconista, tornando-se hegemônico tanto nas práticas, que envolviam as formas de agir, quanto no discurso corrente que traduzia o pensamento em torno de sua constituição e dos valores que representa.

Esse ideário, propagado, difundido e financiado, em altos custos, diga-se de passagem, por organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e o Banco Mundial (BM), tornou-se regra para o considerado necessário ajustamento ditado pelas normas desses órgãos de controle mundial. Na América Latina pode-se dizer que a observância às novas diretrizes significava praticamente uma “[...] submissão às regras dos novos senhores do mundo e suas instituições [...]” (FRIGOTTO, 2003, p.79).

Na perspectiva neoliberal, como parte do novo arranjo mundial, vigorou (e continua vigorando) posturas cujas bases se fundamentam inevitavelmente em princípios como o individualismo, a produtividade, o lucro, a concorrência, a competitividade, disputas que contribuem para reforçar os interesses do capital. Eram parte desses ajustes a conquista da estabilidade monetária, o revigoramento das leis de mercado, aumento da taxa de juros, restrições ao poder dos movimentos sociais, manutenção de instrumentos de controle e opressão como a “natural” taxa de desemprego e o “exército de reserva” de trabalhadores, bem como consequentes restrições nos investimentos em políticas sociais (FRIGOTTO, 2003; CASTANHO, 2003).

Endossando esses ajustes, relata Batista (1994) que, como parte do encadeamento de alternativas que prevaleceram na década de 1980 no enfretamento da recessão econômica,

ocorreu nos Estados Unidos em 1989 um encontro com altos funcionários do governo norte-americano e dos órgãos financeiros internacionais - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos, com intelectuais e economistas das melhores universidades do mundo como Harvard, por exemplo, e com representantes dos países latinos. A finalidade era avaliar as reformas econômicas empreendidas naquela região. Como conclusão dos trabalhos formulou-se um documento denominado informalmente, mas que se popularizou como "Consenso de Washington".

Resumidamente, a partir de Batista (1994), o Consenso apresentava uma proposta contendo dez medidas de reajuste, quais sejam:

1. Ajuste fiscal: limitação de gastos do Estado à arrecadação, proporcionando a eliminação do *déficit* público.
2. Reduccionismo do Estado: limites à intervenção do Estado na economia e redefinição de seu papel com o encolhimento da máquina pública.
3. Privatização: o Estado abre mão de empresas que não tem relações diretas com a regulamentação de regras sociais e econômicas e de implementação de políticas sociais.
4. Abertura comercial: redução das alíquotas de importação. Estímulo ao intercâmbio comercial, ampliando as exportações e impulsionando o processo de globalização econômica.
5. Fim das restrições ao capital externo.
6. Abertura financeira: fim das restrições às instituições financeiras internacionais, de modo que possam atuar em igualdade de condição com as nacionais.
7. Desregulamentação: redução das regras governamentais na economia.
8. Reestruturação do sistema previdenciário.
9. Investimento em infraestrutura básica.
10. Rígida fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas.

Há claramente nessas propostas uma desagregação do Estado em favor das políticas de favorecimento do mercado. Agregados a esse investimento ideológico de colonização neoliberal da América Latina difundiu-se a ideia de desvalorização da região, circulando o discurso de atraso, de fracasso, numa espécie de preparação do terreno para que as novas ideias fossem mais facilmente aceitas, colocadas em prática e enraizadas na cultura local.

Concomitante às transformações pelas quais o mundo passava nesse processo de mundialização do capital, o Brasil vivenciou (e ainda vivencia) da década de 1980 até início dos anos 2000 governos cujas orientações foram permeadas pela lógica do neoliberalismo. Nesse período a cadeira presidencial foi ocupada sequencialmente pelos governos de José

Sarney, empossado no lugar de Tancredo Neves, que faleceu poucos dias antes da posse, logo após por Fernando Collor de Melo, que sofreu um processo de *impeachment* sendo substituído pelo vice Itamar Franco. Na década de 1990 com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) acirraram-se os ajustes num claro consentimento das investidas neoliberais.

Na segunda metade dos anos 1980 após a queda do Regime Militar, configurou-se no Brasil a retomada da democracia e novos caminhos pareciam se delinear para os rumos políticos do país. Intensificaram-se as lutas dos movimentos sociais por direitos como saúde e educação, por exemplo, e o governo, sob intensa pressão popular promulgou em 1988, no Governo do então Presidente José Sarney, a nova Constituição Federal. Na mais recente Carta Magna do país primava-se pelo valor da cidadania como uma conquista inestimável, para o desenvolvimento da qual a educação constituía-se em fator preponderante, finalmente consagrada como direito de todos e como dever do Estado.

Segundo Shiroma (2007) esse período manteve muitas semelhanças com a fase anterior, caracterizado por políticas de financiamento educacional deficitário entre os entes federativos, por relações difíceis entre as entidades e movimentos sociais, que lutavam pela educação efetivamente como direito, e as instituições e órgãos governamentais. Foi em última análise, uma etapa marcada pelo “conservantismo civilizado” (SHIROMA, 2007, p.38). Afora que, em 1989, iniciou-se, após diversos debates e embates teóricos e políticos, o processo de municipalização da educação infantil e do ensino de primeiro grau, acarretando novas e pesadas responsabilidades aos municípios que não estavam e nem se sentiam preparados para assumir tal tarefa.

Na análise de Germano (2005) as políticas educacionais no período de redemocratização caracterizaram-se por algumas mudanças com relação ao período anterior (do Regime Militar) na medida em que apelava para maior participação popular e por uma redistribuição mais equitativa dos recursos. Porém, contrariando as expectativas levantadas em torno do contexto de abertura, as metas não foram alcançadas em virtude do arranjo macroestrutural em vigor, no qual prevaleciam os conflitos de toda ordem e a estagnação. Essa situação demonstrava a “discrepância entre os *objetivos proclamados* e a *prioridade real* da ação do Estado” (idem, p. 261, grifos do original), confirmando a distância estabelecida entre um plano idealista de nação e a contraditória realidade circundante.

O Brasil, inserido no contexto mundial, passava por uma intensa crise com sérios abalos econômicos, um flutuante câmbio financeiro, insustentáveis taxas inflacionárias, instabilidade na moeda nacional. Nessa esteira de desestruturação, as alternativas neoliberais originários e preponderantes em países como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, e os

princípios desse ideário pareciam a saída mais convincente e o caminho mais seguro naquele momento. Essa nova ideologia deveria ser anunciada e difundida como a mais conveniente solução para a retomada do crescimento do país e, desse modo, aporta, adentra e vai se instalando em terras tupiniquins no início da década de 1990, com o Governo Collor.

Nesse governo, que permaneceu no poder de 1990 a 1992, introduziu-se a implementação de reformas estruturais, privatizações, liberação de importações, desregulamentação da economia e corte de gastos públicos. Embora o discurso apelasse pela construção da cidadania, da liberdade, da democracia, o país entrou a década de 1990 vivenciando um tempo de reformas que denunciavam a clara desconstrução da agenda social da Constituição “Cidadã” de 1988. Na visão de Castanho (2003), com o governo Collor, o Brasil se rendeu aos proclamados ajustes de modernização advindos do afluxo das ideias neoliberais, aderindo de vez à onda de globalização contemporânea.

Os princípios acordados no “Consenso de Washington”, com um sofisticado e sedutor *marketing*, foram identificados com as ideias de modernidade e, “naturalmente”, as reformas pelas quais a América Latina deveria passar dependiam de governantes com coragem e visão progressista para empreendê-las, portanto, deviam-se à iniciativa dos seus novos líderes (Batista, 1994). Aprofundou-se o discurso em torno da dúvida em relação à capacidade de administração do estado, e a mensagem, como um bisturi, causou fissuras que contribuíram para a desmoralização da

[...] auto-estima nacional latino-americana, que se tornou possível a pública discussão, até nos meios de comunicação, sem resquício de pudor, de soluções visivelmente comprometedoras da capacidade nacional de decisão. Passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios (BATISTA, 1994, p.10).

Ainda conforme Batista (1994) o Governo Collor, nesse espírito, admitiu várias solicitações advindas dos organismos internacionais que interferiram na economia e em setores chave da administração brasileira incluindo diretrizes às mais diversas áreas, como políticas financeiras, de meio ambiente, de salário e emprego, sociais, entre outras.

Um dos compromissos do governo com a comunidade e os órgãos internacionais de financiamento era retomar o crescimento, para tal, a educação constituía-se como um mecanismo fundamental. O programa de governo destinado à educação, denominado de

Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (BRASIL, 1991), tem registrado na sua introdução o discurso presidencial que lança um conclave nacional de reconstrução democrática. Percebe-se claramente a parceria estabelecida com os órgãos internacionais:

Lançamos agora uma estratégia que rejeita a cultura das dádivas do estado e obedece à idéia democrática de que quem muda a nação não é o governo, mas sim o povo. O Programa já tem assegurado recursos suficientes, originados do Tesouro Nacional, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e do Banco Mundial. Para se ter idéia da envergadura de nosso Programa, convém registrar o comentário da Direção Geral da UNESCO, segundo o qual, pela abrangência de conceitos, pela dimensão do conjunto de beneficiários, e pela perspectiva de continuidade no tempo, o Programa Brasileiro é o mais amplo projeto nacional no âmbito do esforço mundial de alfabetização em que está envolvida aquela organização. [...] O Brasil está empenhado, com todas as suas energias, na cruzada pela modernização, pela prosperidade e pelo bem-estar. Mais do que nunca confiamos no futuro. (BRASIL, 1991, p. 6-7).

Gestava-se o sonho de país do futuro com a sustentação das ideias e a adoção de medidas para uma nação modernizada. Castanho (2003, p.28) afirma que “após Collor a inserção do Brasil no mundo capitalista globalizado vem seguindo seu curso sem abalos [...]”, integrando o país cada vez mais à sociedade mundial com a remoção de qualquer obstáculo ao afluxo da globalização.

Devido à orquestração do impedimento à continuidade de Collor na direção do país, ele foi substituído pelo vice Itamar Franco que assumiu a presidência de 1992 a 1994, dando sequência às reformas iniciadas. Esse governo, apesar de passar meio apagado pela história, foi estratégico para a continuidade da instalação neoliberal em processo.

No campo educacional, em consonância com os princípios exarados na Declaração Mundial Educação Para Todos, construídos por meio dos debates ocorridos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, elaborou-se o Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993) que deveria direcionar as políticas educacionais na próxima década. Entre as principais diretrizes se ressaltava o fortalecimento da colaboração entre os entes federados para a recuperação da educação básica brasileira, a indução à elaboração dos próprios planos estaduais e municipais adaptando a política nacional às suas respectivas realidades e às unidades escolares a construção dos projetos políticos pedagógicos (PPPs). Termos como, cidadania, qualidade, eficácia, eficiência, associação entre os agentes educativos, esforço integrado, responsabilidade compartilhada, parceria estado-sociedade civil, foram utilizados com proveito e bem

explorados no contexto em questão, passando a nortear as políticas e práticas pedagógicas e a fazer parte do discurso comum no meio educacional.

Ante a tessitura social e político-ideológico enredada, estava preparado o terreno para se aprofundar no redimensionamento do papel do Estado. Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso que permaneceu no governo de 1995 a 2002, esse processo se agudizou com a adoção de medidas mais drásticas do ajuste neoliberal na regulação da economia brasileira. Sob a sua governança desenvolveram-se ações de controle monetário com o Plano Real que foi uma marca desse governo, de flexibilização nas relações de trabalho e de intensa privatização. As reformas administrativas e, conseqüentemente, também as educacionais, consoantes aos interesses internacionais, apelavam para a descentralização, o controle e a avaliação sob a égide do Estado gerenciador. (CASTANHO, 2003; FERREIRA, 2013).

Aliás, se se recorre ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado (BRASIL, 1995) - mais popularmente conhecido como “Plano Bresser” fazendo referencia ao então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira - que direcionou as políticas implementadas por esse governo, a tese das reformas são plenamente justificadas pela necessidade de modernização do aparelho do Estado. A retórica era de que essa medida asseguraria o crescimento sustentado na economia promovendo a inadiável correção das desigualdades sociais que assolavam o país. Ademais, era uma tendência mundial e um clamor dos cidadãos ante a frustração de anteriores mudanças, e o Brasil não poderia fugir ao compromisso de equacionar a reconstrução do Estado que já não dava conta mais de atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. Para tal, a administração do aparelho público deveria se basear em princípios modernos e racionais, superando, desse modo, antigos vícios de administrações de caráter patrimonialista e burocrático.

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. É preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público [...]. Esta reorganização da máquina estatal tem sido adotada com êxito em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.7). (Grifos do original).

A linguagem do plano deixa clara a sua inspiração, cujas diretrizes estão nitidamente baseadas na ideologia de mercado. Para a equipe idealizadora do plano, essa nova política

representava uma reação à crise instalada desde 1970, que teria sido ignorada no contexto da transição democrática dos anos 1980, e igualmente teria sido decepcionante com a resposta neoliberal, que foi inadequada em virtude da ideologia da minimização do estado. Por isso, para eles,

Ambas revelaram-se irrealistas: a primeira, porque subestimou tal desequilíbrio; a segunda, porque utópica. Só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a idéia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas. (BRASIL, 1995, p.11).

Nesse contexto, a administração gerencial, inspirada no funcionamento de prósperas empresas com objetivos e metas claras, era justificada como um grande avanço por romper com a inércia e a ineficiência da máquina pública de um indesejado passado, projetando o Brasil para um promissor futuro.

Desse modo, no Governo FHC, operacionalizou-se a continuidade das propostas políticas que intensificaram o projeto das pretensas mudanças que instaurariam de vez a desejada modernização. Houve uma intensa conjugação de esforços de modo a atrair o apoio de empresários, políticos e intelectuais de diversas áreas, reverberando as intenções políticas que colocavam em ação o estreitamento das relações, vínculos e parcerias entre os setores público e privado. Estruturava-se, nesse contexto, o denominado “terceiro setor” justificado pela inoperância e incapacidade do Estado em dar conta, dos problemas sociais emergentes. Desse modo, expandiu-se, de forma cada vez mais crescente, a participação do setor privado em serviços que antes era de responsabilidade do estado, buscando reforçar a ineficiência do sistema público na execução das necessidades da população. (FERREIRA, 2013; MONTAÑO, 2002).

No campo educacional, Shiroma (2007) descreve que o Governo FHC atacou em várias frentes, tendo como prioridade assegurar programas que garantissem o acesso e a permanência dos alunos na escola. Um dos mais proeminentes foi o Programa “Bolsa-Escola”, que concedia auxílio financeiro a famílias com crianças em idade escolar e com renda inferior a um salário mínimo. O recebimento da bolsa ficava condicionado a relatórios de frequência emitidos pelas escolas nas quais as crianças estavam matriculadas.

Em termos de financiamento, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implementou diversos programas, entre eles: o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (Fundef), o Programa Dinheiro Direto na

Escola (PDDE), Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), o programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância (Paped), Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior e programas na área da comunicação como a TV Escola. Incentivou também programas direcionados à educação de jovens e adultos como o Alfabetização Solidária e aos indígenas.

No que diz respeito à natureza avaliativa do estado gerenciador, implantou-se o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e o Exame Nacional de Cursos, popularmente conhecido como “Provão”, destinado a averiguar a qualidade do processo ensino-aprendizagem no âmbito das universidades. Na gestão promoveu diversas ações visando a formação, atualização e capacitação de profissionais e estimulou a autonomia das escolas tanto financeira, quanto administrativa e pedagógica. No campo curricular ocorreu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RECNEI) compêndios direcionados a nortear a construção das propostas curriculares nas escolas de todo o país (SHIROMA, 2007).

As reformas empreendidas pelo governo encontravam respaldo no ordenamento jurídico, tais como a Constituição Federal de 1988, Emendas Constitucionais e Leis Complementares, a LDB (Lei 9394/1996), o PDE e o PNE. Esses documentos forjados no contexto e vigor neoliberal sustentavam as reformas empreendidas posto que, caso as políticas de estado não atendam às expectativas dos governos, esses, com seus pressupostos, utilizando-se do paramento legal as alteram de modo a responder aos seus interesses justificando as mudanças por mais impopulares que sejam.

Dessa maneira, os pressupostos da reforma do Estado, baseada em princípios neoliberais, uma marca do Governo FHC, constituem-se conforme Silva e Souza (2009) em,

(...) um marco referencial significativo no processo de institucionalização dos formatos da composição das esferas pública e privada, ao desenvolver a noção de *publicização*. (...) Acirrando a lógica dos ‘quase-mercados’, que põem em evidência o caráter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação que o próprio Estado incentiva e que se inscreve na redefinição de suas funções. (SILVA e SOUZA, 2009, p. 788, grifos do original).

As referidas autoras apontam que a educação escolar, ao conformar-se às investidas do capitalismo contemporâneo, contribui para a difusão de políticas e práticas educativas

nutridas pelos princípios do neoliberalismo com permissão e articulação de parcerias em atividades e ações de responsabilidade empresarial e de serviço voluntário em seu cotidiano. Elas esclarecem que o interesse das empresas no campo educacional pode ser explicado no mínimo por três razões. Primeiro porque abre possibilidades para doação e captação de recursos ou mesmo para a criação de entidades sem finalidade de obtenção de lucro nas quais os funcionários possam desenvolver trabalhos que estimulem valores como a solidariedade. Segundo porque as empresas que desenvolvem atividades sociais, principalmente educativas, buscam a construção da cidadania e prestam-se, conforme o discurso corrente, a contribuir com a construção de um mundo melhor, iniciativas que repercutem de maneira positiva tanto na imagem da empresa quanto na produtividade do trabalho. Terceiro porque outorgam à educação uma responsabilidade pelo aumento na competitividade que permite ao país inserir-se de modo mais efetivo na nova ordem mundial.

Com a híbrida consolidação das relações público-privado, como entrevisto desde o “Consenso de Washington”, no período do governo FHC instalam-se em definitivo as medidas que caracterizariam a figura da administração implantada no Brasil como a do,

Estado gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência a outros setores/instituições da responsabilidade de prestação de serviços sociais. [...] como aquele que almeja uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil, seja buscando avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos, seja tratando os problemas por meio das agências reguladoras (FERREIRA, 2013, p. 256).

Nesse contexto, pela natureza totalizante, dialética e interativa da realidade e da prática social que a constitui, as demandas econômicas, políticas, culturais e sociais, repercutem na educação, engendrando novas relações entre Estado e políticas educacionais. Nesse setor, as reformas empreendidas promoveram a formação dos quase-mercados, ou seja, um arranjo de elementos de regulação do Estado e da introdução da lógica de mercado no setor público, o que aumenta o controle governamental sobre as escolas evidenciado a clara atuação dos princípios de um Estado gerenciador e avaliador, ao mesmo tempo em que cria mecanismos de incentivo à competitividade no sistema educacional (meritocracia, ranqueamento, premiações), (AFONSO, 2005).

Na visão de Oliveira (2005) o processo de globalização e suas relações com a educação têm sido debatido em diversos estudos e, para ela, as recentes abordagens da regulação das políticas educativas devem apresentar,

(...) novos elementos e trazer à luz aspectos que possam fugir do lugar-comum da descrição dos fatos e da lamúria freqüente sobre as mazelas do desenvolvimento capitalista periférico que couberam aos países do Terceiro Mundo e em especial à realidade latino-americana, exige situá-la epistemologicamente. Relacionar tal processo ao debate em torno das novas formas de pensar o mundo, de estruturar o pensamento e discutir em que medida as evidências empíricas desta nova regulação nos permitem identificar o que há de concreto e de retórica nesses processos, parece essencial. Isso é válido para a América Latina e para todo o Ocidente. A educação como processo facilitador de coesão social não só é objeto de nova regulação nas políticas que definem novas estruturas de funcionamento, como tem seus conteúdos transmutados por esses processos. (OLIVEIRA, 2005, p. 760).

Para a autora essa nova regulação, que reposiciona a articulação das dimensões local e global, representa formas de gestão e medidas político-administrativas de funcionamento das instituições escolares que, muitas vezes, extrapolam o setor educacional com uma forte tendência de retirar cada vez mais do Estado o seu papel executor dos serviços educacionais. Fato que vem ocorrendo no Brasil no exercício dos últimos governos.

Na sucessão de FHC, finalmente, na quarta tentativa, assume o cargo máximo do poder executivo no país o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ou simplesmente Lula. Na condução do seu governo, buscou adotar medidas de cunho mais popular, voltadas para o atendimento das necessidades da população mais pobre. Nessa perspectiva, ao ativar a participação, a inclusão e o poder de compra dessa parcela esquecida nas últimas décadas provocaria a entrada de mais capital no mercado e, conseqüentemente, um avanço na economia. Na discussão a seguir apresenta-se uma panorâmica geral no contexto dos governos Lula e Dilma Rousseff bem como das políticas educacionais por eles desenvolvidas.

1.3 Políticas públicas educacionais nas eras Lula e Dilma Rousseff

O compromisso de retomar o caminho do crescimento econômico com estabilidade em busca de justiça social, assumido com a sociedade pelo então candidato Luís Inácio Lula da Silva - Lula na “Carta ao povo brasileiro” (2002) foi fundamental para que ele chegasse à presidência da república. Nesse documento o tom moderado, devido à desconfiança do mercado, primou por uma convocação geral à população para unir-se em torno de um programa de mudanças necessárias, corajosas e responsáveis. Esse apelo devia-se ao fato de

que o foco da nova política primária por medidas de atendimento mais efetivo às camadas populares, para tal seriam necessários apoio popular e certa confiança do mercado.

Segundo Ferreira (2013) a escrita e imediata publicação da carta foi um caminho encontrado para aplacar a insegurança do empresariado e a aflição do mercado ante a possibilidade de vitória de um partido esquerdista na política nacional. Os instrumentos de comunicação, cartas e manifestos, geralmente são utilizados como recursos para uma aproximação mais intimista do enunciador com o leitor. Desse modo, a iniciativa da carta, com um discurso ressaltando a necessidade de mudanças, de elevação do país à competitividade internacional numa transição lúcida e com justiça social, simbolicamente representou, tanto um resgate de certa tradição “romântica” da esquerda quanto criou laços mais estreitos entre o então candidato Lula e o eleitorado. (MESQUITA; OLIVEIRA; NERY, 2007).

Nessa direção, no ano de 2003, Lula, ao assumir a governança do Estado brasileiro, permanecendo no poder por dois mandatos, declarou um compromisso de ampliação da equidade social por meio do combate às desigualdades e desequilíbrios aprofundados no governo anterior. Nesse sentido transformou o Programa “Bolsa-escola” de FHC em “Bolsa-família” ampliando os benefícios da distribuição de renda no país com a elevação do número de famílias contempladas. Essa medida possibilitou maior acesso das famílias de baixa renda a serviços como alimentação, saúde e educação. Criou o programa “Fome Zero”, visando a segurança alimentar como uma questão vital para fortalecer a segurança nacional e a garantia dos direitos humanos. Considerando a alimentação como um direito básico do ser humano, esse programa contribuiu para resgatar o mínimo de dignidade de milhares de cidadãos brasileiros marginalizados abaixo da linha da pobreza.

Na análise de Anderson (2011) o Programa “Fome Zero” não fora bem sucedido devido a uma administração ineficiente, mas o “Bolsa Família” teve um considerável impacto político, além de contribuir para reduzir a pobreza e estimular as demandas das regiões mais pobres do país. As ações desenvolvidas sob o estímulo da política contida nesses programas, disseminou a imagem simbólica de que “[...] o Estado se preocupa com as condições de todos os brasileiros, não importa o quão miseráveis ou oprimidos, como cidadãos com direitos sociais em seu país” (ANDERSON, 2011, p.29).

Segundo dados do relatório da Organização das Nações Unidas (ONU)²⁰, a década de 2003 a 2013 teve como uma das principais características o desenvolvimento de políticas de

²⁰ BRASIL. O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil: um retrato multidimensional. ONU, relatório 2014: Brasília, Agosto de 2014.

ações integradas demarcadas por programas intersetoriais que foram se institucionalizando enquanto estratégias de erradicação da fome e refletindo na melhoria das condições de vida da população mais afetada por um mal que, infelizmente, ainda assola o mundo em pleno Século XXI, a fome. No relatório reconhece-se que, nesses anos, houve o maior índice de redução da pobreza no Brasil na sua história recente.

Nos Governos Lula e Dilma Rousseff, a busca foi por desenvolver programas e projetos sob a égide de políticas sociais caracterizadas pelo reconhecimento da diversidade e pela igualdade de direitos. Porém, ante o contexto capitalista e os pressupostos neoliberais demarcando a configuração mundial pautada em acordos internacionais, esses governos condicionados pelos pressupostos desses acordos, acabaram por adotar políticas reconhecidas por sua natureza caracteristicamente compensatória como uma forma de ajustar os desequilíbrios advindos do seu antecessor (FERREIRA, 2003; OLIVEIRA, 2009).

Políticas dessa natureza contribuem para amenizar os problemas e, às vezes, até solucioná-los momentaneamente, porém não são suficientes para atender as contínuas e complexas demandas emergentes da prática social concreta.

Na perspectiva de Oliveira (2009) a educação tem sido um campo fértil na distribuição dessas políticas, porém é preciso analisar se melhorias observadas na educação significa de algum modo redução nas desigualdades sociais historicamente arraigadas no Brasil.

No campo educacional, no início do Governo Lula, o Partido dos Trabalhadores (PT), ao qual o presidente era filiado, apresentou uma proposta compilada no documento “Uma escola do tamanho do Brasil” (PT, 2002) que reúne as concepções, diretrizes e metas que o governo desejava instaurar no sistema público de educação brasileiro. As propostas tinham como base a experiência oriunda dos movimentos populares e das administrações estaduais e municipais acumuladas pelo partido ao longo do seu processo histórico. De acordo com a visão registrada no documento, a educação deveria ser encarada como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social da nação brasileira. O discurso enfatizava a defesa de uma educação laica, unitária, gratuita e de qualidade social como direito inalienável de todos os cidadãos e como dever do Estado democrático.

A educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro. Construir uma escola “do tamanho do Brasil” significa instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. Uma escola cada vez mais democrática em uma nação que fosse mesmo de todos os brasileiros e brasileiras, não daqueles que dizem interpretar suas necessidades e nunca governaram em seu nome (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p.254).

No documento, com esse ideário, a política educacional se vinculava necessariamente à formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos como condição para romper com a subalternidade do povo que fora instalada nacionalmente nas últimas décadas. A defesa era de que, para tal, se deveria ofertar uma educação integral, humanística e científica consorciada diretamente com a melhoria da qualidade do ensino no país. Porém, atrelado ao compromisso firmado na “Carta ao povo brasileiro”, que se empenhara com a manutenção das tendências da economia global, a proposta tornara-se, de certo modo, predisposta às diretrizes do mercado internacional (FERREIRA, 2013). Desse modo, algumas das políticas públicas colocadas em ação, como os programas ProUni, Fies e Pronatec, por exemplo, deixaram entrever traços de práticas neoliberais com financiamento do mercado privado, criticadas pelo próprio governo na política adotada pelo seu antecessor.

Libâneo (2008), ao compilar os eixos da política educacional do governo Lula, afirma que suas orientações foram marcadas pela redefinição da política de financiamento da Educação Básica (Fundeb), pela redemocratização da gestão escolar, pela formação e valorização dos trabalhadores em educação – professores e funcionários de escola, pela ampliação da inclusão educacional e pelo investimento na política do livro didático. Esses aspectos tiveram forte repercussão no funcionamento das escolas, todavia foram políticas que, na visão desse autor, contribuíram para elevar os índices educacionais sem, necessariamente elevar a aprendizagem.

Ante o reconhecimento da fragmentação das políticas adotadas, com base na LDB e no PNE 2001-2010, elaborou-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007d) que foi o carro chefe no campo educacional no segundo mandato. Assumindo centralidade nesse governo, o PDE se sustenta em seis pilares (HADDAD, 2008):

- 1) visão sistêmica da educação;
- 2) territorialidade;
- 3) desenvolvimento;
- 4) regime de colaboração;
- 5) responsabilização;
- 6) mobilização social.

Em articulação com o desenvolvimento socioeconômico das diversas regiões do país, no PDE se propunha, numa visão sistêmica e não fragmentada, operacionalizar a educação num autêntico regime de colaboração entre os entes federados. Como está juramentado na

Constituição Federal de 1988, a busca deve ser por construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Para tanto a educação é considerada um mecanismo indispensável, tendo em vista que,

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. [...] A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace. (HADDAD, 2008, p.5-6).

Os programas, projetos e ações vinculados ao PDE, foram institucionalizados em leis, decretos e portarias e postos em execução por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), que se caracteriza como um planejamento multidimensional da política de educação, cujas metas, os municípios, estados e distrito federal se comprometeram com o governo central a alcançar (BRASIL, 2007e). Estudos, como os de Souza, Moura e Marinho (2015), apontam que muitos municípios enfrentaram dificuldades em desenvolver as ações do PAR em âmbito local. Entre os fatores descritos para tais adversidades estão, a escassez de profissionais qualificados e de cargos efetivos nas secretarias municipais de educação para acompanhar as ações empreendidas junto ao MEC; a ausência de registros sistematizados das ações desenvolvidas; certa decadência do entusiasmo inicial por parte dos gestores locais após algum tempo de implementação do programa; a morosidade na análise técnica e no retorno das propostas enviadas pelos municípios ao MEC e os entraves enfrentados na liberação de recursos aos municípios por parte do governo federal.

No PDE, incluíram-se também, como parte do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, programas como: o de “Criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)”, o estabelecimento do “Piso do Magistério”, o “Programa Mais Educação” que colocou novamente em evidência a educação de tempo integral no sistema público de ensino, o “Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais” (ReUni), o “Programa Universidade Para Todos” (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao

estudante do Ensino Superior (Fies). Na crítica de Ferreira (2013) esses novos programas de financiamento representaram, de certo modo, uma reconciliação do Estado com o setor privado de ensino que perdia campo no lucrativo mercado educacional.

Por meio do PDE procurou-se também atingir o problema da qualidade da educação básica, potencializando o sistema de avaliação externa que tem como sua principal alavanca o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Para Saviani (2009), o Ideb representa um avanço no tratamento dispensado ao sistema educacional, ao relacionar dados do rendimento dos estudantes com os de evasão e repetência, possibilitando aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem em cada escola. Não se pode negar, porém que, nesse sistema avaliativo, evidenciam-se diretrizes de órgãos internacionais que, ficando com mais vigor as suas garras ideológicas no setor educacional, dele se utiliza, às vezes de maneira escamoteada, para inculcar os ideais capitalistas de produtividade, lucratividade, competitividade.

Na avaliação de Dourado (2007),

O PDE apresenta indicações de grandes e importantes ações direcionadas à educação nacional. No entanto, não está balizado por fundamentação técnico-pedagógica suficiente e carece de *articulação efetiva* entre os diferentes programas e ações em desenvolvimento pelo próprio MEC e as políticas propostas. Tal constatação revela a necessidade de *planejamento sistemático*, que, após avaliar o conjunto de ações, programas e planos em desenvolvimento, contribua para o estabelecimento de políticas que garantam organicidade entre as políticas, entre os diferentes órgãos do MEC, sistemas de ensino e escola e, ainda, a necessária *mediação entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo*, em um cenário historicamente demarcado pela fragmentação e/ou superposição de ações e programas, o que resulta na centralizaçãodas políticas de organização e gestão da educação básica no país. Trata-se de um cenário ambíguo, no qual um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas com caráter inclusivo e democrático, enquanto, de outro lado, prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes estandardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira (DOURADO 2007, P.928, grifos nossos).

Dourado descreve uma imagem da política educacional brasileira que reflete o ambíguo cenário mundial atravessado por conflitos emergentes, por um lado pela necessidade de atendimento às demandas que emanam da população (sobretudo a menos favorecida socialmente) e por outro das demandas do capital a cujos “encantos” a educação tem se dobrado. Na execução das políticas educacionais, enfrentar os eixos destacados na citação acima, de Dourado, exige entre outros posicionamentos, o reconhecimento de que o Brasil é

um país de dimensões continentais, portador de uma imensa diversidade cultural, constituído por uma sociedade abismalmente desigual com profundas marcas de exclusão, preconceito, negação de direitos que vê na educação escolar, muitas vezes, a oportunidade de equacionar fatores tão discrepantes na realidade enfrentada. É notória a percepção de que nas instituições educativas se reflete essa realidade, ideia que relaciona a educação a uma visão romantizada, com capacidade de redimir os problemas sociais. As situações discrepantes enfrentadas nas e pelas instituições educativas estão inseridas em um contexto de estruturação mais amplo e de resolução mais complicado do que se imagina, cujas alternativas de superação, não podem ficar restritas ao campo educacional, embora a educação seja fundamental para enfrentá-las.

Na argumentação de Libâneo (2008), ao avaliar a política educacional do Governo Lula, algumas iniciativas proporcionaram avanços, porém, não se conseguiu atingir de fato o problema da qualidade de ensino, tendo em vista que há uma desarticulação e “(...) uma distância considerável entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa acadêmica, e o que acontece na realidade das escolas, isto é, no ensino, no trabalho cotidiano dos professores, na aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2008, p. 168). O autor aponta diversos fatores externos e internos à instituição escolar que precisam ser considerados nas análises da educação no país. Na visão dele ainda não foi no Governo Lula que o Brasil conseguiu elaborar políticas educacionais que atacassem efetivamente a degradação das escolas públicas e o empobrecimento da formação de professores e alunos.

Embora não tenha alcançado os resultados desejados, não se pode negar que no governo Lula a educação avançou modificando a visão excessivamente mercantilista impregnada em décadas anteriores. Medidas legais de educação inclusiva, de reconhecimento de direitos dos deficientes e da população negra, ampliação da rede federal de ensino com a criação de novas universidades e institutos federais, programas de formação profissionalizante e de incentivo à docência são algumas das iniciativas desse governo. Na análise de Perry Anderson (2011) no Brasil de Lula, as políticas sociais marcadas por uma ideologia inclusiva no que diz respeito à distribuição de renda, consignação de crédito, assistência à saúde e conquistas educacionais contribuíram significativamente para melhorar a qualidade de vida da população mais pobre, projetando o Brasil no cenário mundial.

Em 2011, Dilma Roussef, primeira mulher a ocupar a cadeira da presidência da república do Brasil, daria continuidade aos ideários políticos desenvolvidos no período anterior. De mesma filiação político-ideológica de Lula, ela afirmou que sua luta mais obstinada seria a erradicação da pobreza extrema e a ampliação da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

No Governo Dilma, houve aprofundamento das políticas compensatórias com investimentos no programa de renda “Bolsa-família”, no setor de habitação com o programa “Minha Casa, Minha Vida”, na educação superior com o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Financiamento Estudantil (Fies) e na educação profissionalizante com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Nesse governo, semelhante aos demais, a educação é ressaltada como uma aliada fundamental para o crescimento do país.

Desse modo, os programas de inclusão sócio-educacional foram ampliados sendo possível assinalar, conforme Saviani (2014),

(...) vários avanços como a ampliação da cobertura educacional com a expansão de vagas nas escolas de educação infantil, no ensino fundamental e médio, destacando-se, no plano federal, a criação de novas unidades tanto no nível médio como no nível superior com a expressiva expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Ifets) e das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) (SAVIANI, 2014, p. 96).

Para o autor esses avanços embora estejam relacionados, não se devem diretamente à vigência do PNE (2001-2010), que, para ele, ficou reduzido a uma “carta de intenções”, tendo em vista que foi limitado por cortes orçamentários que inviabilizaram muitas das metas propostas. Para Saviani (2014), o citado PNE, tornou-se obnubilado pelo excesso de informações técnicas e de metas que dificultaram o acompanhamento e o controle efetivos e foi fragmentalizado por uma cultura política populista pautada pelo imediatismo, pelo midiatismo e por certa aversão ao planejamento racional.

Um dos esforços envidados nesse governo foi pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), atrasado em três anos na sua elaboração considerando que deveria estar em vigor a partir de 2011 com a finalização do plano anterior. Entretanto, e a tempo, a Lei 13.005/2014 foi promulgada em um contexto de acirrados debates. Para Saviani (2014) embora nos documentos a referência ao PNE contemple o período 2011-2020, mais otimista e legítimo é pensar que se tem um plano para 2014-2024. Esse plano demonstra melhores possibilidades de avanços, visto que prevê os recursos orçamentários para a materialização das metas. Aqui não se está discutindo se os recursos são suficientes para desenvolvê-las com a qualidade devida. Mas, ao menos, se deixa mais claro de onde sairá o financiamento para as ações propostas. O novo plano está constituído por vinte desafiadoras metas que contemplam todos os níveis da educação, entre elas está revigorada a educação de tempo integral.

Em estudo realizado por Gentili e Stubrin (2013) aponta-se, direito à educação e mais justiça social, investimento e maior compromisso público, mais democracia e maior participação, mais universidades e maior desenvolvimento social, como as quatro evidências fundamentais para a consolidação de uma década de conquistas democráticas. Na avaliação desses estudiosos,

A última década constituiu um considerável avanço democrático para a educação brasileira. Os governos dos presidentes Lula e Dilma criaram condições efetivas para reverter uma herança de políticas de privatização e abandono da escola pública recebida dos governos neoliberais que lhes precederam. A multiplicação de experiências democrático populares em diversos estados e inúmeros municípios, ampliou significativamente as fronteiras do direito à educação e sentou as bases de uma política educacional sustentada nos princípios da justiça social, igualdade e promoção da cidadania. Um balanço da última década no campo educacional não apenas deve se apoiar no longo inventário de ações, programas e planos promovidos pelo Ministério de Educação, mas também na análise da capacidade que esses governos tiveram para avançar na construção de uma perspectiva radicalmente democrática dos sentidos atribuídos aos processos de escolarização e à ampliação das oportunidades educacionais para os setores mais pobres e postergados do país (GENTILI; STUBRIN, 2013, p.15).

Nas estratégias e propostas do governo Dilma, assim como no de Lula, buscou-se enfocar o campo social, promovendo avanços na igualdade de direitos por meio da escuta atenta às reivindicações dos grupos minoritários²¹, atendendo áreas do Brasil economicamente menos favorecidas e beneficiando as classes menos privilegiadas socialmente.

Em 2014, quando Dilma foi reeleita, escandalizando os grupos de direita que se recusaram a acreditar e a aceitar sua vitória, aprofundou-se a crise ética e política pela qual o país vinha passando. Enfrentando sérias contradições advindas desde o governo Lula (SINGER; LOUREIRO, 2016), sobressaem os conflitos ideológicos e os acordos político-partidários escusos que fragilizaram ainda mais a base governamental, motivo que

²¹ O termo "minoría" designa um grupo de pessoas que diferem pela raça, pela religião, pela língua ou pela nacionalidade do grupo mais numeroso no meio do qual vive. Duas precisões devem ser feitas. Em primeiro lugar, um grupo só constitui uma minoría se tomar consciência de si próprio enquanto grupo diferente dos outros e, na maioria das vezes, socialmente inferiorizado, sobretudo se é assim visto pelos outros. [...] Por outro lado, o termo "minoría" tem sempre uma dimensão social e política: na maioria das vezes, a minoría constitui um grupo ao mesmo tempo menos numeroso, menos considerado e menos poderoso; mas não é necessariamente esse o caso. [...] Entre a maioria e a ou as minorías existem conflitos, mas também acordos [...] A situação de uma ou das minorías varia segundo a natureza dos regimes políticos e sociais, a sua possibilidade ou a sua vontade de reconhecer, de maneira formal ou informal, a existência das minorías. (Verbetes: Minoría. Dicionário de Sociologia, s/d). Disponível em: [http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-Dicionário de Sociologia.pdf?sequence=1](http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-Dicionário%20de%20Sociologia.pdf?sequence=1) Acesso em: Janeiro de 2017.

desguarneceu o poder de decisão do executivo e, mesmo com a legitimidade de governar, assistiu-se à inviabilização de qualquer aprovação aos projetos propostos.

Com as estruturas políticas abaladas e, inserido no contexto mundial novamente de crise econômica, acentua-se a instabilidade social, a crise do emprego e das instituições representativas do estado democrático de direito. Nesse contexto, os discursos inflamados impulsionam o crescimento de um saudosismo conservador na tentativa de resgatar tempos de cerceamento das liberdades que não deveriam mais ter lugar na mentalidade contemporânea. Desse modo, o segundo mandato do governo Dilma, que se estenderia até o ano de 2018, foi interrompido por um articulado movimento de mentalidade conservadora que engendrou o seu *impeachment*, coroado em agosto de 2016 com o afastamento definitivo.

Porém, não chegou o fim da história. Que educação se desenha para o país? O tempo presente, com o Governo de Michel Temer, indica um claro desmonte das conquistas dos últimos anos. Diante da realidade, que desenhos despontam no horizonte de um futuro próximo para a educação brasileira?

Nas últimas décadas, registraram-se avanços, rupturas e limitações e os desafios a serem enfrentados no campo educacional são muitos e complexos e não podem ser negligenciados. Os apelos à retórica política podem até arrefecer os ânimos, mas não bastam para aplacar as reais necessidades da população. Ademais, na análise de Pochmann (2016), a realidade é mutante e o cenário convoca a entender que,

Com a reestruturação global do capitalismo, o tema da educação se recolocou diante de três novas bases. A primeira, assentada no processo neoliberal de globalização capitalista com dominância financeira que amplia a privatização do Estado em prol de novos mercados, como o da educação, convergente com as imposições globais de avaliações e sistemas de monitoramentos externos, serviços e produtos de competição privada. A segunda base, vinculada ao fortalecimento de uma nova ideologia de direita global, que busca, na legitimação política da educação competitiva, reacender os laços da coesão social. Para tanto, a força propagandística dos meios de comunicação e informação, apoiados na lógica hegemônica asfixiante e destrutiva dos relatórios de instituições multilaterais e de corporações transnacionais sobre os sistemas nacionais de ensino, busca exercer a hegemonia cultural. A terceira nova base se expressa pelo conceito da economia do conhecimento, que tem contribuído para esvaziar o entendimento da educação como uma referência e identidade fundamentalmente nacional. Neste sentido, a constituição da agenda global para a educação busca subordinar as decisões nacionais ao movimento maior da liberalização do mercado da educação (POCHMANN, 2016, p. 151).

Essas bases, nem mais tão novas, ao se constituírem parte da reestruturação capitalista inseridas no processo de globalização, vem se impondo na conjuntura mundial há muitas

décadas, forçando, sobretudo os países menos desenvolvidos ou emergentes, a se renderem a uma espécie de recolonização de predominância neoliberal como forma de sobreviver. Nessa situação, a educação, como prática social, é um importante artifício que pode ser direcionado tanto para a manutenção do estado atual das coisas como para promover transformações na tentativa de construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária com efetiva justiça social.

Pochmann (2016) faz uma interessante projeção em relação ao cenário educacional brasileiro ao considerar a transição demográfica com mudanças previstas para uma população de aproximadamente 216 milhões de habitantes até o ano de 2030. Indicadores²² demonstram que a população no segmento mais jovem vai encolhendo na medida em que a faixa etária idosa vai se alargando, devido à diminuição tanto nas taxas de natalidade quanto de mortalidade dadas à melhoria da qualidade bem como do aumento da expectativa de vida do brasileiro. Na visão de Pochmann (2016), esse novo arranjo impõe desafios crescentes ao campo educacional e a luta não mais será apenas pela universalização da educação básica, pública, laica e gratuita como dever do Estado, mas pela universalização e permanência do ensino de tempo integral com qualidade social, pela busca de um olhar sensível não somente às crianças e jovens, mas a todas as faixas etárias e pela construção de políticas educacionais que viabilizem o atendimento às demandas de aprendizagem ao longo de todo o ciclo de vida das pessoas. Porém, novas configurações dependem de como o país reage ante a política internacional de dominação financeira, na qual a “economia do conhecimento” tem desempenhado um papel fundamental para crescimento da tendência mercadológica.

A educação, nas diferentes conjunturas históricas, tem sido considerada uma forte aliada para o desenvolvimento econômico e sociocultural apresentando-se, conseqüentemente, como uma das possibilidades mais viáveis para superação dos problemas vivenciados pela nação. Na contextualização do cenário nacional em meio às recentes transformações decorrentes das reformas de Estado no processo mundial de globalização, fica evidente que, no Brasil dos últimos vinte e poucos anos, embora com diferentes enfoques e níveis de aprofundamento, a tendência foi de adoção de políticas públicas de cunho neoliberal no campo educacional.

Com o mesmo discurso utilizado em outros tempos, a educação de tempo integral torna-se, nesse panorama, uma alternativa para a melhoria do ensino público no Brasil. A ampliação da jornada escolar dos alunos tem sido cada vez mais recorrente, tanto nos

²² FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Indicadores sociodemográficos prospectivos para o Brasil 1991-2030. São Paulo: Arbeit, 2006.

discursos quanto na legislação oficial que viabiliza a implantação de programas e projetos dessa natureza.

Ante a realidade apresentada e a nítida constatação das intrincadas relações entre estado, sociedade e as políticas públicas educacionais, tendo como foco a constituição histórica, o marco legal e a retomada a partir do ano de 2007, pretende-se no próximo capítulo, discutir a ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino no Brasil.

CAPÍTULO 2.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Considerando que a educação na sociedade capitalista recente tem sido marcadamente norteadas por princípios de tendência neoliberal, conforme abordagem anterior, no presente capítulo serão analisadas as políticas públicas contemporâneas relacionadas com a ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino no Brasil.

Na discussão proposta nesse capítulo, inicialmente o foco se concentra no debate em torno do conceito de educação integral por entender que as vertentes filosófico-políticas da educação grega bem como das mais recentes oriundas, sobretudo de século XIX, ainda que reformuladas, permanecem nos discursos e se constituem em fundamentação para a educação integral contemporânea. Logo após se discute a constituição histórica da educação integral no Brasil, o marco legal e a retomada dessa política em âmbito nacional, sobretudo a partir do governo Lula no ano de 2007. Essa fundamentação tem o propósito de reunir subsídios que permitam compreender as propostas que recomendam a ampliação da jornada escolar diária de modo a, no capítulo seguinte, tecer inferências no sentido de perceber como o tempo integral tem se caracterizado nos projetos desenvolvidos no Estado de Minas Gerais.

Nas reformas ocorridas na educação brasileira nas últimas décadas a ampliação da jornada escolar tem se constituído em uma demanda constante. Manifestação que, agregada a fatores de ordem social como, por exemplo, a ocupação feminina no mercado de trabalho e crescimento dos índices de violência envolvendo jovens e crianças, vêm demarcando novas exigências ao sistema público de ensino.

2.1 Educação Integral e escola de tempo integral: conceitos em discussão

A expressão “educação integral” é polissêmica, não existe definição única ou hegemônica, motivo pelo qual é possível encontrar interpretações incorporadas às propostas políticas da educação pública conforme a época e o local em que se situam. Daí a necessidade de buscar na história os diversos sentidos, significados e aplicações atribuídas ao conceito.

2.1.1 Voltando às origens: a *paideia* grega e o conceito de educação integral

A educação como possibilidade de oferecimento de uma formação completa passou por diferentes movimentos ao longo da história e suas origens se remontam aos princípios educacionais da civilização grega antiga conhecida como a *Paidéia* grega, que continha o germe do que mais tarde se denominaria de educação integral (COELHO, 2009).

A *Paideia* conforme Jaeger (1994) se traduzido de forma simplista, como “criação de meninos” não é suficiente para definir o significado, a força e o alcance desse movimento educacional. O autor afirma que, assim como outras palavras gregas, esse termo é de difícil e complexa tradução, tendo em vista que remete à tradição, à cultura, à civilização, à educação e à literatura como parte de sua conceituação.

No ideário da educação grega se objetivava a formação da nobreza cuja natureza, estava calcada no exercício da razão e da liberdade. Motivo pelo qual se procurava que esta formação fosse a mais perfeita possível sendo capaz de promover, nesta classe, a sensibilidade para apreciação do justo, do belo e do bom, com habilidades para o exercício ético da liderança e da obediência e com capacidade para desempenhar um papel significativo na sociedade.

Para os antigos gregos, a formação do ser humano implicou, portanto, a promoção da formação integral do espírito humano como finalidade máxima da educação, e, para alcançar este propósito, o percurso pedagógico deveria envolver uma diversidade de métodos e processos.

Na perspectiva de Jaeger (1994)

Basta para tanto que nos figuremos o conceito de espírito na multiplicidade dos seus aspectos possíveis. Por um lado, o espírito é o órgão através do qual o Homem apreende o mundo das coisas e se refere a ele. Porém, se abstraímos de qualquer conteúdo objetivo (e esta é uma nova faceta do espírito, naquele tempo), também o espírito não é vazio, mas revela pela primeira vez a sua própria estrutura interna. É este o espírito como princípio formal. De acordo com estes dois aspectos, deparamos nos sofistas com duas modalidades distintas de educação do espírito: a transmissão de um saber enciclopédico e a formação do espírito nos seus diversos campos. [...] A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofisticada. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque já não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É desta maneira que coloca a educação em sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da *Arete* humana. Também sob esta forma é educação espiritual; simplesmente, o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal, ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais (JAEGER, 1994, p. 342-343).

O citado autor argumenta ainda que, na prática, a articulação dos métodos que foram utilizados pelos gregos para associar o saber enciclopédico com os valores socioculturais não foi algo simples de implantar e aplicar, assim como também não se constituiu como atividade de fácil execução, devido ao fato de que a educação grega procurou primar pela instauração de um processo formal de natureza intelectual no mais alto sentido da palavra.

Entretanto, o restante da sociedade civil que constituía em sua totalidade a sociedade grega

tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de Homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal. A educação profissional, herdada do pai pelo filho que lhe seguia o ofício ou a indústria, já não se podia comparar à educação total de espírito e de corpo do nobre, [...] baseada numa concepção total de Homem. Cedo se fez sentir a necessidade de uma nova educação capaz de satisfazer os ideais do homem da *pólis* (JAEGER, 1994, p. 336).

Além disso, a educação na antiga Grécia nunca foi organizada para todos, nem foi disponibilizada para qualquer pessoa, mas basicamente para os cidadãos livres, os nobres *aristói*, motivo pelo qual é fato fundamental da história da educação que toda cultura considerada superior “surge da diferenciação das classes sociais, que por sua vez se origina da diferença natural de valor espiritual e corporal dos indivíduos” (JAEGER, 1994, p. 24-25).

Por isso é forçoso reconhecer que, desde o início, o movimento educacional da nobreza grega, desde os sofistas até Aristóteles, nunca teve por finalidade proporcionar educação para todo o povo independentemente das classes sociais, e sim promover formação educacional àqueles cidadãos oriundos da própria nobreza que reuniam condições de assumir cargos e funções de comando.

No fundo não era senão uma nova forma de educação dos nobres. [...] os sofistas dirigiam antes de mais nada a um *escol*, e só a ele. Era a eles que acorriam os que desejam formar-se para a política e um dia tornar-se dirigentes do estado (JAEGER, 1994, p.338).

Nesse sentido, considera-se que do ponto de vista filosófico, a educação grega foi compreendida no contexto de uma perspectiva idealista traduzida, desde os primórdios, numa visão dualista e fragmentada, dentro da qual foi difundida a crença de que nem todos os homens estavam preparados ou necessitavam de uma cultura refinada, uma vez que a condição e a posição social eram fatores determinantes para definir a diferença “natural” das classes e suas ocupações teórico-profissionais. Desse modo, o percurso educativo dos

indivíduos deveria ser norteado conforme os valores espirituais e corporais de cada um de acordo com o lugar que ocupava na escala social.

Segundo Manacorda (1992), a necessidade de constituir e perpetuar a cultura grega implicou para as classes dominantes a criação de uma política educacional capaz de preparar a elite para o exercício do poder que envolvia de forma integrada e interativa três aspectos centrais, o “pensar”, o “falar” e o “fazer” à posição inerente a classe. O aspecto do “pensar” e do “falar” relacionavam-se às artes, à retórica, ao raciocínio lógico-matemático, à argumentação, à ética e à política e o “fazer” à elaboração das leis e uso da força, seja ideológica ou das armas. Enquanto isso, cabia aos produtores e às pessoas com serventia de natureza utilitária e objetiva do ponto de vista social, a capacitação necessária para a prática do ofício destinado a cada um, por meio do treinamento técnico de modo a desincumbirem eficazmente seus afazeres. E finalmente, às camadas do mais baixo escalão social, ou seja, os escravos, reservava-se a opressão e, em diferentes graus, a mesma aculturação advinda dos altos comandos sociais aos subalternos.

Segundo Cambi (1999) a educação grega pautada por uma organização social dividida em classes sociais foi sendo reelaborada como *Paidéia* cristã, humanística e *bildung*, conforme o desenvolvimento das sociedades e da própria educação em cada período histórico. Desta forma, é possível afirmar que a *Paidéia* grega constituiu um arcabouço fundamentado na cultura, na filosofia e na política da realidade da vida da *polis* estruturada em estratos sociais antagônicos contribuiu para promover durante muitos séculos e, inclusive na atualidade, reflexões educativas no ocidente.

A *Paidéia* cristã, por outro lado, representou uma estrutura educacional baseada, fundamentalmente, nos valores dos ensinamentos cristãos profundamente influenciados pelo pensamento greco-romano. Essa filosofia, cujas bases consagram-se nas sagradas escrituras, tem o Cristo como modelo de homem ou sujeito ideal. Visando alcançar essa referência a educação do indivíduo se concentra na preparação para uma vida celestial, a vida superior e verdadeira, situada além dos valores mezinhos da realidade terrena (Cambi, 1999).

Para além da Idade Média, com o surgimento da denominada “escola humanista”, transparece novamente a herança europeia que norteou diversos períodos, fundamentando seus preceitos na retomada de uma formação ancorada na própria natureza humana, a qual considera fatores como a idade, a índole, a motivação e os interesses individuais como indicadores para a estruturação do processo educativo.

A *bildung* (traduzido como formação) implica em atribuir à educação duas tarefas. Por um lado, a promoção da formação intelectual voltada para o desenvolvimento científico e, por outro, conteúdos voltados para a formação moral dos indivíduos.

Tomando como referência a educação grega, considerando os aspectos acima apontados, é possível afirmar que esta foi, de alguma forma, o berço de uma perspectiva de educação integral capaz de promover, como possibilidade, um tipo de formação que considera o ser humano em sua totalidade e não como um ser fragmentado. Apesar de reconhecer que este tipo de concepção amplia a visão de homem, ela foi pensada para atender aos anseios e necessidades de uma classe dominante, por isso não significa que, enquanto educação, se configura como direito de todos, nem em mecanismo destinado a contribuir com a construção de uma sociedade igualitária. Esse pressuposto vai incorporar as lutas travadas pelo movimento revolucionário anarquista no contexto da França dos séculos XVIII e XIX.

2.1.2 A educação integral no movimento revolucionário anarquista francês dos Séculos XVIII e XIX

O advento da Era Moderna como processo de reestruturação do sistema produtivo, das bases culturais e sócio-econômicas da sociedade, sobretudo européia, acarretaram novas e mais complexas demandas educacionais. A organização e constituição do ensino público tornou-se cada vez mais necessário não somente pelo fato da família tradicional ter sofrido profundas alterações com a incorporação da mulher e das crianças ao mundo do trabalho capitalista, mas também pelo fato de que, com o tempo, a educação básica se tornaria requisito importante para contribuir com a qualificação da classe trabalhadora de modo a promover o fortalecimento e a expansão da industrialização e da urbanização sob a égide do capitalismo e da democracia burguesa.

Nesse contexto, o conceito de educação integral guardará uma estreita relação com o pensamento revolucionário francês dos séculos XVIII e XIX ao contestar a velha ordem social em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para os jacobinos²³,

²³ No contexto da Revolução Francesa (1789-1799), cujo lema foi "Igualdade, Fraternidade e Liberdade", os jacobinos foram defensores da República e representantes da pequena e média burguesia. (...). O termo "jacobino" se refere comumente ao grupo político mais radical durante a França republicana ao final do século XVIII, que caracterizaria principalmente a segunda fase da Revolução Francesa. De início, os jacobinos eram apenas os membros de um clube maçônico chamado Clube Jacobino – que, por sua vez, tinha tal nome por se localizar no Convento de São Tiago (no original francês, Jacques ou Jacob). Pertenciam ao grupo alguns nobres e vários burgueses ricos; entre estes, encontravam-se importantes personagens para a Revolução que em breve ocorreria, como Jacques-Pierre Brissot, que lideraria a facção girondina, e Maximilien Robespierre, que lideraria os jacobinos. (PISURNO, Fernanda Paixão. 2016. Os Jacobinos. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/jacobinos/Acesso:10/08/2017>).

enquanto defensores da República e representantes da pequena e média burguesia da época, a educação deveria aproximar-se do conceito de “integralidade” preconizado pela *Paidéia* grega, uma vez que defendiam uma formação capaz de envolver a dimensão intelectual, moral e física do ser humano, porém num sistema de educação nacional que pudesse atender a todas as crianças de forma indistinta.

Segundo Coelho (2009) as ideias e práticas educacionais dos jacobinos contribuíram, entre outros fatores, para a instituição da educação primária para todas as crianças, para a consideração da escola pública como *locus* privilegiado da formação e para a abertura de caminhos que pudessem contribuir para florescer o pensamento revolucionário francês do movimento anarquista.

O movimento jacobino abalaria a solidez da perspectiva idealista do homem burguês, tendo em vista que, ancorado na realidade e na prática social concreta, o paradigma ideológico a sustentar nas suas lutas, primava por uma sociedade mais justa e igualitária para todos os homens. Fator não único, mas suficiente para fortalecer e dar sentido à luta popular à almejada formação integral do ser humano.

Segundo Gallo (1996) a ideia desta formação humana estava assentada no pressuposto de que para os jacobinos, o indivíduo somente poderia existir enquanto pessoa humana se fosse pertencente a um agrupamento social no qual fosse forjada a relação dialética indivíduo-sociedade.

Desta forma, ao assumir em definitivo a natureza política da educação, os anarquistas desejavam colocá-la a serviço da transformação social, como possibilidade de romper com a manutenção da velha e conservadora ordem social.

A articulação das ideias anarquistas contou com diversos intelectuais e agrupamentos socialmente organizados, mas foi sobretudo com

[...] Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores do movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir (COELHO, 2009, p. 86).

Os anarquistas, fundamentados numa pedagogia libertária, que não negava o princípio da autoridade, e sim do autoritarismo, advogaram por igualdade, liberdade e autonomia como pressupostos fundantes de uma educação emancipadora, formadora de seres humanos conscienciosos capazes de contribuir com a construção de uma sociedade pautada pela equidade e a justiça social.

Entretanto, cientes de que a educação da época era pautada por uma enorme desigualdade entre as classes sociais, Bakunin (1979) afirmava que a massa operária não seria capaz de se emancipar enquanto permanecesse submetida a uma instrução inferior à da classe burguesa, num processo educativo que reforçava a naturalização dos privilégios. Ele defendia que,

A instrução a todos os graus deve ser igual para todos, e, por conseguinte, deve ser integral, isto é, deve preparar todas as crianças de ambos os sexos tanto para a vida do espírito como do trabalho a fim de que todos se possam tornar pessoas completas. [...] Na instrução integral, paralelamente ao ensino científico ou teórico, deverá existir necessariamente o ensino industrial ou prático. Só assim será possível formar um homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe (BAKUNIN, 1979, p.43-44).

Se a educação libertária está fundamentada na concepção de educação integral na qual todos os seres humanos têm o direito de desenvolver as suas potencialidades, para Bakunin, ao defender a igualdade educacional para todos, ressaltando inclusive a de gênero, uma educação desigual somente contribuiria para fortalecer as desigualdades sociais por privilegiar as classes política e economicamente favorecidas, assim como continuaria a promover a domesticação da massa operária para a conformação desta aos regimes vigentes.

Bakunin (1979) questiona ainda a tradicional lógica educacional, baseada numa concepção essencialista-idealista de mundo que somente contribui para acomodar as diferenças, daí a necessidade de se colocar em voga uma política educacional ‘pé no chão’, de bases sustentadas pela materialidade real, isto é por meio de uma concepção dialética e de uma visão crítico-analítica da realidade que procura na prática social os critérios fundantes da formação do espírito. Assim como também questiona e refuta a “moral divina”, que para ele somente contribui a fortalecer a sociedade de classe e os privilégios das elites, motivo pelo qual considera que a moral humana consubstanciada no trabalho deveria ser o princípio formativo fundamental para a educação dos seres humanos.

Nesse sentido, a integralidade da educação deveria envolver aspectos gerais do ser humano, o intelectual, o moral e o físico, residindo na relação teoria-prática, ciência-vida e pensar-fazer os elementos para formar sujeitos capazes de pensar e transformar com as suas ações as bases e as relações sociais injustas e desiguais existentes.

A união trabalho-ensino foi defendida pelo próprio Marx, para ele tal articulação se situava como princípio pedagógico fundamental da formação humana. Esta defesa aparece explicitamente como a décima tarefa delineada no programa do Manifesto Comunista o qual postula a “educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças

nas fábricas, [...]. Combinação da educação com a produção material etc” (MARX; ENGELS, 2010, p.58).

Para tal proposição não se trata apenas de uma justaposição trabalho-ensino, mas da construção e promoção da educação enquanto possibilidade real para o pleno desenvolvimento das capacidades de cada pessoa num contexto de crescente alienação. O trabalho, nessa análise, tem uma conotação revolucionária, na perspectiva de que o ser humano possa se libertar ante a própria coisificação e estranhamento²⁴ com o emprego de suas forças produtivas, visto que esses fenômenos se aprofundavam na sociedade capitalista. Conforme Antunes (2006, p.125) “se na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se *estranhado*”.

Ante os avanços produzidos pela lógica do capital, as relações de dominação e controle propiciavam o mergulho cada vez maior da classe trabalhadora do século XIX na alienação, posto que a situação impusesse duros limites à sua criatividade e autonomia e, quanto mais explorada nas suas forças produtivas, mais separada se encontrava do produto e dos resultados da sua própria produção. Nesse contexto, um ensino emancipador, que englobasse o trabalho como princípio educativo, emergia como possibilidade de romper com essa lógica alienante produzida pela relação do ser humano com o mundo do trabalho capitalista (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

Nessa perspectiva, o ensino politécnico, mesmo buscando estabelecer a relação teoria-prática não seria suficiente para a formação do homem onilateral, pois nele, a totalidade social continua estranhada. Na análise de Sousa Júnior (2010, p.83-84) “os conceitos de politecnicidade e onilateralidade se distinguem basicamente por ser o primeiro uma formação que se atinge sem

²⁴ Na análise de Antunes, o que deveria se constituir na finalidade básica do ser social - a sua realização *no e pelo* trabalho - é pervertido e depauperado. (...) O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. Esta é a radical constatação de Marx: a precariedade e perversidade do trabalho na sociedade capitalista. Desfigurado, o trabalho torna-se meio e não necessidade de realização humana. (...) Como expressão da realidade existente na sociedade regida pelo valor tem-se a dialética da riqueza-miséria, da acumulação-privação, do possuidor-despossuído. (...) Como resultante da forma do trabalho na sociedade capitalista tem-se a desrealização do ser social. O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador como um ser alheio, como algo alheio e estranho ao produtor e que se tornou coisa. Tem-se, então, que essa realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador. Esse processo de estranhamento do trabalho não se efetiva apenas no resultado - a perda do objeto - mas abrange também o próprio ato de produção; ele é o efeito da atividade produtiva já estranhada. Se o produto é o resultado da atividade produtiva, resulta que esta é estranha ao trabalhador. (...) O estranhamento remete, pois, à idéia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Tem-se como retrato não o pleno desenvolvimento da onilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal” (ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11. ed. Campinas, SP: Cortez, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006, p.125-127).

que seja necessário revolucionar o conjunto das relações sociais”. Esse autor enfatiza que a politecnicidade no pensamento de Marx, se caracteriza sob o ponto de vista das contradições reais do trabalho, fincados na realidade social concreta. O ensino politécnico, na lógica burguesa, estaria, portanto mais propenso a dar suporte a uma educação que atendessem aos imperativos da própria sociedade capitalista.

O pleno desenvolvimento do ser humano implicaria, portanto, em superação das limitações impostas pelas condições objetivas imediatistas e pelo intercâmbio sociocultural indiferente e mecanizado.

[...] a apropriação *sensível* da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do *ter*. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários [...], são... a apropriação da efetividade *humana* [...]. (MARX, 2008b, p.108). (Grifos do original).

A superação das relações estranhadas ou alienadas e a extinção da propriedade privada se constituem, portanto em condição *sine qua non* para o estabelecimento da omnilateralidade. Condição esta fundamental para superar o ser humano fragmentado em suas potencialidades, alheio à realidade e a si mesmo, que não consegue perceber as coisas tais quais elas, de fato, são e, muito menos, apropriar-se dessa realidade e expressar-se nela de maneira plena. Manacorda (2007) considera que a omnilateralidade ou onilateralidade é, portanto, a

chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p.89-90).

Desse modo a educação politécnica deveria estar diretamente vinculada ao mundo do trabalho, porém, não apenas à instrução necessária à realização da atividade profissional, parte de um momento de execução mecânica, e sim, pelo processo educativo de apropriação e participação do trabalhador na organização do sistema produtivo como forma de compreender

e buscar romper com as bases estruturadas do capital, enquanto fonte geradora de exploração e desigualdade social.

Não se trata, portanto, da politecnia burguesa que, essencialmente, foi projetada e continua até os dias de hoje a preparar mão de obra excedente para não somente atender às exigências do mercado de trabalho, mas para preparar um ‘exército de mão de obra’ disponível e capaz de manter as lógicas da oferta e da demanda de empregos em níveis adequados para se garantir, essencialmente, a manutenção de baixos salários, e portanto, a necessária mais-valia para reprodução do sistema do capital.

Trata-se de um tipo de formação capaz de oferecer reais possibilidades de acesso à educação no seu sentido mais amplo, qual seja, o de promover uma formação omnilateral, capaz de garantir as condições para a emancipação universal dos seres humanos, para além da emancipação restrita prometida pela burguesia para os trabalhadores (SOUSA JÚNIOR, 2010).

Nesse contexto, pergunta-se, como, hipoteticamente, a classe dominante já detentora do acesso a um tipo amplo de educação, o que restava à classe subordinada? Como superar tal situação com uma educação para a subserviência, para o consentimento, ainda que não consciente, do cenário de exploração?

Tal como afirmado anteriormente, vale acrescentar Gallo (2007), para quem o ser humano alienado é um dos pilares para a constituição da sociedade de exploração, a ideia da educação integral nesse contexto desponta-se como

caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social (GALLO, 2007, p.36).

Sendo assim, a educação unilateral, que reproduz uma visão parcializada e cristalizada da realidade escamoteando as diferenças, naturalizando as desigualdades e ignorando o metabolismo histórico, não seria capaz de formar o ser humano em sua plenitude, cidadão autônomo, crítico e emancipado.

A ideia política de uma educação integral poderia ser considerada como possibilidade e mecanismo fundamental para contribuir com a emancipação do ser humano por meio do processo educativo escolar. Mas, não o ser humano isolado, individualizado, mas enquanto

ser social e político, de natureza interativa e democratizadora que visa, sobretudo, a sobrevivência garantindo-se o bem comum, acima dos interesses individuais.

Nessa perspectiva, a educação integral se insere como possibilidade de superação da politecnicidade fragmentadora de natureza burguesa e da escola unilateral sabidamente incapaz de proporcionar a formação do trabalhador numa sociedade emergente cada vez mais industrializada, virtualizada e, portanto, complexa.

Em defesa da educação integral dois nomes se destacariam posteriormente, Gramsci²⁵ e Dewey²⁶. Embora em contextos e perspectivas distintas, é importante entender o pensamento desses dois intelectuais nessa discussão posto que ambos influenciaram a construção do conceito de educação integral no Brasil, destacadamente o Dewey.

2.1.3 Gramsci e Dewey: Escola unitária e pragmatismo

Perseguindo ainda a tentativa de compreender as origens da educação integral, buscou-se em Gramsci e Dewey perceber como as ideias e práticas que sustentam esse conceito foram se corporificando no ensino público brasileiro. Esses intelectuais são importantes tendo em vista que suas ideias influenciam o pensamento educacional contribuindo para a difusão das perspectivas teórico-conceituais que fundamentam as políticas de educação integral de tempo integral desenvolvidas no Brasil.

Antônio Gramsci não foi um teórico que escreveu especificamente sobre a educação. Ele foi um intelectual crítico que pensou as complexas relações sociais em suas múltiplas interações e determinações, e no seu interior o processo educativo.

Segundo Carnoy (1988), na perspectiva gramsciana, a sociedade civil se constitui em fator determinante para a compreensão do desenvolvimento da sociedade capitalista. Porém, faz-se presente “[...] a supremacia das superestruturas ideológicas sobre a estrutura econômica

²⁵ Gramsci, Antônio (1891-1937), político e pensador marxista italiano; foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano em 1921 (...), foi preso pelo regime fascista, onde compôs grande parte de sua obra teórica. Para Gramsci, o marxismo deve ser interpretado como uma "filosofia da práxis", como uma prática política revolucionária com uma firme base teórica. Divergiu da interpretação oficial do marxismo na União Soviética sob Stalin. E procurou recuperar os elementos dialéticos hegelianos da teoria marxista. E considerado um dos inspiradores do eurocomunismo contemporâneo. (JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2001, p.87).

²⁶ Dewey, John (1859-1952) esse filósofo e educador norte-americano foi professor de filosofia, psicologia e pedagogia nas Universidades de Chicago e Columbia (Nova York). Desenvolveu o pragmatismo formulado por Peirce e William James, aplicando essa doutrina à lógica e à ética, e defendendo o instrumentalismo ou o experimentalismo em teoria da ciência. Tornou-se célebre por ter fundado a chamada escola ativa. Sua obra é vasta. (Idem, p. 53).

[...] é a superestrutura que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; em vez da estrutura econômica [...]” (CARNOY, 1988, p. 96).

A superestrutura²⁷ na visão gramsciana “[...] é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações torna-se o centro da análise, e não a estrutura” (CARNOY, 1988, p. 95).

A hegemonia²⁸ da classe dominante, por meio do exercício da liderança política, intelectual, cultural e moral, funciona no contexto social como uma autorização para que se imponha a sua visão de mundo e os seus interesses à classe subordinada, dando ensejo a um tedioso consentimento.

Estabelecido o consenso, embora não isento de contradições e conflitos, dadas as lutas de classes, o pensamento hegemônico se unifica, se consolida, se expande e se mantém pela mediação da múltipla aparelhagem social, entre eles, a cultura, a educação (escolas), a religião (igrejas), a política (partidos).

Na análise de Carnoy (1988), é preciso entender no pensamento gramsciano a noção do que se denominou de “guerra de posições”, ou seja, um enfrentamento dinâmico ao Estado, para o qual ele identificou serem necessários quatro elementos fundamentais, sendo eles, a construção da hegemonia proletária, “sitiamento” dos aparelhos do Estado pela contra-hegemonia, formação de uma consciência coletiva e consolidação do partido político como instrumento educacional. Mas, esse caminho por ser longo e complexo exige uma contínua formação por meio da incorporação da consciência de classe por parte do proletariado para que o processo de transformação e a consideração do partido político como instrumento para a elevação dessa consciência se estabeleça.

²⁷ Marx e Engels apresentam a metáfora do edifício – base (infraestrutura) e superestrutura – é usada por Marx e Engels para apresentar a ideia de que a estrutura econômica da sociedade (a base ou infraestrutura) condiciona a existência e as formas do Estado e da consciência social (a superestrutura). Qualquer transformação na base econômica de uma sociedade leva a uma transformação da superestrutura. (BOTTOMORE, 2013, p.52).

²⁸ Hegemonia é o conceito chave dos *Quaderni del cárcere* de Gramsci e a sua contribuição mais importante para a teoria marxista. Nos escritos anteriores à prisão, nas poucas ocasiões em que o termo é usado, refere-se a uma estratégia da classe operária. Em um ensaio que escreveu pouco antes de ter sido preso em 1926, empregou a palavra para referir-se ao sistema de alianças que a classe operária deve criar para derrubar o Estado burguês e servir como a base social do Estado dos trabalhadores. (...). Nas condições modernas, argumenta Gramsci, uma classe mantém seu domínio não simplesmente por meio de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças que Gramsci chama de bloco histórico. Esse bloco representa uma base de consentimento para uma certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e ideias. Essa “textura de hegemonia” é tecida pelos intelectuais que, segundo Gramsci, são todos aqueles que têm um papel organizativo na sociedade (Idem, p.284).

Para Coutinho (1999) a “guerra de posição” faz parte da estratégia diferenciada de tomada de posição do socialismo no ocidente, não se trata de ataque frontal, mas de batalhas

[...] que devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando à conquista de posições e de espaços [...], da direção político-ideológica e do consenso dos setores majoritários da população, como condição para o acesso ao poder de Estado e para sua posterior conservação (COUTINHO, 1999, p.147).

A percepção de Gramsci a respeito do aprofundamento das desigualdades na sociedade capitalista, da alienação da classe proletária, da centralização do poder e da diretividade política nas mãos dos grupos tradicionalmente dominantes, impulsionou a ideia de que a subversão da ordem imposta constituía-se em condição estruturante na luta que se deveria travar por mudanças.

Coutinho (1999) analisando o pensamento gramsciano, reforça que, para tal, necessário seria reconhecer que, diferentemente, por exemplo, do movimento jacobino, momento no qual ainda não existiam partidos nem sindicatos sistematicamente organizados, nesse novo contexto o desenvolvimento dos processos de socialização das forças produtivas levaria “a uma socialização da participação política” (COUTINHO, 1999, p. 148), fato que forçosamente iria impor mudanças de estratégia nas lutas socialistas. Nessa condição, a educação ocuparia um lugar de destaque, enquanto eficiente mecanismo que, formal ou informalmente, direta ou indiretamente, manteria o sistema institucionalizado em movimento.

Para Gramsci (2001), os intelectuais²⁹ dos diversos agrupamentos sociais seriam peças-chave nessa engrenagem, e que a formação da camada proletária deveria ocorrer por meio de processos históricos tradicionais que reproduzem os processos da superestrutura vigente na qual a instituição escolar assume um papel preponderante.

O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis). A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área”

²⁹ Ver também: GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2001, p.19, grifos do original).

Desta forma, para Gramsci, os diferentes tipos de escola e as aspirações das diversas camadas intelectuais teriam servido como aparato à sustentação do consenso e do aparelho de coerção do Estado na manutenção da disciplina e do controle das camadas que não coadunam com o suposto consenso. Ele defende que historicamente “os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2001, p.21).

Em busca de alternativas no enfrentamento dessa disparidade social, tais circunstâncias implicam pensar, além de outros fatores, um sistema escolar capaz de proporcionar condições de formação igualitária para todas as camadas da população. A agudização do dualismo escolar no sistema educacional italiano forçava a manutenção da oferta de um ensino clássico, científico e cultural às classes média e alta e a instrução profissional às camadas populares. Onde estaria, então, a justiça dessa escola?

Essa situação era de tal modo preocupante na época, que Gramsci chegou a afirmar que “a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2001, p.49). Com um processo educativo tão desigual a classe proletária jamais alcançaria postos de comando ou diretividade intelectual e política. E, se alcançasse, chegar ao poder não era o bastante, esse fato não garantiria por si só a transformação social.

Desta forma as mudanças deveriam se iniciar nas bases com a formação da consciência de classe, com a instauração de uma nova cultura, com a consolidação de outra hegemonia. Essa foi a ideia fundamental da chamada “guerra de posição” ou de “movimento”. Encarar a escola nessa perspectiva implicaria em superar a dicotomia atividade intelectual-atividade manual ou o distanciamento teoria-prática e a acirrada fragmentação do sistema educacional. Foi nesse sentido que Gramsci concebeu o trabalho enquanto princípio educativo a se instaurar no que denominou de escola unitária.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2001, p.40).

A escola era de tal modo importante para Gramsci que ele chegara a afirmar que “a escola – em todos os seus níveis – e a Igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que utilizam” (GRAMSCI, 1999, p.112). Para ele a escola deveria ser repensada em vários aspectos de modo a atender igualmente a todas as camadas sociais. Os filhos de operários teriam os mesmos direitos dos burgueses, acesso a prédios bem estruturados, a avançados recursos tecnológicos, aos melhores professores e a uma formação completa do ponto de vista científico, cultural, profissional. Um currículo dinâmico com atividades ligadas à vida coletiva e ao mundo da produção contemplaria ainda o ensino de línguas, noções de direitos e deveres, assim como de política, Estado e sociedade, se ancorando no trabalho como o princípio do qual o ser humano se utiliza para se apropriar da natureza e transformá-la e nesse processo transforma-se a si mesmo e à realidade. Por isso, se se deseja formar uma nova intelectualidade não se poderia separar trabalho intelectual e manual, teoria e prática, corpo e espírito.

Nessa perspectiva, entende-se que, assim como nas ideias marxianas, nos princípios gramscianos também se defendia a articulação no tripé educação-trabalho-vida, uma vez que na educação integral a interação desses elementos é indissociável. Isto, apesar de saber que, ao mesmo tempo, essa relação não se concretiza de maneira amistosa, e não se expressa desprovida de contradições, considerando que o trabalho se apresenta em natureza de positividade enquanto possibilidade de criação e reprodução da vida humana e de negatividade enquanto atividade alienante no seio da sociedade capitalista.

Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.19), questionam “como pode ser educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?” A consolidação do trabalho enquanto escravidão e castigo também contribuíram para uma visão negativa da atividade produtiva, sobretudo a atividade manual e/ou o trabalho pesado. Para esses autores não se pode desconhecer a função instrumental didático-pedagógico do trabalho, mas que, todavia sua dimensão mais profunda é enquanto princípio educativo de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e ético-política (como direito e como dever).

Por esses motivos, é preciso considerar que por mais braçal (grosseira ou pesada) que seja uma atividade ela exigirá certo nível de abstração, de raciocínio, de lógica, de fundamento, de relações com o todo e com o próprio trabalhador, mas parece que, muitas vezes, o próprio trabalhador não se dá conta disso. É como se o dispêndio de energia física empregada na transformação da matéria em produto suprimisse desse trabalhador a vontade/desejo/capacidade de pensar. É como se a dureza, o peso da atividade afetasse o

próprio espírito/consciência no ato do trabalho embotando o desenvolvimento da percepção/sensibilidade e a repetitividade dos movimentos, tornando o esforço mecanizado, enrijece o próprio corpo do trabalhador numa inevitável simbiose.

Porém, essas relações podem não existir para aquele que trabalha, uma vez que ele, não dando conta de assimilar a totalidade do real, não consegue processar o dinamismo das múltiplas relações que se estabelecem no movimento e na integração dessas forças na constituição da realidade. E, para que? Elas não vão acrescentar valor ao produto. Na sociedade capitalista importante é o produto não o produtor, é a mercadoria não o mercador, é o resultado não o processo. Nota-se que, de fato, o trabalho transforma o homem, mas como transforma eis a questão.

Na organização prática da escola unitária, visando maior integração dos elementos educação-trabalho-vida, uma das exigências era a ampliação da participação do Estado, assim como a ampliação da jornada escolar dos alunos, tendo em vista que não se poderia estruturar a exigência de uma formação integral em uma carga horária reduzida a meio turno diário em um sistema dicotomizado e seletivo. Nas palavras de Gramsci:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. [...] Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. (GRAMSCI, 2001, p.36-37).

Além da íntima articulação ensino-trabalho, nessa escola algumas diretrizes básicas estão postas, quais sejam a responsabilidade do Estado com a educação pública, a igualdade educacional entre as classes sociais, a valorização dos recursos materiais e humanos para a concretização do processo educativo escolar, o reconhecimento da importância do papel do professor e a inserção do jovem em atividades de cunho social sem, em nenhum momento, perder de vista a sua elevação a certo grau de maturidade, ao desenvolvimento da capacidade intelectual e prática e a conquista da autonomia e da iniciativa. Segundo Barata (2010) não se pode esquecer de que um dos principais fios condutores da obra de Gramsci é o seu caráter pedagógico-educativo.

Dessa forma, a proposta gramsciana de educação integral preenche possíveis lacunas do ideário libertário, posto que procura ampliar os horizontes relacionados com a possibilidade de promover uma sólida formação cultural e política. Com a escola unitária vislumbra-se de forma efetiva não somente a superação da dicotomia presente no ensino politécnico burguês, mas enfatiza-se a importância da formação de uma nova consciência coletiva ancorada na realidade da prática social da produção da vida humana em seus diversos aspectos, sejam eles de natureza concreta ou abstrata, material ou simbólica. reconhecendo a educação escolar de fato como meio para a transformação social com o enfrentamento das contradições no movimento da luta de classes.

Por outro lado, diferentemente do pensamento de Gramsci, nas ideias Deweyanas a finalidade da educação seria proporcionar a reconstrução da experiência de modo a permitir uma adequada adaptação social visando a harmonização das diferentes classes. Entretanto, de forma semelhantemente a Gramsci, Dewey foi defensor de uma pedagogia ativa e, embora sob diferentes perspectivas, ambos gozam de uma visão dialética da realidade.

A razão principal para se discutir o pensamento de Dewey nessa tese é que ele tornou-se um aporte teórico essencial para as ideias e práticas da política de educação integral adotadas por Anísio Teixeira, nas décadas de 1920 a 1950, tornando-se um marco central na elaboração das propostas e das experiências educativas desenvolvidas naquele período. E, as ideias anisianas, são costumeiramente uma das principais referências na elaboração das políticas públicas de educação integral no Brasil. Por esse motivo é fundamental entender como Dewey pensava a educação, a sociedade, o estado e as bases de sustentação das relações entre esses entes.

Ao se tratar do pensamento Deweyano, uma expressão que se tornou ponto chave foi a ideia de que educação não deve ser tratada como uma forma de preparação para a vida, pois ela é a própria vida em constante movimento e transformação. Ele não defendeu necessariamente o conceito de educação integral, para ele só poderia ser educação se fosse integral. As escolas deveriam ser organizadas como micro comunidades que possibilitassem experiências reflexivas às crianças para que elas pudessem compreender o funcionamento real da vida e da sociedade e de modo compartilhado e democrático construíssem suas aprendizagens. Nas instituições nas quais se colocava em prática as suas ideias os alunos permaneciam na escola o dia todo, ou seja, a jornada escolar já era ampliada.

Na concepção desse autor a educação é algo tão vital que ele, influenciado pelo naturalismo de inspiração Darwiniana³⁰, chega a afirmar que “a educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica” (DEWEY, 1979, p.10).

Enquanto processo social, esse fenômeno consiste na transmissão que se efetiva por intermédio da comunicação que, por sua vez, viabiliza a participação ativa do sujeito na experiência, única capaz de proporcionar a construção real do conhecimento. Para ele a educação “[...] é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1979, p.83).

Dewey critica a educação tradicionalista excessivamente focada no professor, nos processos orais de comunicação e na memorização, sem vivências reais e significativas do conhecimento. Para ele o antagonismo entre o trabalho e o lazer, o intelectual e o prático, o saber e o fazer ocasionavam considerável perda de sentido do processo educativo escolar tendo em vista que o teórico é gerado desvinculado do mundo prático, o aspecto racional do humano é distanciado do emocional, o conhecimento é desgarrado da realidade na qual a vida, de fato, acontece. Na análise dele a desconexão entre escola e vida real é reforçada pelo conflito entre os objetivos da educação nacional forjados pelo estado e os objetivos sociais da formação do homem enquanto cidadão e também pelo conflito entre os interesses individuais do sujeito (e da família) enquanto pessoa e os institucionalizados pelo sistema (o estado) com objetivos estreitos e exclusivistas.

Na análise de Teixeira (1955), um dos maiores estudiosos da obra de Dewey no Brasil, a lógica da teoria de Dewey se funda essencialmente na generalização do método científico a todas as áreas do conhecimento, assim como do comportamento habitual do ser humano.

Nesse sentido, para Dewey, a educação tradicional está deteriorada posto que se fundamenta em bases que, apesar da consagração histórica, demonstra fragilidade por não atender mais aos princípios científicos, nem às necessidades da sociedade e, muito menos, às

³⁰ Charles Robert Darwin (1809-1882) foi um naturalista britânico, considerado o “pai” da teoria da evolução das espécies, segundo a qual “a luta pela vida e a seleção natural são consideradas como os mecanismos essenciais da evolução dos seres vivos”, é a idéia de seleção natural que se encontra no cerne da questão da evolução: os organismos vivos formam populações denominadas espécies e apresentam “variações”: graças a essas variações, certos indivíduos são melhor “adaptados” a seu meio e engendram uma descendência mais numerosa. A seleção natural designa o conjunto dos mecanismos que fazem a triagem pelos melhores indivíduos: assim, graças à “luta pela vida”, as populações evoluem lentamente, isto é, se transformam e se diversificam produzindo formas cada vez mais complexas. (JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2001, p.70).

motivações individuais dos sujeitos na aquisição do conhecimento. Sua organização se estrutura sob um “[...] esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro” (DEWEY, 1979, p.5). Tal esquema se mostra incoerente com os processos de mudança e evolução social e, além de incompatível com o grau de maturidade, mostrava-se distante dos interesses dos aprendizes. No Quadro 1 abaixo se reúne alguns princípios da filosofia implícita nas práticas da Educação Nova em contraposição à Tradicional.

Quadro 1 – Princípios da Educação Tradicional e da Nova Educação em Dewey

Princípios Educacionais em Dewey		
Educação Tradicional	Nova Educação	
1	Imposição verticalizada: de cima para baixo	Expressão horizontalizada: cultivo da individualidade
2	Disciplina externa	Atividade livre
3	Aprender por livros e professores	Aprender por experiência
4	Aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas	Aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos do aluno
5	Preparação para um futuro mais ou menos remoto	Aproveitamento máximo de oportunidades do presente
6	Conhecimentos estáticos	Contato com um mundo em mudança

Fonte: A autora, 2017. Organizado com base no livro “Experiência e educação” (Dewey, 1952, p. 6-7).

Para o autor, o conservadorismo tradicional veicula por meio da educação escolar um produto cultural estático e livresco sem condições de aplicação na vida prática, assim como contraditório aos postulados de uma sociedade moderna, progressista e democrática. Na visão de Dewey, como não se desvincula educação e vida, os conhecimentos só tem sentido quando podem ter aplicabilidade, estabelecendo relações diretas com o contexto de mundo vivido pelo aluno.

Ele considera que “todos os princípios são, porém, em si mesmos, abstrações. Fazem-se concretos somente nas consequências que resultam de sua aplicação” (DEWEY, 1952, p.7). A obstinação pela funcionalidade do conhecimento proporcionada pela experiência, reconstrução e continuidade da experiência, é um postulado do movimento filosófico

conhecido como Pragmatismo³¹, movimento com forte sustentação nos campos da Biologia, da Psicologia e da Sociologia.

Segundo Cunha (1998) o Pragmatismo, fundado por Charles Pierce (1839-1914) e Willian James (1842-1910), encontrou em Dewey, além de um pioneiro, um dos maiores nomes dessa filosofia, tanto pela base teórica que construiu embasado nos princípios exarados pelos seus fundadores, quanto pelo valoroso trabalho teórico e educativo que desenvolveu ao longo de toda a sua vida.

Para Westbrook (2010) vida e aprendizagem são, no pensamento de Dewey, os fatos supremos do processo educativo.

Vive-se aprendendo, e o que aprende leva-nos a viver melhor. Todo o interesse humano pela educação e pela escola é, fundamentalmente, uma questão de tornar a vida melhor, mais rica e mais bela. Logo, para dirigir o processo educativo, devemos saber: 1º) como aprendemos; 2º) como o que aprendemos refaz e reorganiza a nossa vida; 3º) em que consiste uma vida melhor, mais rica e mais bela. (WESTBROOK, 2010, p.55).

Portanto, é no movimento de transformação e ressignificação das experiências na própria vida que se processa a aprendizagem.

Dewey (1979) atribui à instituição escolar um papel fundamental no trabalho de assegurar, por meio da formação das novas gerações, a transmissão de valores, conhecimentos, costumes, crenças, lutas, derrotas, vitórias e ocupações capazes de garantir a existência e sobrevivência das sociedades constituídas como tal. Nas palavras do autor,

³¹ Esse termo foi introduzido na filosofia em 1898, por um relatório de W. James a *Califórnia Union*, em que ele se referia à doutrina exposta por Peirce num ensaio do ano 1878, intitulado "Como tornar claras as nossas idéias". Alguns anos mais tarde, Peirce declarava ter inventado o nome Pragmatismo para a teoria segundo a qual "uma *concepção*, ou seja, o significado racional de uma palavra ou de outra expressão, consiste exclusivamente em seu alcance concebível sobre a conduta da vida"; dizia também que preferira esse nome a *praticismo* ou *praticalismo* porque, para quem conhece o sentido atribuído a "prático" pela filosofia kantiana, estes últimos termos fazem referência ao mundo moral, onde não há lugar para a experimentação, enquanto a doutrina proposta é justamente uma doutrina experimentalista [...] O princípio dessa regra metodológica é que "a função do pensamento é produzir hábitos de ação", *crenças*. A regra proposta por Peirce era, portanto, sugerida pela exigência de achar um procedimento experimental ou científico para fixar as crenças, entendendo por científico ou experimental o procedimento que não recorre ao método da autoridade nem ao método apriorístico. [...] Dewey compartilhava o experimentalismo de Peirce, porque para ele "a experimentação faz parte da determinação de qualquer proposição justificada" (*Logic*, 1939, p. 461), ao mesmo tempo em que evidenciava o caráter instrumental e operacional de todos os procedimentos do conhecer, considerados como meios para passar de uma situação indeterminada para uma situação determinada. , ou seja, ao mesmo tempo distinta e unificada (*Logic*, cap. VI). A concepção de Pragmatismo *metafísico* encontra-se em W. James e em F. C. S. Schiller; suas teses fundamentais que consistem em reduzir verdade a utilidade, e realidade a espírito. (ABBAGNAMO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 5ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007. P.784-785).

Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso de seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Assim se explica, com efeito, a continuidade de toda a experiência por efeito da renovação do agrupamento social. A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade da vida social (DEWEY, 1979, p. 02).

Para ele a necessidade (individual e social) é um fator decisivo para a educação estruturada em cada época e em cada povo. Sejam em uma moderna cidade ou em uma tribo selvagem, todos os elementos que constituem o corpo de um determinado grupo social, nascem imaturos e, com o tempo, vão ganhando experiência através da educação formal ou informal. Com essa aquisição ocorre naturalmente a substituição dos membros que soçobram, garantindo, desse modo, a reconstituição do organismo social através da transmissão das capacidades técnico-científicas e artísticas.

Porém, essa transmissão que não é mera reprodução, é reconstrução da experiência, e que não se dá de modo automático, encontra na educação a função mediadora desse progressivo processo no contexto de uma sociedade democrática.

Para Dewey, a democracia, termo que assume também centralidade no seu arcabouço teórico, é um valor social e político, é uma ideia ampla e plena que “para ser percebida deve afetar todas as formas de associação humana, a família, a escola, a indústria, a religião” (DEWEY, 1927, p.2) e que deve ser fomentado e praticado nas instituições escolares. Estas, por sua vez, ao funcionarem como verdadeiras comunidades, oportunizam às crianças e jovens conviverem e praticarem os princípios democráticos na apreensão do seu sentido real.

Somente quando partimos de uma comunidade como um fato, quando compreendemos o fato no pensamento de modo a esclarecer e ampliar seus elementos constituintes, podemos alcançar uma idéia de democracia que não seja utópica. As concepções e chavões que são tradicionalmente associados à idéia de democracia assumem um significado verídico e instrutivo somente quando são interpretados como marcas e traços de uma associação que percebe as características definidoras de uma comunidade. Fraternidade, liberdade e igualdade isoladas da vida comunitária são abstrações inúteis (DEWEY, 1927, p.6).

Para tornar-se uma prática social ampla, a ideia de democracia não pode se resumir em uma alternativa de vida associada, ela se constitui na própria vida em comunidade. No livro “A democracia é radical” (1937) ele defende a radicalidade fundamentado no pressuposto de que a democracia exige profundas mudanças nas instituições sociais, econômicas, jurídicas e culturais e que essas mudanças não podem ser apenas de superfície, precisam se originar e se afirmar nas raízes. Para tal, a escola enquanto espaço para o exercício da democracia desde as

bases na mais tenra idade contribui para a formação plena do ser humano e não apenas do cidadão situado no interior de um ente estatal.

Entretanto, sua defesa da ideia de educação enquanto mecanismo de mudança, não contempla necessariamente a ocorrência de modificação das estruturas sociais. Nesse sentido seu pensamento guarda relações com a *Paideia* grega na qual os sujeitos e seus agrupamentos recebem uma formação em conformidade com as aptidões e interesses individuais. O ajustamento das diferentes classes sociais é uma aspiração do ideário democrático de Dewey. Essas afirmações encontram respaldo quando o autor argumenta,

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens (DEWEY, 1979, p.106).

Ele critica o caráter ideológico das doutrinas socialistas apontando-as como utopias sem real alcance prático. O princípio de igualdade, por exemplo, não se legitima pela luta em instituí-lo, tendo em vista que não se efetiva de fato e ainda por cima, na tentativa de alcançá-la, são destruídos, pela violência ideológica ou física, laços vitais que mantêm a sociedade unida. Para ele uma sociedade igualitária vai se instaurar com naturalidade a partir da mudança dos indivíduos que nela vivem e a compõe, sem necessidade de coerção ou subordinação, o que geraria a violação de outro princípio fundamental de sua filosofia, a liberdade.

Ao analisar o pensamento de Dewey percebe-se que ele e Gramsci, em determinados momentos se aproximam e em outros se distanciam. O Quadro 2 abaixo sintetiza algumas dessas percepções, não com a ideia de estabelecer dualismos, mas de modo que se possa encontrar elementos que permitam inferir com mais clareza as bases que sustentam os princípios da educação integral no sistema público de ensino brasileiro.

Semeraro (2005, p.28) ao discutir a Filosofia da Práxis e o (neo) pragmatismo aponta que entre Gramsci e Dewey existem “[...] mais “passagens subterrâneas” do que se possa pensar”. Com base em artigo³² publicado na Revista Crítica Marxista, da Itália, ele demonstra que, apesar das contraposições entre essas filosofias, existem também diversas convergências. Ele argumenta que, tanto Gramsci quanto Dewey conviveram com processos de

³²META, C., (2004). Filosofia della prassi e pragmatismo. Critica Marxista, no 2/3, p. 41-53.

industrialização e de massificação decorrentes de novos modos de produção e de conhecimento no século XX e que os dois pensadores apresentam aproximações teóricas no campo educacional como, por exemplo, em relação à pedagogia e à função democratizadora da escola.

Embora as ideias desses autores tenham se tornado referência no Brasil em períodos distintos, o objetivo da organização do quadro abaixo não foi estabelecer uma comparação entre eles visto que são de matrizes epistemológicas diferentes, porém ambos exercem influência no contexto da educação brasileira.

Quadro 2 – Aproximações e distanciamentos conceituais entre Gramsci e Dewey

	Gramsci	Dewey
Princípios educacionais em Gramsci e Dewey	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perspectiva epistemológica: dialética materialista 2. Educação é processo (meio) para a transformação social 3. Escola unitária – igualdade 4. Ação, práxis consciente da produção material da vida 5. Pedagogia ativa (dimensão intelectual-política-prática do trabalho) 6. Recursos, componente fundamental 7. Professor, intelectual orgânico que viabiliza processos de mudança 8. Papel do Estado ampliado - Socialismo 9. Luta de classes 10. Transformação social pelas bases (revolução pela formação coletiva). 11. Consenso pela mobilização popular 12. Cidadania participativa (ativa) – pelo enfrentamento das contradições visando a emancipação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perspectiva epistemológica: dialética empirista 2. Educação é processo de reconstrução da experiência para a adaptação social 3. Escola pragmática – aplicabilidade 4. Ação, experiência da atividade produtiva para a/na vida 5. Pedagogia ativa (dimensão prático-instrumental-intelectual do trabalho) 6. Recursos, componente fundamental 7. Professor, facilitador que media o processo ensino-aprendizagem 8. Papel do Estado restrito - Liberalismo 9. Ajustamento das classes 10. Mudança social pelas bases (revolução comportamental dos indivíduos) 11. Consenso pela aceitação das normas 12. Cidadania participativa (ativa) – pela conciliação das contradições para reajustamento/adaptação

Fonte: A autora, 2017. Organizado com base nas leituras de ambos os autores.

Tanto Dewey quanto Gramsci trazem ao debate conceitos fundamentais para se repensar a teoria, as políticas e as práticas da educação integral no contexto escolar brasileiro. Esta análise torna mais evidente as razões pelas quais as políticas nesse campo se fundamentam em bases neoliberais, no campo teórico, por exemplo, a aceitação e difusão do pensamento Deweyano foi uma das bases.

De acordo com Cunha (2001) o ambiente de produção das ideias Deweyanas, nos Estados Unidos em plena modernização e reorganização da vida econômica, encontrou no

Brasil do início do século XX um campo fértil para se reproduzir, tendo em vista que o país despontava para a industrialização e urbanização. Além do mais, os pressupostos da sua teorização foram adotados por grupos de intelectuais da elite progressista que detinham meios para popularizá-lo rompendo mais facilmente as barreiras e, com isso, promovendo maior aceitação e desenvolvimento prático de suas ideias. O próprio Anísio foi um desses intelectuais cuja influência alcançou os interesses renovadores da época.

Por outro lado, com Gramsci foi um pouco diferente, algumas de suas obras foram publicadas no Brasil somente no final da década de 1960. Porém, segundo Coutinho (1999), as publicações não tiveram uma boa aceitação, a sua influência na produção intelectual brasileira foi praticamente nula naquele período. Esse obscurantismo guarda relações com as restrições impostas pelo regime militar.

A partir do final dos anos 1970, com o declínio da ditadura, as ideias de Gramsci foram incorporadas ao pensamento educacional brasileiro. Essa ascensão foi notadamente marcada por três fatores, o movimento de abertura política do país com a redemocratização, o crescimento e consolidação de partidos e de grupos de intelectuais de filosofia esquerdista e a adoção das obras e ideias gramscianas em universidades e investigações científicas. Pode-se dizer que Gramsci “[...] conquistou um espaço próprio na vida intelectual brasileira, tornando-se uma força viva e um ponto obrigatório de referência no complexo processo de renovação teórica e política que hoje envolve a esquerda brasileira” (COUTINHO, 1999, p.195).

Como se vê o contexto educacional brasileiro é permeado por diversas correntes teóricas. A influência maior ou menor que cada uma exerce sobre a realidade relaciona-se a diferentes fatores de ordem política, econômica, social e cultural. Porém, no que diz respeito à educação integral, a ampliação da jornada escolar dos alunos está intimamente ligada aos princípios de Anísio Teixeira que ancora o seu pensamento nas ideias e práticas de Dewey.

2.2 Políticas de ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino no Brasil

A ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino no Brasil tem se constituído uma temática emergente tanto do ponto de vista social, por meio da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais quanto do ponto de vista teórico, que tem possibilitado visitar e analisar experiências anteriores e atualmente vigentes. Estudos como os de Cavaliere (2009, 2010, 2014), Coelho (2009), Paro (1988), Gadotti (2012), Moll (2009a e b), entre outros, têm abordado diferentes aspectos que geralmente englobam o ordenamento

legal, as concepções teóricas, a estrutura e funcionamento, bem como os resultados alcançados com a ampliação da permanência do aluno no ambiente escolar.

Segundo os autores estudados, a educação de tempo integral (ETI) tem sido analisada com mais regularidade nas últimas décadas no Brasil devido à ampliação e consolidação da pós-graduação a partir dos anos 1990, contudo, o apogeu dessa política se deu na primeira metade do Século XX. Contexto marcado por transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, fator que contribuía para o acirramento do movimento de luta pela democratização do ensino público, ampliação das funções da escola, contestação do autoritarismo tradicional no processo de ensino e, com isso, ascensão do Movimento Escolanovista.

Nessa época, ante as demandas de uma sociedade em processo de mudança, a orientação pedagógica da educação de tempo integral tinha como premissa atender de forma ampliada as necessidades formativas dos alunos. O sistema de ensino estruturado em turnos de atendimento em tempo parcial dava mostras de sua inoperância e já não era mais considerado suficiente para o desenvolvimento de tarefas sociais e culturais agregadas ao contexto escolar brasileiro. A educação se constituía em campo de disputa de diferentes correntes ideológicas, que debatiam suas relações com o desenvolvimento socioeconômico, sua importância para a formação da população e desse modo, direcionavam as políticas educacionais conforme os ideais que defendiam.

Segundo Cavaliere (2010, p.249) os grupos de matriz autoritária, conservadora e elitista tomavam a educação integral “[...] com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira”. Defensores dos valores cívicos e morais, com a perspectiva de uma educação higienista e religiosa, seus objetivos contribuía para formar o cidadão regenerado, capaz de servir obedientemente ao país.

Os grupos liberais, de matriz democratizadora, combatiam essa visão curativa e moralizadora defendendo a educação integral como possibilidade para uma formação ampla e significativa do ser humano. Para esse grupo, a finalidade era a “[...] reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2010, p.249). Essa lógica, de educação enquanto vida e descoberta e não como conserto, impunha uma reestruturação dos tempos-espacos escolares o que implicava em diversificação do trabalho pedagógico e ampliação da carga horária dos alunos. Entre os

liberais, destaca-se Anísio Teixeira por sua elevada atuação teórica, política e técnica no campo educacional.

As concepções anisianas corroboram com os pilares da corrente liberal, porém conforme Chaves (2000) era um liberalismo com forte cunho social no sentido de contestar o ensino escolar conservador e tradicional da elite brasileira sinalizando a educação numa perspectiva democratizadora.

2.2.1 Educação de tempo integral: os pioneiros Anísio Teixeira³³ e Darcy Ribeiro³⁴

A educação de tempo integral no Brasil está associada, sobretudo, às ideias de Anísio Teixeira que ao fazer estudos na Columbia University/EUA, tomou como base experiências norte-americanas ancorando as suas concepções, fundamentalmente, nesse pensamento educacional. Teixeira (1955) refere-se a Dewey como

³³Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). Nascido na Bahia foi jurista, intelectual, educador e escritor, um pensador central na história da educação no Brasil. Nas décadas de 1920/30, difundiu os pressupostos do movimento escolanovista. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório para todos, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935. A ideia de educação integral permeou a obra de Anísio Teixeira. A passagem de Anísio pela Universidade de Colúmbia/EUA, aonde fez o mestrado, no final da década de 1920, foi vivida com intensa carga afetiva, uma experiência de conversão pelo avesso. Numa dimensão laica, ele reviveu situações que conhecera no “mundo dos colégios jesuítas”, o que o empurrou a reinterpretar a realidade e produziu aos seus olhos e aos olhos dos outros uma ruptura biográfica que acentua o antes e o depois da estadia nos Estados Unidos. Adotou John Dewey como sua plataforma de lançamento para o mundo. (NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010).

³⁴ Darcy Ribeiro nasceu aos 26/10/1922 em Montes Claros/MG e faleceu aos 17/02/1997 em Brasília/DF. Darcy não era um só, eram vários. Foi educador, antropólogo, indigenista, escritor de ficção e político. Apaixonado por tudo o que escrevia e fazia, sonhador, orador que sacudia corações e mentes, idealista que não ficava só nos ideais, construtor de sonhos na prática. Quando falamos no seu nome, podemos nos lembrar do edificador de Centros Integrados de Educação Popular (Cieps) no Rio de Janeiro, do criador de universidades e do exilado que viveu longo tempo fora do Brasil. Atuou também ao lado de Anísio Teixeira no Inep. Entre as suas “modestas” preocupações estava a escola pública para todos, inclusive para os pobres, coisa suspeitosa para muitos àquela época. Pessoas que assim pensassem só podiam ser “comunistas” e Darcy, ao contrário de Anísio, foi militante dessa ideologia. Entre Anísio e Darcy, havia águas que os separavam e os uniam. Ambos haviam tido, por exemplo, formação científica de origem norte-americana, que mudara as suas perspectivas sobre o mundo. Anísio foi considerado um mestre para Darcy e ambos foram considerados subversivos. Foi autor e foi relator da LDB, 9394/96, conhecida também como Lei Darcy Ribeiro. Na solenidade ele já se encontrava numa cadeira de rodas. Permanecera com os seus compromissos libertários em face da educação brasileira até seus últimos dias, acertando e errando, não deixou a educação brasileira como recebera na pele de educador. (Gomes, 2010).

[...] o grande e velho mestre de filosofia, do qual me fiz discípulo, e não só dêle próprio, como de tôda uma plêiade de imediatos intérpretes e seguidores, que refletiam e multiplicavam, contemporâneamente, as irradiações de seu ensino [...]nunca fugi, de inspirar-me e inspirar sempre, tanto quanto possível, o meu trabalho de educador brasileiro no seu pensamento filosófico, com o devido respeito às contingentes diferenças de lugar e de desenvolvimento, tendo em vista mais educação, para melhor vida e maior autenticidade democrática. (TEIXEIRA, 1955, p.3). [sic].

Os princípios deweyreanos, alicerçados na ideia de que a criança aprende fazendo, defendiam o fortalecimento da relação teoria-prática na qual a experiência real é procedimento indispensável para uma aprendizagem significativa. Partidário da superação dos dualismos mente-corpo, ideia-mundo, pensamento-ação, argumentava que a metodologia da investigação pela problematização e descoberta levando em consideração os interesses das crianças era um dos caminhos mais proeminentes para a construção do conhecimento. Para essa filosofia, o processo educativo escolar não pode ocorrer como um faz de conta, abstrato e superficial, não pode ser considerado como uma preparação para a vida é a própria vida em ação, em movimento constante.

Para Teixeira (2007), como tutelar dessa perspectiva, a escola organizada em curtos períodos de tempo, com um ensino disciplinar e fragmentado não conseguiria atingir a formação integral do aluno como se pretendia, por isso era necessário

[...] restituir- lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades sem as quais não se pode viver (TEIXEIRA, 2007, p.67).

A defesa de Teixeira (2007) era de que vários problemas enfrentados no contexto escolar brasileiro como o baixo rendimento acadêmico, a desmotivação, o desinteresse, a evasão e a reprovação relacionavam-se, entre outros fatores, à organização de um sistema escolar sem condições de proporcionar experiências significativas para os alunos. Esses eram alguns dos motivos que justificavam a restauração do horário escolar integral representando uma possibilidade real de viabilizar uma educação efetivamente relevante. Nesse entendimento a escola deveria constituir-se em espaço para o exercício da democracia, do diálogo, da problematização numa ampla formação da criança.

As ideias Anisianas se desenvolveram em experiências postas em prática em instituições educacionais no Distrito Federal e, sobretudo, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro fundado no Estado da Bahia na década de 1950, advogando a extensão da jornada para o âmbito das escolas. No discurso de inauguração dessa instituição Teixeira (1959) denunciava a deteriorização e o reducionismo do ensino público brasileiro e seus resultados contraproducentes. A fala demonstra tamanha atualidade que, mais de meio século depois, cabe tão bem ao contexto da educação no país, que se decidiu por trazer excertos do texto oficial para essa discussão,

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. [...] Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, tôdas [sic] elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, aos seus objetivos. [...] Ora, se assim é, a escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária e fundamental da sociedade em transformação, e em transformação, queiramos ou não, precipitada. [...] É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. [...] É sobre a escola que o ceticismo nacional assesta os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou. [...] Veja-se, pois, em que círculo vicioso se meteu a nação. Improvisa escolas de todo jeito [...] e porque só tem escolas improvisadas e inadequadas não acredita que escolas possam ser as formadoras eficientes de uma ordem social. [...] Como acreditar em escolas? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão seria preciso que reconstruíssemos as escolas. É este esforço [sic] que se está procurando aqui começar, senhor governador. [...] Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA, 1959, p.78-84).

Como será analisado, Teixeira denuncia uma grave crise da educação pública brasileira à época. Destaca-se entre as dificuldades apontadas, a equivocada prática da improvisação de estabelecimentos de ensino, contribuindo para que as escolas mais se assemelhassem a porões onde se amontoavam crianças; a vigência e propagação de um discurso conservador que insistia em desqualificar a imagem da escola pública, fortalecendo a rede privada de ensino; o esforço de convencimento da população de que a escola pública é imprestável. Em um contexto tão degradável, para que lutar por essa educação?

Nesse viés ideológico alimenta-se a descrença no setor público, se arrefece a ânsia dos movimentos populares e ainda por cima diminui a expectativa da população menos favorecida em relação à educação e esse clima social de manipulação rançosa, evidentemente excludente e seletivista, propiciam a formação de viciosa armadilha que escamoteia o

precário investimento e a urgência de políticas educacionais e de medidas responsivas às demandas apresentadas às escolas públicas como fatores primordiais para a melhoria do sistema de ensino.

De outro modo, embora Teixeira tenha esse posicionamento crítico ante a realidade, parece haver em seu discurso certa tendência à crença da educação enquanto possibilidade de redenção ou de um letramento civilizatório para uma adaptação ao progresso técnico-científico, posto que a transformação social parecesse estar relacionada a esse fator e não diretamente a mudanças na estrutura social tradicionalmente “dada”.

Concorda-se com Cavaliere (2002) quando ela argumenta que o movimento escolanovista representa um avanço democrático, desde que este “[...] seja entendido não como simples arranjo, no campo das idéias, visando o favorecimento do funcionamento capitalista, mas sim como fruto de um autêntico impulso intelectual e político em direção a uma sociedade melhor” (p.254) [*sic*].

Fazer uma redução interpretativa seria simplista. Porém, de igual modo é forçoso reconhecer que uma das maiores contribuições da educação deve ser exatamente a sua capacidade emancipatória, sobretudo a educação das classes populares. Um dos fatores que interferem nessa capacidade é o obscurecimento do avanço do sistema capitalista enquanto mecanismo de exploração e alienação do ser humano e da necessidade de enxergar que mudanças estruturais na base social são importantes como forma de superação das desigualdades econômicas e socioculturais.

Teixeira, ancorado no otimismo pedagógico, reivindica à escola por um lado a responsabilidade de suprir lacunas e deficiências de outras instituições como a família, a igreja e o próprio estado e por outro atribui-lhe tarefas de cunho assistencialista que extrapolam a capacidade de alcance do foco central da escola que deveria ser primordialmente o processo ensino-aprendizagem.

Na análise de Cavaliere (2010, p. 254) “a despeito do grande encantamento com as potencialidades da educação escolar, Anísio Teixeira não deixou de refletir e ponderar, nesse período, sobre os limites da mesma [...]”. Fica evidente que ele lutou pela superação do dualismo escolar, pela alfabetização das massas, por uma educação pública de qualidade o que é fundamental para formar pessoas que, conscientes dos seus direitos, provoquem alterações no pensamento e nas bases sociais.

Porém, essa relação não é automática e a história tem demonstrado esse fato de forma contundente. O foco na educação como promotora do desenvolvimento econômico e da paz social a qualquer custo pode restringir esse processo a mudanças no contexto escolar sem

necessariamente afetar as bases sociais tradicionalmente constituídas e tão caprichosamente conservadas.

No que diz respeito a aspectos didático-pedagógicos, ele defende um amplo programa educativo que articule teoria e prática, trabalho e educação, formação intelectual e sociocultural, além de delegar à escola o cultivo de bons hábitos, atitudes, aspirações e a preparação da criança para uma civilização considerada, por ele, difícil por ser técnico-industrial e complexa por estar em mutação permanente. A proposta demandava um investimento considerável ante a ampliação e diversificação das atividades formativas bem como à necessidade de nova estruturação arquitetônica dos prédios escolares.

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, por exemplo, a estrutura arquitetônica foi projetada para se ofertar em diferentes, amplos e bem aparelhados espaços, o que se denominava de escolas-classe e escolas-parque. Na primeira o processo de ensino era destinado à formação teórico-intelectual ou do mundo das letras e das ciências com os conteúdos curriculares previstos para a educação básica. Na segunda se desenvolviam atividades práticas ou de preparação para o trabalho, bem como oficinas pedagógico-culturais e recreativas e tarefas complementares de leitura, escrita, matemática além de momentos para atividades livres, de alimentação e de repouso (TEIXEIRA, 1959).

A intenção de Teixeira era construir ao menos mais nove centros como esses em diferentes regiões do Brasil, porém, por conta dos desdobramentos do processo histórico brasileiro e, conseqüentemente, falta de sustentação política e financeira, a proposta foi se fragilizando e sua projeção ficou reduzida a duas instituições. Mesmo assim, os projetos desenvolvidos à época serviram de base para novas modalidades de educação de tempo integral que diferentes governos implantaram em décadas posteriores.

Com a abertura política do Brasil na década de 1980, algumas experiências de ampliação da jornada escolar foram desenvolvidas. Uma das mais impactantes, segundo Paro (1988), ocorreu a partir de 1985 no Estado do Rio de Janeiro com a institucionalização do Programa Especial de Educação (PEE), como uma das respostas aos desafios enfrentados no campo educacional no Estado. Essa política de educação se materializou com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Governo de Leonel Brizola (1922-2004). Esses centros foram idealizados por Darcy Ribeiro ancorado primordialmente nas ideias Anisianas.

Norteados por uma perspectiva humanizadora e cidadã da formação humana, a proposta dos Cieps's previam uma diversidade de atividades de cunho científico, cultural,

social, tecnológica, artística e profissional. O desenvolvimento do programa educativo nos Cieps's exigiu uma concentração de esforços do Estado no sentido de “[...] levar o social para dentro da escola. Um CIEP conteria nele mesmo, [...] todos os aspectos de assistência social: educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar” (BOMENY, 2009, p.114).

A visão filosófico-pedagógica do CIEP era de que numa sociedade enferma de desigualdades e unvida com a naturalizada exclusão, as classes menos favorecidas precisavam ser atendidas com programas completos de educação. Uma das formas de, simbolicamente, tentar redimir um pouco da dívida moral na qual o país mergulhara ao longo do seu processo de constituição.

Nesse sentido, os CIEP's eram considerados como um das oportunidades mais viáveis para proporcionar o atendimento integral que as crianças e jovens tanto necessitavam. As atividades e serviços ofertados nesses centros extrapolavam as funções delegadas às escolas, por isso mesmo, implicavam em reorganização da estrutura e do funcionamento dessas instituições provocando o enfrentamento de novos desafios para os quais as velhas respostas já não eram suficientes.

Os CIEP's representaram à época uma das maiores esperanças de “salvação” para as enormes mazelas sociais utilizando a educação como discriminação positiva, ponto de alavancamento de alunos oriundos de classes menos favorecidas.

Talvez, esse caráter redentor tenha sido um dos motivos para a derrocada dessa proposta, tendo em vista que lhe agregou forte caráter populista e eleitoreiro. Os Ciep's como um desafio na educação carioca deixou o seu legado, e nesse percurso foi assinalado por diversos pontos tanto favoráveis quanto desfavoráveis conforme síntese Gomes (2010,) reproduzido no quadro abaixo:

Quadro 3 – Síntese dos aspectos favoráveis e desfavoráveis dos CIEP's

ASPECTOS	FAVORÁVEIS	DESFAVORÁVEIS
Acesso	Satisfação dos pais que conseguiam matrícula para os seus filhos.	Atendia a uma minoria de alunos desfavorecidos, em face da rede regular, com vários turnos e possivelmente falta de vagas.
Docentes	Concurso público, intensa formação continuada e horário integral. Trabalho em equipe, inclusive com os servidores não docentes. Clima positivo do	Teria havido captação de talentos na rede regular. A dualidade de tratamento gerava rivalidades entre rede regular e Cieps.

	professorado.	
Continuidade	Equipes relativamente estáveis de profissionais na ponta, isto é, no Cieps.	Voluntarismo, centralização administrativa e padronização facilitaram mudanças pelos governos posteriores. Fragilidade política resultante de os Cieps se tornarem símbolos político-partidários.
Proposta pedagógica	Persistente mesmo depois de um desmonte. Implantada por meio da formação continuada e da supervisão.	–
Gestão	Desenvolvimento da capacidade de gestão escolar.	Dificuldades variadas de implementação, afastando o proposto do realizado.
Democratização educacional	Discriminação positiva.	Altos custos de construção implantação e funcionamento (reduzida capacidade de matrícula) comprometeram a o Programa dos Cieps. Estigmatização como escolas de pobres.
Alunado	Evasão teria como motivo principal a não implementação plena da proposta pedagógica.	Evasão a partir da quinta série aparentemente por necessidade de trabalhar.

Fonte: GOMES, 2010, p.67.

Embora a análise apresentada reforce o caráter assistencialista da educação nos Cieps, necessário se faz reconhecer a importância da implementação da educação integral em um período de fortes embates políticos, intelectuais e ideológicos. Os Cieps, enquanto projeto revolucionário constituiu-se na experiência de educação integral de maior magnitude no Brasil, com repercussão nacional e uma das referências para a construção de valores atribuídos às iniciativas de educação em tempo integral no país (MAURÍCIO, 2009b). Essa escola foi alvo de disputas ideológicas que buscaram desqualificá-la como política pública, sobretudo, no contexto do Governo Brizola que priorizou diversos problemas sociais que afetavam de modo visceral as camadas populares.

Torna-se evidente que a preocupação com um atendimento de qualidade a uma parte da população tradicionalmente condenada à exclusão parece ter sido um dos motivos para os ataques frontais da mídia conservadora à educação integral nos Cieps. Mauricio (2009b)

analisou uma série de reportagens realizadas pelo Jornal O Globo exibidas no ano de 2006 que notadamente provocavam a população a se indignar contra a educação popular em tempo integral. Na análise da autora

Estas reportagens, que omitem dados e manipulam imagens, reforçam este consenso fácil que herdamos da escravidão: os pobres não conseguem bons resultados na escola, mesmo quando se oferece a eles uma escola de qualidade. Aqui o argumento do fracasso não está centrado no aluno ou sua família: ganhou nova roupagem sem mudar de eixo. A escola produz fracasso, mas não uma escola qualquer: aquela que foi projetada para ser para o pobre e é representada desta maneira. As reportagens reforçam a mensagem - para que gastar recursos com a educação popular? (MAURÍCIO, 2009b, p. 262).

Para Maurício (2009b), no contexto da série de reportagens, que foi ao ar em um período eleitoral, o julgamento foi estabelecido por pessoas distantes do desenvolvimento, das experiências e dos resultados reais da educação em tempo integral. Ficou claro que se evitou, a todo custo, destacar pontos positivos dos Ciep's, o contraponto apareceu apenas nas cartas dos leitores nas quais foi possível ver

(...) profissionais que conhecem o projeto, defendendo-o com argumentos de quem teve de produzir soluções para a sobrevivência desta escola, apesar do descompromisso dos governantes; e outras pessoas lamentando que o sonho poderia ter deixado de ser sonho, se houvesse vontade política (MAURÍCIO, 2009b, p. 261).

A rasa solução de atribuir o fracasso escolar aos alunos oriundos das classes pobres tornou-se uma alternativa viável à grande mídia para desqualificar a educação pública estatal e as iniciativas de governos de esquerda em ampliar os serviços sociais por meio da educação. É preciso enfatizar que numa sociedade desigual como a que prevalece no Brasil a educação em tempo integral torna-se uma possibilidade efetiva de construção de justiça social por meio da instituição escolar. Motivação quase suficiente para instituí-la enquanto política de estado e enquanto direito de todas as crianças e adolescentes.

Para Moll (2009) os pioneiros deixaram um legado fundamental no que diz respeito à estruturação da educação integral no país, sustentando a necessidade de ampliar e qualificar o tempo na rede pública de ensino. Para essa autora alguns dos pressupostos a sustentar as propostas de ampliação da jornada escolar na contemporaneidade é a abertura fecunda na relação escola-comunidade; a valorização dos saberes populares; a revisão dos currículos escolares; a articulação de diferentes campos do saber e das ações políticas, assim como a escuta das crianças e jovens como sujeitos de direito no contexto escolar.

Na década de 1990 o Brasil, envolvido no clima da expansão das políticas neoliberais pelo mundo, viveu uma nova “onda” de educação integral aventada no Governo Collor com o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) coordenado pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Com ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, essa política pretendia por um lado alinhar-se aos pressupostos da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, por outro, atender a compromissos assumidos pelo Governo Federal junto a órgãos de controle mundial que cobravam do país esse atendimento ante o grave quadro de pobreza e, conseqüentemente, analfabetismo, desnutrição, mortalidade, como apontavam indicadores de pesquisas internacionais (SOBRINHO; PARENTE; 1995).

Uma das alternativas encontradas para o enfrentamento das dificuldades naquele momento foi o investimento na educação. Desse modo, inspirados na filosofia dos Cieps/RJ, elaborou-se um amplo programa de construção dos Centros Integrados de Atendimento à Infância (CIAC's). A partir de 1992 mudou-se a nomenclatura e esses centros foram denominados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC's), que tinham por finalidade ofertar assistência educacional de maneira ampliada a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e com problemas de aprendizagem. Os Caic's foram construídos em muitos estados de diferentes regiões da federação difundindo a pedagogia da atenção integral e sua assimilação por meio das redes de serviços sociais básicos.

Segundo Sobrinho e Parente (1995) em relatório encomendado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a projeção era de construir cinco mil Caic's nas seiscentas maiores cidades do Brasil, como meta prevista no “Projeto Minha Gente”, que se desdobrava em outras propostas e congregava todas as aspirações políticas do Governo Collor. O quadro abaixo demonstra a evolução da implantação dos Caic's nas diferentes regiões do país até o ano de 1995.

Quadro 4 - Evolução da implantação dos Cai's por região

Região	P	A	EO	C	I	S	Total
Norte	3	3	3	-	-	-	9
Nordeste	14	18	37	24	16	-	109
Centro-Oeste	10	5	14	1	9	-	39
Sudeste	26	15	69	32	25	2	169
Sul	11	6	25	24	31	-	97
Total	64	47	148	81	81	2	423

Fonte: SOBRINHO; PARENTE (1995, p.23). In: MEC/Sepespe/CAT – maio/1994

Convenções: P=Programa (previsto, ainda autorizado);A=Autorizado (autorizado, obra não concluída); EO (em obras (avanço físico entre 1% a 99%); S=Suspenso (obra suspensa); C=Concluída (avanço físico 100%, ainda não inaugurado); I=Inaugurado (concluído e inaugurado pelo MEC).

Como se vê, dos 359 CAIC's, em diferentes estágios de implantação à época, a região Sudeste ocupa o primeiro lugar e a Norte o último, até porque nenhuma unidade foi concluída naquela região. Com a renúncia de Fernando Collor no final de 1992 a política tomou novos rumos, a construção de diversas unidades foi interrompida e os Caic's já inaugurados foram aproveitados dando continuidade a programas educacionais semelhantes.

Essas estatísticas induzem a pensar na quantidade de recursos públicos que devem ser “sugados”, no sentido da aplicação ou mesmo gastos sem benefícios reais para a população, na dinâmica de funcionamento dos trâmites do mundo da política. Parafraseando Shakespeare (1564-1616) há muito mais mistérios entre o planalto e a planície (os políticos e o povo) do que pode imaginar a vulgar filosofia.

Com os subprogramas de suporte físico, social e psicológico, alimentação e nutrição, os resultados também não foram satisfatórios. Por ser uma política nacional centralizada, porém de execução partilhada entre estados e municípios, uma das dificuldades encontradas foi o confronto com o processo de

[...] descentralização, no qual a educação vem alcançando avanços progressivos com a ampliação dos espaços de participação dos estados e municípios, de maior representatividade política e autonomia de gestão e administração (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 22-23).

Acrescente-se a esse fator as diferenças regionais e as abismais desigualdades sociais que singram esse país, o que concorre de forma veemente para a inviabilização de programas políticos de cunho nacional, mas que, por outro lado, não podem se constituir em mote de desmobilização para a implementação de políticas sociais importantes como a educação.

Vários estudos vêm discutindo a implantação, o desenvolvimento bem como os resultados das políticas de ampliação da carga horária no sistema público de ensino no Brasil e apontam que essa ampliação tem sido uma tendência crescente nas últimas décadas (PARO, 1988; CAVALIERE, 2009, 2010; LEITE, 2012; BRANCO, 2012).

Na região Sudeste, por exemplo, além da experiência dos Ciep's no Rio de Janeiro, instituiu-se no Estado de São Paulo nas décadas de 1980/1990, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), iniciado no governo de Franco Montoro e consolidado no de Orestes Quéricia. A partir dos anos 2000, essa política foi reelaborada pela equipe do governo

de Mário Covas com a implantação dos Centros Educacionais Unificados (Ceus) com a finalidade de ofertar educação em tempo integral aos alunos.

Em Minas Gerais o tempo integral nas escolas foi oficializado a partir do ano de 2005 no Governo de Aécio Neves. Com o passar do tempo essas propostas vão sendo reformuladas, porém, os objetivos, o público alvo e a dinâmica de funcionamento continuam praticamente inalterados.

A conquista da educação como um direito de todos os cidadãos, garantido com os princípios exarados na Constituição Federal de 1988, reforçou a necessidade de se avançar no sentido de pensar e assumir novos contornos para a oferta da educação pública no país e, evidentemente, o atendimento nas escolas de tempo integral.

2.2.2 Marco legal e retomada a partir do governo Lula no ano de 2007

No que diz respeito ao marco legal, a educação de tempo integral se respalda no ordenamento jurídico que vem instituindo políticas de direitos sociais, sobretudo a partir da década de 1980 em virtude da abertura política do Brasil. Algumas das principais estão exaradas na Constituição Federal, no ECA e na LDB.

Desde que a CF de 1988 declarou a educação como “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, 2016, CF, Art. 205), o ensino no país vem passando por várias transformações, principalmente no que tange à inserção das camadas populares no sistema escolar. A inserção, visando a universalização do ensino, automaticamente, acarretaria instigantes desafios ao sistema público dado à diversidade socioeconômica e cultural crescentes no contexto escolar. A CF ainda outorga que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (EC nº 65/2010).

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas (BRASIL, 2016, CF, Art. 227).

Concomitante às alterações constitucionais, inseridas no contexto da modernização, e à luta de movimentos sociais e de parte de grupos políticos, nacionais e internacionais, no combate à exploração do trabalho infantil e a todo tipo de abuso praticado contra a infância e a adolescência, ocorreu, após intensos debates, a promulgação do Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069/1990.

Essa Lei dispõe sobre a proteção integral às crianças e jovens assegurando-lhes o “[...] direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 2010, Art. 53). Os mesmos direitos exarados tanto em legislações anteriores quanto posteriores, pois a formação cidadã e profissional sempre esteve presente nos princípios e diretrizes educacionais. Desse modo, o cenário legal vai paulatinamente desenhando novas funções às instituições escolares que vão tornando-se mais complexas na medida em novos direitos vão sendo garantidos.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), a ETI tornou-se uma realidade incontestável. A progressiva ampliação da jornada escolar na rede pública de ensino foi contemplada na lei nos seguintes dizeres,

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

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

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015, LDB, Art. 34).

O sistema de ensino brasileiro, que funciona em regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), é marcado por muitas diferenças que podem acarretar uma desigualdade institucionalizada nas instituições educacionais. Na LDB, mesmo que no Art. 87 preveja a conjugação de todos os esforços para a progressão dessas escolas para o regime de tempo integral, isso não é garantia de que se operacionalizará na realidade, muito menos em condições de igualdade nas diversas instâncias e localidades.

Porém, embora a simples existência de um arcabouço normativo não seja garantia de efeitos na realidade, em 2001, o PNE (2001-2010), Lei Nº 10172/2001 (BRASIL, 2001), reconheceu os bons resultados do tempo integral nas escolas estimulando a ampliação da carga horária dos alunos como estratégia para diminuir desigualdades sociais e educacionais com ampliação das oportunidades de aprendizagem. A recomendação é de que a prioridade

de maior permanência no espaço escolar seja destinada às crianças menores oriundas das camadas sociais menos favorecidas, com pais de baixa renda e que trabalham fora de casa. É uma lei parcimoniosa no que tange ao público recomendado para atendimento. Esse fato pode trazer implicações também no que se refere aos recursos, tendo em vista que o tipo de público pode interferir nos recursos que se destina para a execução das políticas de atendimento da população. Nesse sentido, a ETI tem uma ascensão que a aproxima mais de uma concessão do governo que de um direito das crianças.

Na análise de Dourado (2010) avaliar o PNE é uma tarefa extremamente complexa tendo em vista que, embora estudos tendam a atribuir o protagonismo de cumprimento de metas ao governo federal, uma política dessa natureza envolve muito mais atores do que se pode imaginar. Porém, se não fossem as políticas indutoras que tem como centro a União, determinadas ações localizadas e pontuais talvez jamais fossem desenvolvidas. Ele argumenta que o PNE foi uma base fundamental para políticas implementadas, sobretudo, no Governo Lula como, por exemplo, no que tange à gestão e financiamento da educação básica e na democratização do ensino superior, que envolveu expansão do setor público, mas sobremaneira do privado. Ele critica o descompasso entre o proposto no plano e o concretizado na prática reivindicando que há a necessidade de consolidação do PNE enquanto política de Estado para a real efetivação de um justo regime de colaboração e a real construção de um sistema de educação no Brasil.

Com a garantia na legislação haveria de se assegurar também recursos para a viabilização das medidas a serem adotadas. No âmbito da legislação pertinente, a evolução referente ao financiamento da ETI foi essencial e, para tal, o FUNDEB, Lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007a) foi uma decisão primordial, pois “[...] especifica aportes financeiros maiores para as matrículas em tempo integral, diferenciando os acréscimos de acordo com os níveis de ensino [...]. Assim, foi a lei do Fundeb que primeiro “levou” a escola de tempo integral para toda a educação básica” (CAVALIERE, 2014, p. 1208).

O aporte financeiro é uma conquista essencial para as escolas visto que evidencia “uma tentativa inicial de garantir o real direito à educação em tempo integral, uma vez que o direito só se realiza de fato quando associado a fontes significativas e estáveis de recursos” (MENEZES, 2009, p.77).

A autora argumenta que a ETI ainda carece de regulamentação específica ao seu funcionamento de modo a evitar que a formação de milhares de crianças e adolescentes seja alvo de experiências desprovidas de significação, o que pode ser uma ameaça à continuidade da ampliação do tempo nas escolas brasileiras.

No mesmo ano em que o FUNDEB foi aprovado e sancionado foi instituído em âmbito Federal, pelo Governo Lula, através da Portaria Interministerial nº 17 de 24/04/2007 (BRASIL, 2007c) o “Programa Mais Educação” que colocou a ETI na ordem da política, dos debates e das ações. A concepção desse programa é de que a ampliação do horário de permanência do aluno na escola demanda a articulação entre diversos setores sociais.

O objetivo do “Mais Educação” é contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, “por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (BRASIL, 2007c, Art.1º).

O programa prevê a realização de ações socioeducativas no contraturno seja nas escolas ou em outros espaços. No campo curricular as atividades se relacionam às áreas da educação, artes, cultura, esporte, lazer, que possam mobilizar para a melhoria do desempenho acadêmico bem como aos aspectos relacionais mais amplos. Visa ainda a formação para a cidadania, incluindo temáticas dos direitos humanos, da consciência ambiental, das novas tecnologias da comunicação e da informação, da saúde, da segurança alimentar e nutricional e da convivência democrática.

A educação integral preconizada no ‘Programa Mais Educação’ vai ao encontro de uma concepção multissetorial, que além de prever a parceria entre diversos setores, destaca a perspectiva das Cidades Educadoras, movimento que se iniciou em Barcelona na Espanha na década de 1990 e coloca a cidade como espaço educativo indispensável, defendendo a realização de atividades pedagógicas para além do ambiente escolar, mediante o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil e entidades não governamentais (BRASIL, 2011b).

Além de ter por finalidade apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar na rede pública de educação, visa contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante o desenvolvimento de ações pedagógicas que melhorem o rendimento e o aproveitamento escolar. Visa oferecer atendimento educacional especializado às crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e, consoante ao ECA, contribuir na prevenção e combate do trabalho infantil, da exploração sexual e toda forma de violência a esse público.

Preocupados com a sobrevivência do programa os documentos de referência apontam necessidade de articulação entre diferentes políticas públicas de modo que possam contribuir com a diversificação das vivências educativas dos alunos o que permite tornar a Educação

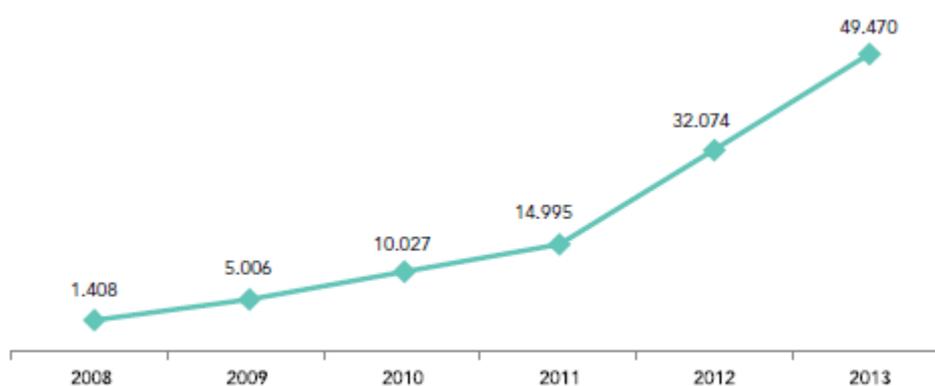
Integral uma experiência mais significativa e uma proposta mais sustentável em longo prazo. (BRASIL, 2009).

O Programa “Mais Educação” tem se mantido ao longo dos diferentes períodos, é possível pensar que isso se deve entre outros fatores, a circunstâncias históricas, sobretudo relacionadas a mudanças no campo da política e da economia que tem demarcado o Brasil nos novos contornos das políticas internacionais constantemente marcadas por crises do capital.

Com a mesma denominação, regularização e funcionamento o Programa foi relançado em 2011 no Governo Dilma e, revitalizado como política indutora, estimulando Estados, Municípios e o Distrito Federal a implementarem os seus próprios projetos de educação integral. No Manual Operacional da educação Integral (BRASIL, 2012;2014d) contempla-se a demarcação inclusive das ofertas formativas, dos “macrocampos” a serem contemplados bem como de ações pedagógicas e atividades de diferentes naturezas a serem desenvolvidas com os alunos. Com o passar do tempo a ETI vem permitindo a construção de diversos materiais que tem servido de aporte teórico para o desenvolvimento do programa no contexto das escolas.

Vários levantamentos demonstraram o crescimento da ETI na rede pública de ensino. O Censo Escolar de 2013 aponta que houve aumento nas matrículas na ETI “(...) apresentando uma elevação de 45,2% em relação a 2012. Na rede pública, 12,5% dos alunos receberam educação em tempo integral, e na rede privada, 2,1%”. (BRASIL, 2014, p.18). O gráfico abaixo permite visualizar a evolução da adesão das escolas ao Programa “Mais Educação” ao longo de quase uma década.

Gráfico 1 – Escolas que aderiram ao Programa Mais Educação no Brasil no período 2008-2013



Fonte: MEC/FNDE In: BRASIL (2014, p.86). Relatório Educação Para Todos no Brasil, 2000-2015.

Esse crescimento tem sido impulsionado pelo apoio financeiro recebido pelos governos locais, pela exigência da participação das escolas, cobrada por estados e municípios, pelo maior acesso a informações com a publicização de diversos materiais no portal eletrônico do MEC e também pela constante demanda advinda das comunidades atendidas pelas escolas.

O mais recente Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b), instituído pela Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014, apresenta a ETI numa perspectiva mais abrangente propondo como meta ofertar educação de tempo integral em 50% das escolas públicas de modo a atender 25% dos alunos da educação básica. Levando em consideração que, conforme demonstra o Censo 2013 (BRASIL, 2014c), o país tem uma gigante rede de ensino funcionando em um complexo sistema com cerca de 190 mil estabelecimentos de ensino, nos quais estudam em torno de 50 milhões de alunos, o desenvolvimento da educação integral torna-se uma hercúlea e desafiadora tarefa, sobretudo se estiver calcada numa perspectiva emancipatória.

Ao analisar as metas do PNE (2014-2024) quatro pontos chamaram a atenção. Primeiro que a meta 6 não foi circunscrita a período determinado, o que permite depreender que deva ser alcançada até o término de vigência do plano. Segundo que, das nove estratégias elencadas para seu alcance, a maioria resgata a concepção de “instituição bem estruturada” para o desenvolvimento das atividades com os alunos o que demanda mais investimentos posto a precariedade estrutural de muitas escolas brasileiras. Terceiro, a estratégia 6.4 fortalece a visão multissetorial do “Programa Mais Educação”, fator que implica em maior envolvimento de diversos setores na efetivação dessa oferta educativa. Quarto, a estratégia 6.5 estimula o estabelecimento de parcerias público-privado por meio da oferta de atividades por parte de entidades privadas de serviço social.

Percebe-se que os interesses na ampliação da jornada escolar se entrecruzam entre iniciativas de diversas origens. Nesse sentido, na análise de Maurício (2016)

São inúmeras as parceiras privadas de grande porte que vão oferecendo soluções especiais para a omissão do estado em suporte financeiro, técnico e político. Muitas escolas, abandonadas e desassistidas, em contato com estas grandes parceiras, se sentem impotentes para diagnosticar seus problemas e fortalecidas por poder contar com o apoio. Terminam por contratar estas empresas. Entre muitas, de atuação nacional, temos a Fundação Ayrton Senna, por exemplo. Vou me deter aqui naquela que tomou para si a educação integral – Fundação Itaú Social/Centro de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária (CENPEC) (MAURÍCIO, 2016, p. 95).

Conforme a perspectiva da autora supracitada percebe-se que o protagonismo das ações de educação integral está sendo viabilizado pelas condições alicerçadas nas parcerias do

setor público-privado, fortalecidas pelos próprios entes públicos. Maurício (2016) enfatiza que, além da produção de material didático, algumas proposições dessas grandes corporações para a educação em tempo integral são a realização de atividades em parceria com a escola e assessoria na formulação, implantação e acompanhamento dos programas e projetos e, inclusive, elaboração de planos de educação integral dos municípios e dos estados.

Desse modo, entende-se que a ETI se constitui também em mais uma porta de acesso do setor privado ao sistema público de ensino que podem contribuir para fortalecer os princípios mercadológicos desse setor que enrodilham a escola e interferem em seu funcionamento. Importante se faz, conforme argumenta Silva e Souza (2009), aceitar o desafio de capturar os interesses nas proposições do setor privado para a instituição escolar e procurar fortalecer o *ethos* da educação pública. É interessante observar que esses interesses se expandem na medida em que crescem os índices de atendimento.

Alguns gráficos apresentados a seguir permitem situar de modo claro e objetivo o quadro geral da ETI no Brasil. Dados do Censo escolar 2015 (BRASIL, 2016b) apontam um crescimento significativo no cômputo geral da ETI no período 2010-2015. Desse, a rede pública teve um aumento de mais de 250% de matrículas na ETI e a rede privada de quase 100% de alunos na ETI no mesmo período.

Tabela 1 – Ensino Regular – Matrículas no Ensino Fundamental por dependência administrativa segundo a duração do turno de escolarização – Brasil – 2010 – 2015

Ensino Regular - Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2010 - 2015

Ano	Ensino fundamental regular					
	Total geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2011	30.358.640	1.756.058	26.256.179	1.686.407	4.102.461	69.651
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2013	29.069.281	3.171.638	24.694.440	3.079.030	4.374.841	92.608
2014	28.459.667	4.477.113	23.982.657	4.371.298	4.477.010	105.815
2015	27.825.338	4.648.277	23.325.728	4.534.616	4.499.610	113.661
$\Delta\%$ 2014/2015	-2,2	3,8	-2,7	3,7	0,5	7,4

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: 1) O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h.

Fonte: MEC/Inep/DEED In: BRASIL (2016b, p.17). Censo escolar.

O número de matrículas por região também é outro dado relevante por permitir entender melhor a dinâmica de matrículas do programa em todo o território dando uma noção da adesão das escolas em cada uma e a inferência de fatores que podem estar

estimulando essa inserção dos alunos. Informações coletadas no “Anuário da educação Brasileira” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016, p.57) permitem entender a distribuição de matrículas nas diferentes regiões do país.

Tabela 2 – Educação Integral: Matrículas em Tempo Integral em Escolas Públicas da Educação Básica - Brasil 2012-2014

Educação integral
Matrículas em tempo integral em escolas públicas da Educação Básica
 Brasil e regiões – 2012-2014

Região	2012		2013		2014	
	%	Total	%	Total	%	Total
Brasil	9,0	3.817.926	12,0	4.955.607	15,7	6.395.102
Norte	6,2	292.141	9,8	460.065	13,3	618.548
Nordeste	8,0	1.029.764	13,0	1.644.494	20,4	2.508.939
Sudeste	9,7	1.543.036	11,1	1.741.381	12,6	1.948.734
Sul	12,2	682.441	13,9	756.294	16,2	872.486
Centro-Oeste	9,0	270.544	11,9	353.373	15,1	446.395

Fonte: MEC/Inep/DEED In: TODOS PELA EDUCAÇÃO (2016, p.57). Anuário Brasileiro da Educação Básica.

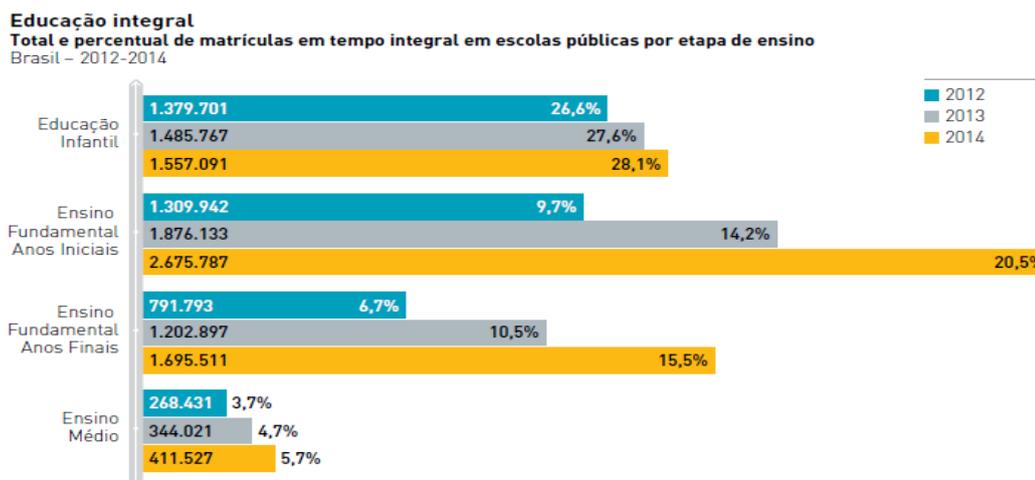
Devido ao crescimento da oferta houve evolução em todas as regiões, mas a maior ocorreu na Região Nordeste. Esse fato pode ter relação com o índice elevado de pessoas beneficiadas pelo Programa Bolsa Família sendo que esse é um dos critérios observados para inserção de alunos na educação integral.

O gráfico 2, a seguir, do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2016, p.57) possibilita uma visão panorâmica da ETI nas diferentes modalidades de ensino em todas as etapas.

Observa-se que o crescimento da ETI na educação infantil evoluiu se mantendo como um fenômeno mais consolidado. Nas outras etapas o maior percentual se apresenta nos anos iniciais do ensino fundamental.

Um dos aspectos apontados em diferentes aportes teóricos como fundamental ao bom desenvolvimento da ETI é a estrutura física das escolas, nesse sentido Anuário Todos Pela Educação (2016, p.58) apresenta que, em relação aos recursos materiais estruturantes, ainda há muito a se conquistar nas escolas.

Gráfico 2 – Educação Integral: total e percentual de matrículas em tempo integral em escolas públicas por etapas do ensino – Brasil 2012-2014



Fonte: MEC/Inep/DEED In: TODOS PELA EDUCAÇÃO (2016, p.57). Anuário Brasileiro da Educação Básica.

Somente 37% têm quadra de esportes e 9,5 % tem auditório. Há uma preocupação em garantir o indispensável, cozinha e banheiros, que estão diretamente ligados a atividades básicas de sobrevivência do ser humano.

Esses aspectos notadamente relacionados aos hábitos de higiene e nutricional remetem a uma visão assistencialista da educação. Mas que, por outro lado, se não forem garantidos pode tornar inviável o processo educativo no interior da instituição. Porém, os recursos mais diretamente relacionados aos aspectos da aprendizagem intelectual não podem ser relegados a segundo plano sob pena da escola pública perder seu espaço como formadora de cidadãos, o que em si, contraria os postulados de toda a legislação, uma vez que todas propõem assegurar a formação para o exercício da cidadania.

Tabela 3 – Educação Integral – Escolas da rede pública que oferecem matrículas em tempo integral segundo os recursos disponíveis no estabelecimento – Brasil – 2014

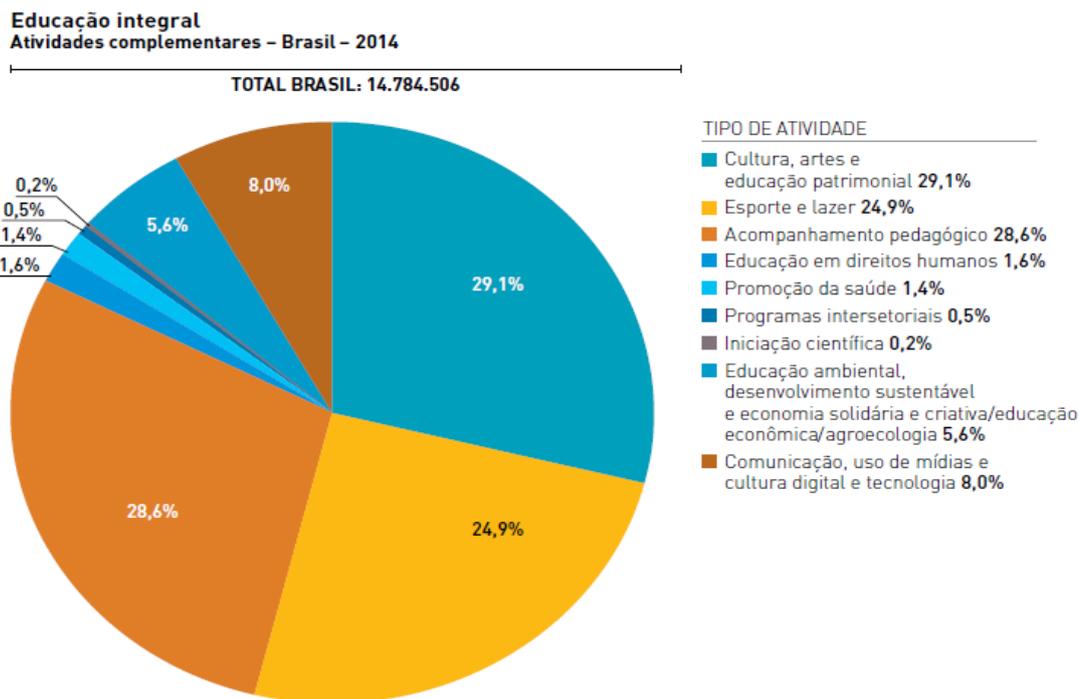
Educação Integral
Escolas da rede pública que oferecem matrículas em tempo integral segundo os recursos disponíveis no estabelecimento – Brasil – 2014 (Em %)

Recursos	Em %
Auditório	9,5
Biblioteca e/ou sala de leitura	53,9
Cozinha	98,3
Laboratório de ciências	10,6
Laboratório de informática	55,9
Quadra de esportes	37,0
Refeitório	47,9
Banheiro dentro do prédio	95,6

Fonte: MEC/Inep/DEE In: TODOS PELA EDUCAÇÃO (2016, p.58). Anuário Brasileiro da Educação Básica.

Por último, mas não menos importante, se expõe um panorama das atividades desenvolvidas e da adesão dos alunos em cada um dos campos educativos.

Gráfico 3 – Educação Integral atividades complementares – Brasil 2014



Fonte: MEC/Inep/DEE In: TODOS PELA EDUCAÇÃO (2016, p.58). Anuário Brasileiro da Educação Básica.

É curioso notar que a atividade de acompanhamento pedagógico que é obrigatória, conforme o Manual operacional da Educação Integral (BRASIL, 2014d), ficou em segundo lugar nessa avaliação. Essa atividade busca a realização e aprofundamento dos estudos na área da linguagem envolvendo a leitura e a escrita e a Matemática.

O Campo da cultura, artes e educação patrimonial, primeiro colocado, trabalha, sobretudo com oficinas voltadas para as artes em geral assim como também com alguns esportes que envolvem a educação e a consciência corporal. A terceira relacionada aos esportes e lazer prevê atividades com os mais diversos tipos de jogos, sejam organizados em grupo como é o caso do futebol, do vôlei, em duplas como a peteca ou mesmos individuais como a natação. Esse campo exige uma estruturação ainda mais requintada por parte da escola ou o estabelecimento de parcerias com instituições que favoreçam a organização desses jogos, pois como se viu muitas escolas nem quadras tem para oferecer aos alunos o mínimo necessário.

Para Saviani (2016) a implementação do PNE (2014-2024) pode representar uma real oportunidade de formação de um círculo virtuoso na educação brasileira, mas esse desafio está vinculado a diversos ramos de atividade e interesses dos grupos políticos.

Na análise de Cavaliere (2014) o caráter compensatório da ETI prevalece no PNE (2001-2010) e que no novo PNE (2014-2024) “o sentido compensatório continua presente,

especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população” (Idem, p.1205). A autora afirma que um dos aspectos que mais justificam a ampliação da carga horária escolar é a necessidade das famílias em terem onde deixar as crianças enquanto permanecem fora do lar a trabalho. E a escola é a garantia de que estão bem assistidas.

Outro aspecto que tem sido ressaltado é o que relaciona a ETI à melhoria do nível de aprendizagem das crianças. Esse fator é recorrente no exterior (COMPÈRE, 1997³⁵) e tem se fortalecido enquanto objetivo na apreciação, formulação e ampliação das políticas públicas educacionais também no Brasil. Embora os resultados de pesquisas que relacionam o tempo de permanência na escola diretamente com a melhoria do processo ensino-aprendizagem necessitem de estudos mais conclusivos, a literatura correlata demonstra que a maior permanência do aluno no espaço escolar interfere, entre outros fatores, em hábitos de estudo que contribuem para melhorar a sua aprendizagem.

Nos mais recentes movimentos da política em âmbito nacional, que levaram o Governo de Michel Temer ao poder, a ETI está passando por novas transformações legais. O “Programa Mais Educação” foi denominado de “Programa Novo Mais Educação” instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016a). Este foi considerado uma estratégia do governo federal que objetiva “[...] 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, 2017c, p. 3).

O que há de realmente “novo” nesse programa? Numa sucinta análise do manual orientador é possível depreender alguns aspectos:

1. A linguagem concisa, objetiva e direta do texto orientador, de caráter meramente instrucional;
2. O aprofundamento da natureza compensatória;
3. A oficialização, sem nenhum pudor, do trabalho voluntário na educação;
4. A institucionalização de avaliação específica enquanto diagnóstico e acompanhamento do percurso formativo dos estudantes;
5. A institucionalização do papel de novos atores educativos como o articulador, o mediador e o coordenador da ETI nas unidades escolares;
6. A inserção do Ensino Médio na ETI.

³⁵ COMPÈRE, M. M. *Histoire du temps scolaire em Europe*. Paris: Éditions Économica, INRP, 1997.

Esse último ponto foi instituído pela Lei nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 que altera o Art. 24 da LDB (BRASIL, 2017b) regulamentando, entre outras alterações, a nova carga horária destinada aos anos finais da educação básica instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para viabilizar essa estratégia prevê-se o repasse de recursos da União a estados e municípios como no antigo programa.

Os aspectos aqui mencionados merecem estudos específicos que possam auxiliar no desvelamento das reais intenções subjacentes a esses programas, tanto no que diz respeito à regularização e financiamento, execução e resultados, bem como quanto às concepções latentes³⁶.

2.2.3 Educação integral no contexto escolar: tempo e espaço social-cronológico e formação para a cidadania

As concepções que fundamentam os projetos de educação na perspectiva de ampliação da jornada escolar diária dos alunos na escola, passam por transformações assumindo, em determinadas conjunturas, diferentes denominações que podem variar de educação integral, escola de tempo integral ou mesmo aluno de tempo integral.

Para Cavaliere o conceito de educação integral é também utilizado conforme

a ideia grega de Paideia, significando a formação geral do homem que envolve o conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (...). Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de “homem integral”. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. A concepção de “educação integral”, como prática político-social, visando a interferência no destino não só dos indivíduos mas da sociedade como um todo, entrou em pauta, no mundo ocidental, a partir da difusão da escolarização, ao final do século XVIII. (CAVALIERE, s/d)³⁷.

Grosso modo assume-se que o termo educação integral refere-se, portanto aos aspectos da formação que abrange as diversas dimensões do ser humano nos campos cognitivo, social, afetivo, físico-motor, observando essas dimensões não de modo fragmentado, mas na

³⁶ A partir do ano de 2019, com a ascensão do candidato de extrema direita Jair Messias Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL) à presidência da república, diversas políticas sociais, consolidadas em governos anteriores, foram colocadas em cheque afetando em cheio a educação com cortes e contingenciamentos no setor.

³⁷DICIONÁRIO GESTRADO ON LINE. Verbete Educação Integral. S/D. S/P. Disponível em: www.gestrado.org Acesso em: 20/07/2017.

complexa totalidade que permite a concreticidade do homem no seio de uma sociedade “dita” civilizada.

Sendo o fenômeno educacional caracterizado por interações, mediações e trocas simbólicas de caráter bio-psico-sócio-histórico-cultural, ocorre, de forma consciente ou não, em tempo integral e não pode ser delegado apenas à instituição escolar.

Porém, é preciso considerar que na sociedade contemporânea o processo educativo institucionalizado por meio da educação escolar tem assumido cada vez mais o papel de formar (seja informando, enformando, conformando, inculcando ou ocultando) as crianças e jovens do Brasil.

Quando se profere o termo educação de tempo integral pode estar se referindo tanto ao tempo-espço social (que diz respeito à ampliação das oportunidades de aprendizagem, à diversificação das atividades e à qualidade da formação) quanto ao tempo-espço cronológico (que se refere à ampliação da carga horária dos alunos).

Na ETI regularizada pelas políticas públicas brasileiras e instituída em âmbito nacional refere-se a ambas as ampliações de maneira concomitante.

As expressões tempo integral, horário integral, jornada ampliada ou extensão de carga horária referem-se ao tempo diário (cronológico, físico) destinado às aulas e às demais atividades educativas. Já a expressão aluno de tempo integral refere-se à criança ou jovem enquanto sujeito inserido no processo educativo seja na instituição escolar ou em outros espaços, porém com atividades coordenadas por uma escola ou entidade parceira.

Foi por meio do Decreto 6.253 de 13/11/2007 (BRASIL, 2007b) que regulamenta o FUNDEB, que o entendimento da ampliação ficou regularizada, passando a considerar a educação básica em tempo integral é aquela que oferece “jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (Artigo 4º). Após essa regulamentação ficou definida a carga horária mínima de modo a permitir o repasse de recursos conforme número de alunos atendidos, mas às unidades federativas e às escolas foi dada autonomia de estenderem essa carga horária conforme suas condições visando as necessidade e demandas locais.

Cavaliere (2009) analisa que um programa quando se sustenta nos pressupostos de escola de tempo integral “(...) 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 (...)”. Quando, porém, focaliza seus objetivos na concepção de

aluno em tempo integral “(...) 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 (...)” (CAVALIERE, 2009, p.53).

Essa mesma autora em um estudo publicado em 2007 identificou e elaborou definições para diferentes concepções de escola de tempo integral, sendo quatro vertentes, por ela denominadas de “assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial” Cavaliere (2007, p.1028-1029). Para a autora ao longo do tempo a vertente assistencialista tem sido predominante e vê a escola de tempo integral como lugar para os desprivilegiados, cujo papel é suprir deficiências da formação do aluno e, de certo modo, substituir a família. A preocupação central não é ocupar o tempo com atividades educativas de construção e produção de conhecimento, mas com a socialização e atividades primárias.

A corrente autoritária, concebe a escola como meio eficaz para a prevenção da criminalidade, nesse caso é melhor que a criança esteja reclusa no espaço escolar que exposta a situações de vulnerabilidade e riscos que poderiam conduzi-la a situações de perigo. A ênfase está nas rígidas rotinas e em trabalhos pautados no disciplinamento dos alunos.

Na vertente democrática, a escola desempenha um papel de cunho formativo mais emancipatório, oferecendo uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, aprofundando os conhecimentos e a visão crítica da criança. A maior permanência do aluno na escola possibilitaria melhorias no seu desempenho acadêmico.

A última tendência identificada foi a multissetorial, caracterizada pelo envolvimento de múltiplos setores da sociedade na responsabilidade pela educação por meio do estabelecimento de parcerias. Essa visão trabalha com a não limitação do tempo-espaço do processo educativo à instituição escolar, porém a escola, além de ser o centro do processo ensino-aprendizagem, tem um papel fundamental como espaço referencial para as demais práticas educativas desenvolvidas.

No que diz respeito à prática pedagógica, Souza (2012) identificou elementos que considera indispensáveis na ETI sendo eles: proposta pedagógica participativa, planejamento colaborativo, diversificação das experiências formativas e articulação entre proposta, planejamento e prática docente. A proposta é de que haja interação e integração entre esses elementos num movimento que os articule de modo coerente.

O movimento articulador se manifesta no trabalho pedagógico na escola de tempo integral, numa prática pedagógica coerente orientada por um projeto educativo coletivamente construído, por momentos de planejamento que também se constituem em espaços de formação e é efetivada com os alunos

através do trabalho docente democrático, emancipador, interativo e criativo (SOUZA, 2012, p.58).

A viabilização desse trabalho está vinculada a três dimensões específicas, na visão da autora, a dimensão estrutural, a institucional e a funcional guardando relações respectivamente com, a estruturação da instituição, a organização e legalização do funcionamento e ao panorama relacional que estabelece o clima, a ambiência e os aspectos mais sutis da efetivação cotidiana da educação na escola.

Existem diferentes tendências, programas e projetos sustentando as propostas de ampliação do tempo-espço de permanência do aluno na escola. Embora com diferentes pressupostos uma característica comum é a associação da extensão da carga horária do aluno à necessidade dos pais e direito de proteção da criança, a uma formação mais ampla, à melhoria do desempenho acadêmico e, com isso, a elevação dos índices nas avaliações.

Desde tempos imemoriais, cuja origem se radica na Grécia antiga, a noção de educação integral evoluiu, se manifesta e se mantém vinculado à ideia de cidadania. Mas a que tipo de cidadania?

Contemporaneamente, o conceito de cidadania está estreitamente relacionado à teorização de Marshall (1967) ao postular os direitos civis, políticos e sociais. Na era moderna, os direitos civis foram os primeiros conquistados no Século XVIII, visando garantia à vida, à segurança e às liberdades individuais, sobretudo o direito à propriedade, aos contratos e à justiça.

No Século XIX instituiu-se a delimitação dos direitos políticos assegurando aos cidadãos a livre participação na esfera política, seja como eleitores ou membros de organismos do poder político. Os direitos sociais inserem-se no Século XX de modo a assegurar um bem-estar mínimo que corresponda às necessidades básicas do ser humano como saúde, educação, emprego/salário, habitação e alimentação. Marshall postula:

[...] há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade – ou, como eu diria, de cidadania – o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida (MARSHAL, 1967, p.62).

Ao introduzir essa conceituação Marshall sustenta que a condição plena de cidadania se relaciona ao gozo de todos esses direitos e que está vinculada à composição das classes sociais. Nesse sentido, como não é possível que todos os homens de uma sociedade sejam

cidadãos plenos, as desigualdades podem ser justificadas em virtude do processo de estruturação da sociedade. Ocorre que não se pode desconsiderar as diferentes formações históricas que marcaram os países bem como a possibilidade de transformações que equanimizem as condições sociais aparentemente naturais.

Para Carvalho (2016), é complicado dizer que no caso do Brasil ocorreu uma evolução dos direitos tal como se consolidou em países da Europa, pois apresenta diferenças consideráveis na forma como se assegurou a garantia desses direitos em cada momento.

Segundo Benevides (1994, p.194) a simples “abolição da escravidão não introduziu o princípio da igualdade nas relações sociais e econômicas [...] daí sobrelevar-se a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa numa sociedade republicana e democrática”. O longo período escravocrata e colonialista marcou profundamente a sociedade brasileira consolidando costumes oligárquicos e patrimonialistas que se arraigaram como base e se ergueram como pilares quase “naturais” de uma cultura antidemocrática no país.

Conforme Cardoso (2009) a formação para uma cidadania passiva com sustentação nesses pilares enfatiza, prioritariamente, os direitos e deveres consagrados na lei e nas normas institucionalizadas enquanto que a cidadania ativa resgata o sentido original dessa expressão, calcada no seu significado grego de participação na *pólis*. Desse modo,

enquanto a *cidadania passiva* apenas enfoca direitos e deveres da vida em sociedade, a *cidadania ativa* refere-se à participação na vida da sociedade. Quando se dá ênfase à cidadania apenas como deveres e direitos, vistos individualmente, perde-se o sentido nuclear de cidadania, que é sua dimensão política, a participação ativa na vida da sociedade (CARDOSO, 2009, p. 17, grifos do original).

O autor destaca que um segundo aspecto que deve ser lembrado é que a cidadania geralmente como prerrogativa das pessoas adultas coloca de lado as crianças e adolescentes como sujeitos pensantes que podem participar da organização, dos problemas e das soluções da vida coletiva.

Carvalho (2016) afirma que

[...] cidadania é um fenômeno histórico [...]. O ponto de chegada, o ideal da cidadania plena, pode ser semelhante, pelo menos na tradição ocidental dentro da qual nos movemos. Mas os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta. [...] houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes. A primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência

em que os direitos foram adquiridos: entre nós o social precedeu os outros (CARVALHO, 2016, p.17-18).

O autor enfatiza que a cidadania se popularizou e a tendência é de que todas as pessoas se considerem cidadãos, porém na retórica política, esse termo acabou por substituir o próprio povo. Ele é radical ao afirmar que a cidadania brasileira vive numa encruzilhada na qual a ‘desigualdade é um câncer’ que a república não republicana e a democracia não democrática não são capazes de extirpar. Não se pode deixar iludir por um entusiasmo ingênuo que impede de enxergar as condições concretas da efetivação da cidadania.

A sociedade está inserida na escola, a escola está inserida na sociedade e numa via de mão dupla constroem e compartilham dos mesmos preceitos de cidadania. Portanto, não é possível conciliar um tipo de cidadania na realidade social e outro na realidade escolar (que também é social). Portanto, a prática social é fator determinante para a apreciação, a socialização e a vivência desse conceito no contexto escolar. Formar para a cidadania calcada apenas no cumprimento das leis e normas é desprezar o sentido nuclear da cidadania que é a sua dimensão política, tal como afirmara o próprio Gramsci. Não é que direitos e deveres não devam ser socializados e compartilhados, mas que sirvam como pontos de partida para reflexões e rupturas e como meio para novas elaborações conceituais e legais e novas conquistas do ponto de vista da prática sociocultural, política e econômica.

Por isso as “velhas” perguntas ainda não se tornaram obsoletas. Que tipo de sociedade se deseja formar? Para que tipo de cidadão? Educação para a transformação ou para a acomodação? Para a emancipação ou para a dependência? Conhecimentos estáticos ou dinâmicos? Condições concretas ou idealizadas? Realidade total e dialética ou fragmentada e inerte?

Essas categorias não são necessariamente excludentes nem sumariamente antagônicas, mas entendê-las e, sobretudo desvendar como direcionam as políticas e processos educativos é fundamental para qualquer educador. Por isso se dedicou parte desse trabalho buscando compreender a sociedade e a educação calcadas em preceitos idealistas oriundos da tradição grega, assim como os libertários da tradição revolucionária, os histórico-dialéticos da tradição marxista-gramsciana e os pragmatistas consolidados com o pensamento deweyano.

Com base nesse arcabouço teórico entende-se que a formação para o exercício da cidadania, dependendo da filiação filosófica e política, pode ser referente a uma atuação mais ativa ou mais passiva por parte do sujeito na sociedade. Essa formação é de natureza humana, política, econômica, social e cultural e a ETI em suas concepções e práticas é determinada e

pode determinar mudanças nesse contexto. Diante do exposto aventa-se de que talvez se esteja cada vez mais diante de uma ETI pobre no sistema público de ensino para assistir aos pobres nele inseridos e, assim, estabelecer um “controle social invertido” sobre os jovens, que deveriam, de pressuposto, estar sendo formados para assumirem posições de comando e controle numa sociedade em hipotética transformação.

Nos diferentes períodos históricos o tempo integral nas escolas vem sendo implantado como possibilidade de ampliação do sentido e do significado da educação escolar. Muitas vezes, sob orientação político-pedagógica de viés assistencialista e de caráter eleitoreiro, amplia as funções da escola sem dar condições para que desenvolvam adequadamente o processo ensino aprendizagem. Porém, o crescimento da demanda dessa política comprova a sua importância, a sua necessidade e aceitação da mesma no contexto sócio-educacional.

O próximo capítulo é dedicado à discussão da ampliação da jornada escolar no Estado de Minas Gerais de modo a compreender o desenvolvimento do Projeto Educação em Tempo Integral (Proeeti) enquanto política pública educacional desenvolvida no âmbito da rede estadual de ensino.

CAPÍTULO 3.

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: POLÍTICAS E PROPOSTAS EM DESENVOLVIMENTO

Considerar a ampliação da jornada escolar como aquela que garante uma carga horária igual ou superior a sete horas diárias aos alunos (Brasil, 2007b), como um instrumento que contribui para a formação e conquista da cidadania implica pensar e discutir os programas e projetos desenvolvidos sob, no mínimo, duas perspectivas. Primeiro que estão inseridos em um contexto mais amplo de concepções, políticas e práticas que são determinantes para sua elaboração e implementação. Segundo que proporcionar uma formação integral no seio da sociedade capitalista exige possibilitar uma educação para a emancipação e a transformação social conforme anteriormente discutido.

Nesse capítulo o objetivo é analisar políticas públicas de educação de tempo integral desenvolvidas no Estado de Minas Gerais e, nesse contexto, os fundamentos históricos, legais, filosóficos e as diretrizes político-pedagógicas do Proeeti/SEE/MG, sobretudo de 2011 a 2014, período para o qual converge a concentração e os esforços de entendimento desse estudo. Para compreender a recente ampliação dessa jornada escolar fez-se necessário problematizar as diretrizes político-administrativas do Estado no período 2003-2015 de modo a analisar as configurações que foram desenhando essa política no Estado mineiro.

O Proeeti³⁸ tem suas origens fincadas em outros programas de assistência socioculturais e educativos como o Projeto Escola “Viva Comunidade Ativa” desenvolvidos na região metropolitana de Belo Horizonte/MG desde o ano de 2004. Sob essa inspiração, o primeiro projeto foi denominado de “Projeto Aluno de Tempo Integral”, o segundo foi o “Projeto Escola de Tempo Integral” e o terceiro foi o “Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral”. Na conjuntura política recente, a partir de 2015, a proposta de ampliação da jornada escolar em Minas Gerais foi denominada de “Política de Educação Integral e Integrada” que também buscou ampliar no Estado uma política alinhada aos princípios e diretrizes do Programa “Mais Educação” do Governo Federal.

Semelhante ao restante do Brasil a ETI vem se expandindo no Estado mineiro assumindo diferentes concepções conforme vão se modificando os governos, porém dando

³⁸ O PROEETI enquanto documento norteador da estruturação e funcionamento da educação de tempo integral nas escolas do Estado de Minas Gerais foi sofrendo modificações ao longo do tempo. No período analisado foi publicado uma versão em 2012 com 32 páginas e uma em 2013 com 23, em 2014 foi reduzido a apenas 13 páginas. A versão de 2012 se constituiu em base de análise da presente tese. Pode ser encontrado em ambos os links que seguem, com acesso em: 10/05/2015 <https://docplayer.com.br/20518227-Projeto-estrategico-educacao-em-tempo-integral.html> e <http://sreitajuba.educacao.mg.gov.br/images/stories/documentos/DIRE/diretrizes-para-implantacao-do-projeto-educacao-em-tempo-integral-1.pdf>

sinais de que é uma política que pode ter vindo para ficar. O estado é um dos maiores da federação tanto em extensão territorial quanto em termos populacionais e tem envidado esforços para que a ETI se torne uma realidade com uma garantia mínima de funcionamento. O problema é que, muitas vezes, os padrões mínimos estabelecidos pelo estado não são suficientes para uma educação de qualidade para todos.

3.1 Minas Gerais: situando o contexto e a política do “*Choque de gestão*”

O Estado de Minas Gerais fica situado na Região Sudeste do Brasil, juntamente com São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. É o quarto maior estado da federação em termos de extensão territorial e o segundo maior em termos populacionais com quase 20 milhões de habitantes. Dos mais de 5 mil municípios brasileiros, 853 estão localizados em Minas Gerais. Desses, a capital Belo Horizonte tem 2.375.151 habitantes e a Região Metropolitana 4.883.970. Estavam catalogadas como principais cidades em termos populacionais: Uberlândia (604 mil), Contagem (603 mil), Juiz de Fora (516 mil), Betim (378 mil), Montes Claros (361 mil), Ribeirão das Neves (296 mil), Uberaba (296 mil), Governador Valadares (263 mil), Ipatinga (239 mil), Santa Luzia (222 mil) e Sete Lagoas (217 mil). O produto interno bruto (PIB) atingiu 287 bilhões e foi o terceiro maior do Brasil em 2016. (MINAS GERAIS, 2016)³⁹.

É um estado *sui generis* se se considerar a marcante diversidade socioeconômica e cultural presente em seu território. O Estado está organizado em doze diferentes regiões geográficas que foram subdivididas em 24 territórios administrativos visando agilizar o acompanhamento e controle das políticas desenvolvidas. É uma terra de rica produção mineral, de vasto cerrado, de grandes rios e serras, da Inconfidência e da política café com leite, do artesanato e do folclore, do pão de queijo e do fogão a lenha, do Guimarães Rosa e do Drummond, do Juscelino Kubistchek e do Tancredo Neves. Nesse estado, de linguagem abreviada onde ‘trem’ pode representar quase tudo e ‘uai’ é marca identitária, de pessoas sistemáticas e observadoras, marcadas por uma cultura tradicionalmente conservadora, as desigualdades e contradições trafegam nas hidrovias da realidade, pois o Estado como outro qualquer não está isento de problemas. Sofre os dilemas da seca, dos acidentes “naturais”, da violência urbana, da corrupção política, da escassez de recursos, da negação de direitos e das lutas cotidianas pela sobrevivência.

³⁹MINAS GERAIS. **Conheça Minas**. Disponível: <https://www.mg.gov.br/conteudo/conheca-minas/geografia/dados-gerais> Acesso em: 01-10-2017.

No curso da tendência mundial de globalização e adoção de políticas justificadas pela necessidade de modernização, mas que no fundo se alinham aos princípios e diretrizes do capitalismo, o estado mineiro inserido nesse contexto não se furtou aos interesses neoliberais que vem caracterizando os rumos políticos do país desde a década de 1990.

Para registrar essa tendência em um período mais recente da história mineira, no ano de 2002 o Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG) realizou um estudo com a finalidade de obter um diagnóstico do Estado em seus mais diversos aspectos. Os resultados foram organizados em um compêndio com 10 volumes denominado de “Minas Gerais no Século XXI”⁴⁰. Cada volume aborda uma temática apresentando definições, características e indicadores gerais da área estudada. Nessa coleção dois cadernos se destacam, o de nº 9 intitulado “Transformando o Poder Público: a busca da eficácia” que teve como objetivo expor os desafios que se impunham ao Estado e os melhores instrumentos para enfrentá-los e o de nº 10 “Uma visão do Novo Desenvolvimento” que se constituiu em um volume no qual se aponta as diretrizes para as próximas décadas, delineando possibilidades de investimento para o desenvolvimento econômico e sociocultural do estado na perspectiva de modernização da gestão pública. Por que essa coletânea de estudos diagnósticos foi importante?

No período 2003-2014 em Minas Gerais a gestão político-administrativa estruturou-se por diretrizes alinhadas às políticas neoliberais que se configuraram com a denominação de “*Choque de Gestão*” ocorrida nos governos de Aécio Neves e Antônio Anastasia. Essa expressão oriunda dos estudos realizados pelo BDMG foi adotada pelo Estado mineiro que passou a direcionar-se pelos princípios da administração gerencial defendida por essa agência econômica e outros setores governamentais. O plano de governo⁴¹ se baseava na justificativa de que medidas de urgência deveriam ser adotadas para enfrentar a grave crise fiscal na qual o Estado havia mergulhado acarretando notório déficit orçamentário e sucateamento da máquina pública, fato que comprometia a cobertura de despesas básicas como, por exemplo, o pagamento da folha de pessoal (ANASTASIA, 2006). Para cumprir suas responsabilidades o Estado deveria adotar estratégias eficientes e eficazes na administração da ‘coisa’ pública e, para tal, seria necessário um verdadeiro choque de gestão de modo a abalar as estruturas arcaicas da administração no Estado.

Nesse sentido, a prioridade tornou-se o alcance de metas estabelecidas pelo governo estadual por meio de um planejamento estratégico do desenvolvimento de políticas públicas

⁴⁰ MINAS GERAIS. **Terceiro diagnóstico: Minas Gerais no Século XXI**. Disponível em: <http://50anos.bdmg.mg.gov.br/post/exibir/473html> Acesso em: 01-10-2017.

⁴¹ NEVES, Aécio. **Prosperidade: a face humana do desenvolvimento**. Plano de Governo 2003-2006.

regulatórias que acompanhavam diretrizes semelhantes às reformas do aparelho de estado oriundas do movimento neoliberalista implantado no Brasil na segunda metade da década de 1990 com o então Plano Bresser, discutido no capítulo um desse trabalho. A partir daí o governo passou a adotar as medidas consideradas mais urgentes para resolução dos problemas mais emergenciais.

Na área educacional a política de “contratualização de resultados” se consolidaria ainda mais no período 2011-2014 com a implementação do plano “Estado em Rede” (ANASTASIA, 2006) efetuando-se com o aprimoramento do sistema avaliativo que ranqueava as escolas, com a publicização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado pelas instituições, com a dinâmica de premiação/punição de professores, com a formalização das parcerias entre os setores público e privado, com a institucionalização de avaliação de desempenho individual (TRIPODI; SOUSA, 2016). Nessa análise, na realidade, a governança em rede, cujo propósito central se ancorava na busca de resultados estatísticos que elevassem a *performance* do Estado, contribuiu para se forjar uma solidariedade que no fundo penalizava o elemento humano em detrimento da situação política do ente federado.

Esse aspecto torna-se ainda mais delicado no campo educacional se se levar em consideração a grande extensão territorial e as diferenças regionais e que, no Estado, se mantém uma complexa demanda educativa envolvendo as redes de ensino nas quatro esferas do sistema (municipal, estadual, federal e privada). Essas redes são regulamentadas por legislação específica em consonância com o ordenamento jurídico nacional e supervisionadas por 47 superintendências de ensino situadas em todas as regiões do Estado. A presença do ensino superior é marcante contando com uma vasta gama de instituições tanto no setor público quanto no privado, mas o presente trabalho se atém, sobremaneira à etapa da educação básica visto que é onde se localiza a ETI aqui estudada.

Para se ter uma ideia do tamanho do campo educacional em Minas, segundo o Censo 2016 (BRASIL, INEP, 2016)⁴² o Estado contava com um total de 4.658.750 matrículas na educação básica distribuídas em 16.549 unidades de ensino. Conforme se demonstra nas tabelas abaixo.

⁴² BRASIL. Censo Escolar. Disponível: www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Educacenso%202016.pdf Acesso em 01-10-2017.

Quadro 5 – Quantitativo de unidades de ensino e matrículas – Minas Gerais - 2016

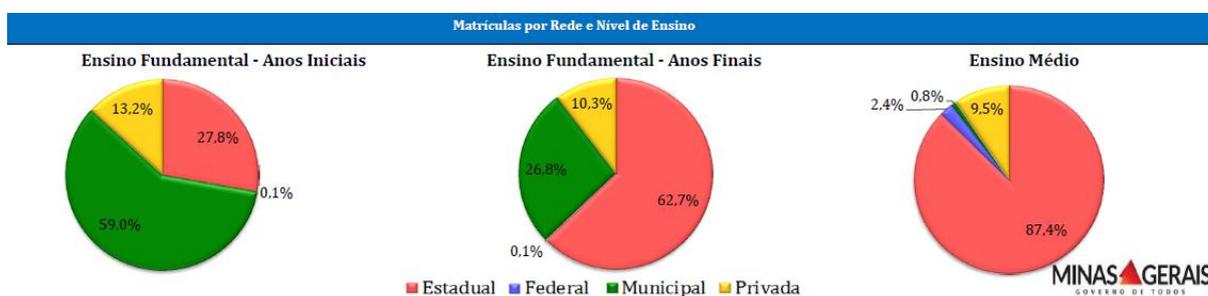
Rede	Unidades de Ensino		
	Urbanas	Rurais	Total
Estadual	3.312	331	3.643
Federal	60	14	74
Municipal	5.416	3.401	8.817
Privada	3.971	44	4.015

Fonte: INEP/Censo Escolar 2016

Rede	Matrículas		
	Urbanas	Rurais	Total
Estadual	2.074.118	63.773	2.137.891
Federal	44.161	22.364	66.525
Municipal	1.567.535	198.704	1.766.239
Privada	684.372	3.723	688.095

Fonte: INEP/Censo Escolar 2016

Os gráficos abaixo mostram a distribuição das matrículas da educação básica pelas diferentes redes e níveis de ensino no Estado. É notável o efeito da municipalização ocorrida nos idos de 1990. Observa-se que quanto mais elementar o nível de ensino maior a presença do município, quanto maior o nível mais a presença do estado, como referendado pela legislação vigente.

Gráficos 4 - Matrículas por Rede e Nível de Ensino/MG - 2016

Fonte: INEP/Censo Escolar 2016.

É quase insignificante a presença da rede federal que abarca apenas 0,1% nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e 2,4% no Ensino Médio. O setor privado leva boa parcela de matrículas em todas as etapas.

Do panorama geral acima apresentado, a ETI ocupa um significativo espaço na educação da rede estadual mineira. O Documento Orientador da ETI no Estado apresenta a última nomenclatura pela qual a política foi instituída no Governo de Fernando Pimentel “Educação Integral e Integrada” que visa promover o desenvolvimento integral dos alunos, isso “significa que, além da aquisição de conhecimentos formais, o processo educativo deve

garantir o desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções e das diferentes linguagens” (MINAS GERAIS, 2017, p.4).

No ano de 2018, estava em desenvolvimento no Estado mineiro a “Política Estadual de Educação Integral e Integrada”. Segundo a SEE/MG desde 2015 o Estado “ampliou e qualificou a oferta da Educação Integral e Integrada na rede estadual de forma significativa, saindo de 101.687 mil estudantes atendidos em 2014 e atendendo em 2017 a 148.439. Esse trabalho é resultado de um esforço coletivo, que envolve a participação de todos” (MINAS GERAIS, 2018, p.3).

A SEE aponta que a atuação do estado depara-se com quatro perspectivas na implementação dessa política, a primeira e a segunda consiste no alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) com padrões mínimos estabelecidos. A terceira foca na ampliação do percentual de alunos no tempo integral face ao total de alunos da unidade escolar, potencializando o funcionamento da escola na perspectiva da formação integral. A quarta tem como centro a concretização dos saberes e diretrizes de uma educação popular e cidadã nas escolas. (MINAS GERAIS, 2017).

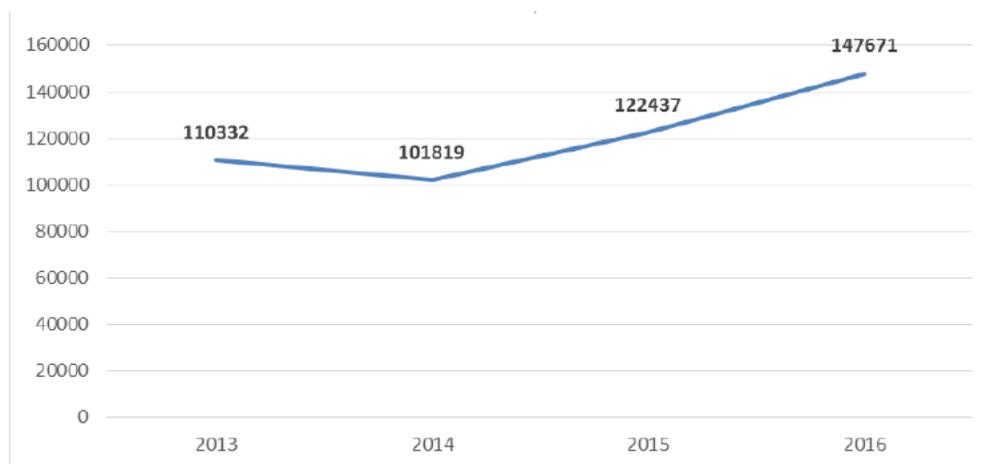
A estruturação pedagógica dessa política direciona-se por dez macrocampos temáticos para desenvolvimento do trabalho pedagógico, quais sejam: área de cultura, esporte e lazer, iniciação científica, direitos humanos, educação ambiental, comunidades tradicionais, comunicação e uso de mídias, saúde e acompanhamento pedagógico. Esse último é obrigatório, os outros são de livre escolha da escola. Em relação ao público atendido os critérios adotados para adesão dos alunos são: estudantes que estejam em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes de famílias beneficiárias no Programa Bolsa Família; estudantes que estimulam seus colegas (incentivadores e líderes positivos) e estudantes em defasagem série/idade. O programa orienta ainda a realização de planejamentos coletivos para que o tempo integral não seja apenas um apêndice na escola e a articulação com a família, a comunidade e com a rede de proteção social por meio de parcerias.

Em relação ao quadro de educadores para atuarem na educação integral a SEE/MG enumera a direção da escola; especialista de Educação Básica; professor orientador de estudo e professor de oficinas; professor coordenador (esse para escolas com quatro ou mais turmas em funcionamento), auxiliar de serviço de Educação Básica bem como demais profissionais da escola.

A SEE/MG apresenta ainda dados quantitativos referentes ao atendimento atual do tempo integral no estado. Os gráficos abaixo apresentam, respectivamente o quantitativo de

estudantes atendidos pelo tempo integral que totalizam 147.671 alunos em 2016 e a quantidade de unidades de ensino que oferecem esse atendimento.

Gráfico 5 – Quantitativo de estudantes na Educação Integral/MG – 2013-2016

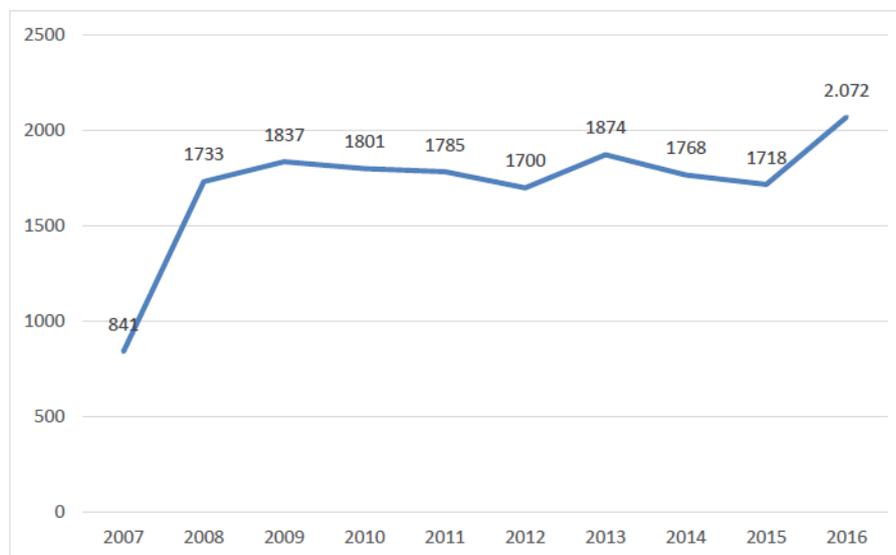


Fonte: SIMADE. In: MINAS GERAIS. Educação Integral e Integrada. Doc. orientador. SEE/MG, 2017, p.7.

Observa-se que houve uma queda nas matrículas em 2014, talvez impulsionada pelo fato de se estar finalizando um governo, mas que se recuperou no ano seguinte.

Do quantitativo de 2.072 escolas, 633 foram atendidas exclusivamente com recursos do Estado no ano de 2016 uma vez que não aderiram ao “Programa Mais Educação”.

Gráfico 6 – Quantitativo de escolas estaduais que ofertavam Educação Integral/MG – 2007-2016



Fonte: SIMADE. In: MINAS GERAIS. Educação Integral e Integrada. Doc. orientador. SEE/MG, 2017, p.8.

Segundo o documento orientador se observada a proporção estipulada pelo PNE (2014-2024) que é de atingir 50% das escolas e 25% de estudantes, Minas Gerais atende atualmente cerca de 8% do pretendido. Observa-se que há uma pequena diferença entre o total de escolas apresentadas pelo Censo que é de 3.643 para o dado do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) que é de 3.665 escolas estaduais. “Destas, 2072 ofertam Educação Integral, obtendo-se um percentual de 57% das escolas. Assim, já em 2016 o Estado de Minas Gerais cumpriu a Meta 6 do PNE no que tange ao quantitativo de escolas com Educação Integral” (MINAS GERAIS, 2017, p. 8).

A evolução registrada na quantidade de matrículas representa uma conquista no campo da ampliação da jornada escolar no Estado, porém o próprio crescimento faz aumentar de igual modo os desafios na tentativa de se alcançar uma ETI que propicie a desejada formação emancipadora para o exercício de uma cidadania ativa, até porque prevalece no programa uma forte característica compensatória comum à maioria dos programas de educação integral no Brasil como aponta Cavaliere (2014).

A ETI vem crescendo alinhada a objetivos que visam a redução das desigualdades educacionais, proposta essa que esteve presente também em outros programas de ampliação da jornada escolar dos alunos no Estado como é possível constatar no próximo tópico de discussão.

3.2 Ampliação da jornada escolar em Minas Gerais: aluno, escola e educação em tempo integral

A melhoria da educação tem sido cada vez mais associada à necessidade ampliação da jornada escolar dos alunos e a extensão da jornada tem sido associada à melhoria do ensino conforme se reconhece no PNE (BRASIL, 2014b). No estado de Minas Gerais essa tendência prevalece como uma das justificativas para implementação de políticas de ETI. Embora os resultados ainda sejam tímidos na demonstração da relação direta dessas variantes, a oferta de ETI no sistema público de ensino tem crescido paulatinamente conforme os dados acima apresentados.

No Governo Aécio Neves com o intuito de realizar a reforma administrativa, elaboraram-se planejamentos que se formalizaram em documentos que passaram a nortear a política no estado. Alguns são instrumentos estratégicos de médio e longo prazo sendo o Plano

Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG), a Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado (GERAES). Outros propõem alternativas de alcance em curto prazo, a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), a Lei Orçamentária Anual (LOA), a Junta de Programação Orçamentária e Financeira (JPOF) e o Decreto de Programação Orçamentária e Financeira (DPOF) conforme apontam Almeida e Guimarães (2006) e Paiva (2013).

Uma das propostas apresentadas no PMDI no ano de 2003 para a educação foi justamente a ampliação da jornada escolar dos alunos como possibilidade de melhoria do ensino fundamental, para tal foi instituído pela Resolução SEE/MG nº 416/2003 o Projeto estruturador “Escola-viva, Comunidade-ativa” (EVCA) iniciado no ano de 2004 cuja finalidade, ao menos teoricamente, era reduzir a violência e melhorar os índices das escolas participantes. O processo seletivo das escolas levou em consideração dados da Prefeitura de Belo Horizonte sobre o índice de vulnerabilidade das diferentes regiões da cidade. As atividades foram inauguradas em escolas da capital, depois na região metropolitana e posteriormente em outros municípios. (PAIVA, 2013).

Numa perspectiva claramente compensatória o projeto “Escola viva, comunidade ativa”, executado por meio de parcerias entre diferentes secretarias como, por exemplo, a de educação e a de segurança, contemplava em seus prepostos a preparação de escolas públicas mineiras para atender as necessidades de estudantes mais afetados pela violência e exclusão social, buscando a democratização da escola e maior integração destas instituições com a comunidade. Esse projeto inicialmente pretendia ofertar apenas atividades artísticas e esportivas aos alunos no contraturno, porém, as avaliações, sobretudo do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) detectavam que a aprendizagem dos estudantes apresentava altos índices de defasagem e, por isso, a formação do alunado carecia de investimentos.

Nesse sentido, a educação integral se projetava como uma das alternativas mais interessantes na expectativa de melhorar o ensino nas escolas estaduais. A proposta do EVCA foi então reformulada “(...) passando a considerar a necessidade de incluir atividades pedagógicas para melhorar o desempenho dos alunos em relação à alfabetização e à matemática” dando origem ao “Projeto Aluno de Tempo Integral” (PATI) (PAIVA, AZEVEDO, COELHO, 2013, p. 3). O foco nessas duas grandes áreas se justifica pelo fato de que, além de serem as disciplinas nas quais os alunos apresentam maiores dificuldades, são as áreas mais cobradas nas avaliações sistêmicas para as quais, na perspectiva do “acordo de resultados” as escolas deveriam produzir respostas mais rápidas.

3.2.1 Projeto Aluno de tempo integral (PATI) – Período 2005 – 2006

No contexto da reforma gerencial ocorrida na primeira geração da administração do “*Choque de Gestão*”, o EVCA, enquanto projeto estruturador concentrava vários subprojetos. Como proposta de ampliação da jornada escolar diária dos alunos na escola foi agregado ao EVCA o “Projeto Aluno de Tempo Integral” (PATI), com o intuito de que os estudantes nele inseridos pudessem ter maiores e melhores oportunidades de formação logrando sucesso na vida escolar. A SEE/MG deu início ao PATI no ano de 2005, desenvolvendo as atividades inicialmente em escolas da região metropolitana de Belo Horizonte e se estendendo posteriormente a escolas de outros 14 municípios do Estado, chegando a atender cerca de 180 escolas na região (PAIVA, 2013).

Seguindo diretrizes semelhantes às do EVCA no que diz respeito aos objetivos, ao público alvo e às atividades pedagógicas a serem realizadas, o PATI estruturou-se “(...) para atender às necessidades educativas dos alunos das escolas estaduais localizadas em áreas de vulnerabilidade social” (MINAS GERAIS, 2007a, p. 06). Segundo consta no projeto o mesmo se constituiu como estratégia para buscar a melhoria do desempenho acadêmico do aluno e a ampliação das experiências artísticas, culturais e esportivas. As atividades previstas podiam ser desenvolvidas tanto na escola como em outros espaços da comunidade através do estabelecimento de parcerias com a sociedade civil.

O PATI por originar-se de um projeto que reunia intencionalidades também da secretaria de segurança carrega marcas de um foco educacional impregnado pelo sentido da guarda, do disciplinamento e da proteção. No contexto do projeto, essas finalidades são consideradas como socialmente necessárias. Porém, o educar na perspectiva integral, alcança um sentido mais pleno e concreto quando propicia a emancipação por meio da apropriação dos diversos saberes e da realidade com as suas contradições, assim como da construção de um conhecimento que possibilite de certo modo a transformação dessa mesma realidade. Para tal, necessário se faz uma ampla formação da pessoa humana, implicando que estejam integrados os mais diversos aspectos do processo educativo.

Na análise de Cavaliere (2009), um componente importante que não pode ser descartado é a concepção de educação integral assumida por cada política implantada, tendo em vista que esse aspecto pode trazer implicações do ponto de vista prático. A utilização do termo “aluno”, como é o caso do projeto em discussão, pode induzir a posicionamentos

políticos com repercussões no investimento que deveria ser feito na melhoria da estruturação da escola enquanto instituição primordialmente responsável pelo desenvolvimento dos projetos aventados. Sendo o aluno o elemento objetivo do que se contempla como primordialmente de tempo integral, subentende-se que esse sujeito pode estar em qualquer outro ambiente e não necessariamente na escola e, por isso, não se entende, ou não se quer entender, como indispensável a melhoria da estrutura física, da composição humana e da ambiência pedagógica das instituições escolares.

Se se toma como sentido de análise o termo aluno na perspectiva da totalidade, enquanto sujeito no e do processo educativo, ele não pode ser “aluno” em tempo integral, ele é uma pessoa, um ser humano integral inserido em seu tempo histórico com todas as determinações, mediações e interações desse contexto. E a educação formal na qual ele está inserido ficaria muito reduzida se o considerasse apenas como aluno no sentido da escolarização, mesmo esta se dando em tempo-espacos diversificados. A exagerada escolarização da pessoa no contexto escolar pode tornar a experiência na ETI menos significativa do que deveria, esse fato pode contribuir para causar desmotivação, desinteresse e, conseqüentemente, evasão.

No ano de 2007 o governador Aécio Neves, do PSDB, fora reeleito e nesse mandato se iniciaria a segunda geração da política de “*Choque de Gestão*” cujo objetivo primordial era, em tese, potencializar a efetividade da administração pública estadual promovendo um ajuste à realidade (VILHENA, 2006). O Estado mantinha uma relação administrativa que previa em caso de resultados positivos as recompensas por meio da concessão de prêmio por produtividade aos servidores e, caso fossem negativos, as retaliações cujas conseqüências poderiam chegar à censura pública do dirigente dos órgãos e entidades estaduais e até a perda do cargo público por parte dos servidores (VILHENA, 2006).

Nas palavras da então Secretária de Planejamento Renata Vilhena o grande desafio do novo período administrativo seria

[...] consolidar, institucionalizar o processo de transformação, de forma a assegurar a sua irreversibilidade, indo além da ideia de responsabilidade fiscal e incluindo uma responsabilidade social e de gestão, que, em última análise, significa o comprometimento com os resultados de desenvolvimento e a respectiva prestação de contas à sociedade. Um projeto como o Choque de Gestão não pode estar circunscrito a apenas um governo. A transformação do padrão de gestão é um desafio que requer o comprometimento de todos: da sociedade, que, em última instância, será a beneficiada, e dos servidores que serão os operadores da mudança. Por isto, não pode ser um projeto de um só governo, deve ser um projeto de Estado, mais ainda um projeto da sociedade mineira. Uma administração pública, dotada de condições

adequadas, vai permitir maior efetividade no atendimento das demandas sociais, vai permitir o desenvolvimento do setor privado e de segmentos da sociedade organizada e, por fim, vai contribuir para a consolidação da democracia. (VILHENA, 2006, p, 354-355).

Nessa direção o Estado projetava continuar adotando medidas para, segundo eles, consolidar os avanços alcançados na última gestão assim como fazer ajustes no sentido de corrigir rumos para mais um período sob o guante de choque de gestão (VILHENA, 2006).

Como mecanismo que contribui para aplacar contradições sociais, a educação em tempo integral continuou sendo uma estratégia interessante no desenvolvimento da política educacional de Minas Gerais. Com a experiência acumulada no desenvolvimento do PATI, o programa foi reformulado e ampliado, transformando-se em “Projeto Escola de Tempo Integral” (PROETI) previsto para atender, de forma gradativa, todas as regiões do Estado.

3.2.2 Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) - Período 2007-2010

Com a reeleição do Governador Aécio Neves juntamente com o Vice Antônio Augusto Junho Anastasia se iniciaria no Estado mineiro no ano de 2007 a segunda geração do “*Choque de Gestão*” que ficaria reconhecida como o “Estado para Resultados” sob a égide de continuar gastando menos com a máquina e mais com o cidadão para consolidar os avanços que em tese foram alcançados no período anterior.

Para delinear orientações destinadas ao novo período administrativo o PMDI foi reformulado passando a se estender de 2007 a 2023. Pelo discurso oficial, nesse novo plano a previsão era de tornar Minas Gerais um dos melhores estados brasileiros para se viver. Visando alcançar esse objetivo foram estruturados sete eixos orientadores do desenvolvimento a longo prazo sendo eles: Perspectiva Integrada do Capital Humano; Investimento e Negócios; Integração Territorial Competitiva; Sustentabilidade Ambiental; Rede de Cidades; Equidade e Bem Estar; Estado para Resultados. (MINAS GERAIS, 2007b, p.17). Nessa perspectiva, para contemplar os eixos norteadores o estado estabeleceu onze estratégias de atuação definidas no plano de governo como “Áreas de Resultados”, de modo a alcançar efeitos a médio e curto prazo, como se pode observar na figura abaixo.

Figura 1 – Áreas de resultados - PMDI/MG - 2007-2023



Fonte: MINAS GERAIS. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado. SEPLAG, 2007b, p.27.

O governo apontava no conjunto das estratégias identificadas a “Educação de Qualidade” para o alcance da qual, na concepção veiculada pelo discurso oficial, a educação de tempo integral se configurava como uma das possibilidades, tanto é que o projeto foi ampliado para todo o Estado. Reformular o PATI representou um desafio à secretaria tendo em vista a quantidade de escolas e alunos a serem atendidos. Com o Proeti, de pouco mais duas centenas de escolas (contando as do interior, pois o PATI funcionou também em escolas do município de Uberaba), o Estado passaria a atender mais de mil e quinhentas instituições com a extensão da jornada escolar sob jurisdição das quarenta e sete superintendências regionais de ensino.

Essa nova conjuntura exigia um trabalho muito mais complexo do ponto de vista financeiro, organizacional e de acompanhamento e de avaliação das ações. Uma das exigências para a implantação do Proeti na escola era que a mesma tivesse alguns requisitos mínimos como, sala disponível, quadra poliesportiva (preferencialmente coberta) e que formasse turmas compostas por um número de 25 alunos.

No requisito da avaliação recomendavam-se na cartilha do Proeti que os alunos fossem avaliados a cada dois meses e que relatórios qualitativos fossem produzidos fornecendo à escola subsídios para apreciar com mais segurança a efetividade das suas ações e os

resultados alcançados no desempenho acadêmico dos alunos. (MINAS GERAIS, 2007a; PAIVA, 2013).

Na concepção da SEE/MG o Proeti apresentava-se como “...alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora”. (MINAS GERAIS, 2007a, p.6). O objetivo principal era melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que apresentavam necessidade de maior atenção por parte do sistema educacional, ampliando a sua permanência diária na escola. Com base nesse objetivo esperava-se, hipoteticamente, elevar a qualidade do ensino, ampliando a área de conhecimento dos alunos e com isso reduzir as possibilidades de reprovação.

Uma das razões para a ampliação eram as demandas advindas do processo de democratização da escola e da universalização do ensino fundamental iniciado desde a década de 1990. Para a SEE/MG, como a universalização já havia sido alcançada, ampliar o tempo escolar dos alunos se constituía em um caminho promissor na promoção de uma educação de qualidade. As transformações ocorridas na conjuntura social também fortaleciam essa crença.

[...] transformações na instituição familiar; a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho; e a ausência de espaços públicos de compartilhamento e integração social têm exigido da escola um novo modelo de organização, que possibilite a realização de um projeto educacional eficaz. Simultaneamente, tem crescido a expectativa da sociedade em relação ao papel da escola pública, com maiores demanda e cobrança por qualidade. (MINAS GERAIS, 2007a, p. 06).

Essas justificativas se aproximavam do mesmo discurso que fundamentou a ampliação da jornada escolar no contexto brasileiro na primeira metade do século XX. A diferença é que à época Anísio Teixeira pensava em toda uma estruturação e organização da instituição escolar que possibilitasse de modo efetivo a consecução das atividades formativas. Embora tenha sido, naquele momento histórico, considerado um projeto de alto custo em um contexto no qual ainda se lutava pelo direito ao acesso à educação formal, a experiência de educação integral idealizadas por Anísio Teixeira deixou um interessante legado do ponto de vista pedagógico ao demonstrar que é possível aproximar de forma significativa teoria e prática no campo educacional, de modo a ampliar e robustecer a formação dos alunos.

Em Minas Gerais (2007a), na nova concepção do projeto de ampliação do tempo escolar, os espaços, destinados à realização das atividades, poderiam se estender a locais específicos no entorno da escola, bem como de toda a comunidade, mas a maior responsabilidade de condução dos trabalhos estava reservada à escola.

Nessa direção é preciso considerar que a escola mantém estreitas relações com a sociedade e vice-versa. Está, portanto sujeita às determinações da cultura, da economia, da política, dos elementos históricos e dos interesses que movimentam a sua existência material na realidade do seu tempo. Segundo Althusser (1985) a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado que tem se prestado ao mecanismo de reprodução social. Uma de suas funções, porém não de forma homogênea, tem sido a de guardiã da ideologia e difusora dos ideais político-filosóficos dos governos que assumem o poder. Esse fato ocorre de forma ainda mais exata pela razão de as políticas públicas implementadas serem de governo e não de Estado provocando rupturas bruscas e descontinuidades e concomitantemente um duplo desinteresse, do governo com as necessidades da população mais carente economicamente e da população com os objetivos de cada governo. A ausência de participação popular pode interferir no desenvolvimento da política em âmbito local uma vez que os processos assim como os resultados ficam desprovidos do acompanhamento e avaliação daquele que deveria ser o principal interessado, o povo.

Em Minas Gerais, sob a égide da administração política gerencial com a finalidade de atingir resultados imediatistas, a ampliação da jornada escolar com o Proeti ao pretender, como proposto, melhorar a aprendizagem dos alunos, estava intimamente articulada às avaliações sistêmicas que pretendiam elevar a educação do estado nas estatísticas com perspectivas de projeções políticas futuras. Vincular a educação de tempo integral diretamente à melhoria nos índices educacionais, não que esse aspecto deva ser deixado de lado, mas sem entender, ou sem querer perceber que essa melhoria é resultado de uma educação de qualidade para todos, poderá contribuir para caracterizar o trabalho no interior das escolas sob a égide do gerencialismo, ao condicionamento, à competitividade, ao produtivismo, características tão aprazíveis em tempos de capitalismo neoliberal, que, no caso da educação, pode não ser das melhores escolhas políticas.

Nesse contexto de peculiaridades, mesmo sem ter as condições materiais necessárias ao desenvolvimento de um trabalho significativo, as escolas e os sujeitos em seu interior sentem-se culpadas, impotentes e incompetentes quando não alcançam os resultados esperados. Fator que conseqüentemente contribui para fortalecer a visão assistencialista e autoritária da educação integral no contexto escolar como definido por Cavaliere (2007) em relação alguns de seus estudos.

Mesmo com limitações, se comparado com o PATI, o PROETI representou um avanço em relação à educação de tempo integral no Estado. Algumas das ações que confirmam essa assertiva é que o projeto foi ampliado para todo o Estado, instituiu a realização de atividades

cotidianas no contraturno escolar, melhorou a qualidade da merenda, distribuiu material pedagógico e esportivo às escolas inscritas, provocou reformas e adaptações dos ambientes para atender as oficinas previstas. A SEE/MG reconheceu e divulgou esses avanços, porém reconhecia que seria necessário avançar em anos posteriores (PAIVA, 2013).

As atividades relacionadas ao Proeti foram desenvolvidas até o final do mandato de Aécio Neves no ano de 2010. Considerando que no movimento transformador da realidade não existe uma linearidade e que esse movimento é carregado por contradições e rupturas, as políticas públicas dariam continuidade ao seu curso de desenvolvimento. Nesse mesmo ano as eleições manteriam no comando do Estado o PSDB levando à chefia do poder executivo o governador Antonio Anastasia com o vice Aberto Pinto Coelho que cuidariam de uma reformulação do PMDI com alterações pontuais na área educacional incluindo nesse aspecto uma nova concepção para a educação integral do Estado com a implementação do “Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral” (Proeti).

3.2.3 Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (Proeti) – Período 2011-2014

O Governo posterior a Aécio Neves seria de fato uma sucessão tendo em vista que representou praticamente uma continuidade, pois o Governador eleito Antonio Anastasia fez parte da administração do Estado desde o ano de 2003 na condição de Secretário Geral da Secretaria de Planejamento (SEPLAG). Desse modo, as políticas doravante adotadas fortaleceriam os princípios neoliberais exarados anteriormente. O novo plano de governo previsto para o período 2011-2014 fora denominado de “Minas de todos os mineiros: as redes sociais de desenvolvimento integrado” (ANASTASIA, 2010).

Nesse plano, segundo Anastasia (2010) as políticas do “*Choque de Gestão*” e do “Estado para Resultados” fizeram Minas progredir na construção de indicadores sociais e econômicos positivos colocando o estado em posição de destaque no cenário nacional e que, por isso mesmo, o novo período exigiria liderança e uma governança calcada em redes de desenvolvimento⁴³ integrado para promover avanços. Para Trípode e Sousa (2016, p. 306) o termo governança enseja modificações no significado de governo implicando alterações de

⁴³ Foram estabelecidas onze redes, sendo elas: Rede de Educação e Desenvolvimento Humano; Rede de Atendimento em Saúde; Rede de Defesa e Segurança; Rede de Desenvolvimento Social e Proteção; Rede de Desenvolvimento Econômico Sustentável; Rede de Ciência, Tecnologia e Inovação; Rede de Desenvolvimento Rural; Rede de Identidade Mineira; Rede de Cidades; Rede de Infraestrutura; Rede de Governo Integrado, Eficiente e Eficaz (MINAS GERAIS, PMDI 2011-2030. 2011c).

fronteiras e limites entre os setores públicos e privados e o voluntariado tornando-se “opaca a demarcação entre essas esferas”.

O governo justificava a utilização do termo baseando-se no fato de que a sociedade tornara-se mais complexa e que essa percepção impulsiona a pensar em novas formas de organização e o estabelecimento de redes colaborativas emerge como possibilidade que

[...] começam nas empresas e, em seguida, transbordam para as organizações governamentais. A introdução da noção de rede na gestão pública visa superar dois problemas centrais de governança: a setorialização (fragmentação) e a ineficiência na obtenção de resultados. Em rede, o Estado passa a atuar de forma transversal, estabelecendo laços com diferentes setores da sociedade, no sentido de responder as demandas, resolver problemas e propor estratégias customizadas de desenvolvimento (MINAS GERAIS, 2011, p.42).

Nessa reorganização a participação da sociedade civil continua sendo um fator primordial para o sucesso das atividades em rede, revitalizando o consórcio dos diversos setores sociais. Nesse arranjo a primeira rede trata da educação e do desenvolvimento humano na qual a educação é entendida como elemento central para o crescimento econômico do Estado por meio da promoção da empregabilidade, do trabalho e da geração de renda. Para esse governo a implantação da escola de tempo integral se constituía em uma estratégia prioritária na elevação da qualidade educacional.

Nessa nova conjuntura o Proeti foi reformulado passado a denominar-se “Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral” (Proeti) incorporado ao programa estruturador “Educação Para Crescer” como ação fundamental para a área do ensino público mineiro formalizado com a publicação de uma cartilha com as diretrizes para o desenvolvimento do projeto no Estado⁴⁴.

Embora nas diretrizes não tenha ocorrido alteração na sigla, nesse estudo considerou-se importante acrescentar uma pequena alteração de Proeti para o programa anterior e Proeti para o novo período. Essa diferenciação além de demarcar com clareza os dois períodos é mais fidedigna às nomenclaturas originais dos respectivos programas.

⁴⁴ O Proeti está registrado como um documento de 32 páginas que contempla todas as diretrizes da educação de tempo integral no Estado Mineiro para o novo governo. A cartilha oficial que se analisa nesse estudo foi publicada em 2012, embora suas diretrizes estejam ancoradas em diversos documentos anteriores como o PDEMG 2011-2020 por intermédio da Lei nº 19.481/2011 e a Resolução da SEE/MG 2197/2012, Art. 84 a 86. O projeto foi relançado em 2013 em formato mais compacto, 23 páginas e em 2014 com apenas 13 laudas. Essa política foi reformulada no governo posterior de Fernando Pimentel. A versão de 2012 está disponível no site <https://docplayer.com.br/20518227-Projeto-estrategico-educacao-em-tempo-integral.html> Acesso:14/10/2015.

Em 2012 a SEE/MG publicou a Resolução 2197/2012 dispondo sobre a organização e funcionamento da educação básica na rede estadual mineira na qual, os Artigos 84 a 86 tratam da educação em tempo integral, estatuidando que a finalidade é ampliar a jornada, os espaços, a qualidade e a quantidade do tempo de escolarização das crianças, fortalecendo a participação da família, da comunidade e prevendo o estabelecimento de parcerias para realização das atividades educativas. Publicou-se também orientações ao funcionamento do PROEETI que fora contemplado na discussão do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDEMG 2011-2020) por intermédio da Lei nº 19.481/2011, visando alcançar 80% dos alunos do ensino fundamental e 40% dos alunos do Ensino Médio, em até 10 anos.

Na cartilha de orientações (MINAS GERAIS, 2012a) assume-se, teoricamente, o conceito educação integral na perspectiva da formação ampla do educando de modo a proporcionar o seu desenvolvimento físico, cultural, social, afetivo, cognitivo e ético. A incorporação do termo “educação integral” demarca uma diferenciação conceitual em relação ao PATI que assumia o termo “aluno integral” e em relação ao Proeti que incorporara a expressão “escola integral”.

Embora estabelecendo que deva ser um desejo da escola implantar a educação integral percebe-se que o discurso oficial faz na realidade uma convocatório à adesão das instituições escolares, pois o propósito do Estado é ampliar ao máximo o programa. Com relação aos objetivos e resultados esperados se propunha:

Objetivo: ampliar as oportunidades educativas dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas (na) pela escola, inclusive por meio de parcerias.

Resultados esperados: ampliação da oferta de educação integral, visando à formação cidadã e à melhoria dos resultados dos indicadores educacionais. (MINAS GERAIS, 2012a, p. 4).

O público a ser atendido continuava o mesmo dos projetos anteriores priorizando a oferta a alunos em distorção idade-série, com baixo rendimento escolar, beneficiários de programas sociais como o Programa Bolsa Família e expostos a situações de abuso, violência ou trabalho infantil ou outra qualquer condição de vulnerabilidade social. Ou seja, continua sendo uma educação integral que inclui excluindo, pois os próprios critérios de adesão selecionam entre os alunos aqueles com maiores dificuldades no histórico escolar e pessoal. A própria seleção dos alunos reforça a visão assistencialista do projeto.

Para organização das turmas a orientação era de que cada escola deveria contar com, no mínimo, 50 alunos distribuídos entre 02 turmas, por turno. O quantitativo máximo por

turma era de 30 alunos. No que diz respeito ao funcionamento previa-se aos tempos escolares a realização das atividades no contraturno ao ensino regular obrigatório atingindo uma carga horária de 4h e 10 minutos diariamente. Os espaços destinados às atividades poderiam ser as dependências da própria escola ou qualquer local da cidade que oferecesse potencial educativo respeitando-se o projeto pedagógico de cada instituição. Segundo a SEE/MG ao estabelecer orientações gerais não se pretendia engessar o projeto, mas sim possibilitar uma organização compatível com os preceitos da administração em rede como fora previsto para esse governo.

A busca por parcerias gera ao discurso da cartilha um tom quase apelativo instituindo que “(...) os parceiros serão todos aqueles que puderem disponibilizar tempo, conhecimento, habilidade, trabalho, espaço e oportunidades para ampliar as vivências educativas proporcionadas à comunidade”. (MINAS GERAIS, 2012a, p.05). Logo após relaciona os recursos humanos para as atividades de 1º a 5º ano que abrange o professor regente de turma, o professor de Educação Física, oficinairos e um auxiliar de serviços básicos. Porém enfatiza que as atividades educativas podem ser desenvolvidas também por estagiários, voluntários, monitores, e outros profissionais ou atores sociais. Na proposta de 2014 se oficializa os profissionais que já atendiam de 6º a 9º ano, sendo eles: professor regente de turma, de Educação Física, de Português e de Matemática (MINAS GERAIS, 2014b, p. 03).

Na citada proposta ressalta se ainda a importância do projeto da instituição escolar e o lugar dos professores e gestores na superação da frágil relação escola-comunidade e da realização do mapeamento do entorno de modo a promover a articulação de diversos setores e sujeitos na organização e realização das atividades pedagógicas.

A composição curricular nos anos iniciais e finais do Proeeti foi elaborada objetivando a formação cidadã do aluno envolvendo atividades organizadas em diversos campos do conhecimento, de modo a ampliar também os espaços de construção de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2012a). A cidadania como prerrogativa da formação integral no contexto do Proeeti relaciona-se, conforme discutido no capítulo dois, a uma cidadania passiva visto que se destaca mais como figura de retórica do discurso oficial em uma política educacional compensatória com a inserção das crianças e jovens por mais tempo na escola. Essa inserção, porém, sem garantir-lhes condições intelectuais, científicas, técnicas e artísticas para uma possível emancipação que poderia ensejar participação mais efetiva na luta por mudanças, em nada provocaria qualquer alteração na estrutura social. Nesse sentido, estaria, portanto o Proeeti reproduzindo, de certo modo, o ensino da politecnia burguesa.

Nesse aspecto, cada campo oferecia um leque de opções de atividades que poderiam ser realizadas conforme as especificidades de cada campo do conhecimento. No campo Acompanhamento Pedagógico: Letramento/Alfabetização, Matemática, História/Geografia e Línguas Estrangeiras. Em Cultura e Arte: linguagem visual, teatro, música e dança. Em Esporte e Lazer: recreação, lutas, xadrez, futebol, vôlei, handebol, basquete, tênis, natação, ginástica e atletismo. Em Cibercultura (comunicação, cultura e tecnologias): educação tecnológica, robótica educacional, fotografia, rádio, vídeo e jornal escolar. Em Segurança Alimentar e Nutricional: alimentação e nutrição e promoção à saúde. Na área de Educação Ambiental: horta escolar, educação para a sustentabilidade, educação científica e a última era a área de Direitos Humanos e Cidadania. Com previsão de duração dos módulos-aula de 50 minutos a organização sugerida era que se segue:

Figura 2 – Atividades anos iniciais e finais – PROEETI – 2012

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES – ANOS INICIAIS E FINAIS
Nos anos iniciais e finais do ensino fundamental caberá obrigatoriamente ao professor regente de turma as seguintes atividades por turma:
05 módulos de 50 minutos – início do (manhã, de 07:00 às 07:50) ou final do turno (tarde, de 16:40 às 17:30) com os alunos de 02 turmas. Nesse período deverão ser desenvolvidas preferencialmente, atividades recreativas, bem como as de formação cidadã. A cada duas turmas haverá um professor regente de turma responsável por este período.
04 módulos de 50 minutos para atividades de acompanhamento pedagógico
04 módulos de 50 minutos para outras atividades, conforme projeto da escola, observando o perfil do professor.
01 módulo para trabalho interdisciplinar com o professor de educação física, com a participação dos alunos das duas turmas.
Caberá ao professor regente de aulas – Educação Física, as seguintes atividades, por turma:
04 módulos de 50 minutos para atividades esportivas obrigatoriamente
04 módulos de 50 minutos para outras atividades conforme projeto da escola, observando o perfil do professor
01 módulo para trabalho interdisciplinar com o professor regente de turma, com a participação dos alunos das turmas.

Fonte: MINAS GERAIS, 2012a, p.32.

Nos momentos previstos para o planejamento conjunto, os alunos seriam assistidos por um professor eventual ou qualquer outro profissional que se disponibilizasse a organizar uma atividade. A cartilha sugeria ainda grades de horários para ambos os turnos.

Quadro 6 – Grade de horário – Turno Matutino – PROEETI – 2012

TURMA 1:					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:00 às 7:50	Atividades conjuntas				
7:50 às 8:40	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma
8:40 às 9:30	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Educação Física
9:30 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	PLANEJ. CONJUNTO
10:40 às 11:30	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	PLANEJ. CONJUNTO
TURMA 2:					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:00 às 7:50	Atividades conjuntas				
7:50 às 8:40	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física
8:40 às 9:30	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Regente de turma
9:30 às 9:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
9:50 às 10:40	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	PLANEJ. CONJUNTO
10:40 às 11:30	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	PLANEJ. CONJUNTO

Fonte: MINAS GERAIS, 2012a, p.30.

Quadro 7 – Grade de horário – Turno Vespertino - PROEETI - 2012

TURMA 1:					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:00 às 13:50	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma
13:50 às 14:40	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Educação Física
14:40 às 15:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:00 às 15:50	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	PLANEJ. CONJUNTO
15:50 às 16:40	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	PLANEJ. CONJUNTO
16:40 às 17:30	Atividades conjuntas				
TURMA 2:					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13:00 às 13:50	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física
13:50 às 14:40	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Regente de turma
14:40 às 15:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:00 às 15:50	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	PLANEJ. CONJUNTO
15:50 às 16:40	Regente de turma	Educação Física	Regente de turma	Educação Física	PLANEJ. CONJUNTO
16:40 às 17:30	Atividades conjuntas				

Fonte: MINAS GERAIS, 2012a, p.31.

A Circular nº 10/2014 e a cartilha que publicizaram as orientações para desenvolvimento do projeto em 2014 estabelecem que o tempo integral na escola deva ser do desejo da comunidade, fortalecem a importância das parcerias interinstitucionais e atribuem à escola as condições de reorganização de seus espaços e a busca por outros espaços presentes nas comunidades nas quais as escolas estão inseridas, bem da cidade como um todo. Nessa perspectiva toda a cidade é ambiente educativo e, ao ser explorada, vai possibilitar uma educação mais significativa aos alunos.

Observa-se que pelos critérios de adesão e pelo público alvo a extensão da carga horária no ensino público mineiro de fato não é para todos os alunos que tiverem o desejo de permanecer mais tempo na escola ou em espaços e atividades educativas estudando, produzindo e compartilhando experiências, motivados por condições estimulantes nas quais a educação integral se estrutura. Ela se direciona a um público específico, em estado de vulnerabilidade social e nota-se que há no PROEETI um aprofundamento na vinculação entre o tempo integral nas escolas com a melhoria dos índices educacionais.

Vive-se atualmente, no Brasil do Século XXI, o acirramento do dualismo no sistema de ensino na educação básica, com escolas para os grupos sociais de classe média-alta, geralmente da rede privada e as escolas para o grupos menos favorecidos socialmente ou da classe pobre geralmente na rede pública. Esse dualismo encontra-se presente, às vezes, na organização do ensino no interior da própria rede pública. É preciso considerar que a contradição e a diferença estão presentes nos agrupamentos humanos, mas as desigualdades sociais e educacionais ao serem percebidas sob uma perspectiva histórico-dialética tenderá a caminhar para a busca de alternativas que aproximem esses sujeitos de experiências que lhes enriqueçam a convivência e não com atitudes separatistas, segregalistas, seletivas que fortalecem e expõem essas mazelas. Caso a educação em tempo integral no contexto escolar compactue com essa forma de organização, sem ao menos com esse fenômeno se indignar, poderá estar contribuindo para fazer com que as crianças e os jovens de camadas populares inseridos na ampliação da carga horária não a reivindiquem como um direito, mas a aceitem como uma caridade ou como um castigo, numa sistemática discriminatória por serem vistos/aceitos como inferiores aos demais. Por isso a defesa de que se é para instaurar a educação pública enquanto um direito de todos os cidadãos que ela seja de qualidade para todos, e com a educação de tempo integral não pode ser diferente.

Apesar da polissemia que o termo qualidade encerra, Gentili (2010, p.176) afirma que “qualidade para poucos não é qualidade é privilégio”. Para esse autor, numa sociedade

democrática a qualidade da educação deve ser considerada um direito. Então, na realidade atual a luta é pela educação de qualidade para todos. Só dessa maneira abrem-se possibilidades reais para a garantia não apenas do acesso e permanência da criança na escola, mas também na obtenção de sucesso no seu desempenho acadêmico e conseqüentemente, embora não tão simples assim, como cidadão e como profissional.

A partir do ano de 2015 institui-se uma nova dinâmica política no estado, assume o Governador Fernando Pimentel do Partido dos Trabalhadores (PT), cuja filosofia partidária se alinha no sentido de buscar desenvolver ações, por meio de políticas sociais que favoreçam de modo mais efetivo as camadas populares na tentativa de minimizar desigualdades. Porém, ao considerar que as relações com as manobras do sistema capitalista se enfonham em todos os meandros governamentais, essas filosofias políticas também estão condicionadas às determinações e assujeitamentos do seu tempo histórico e não poderiam estar imunes às suas implicações ideológicas.

As diretrizes de ampliação da jornada escolar, nessa recente conjuntura política, não abordam mais com as denominações anteriores (de projeto, aluno ou escola), a SEE/MG reconhecendo os avanços nessa área no Estado propõe a reconstrução da política de educação integral alinhada aos pressupostos do “Programa Mais Educação” do Governo Federal, associado de forma explícita à política educacional no mineiro. No dia 14 de abril de 2015 foi lançado o “Documento orientador das ações de educação integral no Estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos” (MINAS GERAIS, 2015).

A visão intersetorial é aclamada como parte fundamental para a construção e desenvolvimento da política de educação integral pautada pela garantia de direitos.

Para enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da Educação Pública de Minas Gerais, a SEE/MG busca o desenvolvimento de políticas educacionais que visam a transformar o ambiente escolar, por meio da ampliação da jornada diária para o mínimo de sete horas (Programa Mais Educação/MEC) e da oferta de atividades diversificadas. Tais ações têm, também, o propósito de reduzir o abandono escolar, estimular a permanência com êxito e reduzir a distorção idade e série. (...) Queremos construir de forma democrática e participativa uma Política de Educação Integral para todos os Estudantes Mineiros. (MINAS GERAIS, 2015, p. 5).

A leitura da proposta permite observar que, em relação aos demais projetos, o discurso sofreu alterações significativas. Foram suprimidos os critérios de vulnerabilidade social que implicavam em adesão das escolas ao programa, no texto aparece a intenção de construir ETI para todos os estudantes mineiros e a busca da diminuição das desigualdades educacionais por meio de uma escola mais atrativa que, conseqüentemente, poderá contribuir para a

aprendizagem e a melhoria da qualidade na educação. Vai funcionar? Qualquer resposta nesse sentido poderia ser prematura. Dizer que sim poderia ser enganoso. Dizer que não poderia ser inconsistente. Para aferir resultados nessa conjuntura, novas pesquisas devem ser desenvolvidas.

Dentro dos limites teóricos e empíricos que esse trabalho permitiu movimentar considera-se que as relações estado-sociedade-educação refletem indubitavelmente as contradições de cada período histórico, das quais não se pode fugir, colocando em discussão as condições de produção do conhecimento escolar, a formação propiciada por essa instituição e mesmo a sua função nessa realidade.

Para Brinhosa (2003, p.46), a educação formal na atualidade “(...) está longe de criar uma consciência crítica que propicie o efetivo exercício da cidadania (...)”. Mas o autor constata sua importância no estabelecimento de novas formas de relação que possibilitem a formação de homens capazes de, na prática, atuar como sujeitos ativos. Para tal, exige-se que a formação educacional seja ampla, significativa e enriquecedora das experiências sociais dos alunos, justificativas que se encontram descritas na maioria dos programas, projetos e propostas de educação de tempo integral.

De acordo com dados do Relatório de Gestão 2011-2014 (MINAS GERAIS, 2014c) foi investido nesse período mais de 55 milhões de reais com a educação de tempo integral. O quantitativo de alunos sofreu alterações atingindo o seu grau mais elevado em 2013 quando alcançou um total de 2.032 escolas e mais de 134 mil alunos. Ante esses números nota-se que a educação integral de fato é um desafio, pois agrega ainda mais funções à instituição escolar para a qual convergem os resultados esperados com o investimento. Mas os resultados objetivos da ampliação da jornada escolar no desempenho dos alunos ainda são tímidos conforme algumas pesquisas.

Um estudo realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed/UFJF), por exemplo, demonstrou que a educação de tempo integral em Minas Gerais surtiu um efeito sutil “(...) na evolução das médias de proficiências das escolas de forma consistente, porém pequena”. (SOARES, RIANI, NÓBREGA, SILVA, 2014, p.127). Para essas autoras é necessário cautela na análise dos resultados tendo em vista que esses estudos demandam a articulação de uma complexa gama de categorias em busca de respostas plausíveis e confiáveis.

Resultados semelhantes foram encontrados por Aquino (2011) em São Paulo, cuja pesquisa sinalizou que o programa educação de tempo integral da rede estadual de educação de São Paulo, no período de 2005 a 2009, não apresentou ganhos expressivos nem em termos

de desempenho escolar dos alunos, nem de qualidade de ensino. Os resultados demonstraram que, se comparado com os alunos de tempo parcial, a extensão do tempo de permanência dos estudantes na escola teve efeito de pequena magnitude na área de Língua Portuguesa e nenhum efeito na área de Matemática em termos de proficiência acadêmica e aprovação.

Silva (2013) também chegou a conclusões duvidosas em relação à ampliação da jornada escolar dos alunos. Em estudo realizado sobre os efeitos da extensão do horário em escolas de Maricá-RJ. Para ele,

Não se trata de negar a possibilidade de que, em alguns casos, o programa esteja propiciando melhorias localizadas e fazendo diferença na vida de crianças e jovens que frequentam as escolas públicas por ele contempladas. A chegada de mais recursos sempre pode possibilitar melhorias, mas, se junto com esses recursos chegam também situações deletérias ao curso da democratização da educação pública, torna-se difícil considerá-las como avanços. (SILVA, 2013, p.249).

Silva (2013) analisa que muitas vezes as precárias condições nas quais os programas são implementados geram dependência mais da boa vontade dos sujeitos envolvidos do que de ações do poder público uma vez que os recursos para desenvolvimento das atividades não são suficientes. Essas condições interferem nos resultados alcançados com as ações desenvolvidas.

Semelhante aos resultados encontrados em outros estados, a educação de tempo integral em Minas Gerais desde sua origem não foi uma opção para todos os alunos e diversos aspectos contribuem para fortalecer o entendimento dessa política enquanto compensatória e de caráter assistencialista. Primeiro porque visava atender a um público em condições de privação seja social, cognitivas ou econômicas e em situação de risco. Segundo é preciso analisar as condições da oferta se são adequadas para a concretização do processo educativo por meio das atividades propostas nas escolas. Terceiro é necessário buscar perceber como o trabalho é desenvolvido se na perspectiva de guarda e cuidado ou com base na relação educadores-educandos para uma formação que vise a produção criativa do conhecimento, a emancipação e a autonomia para a vida em sociedade.

A análise desses e de outros aspectos pode auxiliar a definir, e também a se repensar, as perspectivas de educação de tempo integral que estão direcionando os programas e projetos político-educacionais e, conseqüentemente, determinando as condições concretas nas quais eles se desenvolvem. Nesse sentido, a educação integral no estado renasce sob uma nova nomenclatura.

As reflexões até aqui propostas à luz do materialismo histórico permitem abordar a ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino no Brasil, entendendo que essa ampliação sofreu alterações nos governos das últimas décadas caracterizando-se nos diferentes momentos históricos pelas diretrizes político-partidárias e filosófico-ideológicas dos respectivos chefes de estado e seus grupos aliados e por representarem, na maioria das vezes, políticas de governo e não de Estado implicam em processos de descontinuidade e fragmentação.

Essas políticas e as concepções que lhes servem de sustentação se forjam em um contexto de capitalismo neoliberal que, em estreitas relações com o processo educativo no interior das escolas, induz a vincular o trabalho pedagógico aos princípios de competitividade, produtividade, gerenciamento e imediatismo que viciam a atmosfera escolar e podem contribuir para condicionar as atividades ali desenvolvidas a um mecanicismo em busca de resultados estatísticos.

Ao que se pôde perceber, a educação de tempo integral em Minas Gerais no período 2005-2015 materializada nos projetos desenvolvidos passou por diferentes denominações transitando entre as terminologias aluno, escola e educação, mas as características de adesão das escolas, de público alvo, da necessidade de estabelecimento de parcerias e de vinculação da ampliação da carga horária escolar com a melhoria dos índices educacionais permaneceram e foram se aprofundando com o passar do tempo.

O Proeeti (2011-2014) por sua vez, delinea-se como uma política de natureza compensatória determinada inicialmente pelo perfil do público atendido e pelos critérios de adesão que, como ficou perceptível, não se encontram entre os considerados “melhores alunos da escola”. esse fato acirra o debate e fortalece a tese de que a educação de tempo integral nessas circunstâncias pode, de fato, estar servindo, de certo modo, para escamotear desigualdades e manter o *status quo*, representando mais uma estratégia conservadora e assistencialista, travestida de um discurso formador de cidadania, porém passiva conforme discutido no capítulo anterior.

É possível identificar que os projetos desenvolvidos até a conjuntura atual embasam os seus fundamentos histórico-filosóficos geralmente em uma concepção neoliberal de educação na qual as pessoas podem estar servindo mais como meio para que o Estado alcance os seus objetivos cuja finalidade principal converge para os resultados e não para a importância da experiência vivida no decorrer do processo. Um dos focos principais da formação é o aspecto cognitivo de modo a atingir como produto final a meta de melhorar os índices educacionais e não a formação crítica para a emancipação intelectual, social, moral, ética e política dos

estudantes que poderia provocar alterações no entorno no qual estão inseridos e sucessivamente alguma transformação da realidade.

A fundamentação legal se estabelece em conformidade com o ordenamento jurídico nacional e as diretrizes político-pedagógicas dos projetos desenvolvidos pela SEE/MG prioriza um público específico, oriundo não apenas das camadas populares, mas os mais atingidos por limitações de toda ordem e pela exclusão e discriminação o que pode causar certa resistência e até preconceito em relação à educação integral no interior das instituições escolares.

Que esses projetos trazem contribuições é inegável e os resultados estão aí para comprovar esse fato, mas que podem melhorar e muito também é incontestável. Com base na análise realizada até o momento infere-se que a educação integral no contexto escolar necessita de maiores investimentos, de critérios de adesão menos seletivistas e de diretrizes que possibilitem uma oferta mais democratizadora e inclusiva na tentativa de evitar o equívoco de oferecer uma formação empobrecida para as classes menos favorecidas inseridas na educação em tempo integral no sistema público de ensino.

Considera-se que manter crianças e jovens em condição de vulnerabilidade na escola por mais tempo, pode evitar exposições a situações de risco, porém, sem contribuir necessariamente para uma formação sólida e integral que poderia fortalecer a luta por alterações no estagnado quadro social da realidade brasileira. Por outro lado, considera-se também que ante quadros sociais de exclusão e violência, a educação em tempo integral torna-se uma possibilidade real de garantir maiores direitos e oportunidades proporcionando formação, proteção e cuidados que talvez jamais tivessem acesso se não fosse por meio da inserção da parcela mais necessitada da população no sistema público educacional.

Nessa perspectiva, o Proeeti foi uma política que abrangeu todo o Estado de Minas Gerais, mas, nesse estudo o foco se concentrou no desenvolvimento desse projeto na rede estadual de ensino do município de Montes Claros situado no Norte de Minas Gerais como se poderá constatar nas análises do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4.

O DESENVOLVIMENTO DO PROEETI NA PERSPECTIVA DE DOCENTES, GESTORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE MONTES CLAROS/MG NO PERÍODO 2011-2014

De uma maneira ou de outra, a implantação de uma política pública afeta a realidade na qual é desenvolvida. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é analisar como na perspectiva de gestores, professores e alunos foi implantado e desenvolvido o Proeeti nos anos finais do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de ensino de Montes Claros/MG no período 2011-2014. Para tal procedeu-se a um levantamento do contexto no qual a pesquisa foi realizada, com dados demográficos e educacionais de modo a apresentar uma visão panorâmica da educação integral na citada cidade.

Em seguida a intenção foi descrever e analisar a visão dos colaboradores da pesquisa a respeito do Proeeti. As informações foram coletadas por meio da realização de entrevistas semiestruturadas e de um grupo focal. As entrevistas foram realizadas com cinco participantes, quais sejam, uma coordenadora, membro da equipe da S.R.E. que dirige o trabalho com a educação de tempo integral na rede estadual de ensino no município e, na escola selecionada, foram entrevistadas a gestora e três professoras (uma da área de Língua Portuguesa, uma da área de Educação Física e uma professora regente). O grupo focal foi realizado com sete alunos egressos do Proeeti da mesma escola, totalizando doze participantes. As entrevistas e o grupo focal agendados com antecedência, ocorreram na própria escola dos participantes no período de agosto de 2017 a abril de 2018. Com os depoimentos todos gravados, o material foi transcrito e organizado para a devida análise interpretativa.

As questões das entrevistas assim como as do grupo focal foram organizadas em duas partes. Na primeira foram identificados aspectos relativos ao perfil dos participantes como formação, experiência e situação funcional. Na segunda foram apresentadas questões que abordaram as dimensões fundantes do problema de pesquisa.

As perguntas foram direcionadas a todos os participantes, porém com adaptações para os diferentes segmentos. Com o grupo de alunos, alguns assuntos não foram discutidos, sobretudo aqueles referentes a aspectos administrativos do Proeeti, dada a natureza técnica do tema.

Os blocos de perguntas foram organizados em torno de três dimensões: 1ª - Adesão, que trata do movimento de implantação do projeto; 2ª - Processos organizativos, que

aborda as condições estruturais e recursos, a dinâmica de funcionamento, as atividades e as parcerias realizadas; 3ª – Resultados, que discute as contribuições e possibilidades, as limitações e as perspectivas em relação à política de educação de tempo integral.

A construção de tais dimensões ou categorias, não foi realizada a priori. Elas emergiram de uma prática social, cuja vivência pessoal da pesquisadora com a temática possibilitou uma aproximação de análise dialética com o objeto de estudo. Esta mesma vivência proporcionou o entendimento de que a implementação de uma política educacional passa por esses movimentos que representam, de acordo com a perspectiva de análise adotada nessa tese, a totalidade do fenômeno em questão, os quais começam com a sua projeção no plano das ideias, seguido da sua formulação, aprovação e conseqüente implantação. Essas políticas se desenvolvem no contexto da prática dentro de determinados processos organizativos, gerando com isso expectativas e resultados em relação à eficiência e eficácia, tendo em vista, ou não, a sua continuidade.

Considerando que dada a natureza social e política deste tipo de dinâmica, a mesma se manifesta de diferentes maneiras em diferentes realidades, motivo pelo qual não se tem, na análise aqui apresentada, a pretensão de que as categorias emergentes a partir da realidade pesquisada adquira condição de generalização para quaisquer outras realidades, embora possam guardar características e semelhanças que as identifiquem.

Foi nessa perspectiva que se encadeou a discussão proposta neste capítulo, começando por destacar pontos relevantes da realidade na qual a escola na qual se realizou a pesquisa está inserida.

4.1 – Contexto e sujeitos da pesquisa: dinâmica de uma prática social

4.1.1 Montes Claros: de Vila das Formigas a Princesa do Norte

O antigo Arraial das Formigas de 1768 passou pela denominação de Vila de Montes Claros de Formigas em 1831 e somente no ano de 1857 foi fundada com o nome atual de Montes Claros. Carinhosamente apelidada de Princesa do Norte, a cidade fica localizada no norte do Estado de Minas Gerais. O município é considerado um polo de desenvolvimento que exerce influência e presta serviços, principalmente nas áreas da saúde e educação, às demais cidades da região e do sul da Bahia.

Segundo informações do portal da Prefeitura⁴⁵ o município desempenha um importante papel local e regional como centro urbano comercial, industrial e de serviços em geral. A economia, voltada para a agricultura, a pecuária e o comércio, passou por transformações a partir de incentivos fiscais e financeiros concedidos por órgãos governamentais, fato que possibilitou a instalação de indústrias nacionais e multinacionais na cidade. Entretanto, a população ainda sofre com a pobreza e as extremadas desigualdades sociais, bem como com problemas relacionados com a violência e o desemprego.

Conforme dados do IBGE (2015)⁴⁶ Montes Claros é o sexto maior município do Estado de Minas Gerais com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.770 para uma população estimada no ano de 2017 em 402.027 habitantes. Em 2016, o salário médio mensal do município girava em torno de 2.1 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 24.0% e, considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, estes totalizavam 36.4% da população.

Esses dados remetem de forma imediata à população diretamente atendida por programas sociais e projetos educacionais como o Proeeti, ou seja, aquela geralmente inserida em bolsões de pobreza, mais afetada pelo desemprego, violência, falta de moradia e, inclusive com problemas de saúde relacionados, por exemplo, com a falta de saneamento básico, como outros associados à questão da educação de qualidade.

Como consequência desse distanciamento de padrões sociais ocorre também um processo de estranhamento em relação à própria cultura, aquela na qual estas comunidades estão inseridas e à qual deveriam ter um maior acesso como parte do seu desenvolvimento comunitário.

Parece haver, nesse sentido, uma tendência crescente de um abastecimento das classes menos favorecidas socialmente pela cultura televisiva, maçante, manipulativa, parcial e rasa que colabora para manter esse público na superfície da história e à margem de si mesmo, em detrimento da promoção e difusão de uma cultura popular carregada de significado que bem poderia contribuir para empoderá-lo de forma a agregar mais sentido às próprias raízes e ao seu sentimento de pertencimento.

Esse é um aspecto que influencia inclusive os projetos desenvolvidos nas instituições visto que os interesses dos alunos, ao serem levados em consideração, contribuem com modificações na organização dos currículos e atividades escolares. No Proeeti esse dado

⁴⁵PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS. Aspectos gerais. Disponível em: <https://portal.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectos-gerais> Acesso em Junho/2018

⁴⁶ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Montes Claros-MG. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/montes-claros/panorama> Acesso em Junho/2018

pode influenciar na escolha das oficinas elencadas nos macrocampos⁴⁷. Desses, o mais privilegiado entre os alunos foi o de Esporte e Lazer.

Em termos educacionais Montes Claros comporta uma ampla rede de ensino que atende nos âmbitos federal, estadual, municipal e privado nos mais diversos segmentos. No Ensino superior a população da cidade é atendida pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), por um Campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), um do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e por várias instituições da rede privada de ensino que, aliás, tem crescido nos últimos anos seguindo a tendência nacional de mercantilização da educação com atuante desqualificação do ensino público.

Conforme dados do IBGE (2015)⁴⁸ a taxa de escolarização da faixa etária de 6 a 14 anos de idade era de 98,4% dado condizente com a meta de universalização do ensino fundamental prevista no PNE. As matrículas nos níveis de ensino fundamental e médio alcançaram quase 70 mil alunos com mais de 4.300 professores. Nesse mesmo ano a rede pública da educação básica da cidade era composta por 224 instituições educacionais. Dessas, 152⁴⁹ pertenciam ao sistema municipal e 62⁵⁰ do sistema estadual. Na rede estadual estavam matriculados em 2018 um total de 41.162 alunos. Desses, 11.210 eram do 1º ao 5º ano; do 6º ao 9º eram 11.904, no ensino médio 13.756 alunos.

No que diz respeito à educação de tempo integral na rede estadual de ensino de Montes Claros pelos dados do Sedine (2018)⁵¹ houve um crescimento no quantitativo de instituições. Em 2015 eram 17 escolas ofertantes de educação de tempo integral do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e 29 em 2018 com a inclusão de uma turma do ensino médio. Essa, inclusive, foi uma das reivindicações dos alunos egressos do Proeeti que participaram dessa pesquisa.

Em levantamento realizado junto ao setor de educação de tempo integral da Superintendência Regional de Ensino, no ano de 2015 estavam matriculados 1256 alunos na ETI, distribuídos em 53 turmas em 17 escolas. Porém, dessas, apenas 6 ofertavam à época a educação de tempo integral para alunos inseridos em todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Conforme a figura abaixo os alunos estavam assim distribuídos:

⁴⁷ Sendo esses macrocampos: Apoio Pedagógico (obrigatório), Cultura e Arte, Esporte e Lazer, Cibercultura, Segurança Alimentar e Nutricional, Educação Socioambiental, Direitos Humanos e Cidadania, conforme descrito no capítulo 3 desse trabalho.

⁴⁸<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/montes-claros/panorama> Acesso em Junho/2018

⁴⁹<http://educamoc.com.br/portal/home/escolas> Acesso em: Setembro/2018

⁵⁰Serviço de Documentação e Informação da Educação (SEDINE). Acesso em: Setembro/2018 via S.R.E.

⁵¹ Idem

Figura 3 -Distribuição de alunos na ETI dos Anos Finais da Rede Estadual de Ensino Montes Claros/2015



Fonte: A autora, construído com base em dados da Superintendência Regional de Ensino/Setor de Educação de Tempo Integral-Montes Claros-MG, 2015.

Todas as escolas que ofertavam a ETI para alunos dos anos finais estavam situadas em zonas periféricas da cidade. Segundo Gomes (2016)⁵² geralmente essas regiões apresentam níveis elevados nos índices de criminalidade numa combinação de diferentes fatores. O autor pesquisou Montes Claros em função de ser uma cidade de médio porte com forte importância no contexto regional e por suas marcantes disparidades socioeconômicas. Para ele a violência urbana tem alterado a sociabilidade dos habitantes tornando a cidade um espaço segregador que distancia as classes de forma escamoteada. Os aspectos destacados na tese do citado autor permitem valorizar a relevância do trabalho realizado nas instituições escolares, sobretudo as da rede pública de ensino e, de forma especial, as que ofertam educação de tempo integral por estas constituírem-se em espaços de encontro e sociabilidade de um público constantemente submetido a uma realidade que cultiva a cultura da violência.

No que se refere ao desempenho acadêmico das escolas os dados do Ideb (2015)⁵³ demonstraram que houve declínio nas notas apresentadas pelos anos finais do ensino fundamental. O Ideb é considerado o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil. Esse índice é calculado com base no aprendizado dos alunos na denominada Prova Brasil que abrange as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, combinados com a taxa de aprovação ou fluxo escolar.

Em uma escala de 0 a 10 o Ideb estabelece um *ranking* entre as instituições conforme a nota alcançada. Além da nota, as instituições são demarcadas com cores e conceitos. A cor vermelha indica a pior situação a de “alerta”, quer dizer a escola não

⁵² GOMES, Pedro Ivo Jorge. “Território, criminalidade e tráfico de drogas ilícitas em Montes Claros/MG”, tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Geografia da UFU/2016.

⁵³ Montes Claros: Ideb 2017. Disponível em: <http://gedu.org.br/cidade/2248-montes-claros/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2015> Acesso: 03/07/2018.

alcançou a meta, não cresceu, nem atingiu índice 6; a cor laranja demarca “atenção”, não cresceu no Ideb, nem alcançou 6; a cor amarela orienta que a escola deve “melhorar”, cresceu no Ideb, atingiu a meta, mas não alcançou índice 6; por último a cor “verde”, postula que os três indicadores foram alcançados e que a escola deve “manter” os padrões de qualidade do ensino.

No ano de 2015 o Brasil ultrapassou a meta prevista de 5,0 pontos para os anos iniciais alcançando a nota de 5,3. Nos anos finais isso não foi possível, à medida que atingiu 4,2 do previsto que era de 4,5. No ensino médio, tal como vinha ocorrendo nos anos anteriores, voltou a cair, atingindo apenas 3,5 dos 4,0 pontos esperados.

Nesse mesmo ano Minas Gerais alcançou nos anos iniciais 6,1 quando a meta era de 5,9 e nos anos finais atingiu 4,6 do índice de 4,8 previsto. Esses dados sinalizam uma queda nos resultados do Ideb no Estado de Minas no que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental. E, embora tais dados apontem para o que pode ser considerado como um crescimento em termos educacionais, e de fato é do ponto de vista estatístico, o Estado continuava a conviver com mazelas sociais que contribuem para afetar o desempenho esperado.

Em Montes Claros a tendência apresentava semelhanças muito próximas com os índices apontados acima. Nos anos iniciais atingiu 6,2 ultrapassando a meta que era de 5,9 e nos anos finais conseguiu 4,6 da meta estabelecida em 4,7. No quadro geral do município o desempenho das escolas públicas estava na situação demonstrada no quadro abaixo:

Quadro 8 - Situação da Rede Pública de Ensino de Montes Claros Mediante Índices do Ideb - 2015

Situação	Porcentagem	Anos iniciais (%)	Anos Finais (%)
Manter		40,0	3,6
Melhorar		20,0	23,2
Atenção		32,0	39,3
Alerta		8,0	33,9

Fonte: QEdu, Montes Claros: Ideb 2017. ⁵⁴

O quadro acima mostra que há uma disparidade considerável ao comparar a situação dos anos iniciais com a dos anos finais. O índice praticamente inverte quando se

⁵⁴ Montes Claros: Ideb 2017. Situação das escolas. Disponível em: <http://qedu.org.br/cidade/2248-montes-claros/ideb?dependence=5&grade=2&edition=2015>, Acesso: 03/07/2018

observa a situação dos estados de “manutenção” e “alerta”. Essa informação pode indicar que as políticas implementadas neste campo não estão operando tal como se esperava no que diz respeito à estruturação dos processos e desenvolvimento do ensino nos anos finais. Aponta desta forma que mudanças são necessárias para modificar esta realidade em termos da desejada qualidade educacional.

4.1.2 Protagonistas de uma realidade: a escola e os participantes da pesquisa

A instituição pesquisada foi denominada neste trabalho de Escola “A” como forma de preservar a identidade do local e das pessoas partícipes dessa investigação. As razões fundantes da escolha dessa instituição foram: ter ofertado o Proeeti nos anos finais do ensino fundamental no período analisado; ser uma escola que, por sua localização geográfica, atende a um público oriundo de diversos bairros da cidade; ter tradição visto ser uma instituição com mais de cinquenta anos de funcionamento; contar com um serviço público consistente com a educação de tempo integral.

A Escola “A”, situada em zona periférica da cidade, funciona nos turnos matutino e vespertino atendendo ao ensino fundamental e médio. A grande maioria dos alunos é oriunda de classes socialmente desfavorecidas ou de “baixa renda”, alguns são filhos de pequenos comerciantes da região. As famílias vivem de subempregos e os jovens precisam muito cedo procurar ocupação remunerada como meio de sobrevivência, fator que contribui para abandonarem a escola. Muitos são criados por avós e outros parentes. Quando moram com os pais, geralmente separados, assumem responsabilidades desde pequenos visto que aqueles ficam ausentes de casa o dia todo deixando aos filhos menores os afazeres domésticos.

A escola reporta o enfrentamento do fenômeno da indisciplina o qual tem contribuído com resultados considerados insatisfatórios e, nesse aspecto, conta com pouco apoio das famílias, pois estas tem delegado à escola a responsabilidade pela educação das crianças e jovens (PPP, 2010).

No que diz respeito aos participantes dessa pesquisa, no PPP (2010) consta que o quadro docente da escola era composto por um total de 35 professores, no tempo integral eram 5 profissionais. Deste total, o quadro de participantes da pesquisa foi constituído por três professoras que foram denominadas de P1, P2 e P3. Contou-se ainda com a diretora da mesma escola e sete alunos que participaram do grupo focal, estes foram identificados pela letra A, seguida da numeração correspondente (de A1 a A7). Contou-se ainda com a

colaboração de uma coordenadora da ETI da rede estadual do município. Sendo assim, o quadro total foi de 12 pessoas, todos participantes do Proeti no período analisado.

O perfil dos entrevistados é evidenciado no quadro abaixo, o qual referencia aspectos como: função, área de atuação, formação, experiência no magistério, na instituição e na educação em tempo integral. Todas as profissionais participantes são do sexo feminino e estão na faixa etária dos 40 aos 55 anos.

Quadro 9- Perfil dos participantes da pesquisa - 2018

DADOS	Função	Área	Formação	Experiência Magistério	Experiência Instituição	Experiência T. Integral	Situação funcional
PARTICIPANTES							
1 – P1	Docente	Língua Portuguesa	Pedagogia/Letras Inglês e 5 pós grad.(esp.)	22 anos	6 anos	2 anos	Efetiva
2 – P2	Docente e vice-diretora	Educação Física	Ed. Física 2 pós grad.(esp.)	15 anos	10 anos	5 anos	Efetiva
3 – P3	Docente	Regente	Pedagogia 5 pós grad.(esp.)	11 anos	5 anos	2 anos	Contratada
4 -	Direção	Administrativa	Matemática e Física / Pós Mat.	16 anos	11 anos / 5 gestora	4 anos	Contratada
5 -	Coordenação	Administrativa	Pedagogia Pós/Gestão Escolar (esp.)	25 anos	18 anos/SRE	10 anos	Efetiva
6 (7 alunos)	Estudantes	Ensino Médio	4 do 2º ano e 3 do 1º ano	-	De 5 a 11 anos que estudam na escola	De 2 a 10 anos no Tempo Integral	-

Fonte: A autora, entrevistas e grupo focal, Montes Claros, 2017/2018.

Das professoras entrevistadas, duas eram efetivas e uma contratada sendo que a diretora também tinha a sua situação funcional como contratada. Cargo que, em termos gerais, é ocupado por professores efetivos. Por outro lado a coordenadora entrevistada exercia um cargo efetivo na Superintendência Regional de Ensino. Todas as profissionais possuíam formação em nível superior, com uma experiência de 11 a 25 anos de atuação no magistério e de 5 a 18 anos nas instituições em que se encontravam exercendo as suas atividades.

Quanto aos alunos, estes cursavam o Ensino Médio no ano da pesquisa, sendo que quatro estavam regularmente matriculados no 2º ano e três no 1º ano. Dos sete participantes, duas são do sexo feminino e cinco do masculino, todos na faixa etária dos 15 aos 17 anos.

O tempo em que estudaram na escola variou de 5 a 11 anos, já a frequência no tempo integral variou de 2 a 10 anos. Os dados sobre os alunos participantes do grupo focal apontaram aspectos referentes à ocupação que exerciam quando não estavam na escola, com quem moravam e quantos eram os moradores em suas respectivas residências.

No tocante à ocupação destacam-se as seguintes funções: uma era babá, outro serralheiro, dois atuavam como serventes de pedreiro, um trabalhava em uma distribuidora, um era lavador de automóveis, e o outro fazia ‘rolos ou bicos’.

A análise destas informações permite levantar a hipótese de que os alunos entrevistados no grupo focal estavam na condição de subempregados, situação esta possivelmente relacionada às condições familiares, sendo que os rendimentos recebidos contribuíam para garantir ou auxiliar a sobrevivência de suas famílias.

O relatório do IBGE (2015)⁵⁵ assevera que no Brasil tem diminuído a população jovem e ao mesmo tempo tinha crescido a parcela dessa população potencial fora do mercado de trabalho. Todavia alerta que, na faixa etária de 16 a 24 anos, a ausência ou pouca participação nesse mercado *a priori* não deveria ser interpretado como um aspecto negativo visto que poderia ser também considerado como uma forma de investimento da família em maior formação e qualificação desses jovens.

Conforme afirma Pochmann (2016), os novos arranjos demográficos no Brasil impõem crescentes desafios ao campo educacional. Fato que remete ao entendimento de que o jovem requer espaço e oportunidades associado ao processo educacional para ingressar em condições mais adequadas no mercado de trabalho. A ampliação da jornada escolar dos alunos tem emergido como uma possibilidade real de investimento nesse campo.

Em relação à assertiva sobre com quem moravam os alunos entrevistados e quantos membros habitavam as suas moradias, A1 informou que morava com a avó e a tia, sendo três moradores em sua residência; A2 residia com o pai, a mãe, uma irmã e uma sobrinha, num total de cinco pessoas ; A3 compunha um grupo familiar de quatro pessoas, sendo formado por ela, a avó, um tio e um irmão; A4 convivia com a irmã, a tia e dois primos, sendo quatro moradores em sua residência; A5 constituía um grupo familiar de quatro pessoas: ela, a mãe, uma prima e um tio; A6 residia com a mãe, o pai, um irmão e uma irmã, constituindo cinco pessoas em sua casa e A7 morava com a mãe, o pai e dois irmãos, num total de cinco moradores em sua residência.

Nesse aspecto, verificou-se que os grupos domésticos dos alunos participantes da pesquisa correspondem, em certa medida, aos novos arranjos familiares⁵⁶, os quais evidenciam mudanças a partir de transformações em três aspectos fundamentais a dinâmica

⁵⁵INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

⁵⁶INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

social, o perfil demográfico e a legislação vigente, impulsionadas por reflexos culturais, sociais, políticos, éticos e econômicos de uma sociedade em transição.

De acordo com Carvalho e Almeida (2003) a família é considerada como elemento chave não apenas para a sobrevivência, mas também para a socialização e transmissão do capital cultural e humano. Essa milenar instituição têm vivenciado transformações que complexificam o desempenho do seu papel social e de proteção de seus membros.

Assim, as diferentes formas de organização dos grupos familiares e suas dinâmicas são demandas presentes na vida dos alunos atendidos pelo projeto de educação de tempo integral na escola pesquisada.

4.2 O Proeeti na visão dos participantes: adesão, processos organizativos, desenvolvimento e resultados

4.2.1 Adesão e implantação do Proeeti na escola

a) Adesão

Uma das primeiras questões a serem compreendidas foi aquela relativa ao processo de adesão da escola ao Proeeti. A S.R.E. assumiu um papel importante nesse processo visto que cabia a esse órgão a responsabilidade de divulgar em âmbito local a política educacional institucionalizada pelo Estado dando conhecimento, sensibilizando e coordenando as ações para que a necessária vinculação ocorresse (Minas Gerais, 2012, a,b).

Nesse sentido a adesão deveria acontecer com base nos critérios estabelecidos em lei. Nesse caso, o PDEMG, Lei nº 19.481/2011 previu, como em legislações anteriores, que a oferta de tempo integral deveria priorizar alunos que se encontrassem em condição de maior vulnerabilidade social. Oficialmente então, as escolas, amparadas nos indicadores disponíveis tais como desempenho dos alunos com base nos índices do Simave e Ideb, localização da escola e condições do público atendido, é que deviam, a partir de suas necessidades, demonstrar interesse em desenvolver o projeto no seu contexto.

Segundo o PPP (2010) a Escola “A” aderiu à ampliação da jornada escolar dos alunos desde o ano de 2009, quando a denominação da política em curso em Minas Gerais era “Projeto Escola de tempo integral” conforme discutido no capítulo três desse trabalho.

No que tange à adesão da Escola “A” ao Proeeti, duas das professoras entrevistadas informaram que, para elas, foi um processo que ocorreu de livre e espontânea vontade. Porém, esse discurso não prevaleceu na fala das outras colaboradoras. A participante P3, por exemplo, apontou que existe uma cobrança para que as escolas façam a adesão, mesmo assim esse índice ainda é muito baixo, principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

[...] a adesão aos anos finais, tanto das escolas quanto dos estudantes, ela é muito baixa, porque acho que a própria formatação da educação integral pros anos finais que tem que ser diferente, ela tem que ser mais atrativa. [...]. Então aí o índice de evasão é muito alto, a maioria das escolas não oferta porque tem essa dificuldade para desenvolver o projeto e os meninos vão embora. [...] a partir do advento do Mais Educação [...] foi uma política muito importante, ampliou o quantitativo de estudantes, ampliou as atividades, as oficinas, os recursos financeiros que chegavam. Então tudo isso favoreceu muito (P3, entrevista, 23/08/2017).

O Programa Mais Educação, citado pela professora acima, foi instituído pela Portaria Interministerial N° 17/2007 (BRASIL, 2007c) inserido no contexto das políticas educacionais do Governo Lula, amplamente discutidas no capítulo dois desse trabalho. Ainda, segundo ela, com o passar do tempo, houve uma diminuição dos recursos e parecia estar ocorrendo um movimento inverso no sentido de consolidar essa política no estado de Minas. A professora refere-se ao período posterior ao *impeachment* da ex-Presidenta Dilma Rousseff ocorrido no ano de 2016 que teve como consequência a fragilização de programas sociais, o enxugamento de projetos populares e o acirramento das políticas neoliberais.

A diretora, como agente diretamente responsável pelo movimento de anuência da escola, reconheceu que a proposição legal do projeto parecia deixar a livre escolha da adesão, mas que no discurso utilizado com as escolas havia uma clara pressão dos órgãos governamentais para que a ETI fosse desenvolvida.

Nesse sentido, a diretora da escola “A” declarou que:

De certa forma você sempre sente essa questão de obrigação... “ah, aderem... poderia... ao tempo integral... se quiser... seria bom se vocês aderissem, e tal...” então eu acho que tem muito também disso... e eles também fazerem essa maneira sim de meio que cobrar da escola para que a escola faça... não obriga, mas cobra... “você não vão fazer, não?” “Tem inscrição” e tal, mas também... não é... como diz... puxando sardinha para o lado de ninguém... talvez vendo um bem comum lá na frente, né? “não, gente, faz o tempo integral que é bom, e tudo...” (Diretora, entrevista, 21/08/2017)

As falas entrecortadas e gestualizadas, a linguagem jocosa demonstradas neste depoimento permitem entrever uma ácida crítica ao modo como o Estado se posicionou no período de convencimento da escola à aderir ao Proeeti. Nesse mesmo caminho, porém em tom de moderação e polimento, a coordenadora esclareceu que:

(...) nos documentos fala-se em adesão. A escola tem que sentir a necessidade e se reorganizar pra implantação do projeto. Mas por outro lado a gente sente a obrigação, e forçosamente a secretaria nos coloca, de dialogar com a escola, para que a escola faça a adesão ao projeto. Então implicitamente tem uma obrigação de participar. Até mesmo quando vem antes, no ano anterior, os dados que são solicitados, e quando da implantação no ano seguinte, subsequente, que tem que fazer todo um cadastro no sistema de informação do estado, que é o Simade, aí a gente encaminha os e-mails e de certa forma a orientação é que façam a adesão. Então tem-se aí implícita uma ‘forção’ para implantação do projeto (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

Na perspectiva de Maurício (2009a) nem todas as escolas de uma mesma rede precisam aderir, e que as mesmas devem atender a alguns critérios definidos pelas condições de cada sistema de ensino. Dessa forma, a priorização para a adesão ao programa pode levar em conta a infraestrutura da escola, a disponibilidade de recursos humanos e a real necessidade de adesão ao projeto de tempo integral.

Ao oferecer escolas com regimes diversos, tempo integral ou parcial, introduz-se a possibilidade de opção entre uma modalidade ou outra, para alunos, pais e professores. Essa opção colabora com a incorporação paulatina de uma cultura de adesão ao turno prolongado. No caso da Escola “A” apenas uma pequena parte do alunado era inserido no tempo integral e, a maior razão utilizada como justificativa para adesão à política de educação integral proposta foi a vulnerabilidade do público alvo, observados os critérios das necessidades dos alunos e de seus pais, não entrando em cogitação as condições estruturais da instituição.

b) Razões para implantação do Proeeti na Escola “A”

A implantação do Proeeti na escola, pelos próprios critérios legais estabelecidos, atende a determinadas demandas sociais e como política pública de governo é um projeto que incorpora certos interesses políticos.

Conforme discutido nos capítulos anteriores, esse projeto foi desenvolvido em um contexto geral de acirramento de políticas neoliberais, alinhado ao Governo de FHC cujas

diretrizes enfatizavam o gerencialismo e a competitividade emprestados dos princípios mercadológicos. Esse período da política denominada de “*Choque de gestão*” (Anastasia, 2006) predominou nos governos Aécio-Anastasia em Minas Gerais do ano de 2003 ao ano de 2014.

Após a adesão, nas falas de todas as entrevistadas, a implantação do Proeeti na Escola “A” apareceu vinculada a motivos variados relacionados à necessidade de melhoria da aprendizagem dos alunos e ao cumprimento de meta do PNE. Mas as maiores razões relacionam-se à situação econômica e social às quais os alunos estão submetidos, pobreza, violência, prostituição e ao atendimento de demanda dos pais/mães que necessitam trabalhar.

Na percepção de P1, o tempo integral na escola representou, de início, uma forma de recuperar os alunos que apresentavam defasagem de aprendizagem e também ofertar uma ocupação para esses alunos, dada a ociosidade em que se encontravam.

Essa percepção apresentada coaduna com o entendimento vigente de que, embora sem exclusividade, a destinação de vagas na educação integral foi direcionada a alunos em situação de risco social e com problemas de aprendizagem, o que revela, dentre outros aspectos, que tais alunos foram considerados, pelo menos em tese, como prioridade estratégica tanto para a superação de desigualdades educacionais quanto para promover a melhoria da qualidade da educação em geral, ambas apresentadas como diretrizes no Proeeti (MINAS GERAIS, 2012a) e reforçadas no PNE (BRASIL, 2014, art. 2º, incisos III e IV).

Conforme relatou a professora P1:

Inicialmente, trabalhava-se essa proposta como se fosse para fazer uma recuperação dos alunos, entendeu? Aí depois que foi adaptando e trabalhando as necessidades dos alunos dentro dos descritores e tal, mas para início, era pegar aquele aluno que estava em defasagem de aprendizagem e que tinha um tempo ocioso para trabalhar... para ser aluno do projeto com Língua Portuguesa e Matemática (P1, entrevista, 22/08/2017).

Embora no depoimento da professora se destaque esses dois campos do saber que eram as áreas prioritárias no macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, o qual na estrutura curricular era componente obrigatório, a escola desenvolveu outras oficinas inseridas em outros macrocampos, sobretudo daqueles destinados às atividades de esporte, lazer, arte e cultura.

Para P2, a implantação do Proeeti ocorreu em função das características da região, cujo nível de pobreza é elevado e, também, para acolher as crianças e adolescentes que

ficavam nas ruas sem nenhuma ocupação e em constante situação de risco. Ela acrescentou que essa implantação se deu em virtude da localização da escola e da carência da região,

[...] porque o tempo integral, ele nasceu para acolher aquele menino que ficava na rua... que o pai tem que sair para trabalhar... a mãe sai para trabalhar... e aí a criança fica sozinha em casa... então a ideia do tempo integral nasceu com esse intuito... e aqui na nossa região, o nível de pobreza é muito grande... ele é muito grande... nós tivemos uma melhora nesse nível de pobreza dentro desse nosso contexto político... é, tivemos uma melhora... e até através de projetos que vem acontecendo. O da escola, a grande necessidade era justamente essa, acolher os meninos que ficavam na rua, porque ele saía da escola... e ficava na rua, aí ele se envolvia com droga, em brigas, em violência sexual... tem aqueles que, às vezes o pai e a mãe nem sai de casa para trabalhar, mas fica dentro de casa bebendo, se prostituindo, e aí nós temos caso de criança que nós já desconfiamos... já encaminhamos para o Conselho Tutelar, por causa de desconfiança de violência sexual. Então, o tempo integral, eu acredito que ele tenha nascido com essa ideia, de acolher essas crianças que não tinham para onde ir enquanto os pais saíam para trabalhar (P2, entrevista, 24/08/2017).

Considerando que de acordo com o discurso oficial, o Proeeti insere-se no contexto escolar para atender, inicialmente, demandas específicas como a necessidade de proteger socialmente as crianças em situação de vulnerabilidade, neste sentido, ele vem cumprindo o seu papel. A professora P3 considerou que a implantação do Proeeti tinha se dado também em decorrência da demanda da clientela, visto que a escola estava localizada em um bairro carente, numa região da cidade que apresentava maior possibilidade de envolvimento dos jovens com drogas, brigas e violência sexual.

Ao ser inquirida sobre as razões da implantação do Proeeti, a diretora da Escola “A” informou que foi a decisão de participar não dependeu apenas da vontade do professor ou dos pais dos alunos, já que esta foi definida de forma colegiada.

Todavia, embora tenha sido coletiva, o peso maior dessa decisão recaiu na direção, mas de qualquer maneira, esta foi motivada pela necessidade objetiva de afastar os alunos de problemas sociais e de atender demandas da comunidade escolar enquanto fatores preponderantes para implantar o Proeeti na escola.

A diretora entrevistada complementou que no início da implantação do projeto não havia ainda um atendimento satisfatório, pois faltava um olhar mais sensível da própria escola a respeito da educação integral, algo que não está dependente apenas da Superintendência ou do Estado, mas que dependia também de uma mudança de postura da comunidade em relação à educação de tempo integral.

A citada falta de atendimento satisfatório, no início de implantação do projeto, pode estar relacionada com os impactos mais expressivos referentes à infraestrutura e à formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação. Esse quadro era agravado pelas significativas debilidades locais e, em especial, pela escassez de verbas e recursos. Por esse motivo, a diretora ainda ressaltou que a escola de tempo integral poderia tornar-se, de fato, uma possibilidade de promoção da cidadania das crianças. Ela vinculou a implantação do Proeeti também às finanças da escola, uma vez que as melhorias empreendidas na escola para promover a ETI poderiam beneficiar a todos os alunos.

a gente pensou... que seria uma forma de a gente estar trazendo uma estrutura para escola também... porque através deles a gente pensa em vir uma verba que a gente pode tá comprando material que dá para atender a todos, não só o público... não esquecendo, assim. ... claro que tem o objetivo voltado... a gente já fez a estrutura de uma sala de aula só para danças... então tudo em prol do tempo integral... só que a escola, a gente tem que pensar no todo, né? No conjunto... o atendimento da comunidade... a necessidade da escola de estar tendo retorno daqueles alunos fracos, aqueles alunos que são problemas... é essa estrutura ou 'falta da estrutura' que a gente tenta melhorar com esses projetos (Diretora, entrevista, 21/08/2017).

Percebe-se que há um interesse objetivo com a implantação da educação integral na instituição e a expectativa da Diretora quanto à possibilidade de poder investir em estrutura física e material na escola a fim de beneficiar a todos e todas pode ser considerada legítima visto que o espaço era de usufruto coletivo. Porém, como ela mesma ressaltou era fundamental atender as demandas para as quais o projeto foi criado e de maneira nenhuma desviar, desperdiçar ou empregar ilicitamente os recursos públicos.

Por outro lado, a entrevista com a Coordenadora enunciou alguns apontamentos relacionados com o alcance das finalidades da política de governo que era alcançar metas estabelecidas em âmbito nacional. Nas palavras da referida coordenadora:

Fica muito claro por todas as informações que a gente obtém que a ideia inicial mesmo é só pra cumprir a meta do plano nacional de educação. Até hoje nas orientações que a gente recebe o objetivo principal que a secretaria coloca é o cumprimento da meta 6 do plano nacional, o que já é uma vantagem, só que o que vem de bom com isso é a conscientização das famílias em relação à escola de tempo integral. Porque as famílias hoje já cobram a permanência da educação integral e não aceitam mais o não oferecimento da educação integral. Então vem primeiro como cumprimento de meta do plano nacional, mas hoje já ampliou bastante essa necessidade da educação integral no estado (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

Nessa exposição, ao tratar do processo de implantação da educação integral, verifica-se que a menção que se aproxima das falas das outras respondentes é o desejo dos pais, aspecto que permite compreender que as motivações para a ampliação da jornada escolar estiveram direcionadas substancialmente ao atendimento das necessidades das famílias de terem suas crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período em que os responsáveis se encontrassem no exercício de suas atividades profissionais.

Na questão referente aos motivos que levaram à extensão da jornada escolar com o Proeeti para as séries finais do ensino fundamental (SFEF), as considerações dos entrevistados assinalaram praticamente as mesmas razões que a levou para as séries iniciais. Os profissionais entrevistados referiram-se ao baixo desempenho acadêmico e à retirada dos jovens das ruas e da criminalidade. Por outro lado, para os alunos, o principal motivo foi preencher o tempo ocioso, se manterem fora das ruas e para receberem alimentação na escola, fatores que geraram diferença na economia doméstica.

O povo me colocou no tempo integral para não ficar na rua... porque eu só gostava de ficar na rua... ficava com a cara toda queimada de sol, mas eu também gostava um pouco do projeto... eu vinha mais por causa da comida... a comida era boa... aí lá em casa a economia baixou depois que eu vim... é verdade eu não estou mentindo não [*risos*] (...) ela queria que eu saísse da rua de qualquer jeito, mas eles não sabiam que eu gostava de ficar por causa da comida... e jogar bola também...e ficar com os amigos... (A3, grupo focal, 28/08/2017).

Observa-se que um dos fatores preponderantes trata-se de uma questão de sobrevivência, a alimentação. Um bem que, hipoteticamente, numa sociedade com tantas riquezas e desenvolvimento tecnológico não poderia faltar a nenhum cidadão. Além desses fatores, o Proeeti representou para os alunos atendidos uma possibilidade de vivenciarem atividades diversificadas nos campos do esporte e do lazer, da cultura e da arte, dos jogos e das brincadeiras.

Nesse sentido, nas palavras da coordenadora,

O principal motivo está diretamente ligado ao desempenho escolar. Porque a gente sabe, e seria até inocência da gente achar que a escola quer o aluno lá no projeto só porque ele está em situação de vulnerabilidade ou outras questões como a família que pai e mãe trabalham fora o dia todo. A principal razão que a gente ouve das escolas é o desempenho escolar, que o rendimento dele não está bom, ele precisa do reforço. Então quando a gente orienta o trabalho com projetos e oficinas, a grande pergunta da escola é "e o reforço escolar?". Então o impulso real das escolas é esse, o reforço escolar pra ele, pra trabalhar aquilo

que ele não está conseguindo alcançar no tempo regular de estudo dele (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

Considerando as proposições apresentadas, cumpre salientar que o aumento da carga horária de permanência do aluno na escola não garante por si mesma processos de aprendizagem mais significativos, assim como tampouco contribui para favorecer o desenvolvimento de aspectos subjetivos e sociais dos indivíduos, para tal necessário se faz a qualificação das atividades desenvolvidas assim como das relações estabelecidas, motivo que conduz à reflexão sobre a importância das diferentes dimensões levadas em conta no âmbito da educação integral.

Todavia, não se pode olvidar que a ampliação do tempo é uma ação necessária, ainda que não seja suficiente para atender todas as demandas da comunidade em situação de vulnerabilidade. Ao se reportar à ampliação necessária do tempo, é imprescindível compreender que esta se refere à ampliação qualificada do tempo, no qual o estudante deverá estar exposto a situações intencionais de aprendizagem.

Cavaliere (2009) identifica dois principais formatos de concepção e organização da proposta de educação de tempo integral, aos quais denomina de escola de tempo integral e aluno de tempo integral destacando que essas concepções podem trazer implicações na forma de articulação do processo ensino-aprendizagem uma vez que colocam em evidência diferentes aspectos na elaboração e na prática dessa política. Na própria trajetória da ETI no Estado de Minas Gerais percebe-se em diversos momentos na iniciativa de modificação da nomenclatura da política implantada a ênfase em determinado elemento variando de aluno para escola e desta para educação.

Nessa perspectiva, cabe entender que reduzir as potencialidades da ampliação da jornada escolar à maior eficiência nos resultados educacionais ou mesmo a uma adaptação a violentas rotinas da vida urbana limita, de forma considerável, os sentidos da ampliação da carga horária do aluno na escola. Assim, fica evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si mesmo práticas escolares qualitativamente diferentes. Para Cavaliere (2007, p.1017) “um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social”.

Miranda e Santos (2012) corroboram que a defesa de ampliação do tempo escolar, como medida necessária para a proteção de crianças e adolescentes diante do risco social, é aspecto comum, com maior ou menor expressão, em quase todas as escolas que aderiram à proposta. As autoras ponderaram que a condição de crianças e adolescentes expostas à

violência, ao uso e tráfico de drogas compromete, sobremaneira, a integridade e desenvolvimento dos alunos atendidos. Por esse viés, a ampliação da jornada escolar se apresentaria em maior grau como uma medida preventiva, que possibilitaria o afastamento do aluno dessas ameaças, além de propiciar atendimento aos educandos em situação de carência alimentar e nutricional.

c) Desafios na implantação do Proeeti no contexto escolar

A implantação de políticas públicas exige o enfrentamento de desafios de diferentes naturezas. A respeito das dificuldades na implantação do Proeeti, as entrevistadas expuseram fatores intervenientes como formação docente, conhecimento, verbas, financiamento e espaço.

As palavras de P2 fortaleceram o discurso de subordinação da escola às condições que lhe são impostas, a professora afirmou no seu depoimento,

(...) no início, no início, era muito difícil, entendeu? A gente não via verbas chegando... eu conheço gestão de escola de pouco tempo pra cá... eu não sei falar se naquela época as verbas não vinham, entendeu? Ou se elas não eram bem utilizadas... ou por inexperiência da gestão, entendeu? Falta de conhecimento, de como é que poderia ser usado... essas coisas assim..... isso lá no comecinho... então, era muito precário... era muito difícil... tudo que a gente ia fazer, a gente tinha que tentar uma alternativa, entendeu? Para poder conseguir... um material... voluntários... sabe? Assim... era muito difícil. (P2, entrevista, 24/08/2017).

Da mesma forma, P3 destacou a escassez de recursos materiais e de verbas para o desenvolvimento adequado da proposta na Escola “A”. Segundo seus relatos a escola era “carente” e o corpo docente, muitas vezes, trabalhava de forma improvisada para desenvolver as atividades. Aspecto este que interfere na organização do planejamento pois é limitante, na realização das atividades e como consequência na motivação de professores e alunos para participarem das ações do projeto.

Entre os vários apontamentos da diretora na entrevista, sobre as dificuldades de se implantar o tempo integral na Escola “A” ela destacou que a falta de informações e as dúvidas sobre aspectos práticos como carga horária, grade curricular, distribuição dos tempos e utilização dos espaços emperrou o trabalho. No seu relato destacou ainda que,

Primeiro como gestora nova eu não sabia onde buscar essas informações... muitas vezes... as que eu consegui não eram tão consistentes... Então dependia muito da boa vontade da escola, em tudo... você tinha que buscar, tinha que correr... porque assim, da carga horária, da grade curricular, da distribuição dos tempos, dos espaços. Então você tinha que tá em uma busca constante junto com a superintendência... junto a inspetor que você conhecia pra você reunir e fazer um negócio mais legal... porque tinham coisas que eram da parte federal e tinham coisas que eram da parte estadual, né? Então muitas vezes a parte que eles não entendiam eles também acho que não conseguiam entender ou não se fazia interesse de entender... e assim... foi mais essa insistência... vou lá e vou perguntar... vou ali e vou passar saber ... é uma boa vontade que eu sinto, assim... muito por parte da escola... porque não é só você dar verba e resolve um projeto... você tem que dar estrutura para a pessoa...né? (Diretora, entrevista, 21/08/2017)

No Brasil a educação é organizada com base no regime de colaboração que abarca as instâncias federativas, União, Estado, Município e o Distrito Federal. Regidos pela máxima adotada desde a CF de 1988, o federalismo cooperativo prevê a assistência técnica e financeira da União a todos os entes federados como forma de garantir equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino. Todavia, existem diferenças marcantes no que se refere a esse padrão nos sistemas e instituições escolares (PORTELA; SANTANA, 2010).

Pelo depoimento acima, da diretora, ficou evidente que se convive no Brasil não com um sistema nacional de educação, mas com sistemas de ensino que inclusive são concorrentes entre si. Segundo Saviane (2014) essa confusão se deve, entre outros fatores, às imprecisões que cercam a noção de sistema. A diretora, no caso da educação integral, tem razão ao afirmar que tem “coisas” que são da parte federal e outras que são da estadual. O Proeeti vigorou à época do Programa “Mais educação” instituída como política indutora para que estados e municípios pudessem elaborar e desenvolver os seus próprios projetos, por isso é importante que os profissionais em todas as instâncias entendam de forma mais ampla a ambas as políticas de modo a serem mais assertivos em âmbito local.

O desconhecimento das informações necessárias ao desenvolvimento adequado de um programa governamental em âmbito local pode comprometer os resultados. No Proeeti a Superintendência tem a incumbência de prover as escolas do aparato conceitual, da dinâmica e das diretrizes de funcionamento do projeto (MINAS GERAIS, 2012a). Porém, na fase inicial de implantação do projeto, não era tão simples às escolas se apropriarem do conhecimento necessário a uma prática consistente e significativa como se esperava.

Um ponto importante abordado pela diretora diz respeito ao preconceito e à discriminação em relação ao projeto bem como aos alunos nele inseridos. Ela falou sobre o “rótulo” muitas vezes criado pelos próprios educadores em relação ao público atendido. Fez menção também a um sentimento de “ciúmes” por parte de profissionais do ensino regular em relação ao tempo integral. Ela relatou:

(...) eu não sou política... eu não sou de nenhum partido [*risos*]... mas eu acho que o projeto ainda é uma incógnita... porque tem escola que não aceita porque não entende... o projeto, para mim, ele parece educação especial... só quem gosta que consegue aderir... é que consegue abraçar a causa, sabe? Eu sinto assim...então de certa forma o tempo integral sofre um certo estigma... eu acho que o rótulo “ah, é aluno de tempo integral”... (Diretora, entrevista, 21/08/2017)

O preconceito ao qual se referiu a diretora foi um aspecto citado em quase todos os depoimentos. Não se constitui em exclusividade da Escola “A” tendo em vista que em estudo realizado por Maurício (2009) esse fenômeno se apresentava como uma realidade que estava relacionada ao preconceito de classe e ao desconhecimento dos reais fatores do fracasso escolar, interferindo, inclusive na incorporação de práticas docentes transformadoras. Esse perverso aspecto presente na ETI pode contribuir para reeditar a exclusão social nas práticas escolares uma vez que se fragiliza a crença em mudanças que sejam possíveis e sustentáveis em longo prazo a ponto de provocar alterações sociais. Seria ingênuo afirmar que a escola detém poder de transformação, não se trata de escola como regeneração, mas exatamente como uma das possibilidades para a transformação social. Concorde-se com Freire que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Por outro lado, ao tratar das dificuldades vivenciadas na implantação do Proeeti, a coordenadora abordou as cobranças em relação às oficinas, cujas atividades deveriam ser voltadas para uma profissão, oportunizando um espaço profissional, os próprios educandos fazem essa cobrança. Para ela, a Matemática, a Língua Portuguesa, a Arte, têm grande importância para os alunos, mas a maior ansiedade deles é aprender algo que lhes garanta uma colocação no mercado de trabalho, evidenciando assim a preocupação que a maioria dos estudantes tem de contribuir com a renda familiar.

Para a coordenadora, era imprescindível oferecer aos alunos algo que pudesse despertar o seu interesse, mas as dificuldades para isso acontecer eram frequentes:

Teve e temos dificuldades ainda. O principal argumento das escolas é quanto ao que vai ser desenvolvido com esses estudantes nesse período em que ele vai ficar mais na escola. Que tem que ser oficinas interessantes e eles cobram muito oficinas voltadas para alguma profissão, que leve a pensar no mercado de trabalho, nem é no mundo do trabalho não, é realmente uma preocupação com o mercado de trabalho (...) eles preocupam em aprender uma coisa para se dar bem fora da escola também. Então aí a escola usa esse argumento ‘mas os meninos não vão ficar. O que vai chamar a atenção deles aqui?’ (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018)

O relato da coordenadora resgata uma contradição que é a dicotomia trabalho-ensino, fenômeno, pelo visto, ainda recorrente na educação integral contemporânea. A desarticulação desses dois princípios fundamentais na formação humana vem sendo enfrentada desde o movimento anarquista francês nos séculos XVIII e XIX. Para o pensamento anarquista constitui-se um equívoco político e pedagógico a escola ocupar-se do ‘mercado de trabalho’ em detrimento do ‘mundo do trabalho’, posto que o próprio trabalho se institua como princípio educativo e formativo do ser humano. A união trabalho e ensino foi um dos princípios defendidos pelo próprio Marx (MARX, ENGELS, 2010).

O preconceito enquanto fenômeno presente na ETI ficou evidenciado também no depoimento dos estudantes entrevistados. Para alguns deles as dificuldades se referem ao *bullying* que teriam sofrido no início do projeto, como se eles fossem a “escória da escola”. Agravante é o fato de, muitas vezes, essa discriminação se originar da própria comunidade escolar, colegas, professores e pais.

Conforme apontou a Pesquisa Violência e Preconceito na Escola (Brasil, 2015a, p. 53), “a escola aparece como reprodutora de relações preconceituosas, por meio da violência simbólica e de práticas discriminatórias”. Segundo os resultados apresentados pela citada pesquisa, tanto a violência quanto o preconceito trazem consequências negativas para a formação, tais como vulnerabilização dos sujeitos, afastamento, evasão, desinteresse, fracasso escolar, rupturas na constituição identitária, sentimentos negativos e baixa autoestima, sintomas físicos e problemas psicológicos que afetam muito a aprendizagem dos alunos.

Considerando as dificuldades vivenciadas na implantação do Proeeti, destaca-se a abordagem de P2 ao trazer à tona que “o nosso processo de inclusão, no sistema educacional, ele é uma exclusão, ele é uma inclusão excludente, porque ele dificulta... e isso é para tudo, entendeu? Então eu acho que é um processo que tem que ser realmente avaliado... alguém tem que dar o grito” (P2, entrevista, 24/08/2017). Segundo este relato, esse é um aspecto que precisaria ser muito debatido na tentativa de evitar distanciamento da realidade escolar bem

como da responsabilização com a formação dos alunos o que poderia amenizar obstáculos que se interpõem ao processo educativo inclusivo e de fato integral.

Para Vásquez (2007), a sociedade dividida em classes apresenta conflito de interesses, e a discriminação surge como fruto das contradições, imperando nos espaços em que as desigualdades são vivenciadas. Portanto, para se compreender a discriminação vivenciada na escola, é preciso considerar a forma como a sociedade se organiza, pois a discriminação presente no espaço escolar é a mesma presente na sociedade e, quase sempre, está fundamentada em antagonismos de classes sociais.

É possível aferir, a partir dos depoimentos relacionados com a presença da discriminação e do preconceito, que estes refletem a realidade social e cultural na qual os sujeitos estão inseridos. Assim, o preconceito que se verifica na escola não é propriamente da instituição, mas nela se manifesta como resultado das relações sociais e culturais.

Logo, se o preconceito pode ser aprendido também pode ser combatido, e a educação escolar tem um papel primordial na contribuição para o processo formativo dos sujeitos ali inseridos. Nesse sentido, podem ser incentivadas, valorizadas e realizadas ações de conscientização, respeito e tolerância às normas de convivência, como alternativas para resolver ou, ao menos, amenizar as desconcertantes situações em que o preconceito e a discriminação se expressam em forma de ações, atitudes ou mesmo de palavras.

Considera-se finalmente na análise do movimento de adesão e implantação do Proeeti na Escola “A” que este foi um processo que ocorreu por cooptação, determinado por diversos fatores. Categoria esta que emergiu a partir dos depoimentos dos entrevistados. O sociólogo Philip Selznick afirma:

Definimos previamente este conceito como o processo de absorção de novos elementos na liderança ou estrutura de decisões políticas de uma organização, como meio de evitar ameaças à sua estabilidade ou existência. Este mecanismo geral adquire duas formas básicas: cooptação formal, quando há necessidade de estabelecer a legitimidade da autoridade ou de tornar a administração acessível ao público a que se dirige; e cooptação informal quando há necessidade de ajustamento às pressões de centros específicos de poder na sociedade (SELZNICK, 1978, p. 93).

A cooptação se refere, nesse caso, a uma relação entre os entes representados pelas organizações burocráticas e os sujeitos ou população que são os cooptados. O movimento propriamente dito de adesão da Escola “A” ao Proeeti reforçou a ocorrência de cooptação formal, ou seja, aquela hierarquicamente formulada de “cima para baixo”, que

consolida o poder, o controle e a intencionalidade do aparelho estatal e seus dirigentes representados por cada governo ao propor os seus programas e projetos políticos.

Por outro lado, as razões para ampliação da jornada escolar dos alunos na citada escola com a oferta do Proeeti baseadas, sobretudo em dados econômico-sociais como a carência da região onde se localiza a escola, a situação de vulnerabilidade e ociosidade dos alunos e a necessidade dos pais por motivos profissionais, por outro lado, enunciam também um movimento de cooptação informal, inverso ao primeiro, ou seja, “de baixo para cima”. Nesse caso, são as novas exigências, oriundas do contexto social, que pressionam a proposição de políticas públicas que possam atender às demandas da sociedade. No caso da ampliação da jornada escolar no sistema público de ensino, as demandas emergem das necessidades vividas pela população, sobretudo das camadas populares.

4.2.2 Processos organizativos e desenvolvimento do Proeeti na escola

a) Formação docente

A formação inicial e continuada de professores é um aspecto de destacada relevância na educação integral. As entrevistas com as professoras e as gestoras, a partir das questões norteadoras, apontaram dados significativos no que se refere a essa dimensão nos processos organizativos da instituição escolar.

Em resposta à dimensão formativa para atuarem na educação integral, duas informaram que participaram de cursos de curta duração ou reuniões e uma relatou não ter feito nenhum tipo de curso. Na fala de P1 o tempo integral foi apenas uma extensão da carga horária, tendo recebido somente algumas orientações da superintendência de ensino sobre a dinâmica do projeto.

Segundo as entrevistadas, a escolha do profissional para atuar em tempo integral foi realizada pela própria diretora da escola e a mesma o fez por meio do perfil profissional. Conforme relatou P1, no novo formato do tempo integral do Estado de Minas Gerais, deveriam ser levados em conta os profissionais que atendessem às características de prática pedagógica diferenciada e que fossem efetivas na escola. Esses, se quisessem, poderiam continuar com o cargo de extensão da carga horária no projeto. Levava-se em consideração o tempo de experiência e o êxito do trabalho realizado. A extensão à qual essa depoente se

refere estava prevista na legislação da educação estadual⁵⁷ que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Educação Básica.

No que diz respeito à formação, de acordo com P2, ela não fez nenhum curso específico para atuar no tempo integral. Segundo seu depoimento:

O tempo integral, ele começou começando... sabe? Existem algumas diferenças, por exemplo, quando começou, quem podia assumir a Educação Física no tempo integral, tinha que ser professor de Educação Física... hoje já não existe mais essa exigência... e isso, para mim, é um retrocesso... e isso é em todas as áreas... eu estou falando da Educação Física porque eu estou na Educação Física... Mas, hoje, eles oferecem muito mais oficinas dentro do tempo integral... Mas, qualquer pessoa pode chegar e conseguir dar aula sem ser capacitado para aquela disciplina ou oficina, basta ter experiência para aquela oficina... basta ele comprovar que teve experiência, com portfólio, com uma declaração, ou alguma coisa assim... a única exigência é essa, que ele esteja licenciado em alguma área... e isso para mim foi uma involução, foi um retrocesso. (P2, entrevista, 24/08/2017).

A professora acima expôs uma situação que abrangeu duas realidades cronológicas diferentes. Ao comentar que considera um retrocesso, no contexto atual, um profissional atuar na educação integral desde que tenha alguma licenciatura e que comprove experiência, ela estava se referindo ao perfil e aos critérios exigidos pelo novo formato da política de educação integral do estado a partir do ano de 2015⁵⁸.

Nessas resoluções o professor ‘orientador de estudos’ teria a função de auxiliar os alunos no acompanhamento pedagógico nas diferentes áreas do saber. O professor oficinairo, conforme os macrocampos escolhidos pela escola se incumbiria de apresentar um diploma que atestasse a sua formação no ensino superior, um plano de trabalho e comprovação de experiência na área.

No período anterior ao ano de 2015, no Proeeti, era necessário que o educador tivesse formação específica para atuar em determinada área. No apoio pedagógico contava-se com o professor regente formado em Pedagogia, o de Matemática, o de Língua Portuguesa e, conforme as oficinas escolhidas pela escola, tinha o professor de Educação Física, todos com formação em suas respectivas áreas de atuação⁵⁹.

⁵⁷ Resolução da SEE N° 2741 de 20 de Janeiro de 2015; Resolução da SEE N° 3205, 26 de dezembro de 2016.

⁵⁸ Entre essas legislações estão a Resolução SEE N° 2.749, de 01/04/2015; a Resolução SEE N° 3118, de 17/11/2016 e o próprio documento orientador da educação integral no estado.

⁵⁹ Resolução SEE 1724, de 12/11/2010 (MINAS GERAIS, 2010).

As alterações ocorridas na seleção dos profissionais indicaram uma mudança de foco na formação dos alunos na ampliação da jornada escolar. No período anterior a 2015 o foco esteve voltado para os resultados, se enfatizou a formação específica do professor visando a qualidade educacional e o alcance de metas por meio de aspectos como o maior rendimento acadêmico dos estudantes. Após esse período a política passou a concentrar-se no processo educativo com valorização da experiência nas áreas de atuação associada à formação acadêmica do professor como meio de proporcionar uma maior diversidade formativa e cultural aos alunos e desse modo atingir, hipoteticamente, melhores e mais duradouros resultados educacionais.

Ainda sobre a formação a Diretora afirmou que, no seu caso, não se ofertou oficialmente nenhum curso, apenas uma ou outra reunião informativa. A instituição escolar decidiu enviar os professores a reuniões ou encontros quando a Superintendência solicitava, dado este que ficou evidente também na fala de P3. Nesse mesmo sentido, a coordenadora corroborou:

Todas as formações foram oferecidas pela secretaria de estado de educação, em reuniões ou cursos que ela própria promove com seus servidores, mas nenhum outro incentivo da secretaria pra participação em nenhuma outra formação direcionada à educação integral, e às vezes a gente busca via internet, à distancia, algum curso pra gente ter um conhecimento maior e fazer outras leituras também, diferentes dos que a secretaria nos direciona, mais direcionados à informação, para formação muito pouco. Depende muito mais da busca individual do que da oferta da secretaria...a preocupação fica só naquilo que a gente organiza pra fazer com os professores, e que nem sempre a gente consegue, até mesmo pela limitação nossa enquanto formar pra todas as necessidades do projeto... e a gente não consegue também chamar outro profissional porque requer pagamento e a gente não tem pra isso. O estado não dá essa condição, então fica naquele esforço que a gente faz de buscar material no site do MEC ou com outras pessoas que a gente sabe que tem um trabalho bom até entre os próprios professores... (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

Apreende-se, a partir das considerações das entrevistadas, que a falta ou insuficiência de uma formação adequada e continuada pode provocar efeitos no desenvolvimento da política de educação integral. Assim, pode-se ajuizar que, muitas vezes, as políticas são definidas no topo da pirâmide governamental e que o processo de compreensão entre os executores é diferente. Portanto, a variável da formação tanto inicial quanto continuada afeta em maior ou menor medida o desenvolvimento da educação integral nas escolas.

A ETI alarga a compreensão de educação para além dos conteúdos do currículo acadêmico e, dessa forma, seria relevante que os profissionais que atuam no Proeeti tivessem acesso a uma formação continuada, aspecto este que, em tese, implicaria a adoção de um paradigma educacional cujos papéis da escola, dos conhecimentos escolares e, conseqüentemente, dos profissionais da educação precisariam ser repensados no contexto de uma sociedade capitalista dirigida substancialmente para o lucro. Princípio que contribui para gerar um fosso entre as diferentes camadas sociais e provocar uma corrida à concorrência e à competição entre sistemas, escolas, alunos, caminhando na contramão da educação integral de uma escola unitária conforme defendia Gramsci (2001).

Nessa direção, destaca-se com Coelho (2002) que a formação continuada pode representar a possibilidade de os profissionais apreenderem o sentido da educação integral em tempo integral e discutir o seu papel assim como a tarefa social da escola na sociedade capitalista. A formação do professor marca também uma luta por justiça social e que

Ao perseguir uma formação cujo eixo é ampliado, os professores reivindicam melhores condições de trabalho e, a partir dessa melhoria, condições igualitárias de permanência da criança na escola, através de suas práticas formal e política mais comprometida com o todo social (COELHO, 2002, p.137).

Mas, ao que parece, a formação continuada dos professores para atuarem na educação de tempo integral não está entre as prioridades dos governos, uma vez que não se percebeu nos projetos implantados nas escolas de Minas Gerais proposições formais e sistematizadas com essa finalidade.

Desse modo, a busca individual pela própria formação torna-se uma característica marcante dos profissionais que trabalham na extensão da jornada escolar. Essa pode ser uma alternativa, um dos caminhos, necessário e louvável, porém conforme aponta Coelho (2002, p.138) “o que mais encontramos, pelo país afora, são professores vendendo sua força de trabalho por um salário que não cobre nem suas necessidades básicas [...]”. Num contexto de sobrevivência docente os bens culturais e intelectuais, como a formação continuada, por exemplo, por serem considerados mais abstratos e subjetivos podem passar a serem vistos como luxo e por isso supérfluos.

Por essas e outras razões faz-se urgente a proposição de políticas públicas claras, consistentes e contínuas que viabilizem o processo de formação de professores. Não apenas daqueles que trabalham no horário regular, mas de todos os âmbitos da escola.

b) Condições estruturais e recursos

As condições de materialização do processo educativo são aspectos fundamentais para a qualidade do ensino ofertado nas instituições escolares. No que refere a essa dimensão que envolve as condições estruturais, o espaço físico e os recursos materiais destinados à realização da educação integral, se ocorreram mudanças e quais foram, os entrevistados fizeram afirmações que apontam para alterações mínimas que, segundo eles, não conseguem atender às demandas apresentadas. De acordo com P1, foram feitas algumas adaptações, contudo, salientou,

Olha...uma quadra horrível, entendeu? Sem estrutura... até que a sala de informática, sentavam de 2, 3 alunos... A merenda era boa, mas o banheiro não tinha estrutura que a gente esperava...a sala foi adaptada... colocou-se cadeiras novas para os alunos, e tal... papelaria até que não nos faltou, sabe? Mas, assim, eu esperava mais do projeto... eu tinha uma outra visão, porque tempo integral, para mim, teria que abranger, até como uma assistência social para a família. Assim... é muito complicado trabalhar com essa comunidade aqui, entendeu? Mais foi bolas, redes, alguns jogos pedagógicos, materiais de papelaria...(P1, entrevista, 22/08/2017)

A professora acima reclamou da falta de materiais básicos como lápis de cor e giz de cera. O discurso de P2 segue na mesma direção dando pistas da quase ausência de investimento em alterações mais permanentes. Ela abordou que algumas adaptações e reformas foram realizadas ao longo do processo, entretanto, não foram mudanças específicas para o Proeeti, mas para atender outras demandas da escola. Segundo informou,

ao longo da implantação do Proeti veio acontecendo algumas coisas...a passo de tartaruga. Sala de informática, por exemplo, ela não veio para o Proeeti... foi durante... e... aproveitamos salas... porque a escola foi construída e aí teve uma época que a escola tinha o ensino noturno e que necessitava, que tinha o número maior de alunos, eram poucas as escolas na região, então a escola tinha o pavilhão da parte de baixo aí, teve uma reforma, mas ela não construiu novas salas...adaptações... mas nada voltado para o Proeeti...aí nós aproveitamos as salas (P2, entrevista, 24/08/2017).

Diferente das professoras parece que os alunos não guardaram memórias dos aspectos limitantes da estrutura física e material da escola. Nas entrevistas eles priorizaram em seus depoimentos os aspectos positivos. Nesse sentido destacaram que a quadra foi coberta e reformada para que pudessem praticar esportes com mais conforto e segurança.

No entanto, a fala da diretora reforçou as colocações das professoras. Ela esclareceu que não foram feitas mudanças na estrutura física, uma das alterações mais significativas foi a adequação de duas salas que estavam subutilizadas. Essas salas foram pintadas, instalou-se energia elétrica e colocou carteiras para os alunos. Segundo a diretora,

A questão de estrutura física praticamente a escola é a mesma... a única diferença física foi a adequação de salas.....os materiais quando dá eu sempre compro alguma coisa pedagógica, algum jogo...dado...assim material de educação física... aí a gente agora tá conseguindo também montar coisas para apresentações... ... banheiro eu consegui fazer um chuveiro... no caso assim, de emergência, tem um chuveiro... a estrutura física da escola era a mesma para um turno e é o mesmo do tempo integral (Diretora, entrevista, 21/08/2017).

Nessa perspectiva, em relação às mudanças na estrutura escolar, os alunos ressaltaram benefícios como a cobertura da quadra esportiva, mas apontaram que as salas de aula mereceriam maior atenção das autoridades visto que não oferecem nenhum conforto nem aos professores, nem a eles. Denunciaram que até para escrever no quadro negro é complicado, pois as paredes têm buracos que dificultam esse processo.

Ao abordar esse ponto com a Coordenadora foi explicitado que, de maneira geral, não ocorreram mudanças e, não apenas na escola pesquisada, mas em toda a rede estadual. Afirmção esta baseada na ampla visão que a mesma tem do desenvolvimento da educação integral em toda a cidade. Esperava-se que fossem realizadas reformas nos prédios, investimento na estrutura física das escolas, aquisição de materiais, obtenção de equipamentos, principalmente na área da informatização, que é um campo de grande interesse dos alunos. Mas, ao que parece, estas propostas não chegaram a se concretizar. Ao abordar o assunto a mesma afirmou:

Quase nenhuma, quase mudança nenhuma, nenhuma. Quanto à reforma estrutural das escolas, dos prédios, não aconteceu. Tivemos promessas de construção de quadras, reformas de quadras, ampliação de alguns espaços da escola, mas na prática isso não ocorreu. O que ocorre, e o discurso que a gente precisa fazer na escola, é de firmar parcerias com seu entorno, que não é também uma coisa fácil, que não é toda parceria que pode ser feita, tem várias limitações para essas parcerias também. (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

Pressupõe-se que para implantar um projeto de educação integral não basta matricular os alunos e contratar professores. Necessário se faz que a escola seja estruturada de

modo a oferecer condições de proporcionar aos estudantes espaços e atividades de aprendizagem significativa. O estabelecimento de parcerias tem sido uma orientação recorrente nas políticas de educação integral no estado, como se verá mais adiante, (MINAS GERAIS, 2007; 2012; 2014), mas não pode, via de regra, se transformar em pauta cotidiana da escola a responsabilidade da educação integral é primordialmente do estado.

Assim, foi possível perceber no depoimento da Coordenadora a retomada do estado de cooptação e simulacro no momento de delegar à escola o compromisso de formar tais parcerias com um discurso de convencimento para que as instituições façam adesão mesmo sem ter as condições de infraestrutura adequadas. E, caso não consigam estabelecê-las, a incompetência poderá ser atribuída às direções dos estabelecimentos de ensino.

Os recursos da ETI foi outro tema abordado para compreender como a escola lidou com o fator financeiro durante o desenvolvimento do Proeeti.

A fonte de recursos e o financiamento da educação no Brasil fazem parte de uma equação complexa, mas que tem avançado nos últimos anos com a consolidação do ordenamento jurídico e com a instauração de uma gestão mais democrática que contribuem para certa transparência na aplicação dos impostos que sustentam a educação pública. Os recursos destinados à ETI eram oriundos de duas instancias básicas a União e o Estado.

Na visão de Menezes (2012) o Fundeb foi um divisor de águas no que concerne à garantia do direito à educação em tempo integral. Embora a origem, a divisão e o destino desses recursos tenham sido regularizados legalmente a partir do Fundeb (BRASIL, 2007), sabe-se que eles ainda não são suficientes para a implantação de uma política nacional que propicie transformações substanciais e estáveis na educação pública. Para garantir a inserção e permanência dos alunos na ETI no ensino fundamental o custo aluno qualidade sofreu acréscimo conforme cada modalidade (CAVALIERE, 2014).

Ao indagar a respeito dos recursos destinados ao Proeeti as professoras não conseguiram articular nenhuma argumentação segura, motivo pelo qual procurou-se compreender a sua percepção no contexto escolar a partir dos depoimentos da Coordenadora e da Diretora. As respondentes relataram que, inicialmente, havia uma boa oferta de recursos, mas na atualidade não têm recebido ajuda material como antes. A Coordenadora informou:

Bom, a maioria e o grande volume do recurso ele vem do governo federal através do programa Mais Educação, quando do PROETI, quando iniciou. Hoje tem vindo não como era antes, também do governo federal e o que está mantendo o funcionamento ainda na maioria das escolas é esse dinheiro do governo federal do Novo Mais Educação. Outra parte vem do tesouro, que é do governo do estado, mas em menor quantidade e ele é suficiente pra manter

algumas das atividades. Até 2015 a gente conseguia ver realmente que o dinheiro mantinha a educação integral na escola com as oficinas que ela escolhia, recebendo os recursos de acordo com as oficinas escolhidas. Do ano passado pra cá o dinheiro não tem chegado, não está chegando então as oficinas estão ficando comprometidas, o governo do estado não tem mandado praticamente nada, então as escolas que não tem o Mais Educação elas estão fazendo milagre pra atender o projeto, pra não fechar porque é melhor ficar com os meninos na escola, e eles não querem deixar de atender, mas o recurso agora não está sendo suficiente... no início era, hoje não é mais suficiente não, porque ele não chega, não chega. (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

Primeiro se destaca que o financiamento da educação pública no estado brasileiro não é uma ‘ajuda do governo’ se constitui em um dever como compromisso social, político ético. Na afirmação de Maurício (2009, p. 55) “tempo e espaço implicam custos. Não custa nada lembrar que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico”. Isso posto, o relato acima remete às alterações sofridas pela política nacional no Governo Temer de 2016 a 2018, período pós-afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, que redefiniu a ETI e, nesse panorama, o Programa “Mais Educação” passou a se chamar “Novo Mais Educação” (BRASIL, 2017) e as mudanças, ao que parece, afetaram os repasses para os estados e conseqüentemente o caixa escolar, prejudicando o desenvolvimento do programa nas escolas. Entretanto não é apenas isso, o que essa fala denuncia é a institucionalização da precarização da ampliação da jornada escolar dos alunos, fato que obriga as escolas a sustentarem um cotidiano de privações, realizando com muitas dificuldades as atividades que propõem numa realidade de constante estresse que ao exigir muito ‘jogo de cintura’ provoca desânimo, desgaste e um ininterrupto estado de alerta, de defensiva, de luta interferindo no trabalho, nas relações e no clima organizacional da instituição.

Nesse mesmo sentido, a diretora complementou que as verbas não eram suficientes para atender as demandas do projeto. Ademais, que o atraso no repasse comprometeu o funcionamento do programa ao manter uma infraestrutura deficiente, além da excessiva burocracia que precisou enfrentar nos trâmites para viabilizar as atividades.

Quer dizer, a escola não é só o material físico... Eu compro coisa e não sei onde é que eu guardo, porque todo lugar rouba. Então, se minha escola não tem estrutura de segurança física adequada pra receber um projeto, eu precisaria ter duas, três salas pra guardar o material adequadamente, bem colocado pra não se estragar. Aí, você vê, assim, o impasse, que é...cê aproveita uma sala ali, cê pede um professor que tem uma boa vontade, um parceiro que vem procê... ajuda, te dá uma tinta, ali, de graça, então, você consegue... Então, talvez, menos burocracia, ele conseguiria mais, ele escutar mais... é... o que que a sua escola precisa? O que que em Montes Claros

precisa na escola? (...) Então, quer dizer, primeira coisa: estrutura uma escola, aí depois você faz o tempo integral nela. Que o tempo integral, você vê que ela, ela funciona...vamos no dia a dia, os meninos almoçam... Aí tem que escovar os dentes, aí lá em baixo tem uma pia com cinco torneirinhas, beleza...só isso é adequado pra escovação? Uai, tem que ter mais coisa. Tem que ter, também, um profissional que oriente, ali, né? "ah, então agora vamos ter a sala de dormir...". Tem os colchonetes... você entendeu? Porque dá uma impressão que simplesmente os alunos não são importantes. Quer dizer, se não fossem os professores, os alunos não eram importantes pro Governo não? Porque fica a desejar... cê faz as coisas mas, é.. como diz, nas coxas, não é da maneira que deveria ser... "ah, a escola é pública", mas não tem tanto dinheiro público? Porque que não pode ser aplicado da maneira correta? Cobram tanto da gente com questão de prestar contas do que cê comprou... se eu tenho programado pro tempo integral comprar esse material, eu tenho que comprar este material, mas enquanto isso não tem uma torneira pra escovar o dente!?! Tem a verba que é própria pra custeio de coisas pequenas, mas, assim... Todas as compras que a gente faz tem que ter três orçamentos, empresa...nota fiscal, pagar com cheque, então, por exemplo, se você quebrou um... o filtro do bebedouro... então, quer dizer... não é só os meninos do tempo integral que vão usar...a escola inteira. Então você tem que fazer um jogo pra você tá usando de forma que você tá atendendo todo mundo. Porque não só eles tão usando o bebedouro pra beber água... é pra todos, todos os alunos, né? Aí tudo isso é assim, uma burocracia né? Não que ele deveria deixar livre, porque infelizmente teriam pessoas, né, que não saberiam utilizar da maneira correta, mas que pelo menos pensassem nessa forma. "Ah, o aluno vai dormir?""Vai", "então como é que a gente vai fazer essa estrutura da escola?" "O professor vai ficar lá muito tempo?" "Como é que faz essa estrutura dessa escola?" Não é só com sala de aula. E biblioteca e secretaria que vai fazer a estrutura de tempo integral... (Diretora, entrevista, 21/08/2017).

Na análise do relato acima é possível perceber que há certa dificuldade quanto à aplicação real da verba. Isto se considerar que a lei direciona os recursos para determinados fins, porém nem sempre esses fins correspondem às reais necessidades da escola em certos momentos. A lei regulamenta, por exemplo, despesas de custeio que inclui gastos com alimentação e transporte de monitores, aquisição de materiais de consumo ou contratação de serviços e despesas com fins de capital que inclui aquisição de materiais permanentes, *kits* de materiais e/ou serviços definidos no âmbito do Programa, de acordo com as atividades selecionadas por cada escola (BRASIL, 2011a; MENEZES, 2012).

A regulamentação é necessária embora pareça tornar-se, contraditoriamente, um elemento que, ao burocratizar os processos, coloca a escola em situação de desconforto, pois às vezes a instituição até tem dinheiro em caixa, mas não pode empregá-lo para suprir suas necessidades devido aos próprios trâmites legais.

A realidade é dinâmica e muito maior do que aquilo que a lei prevê, apresentando exigências e demandas que não se enquadram na letra de um papel que limita, restringe e

simplifica o que é complexo gerando um impasse às vezes constrangedor. Ao mesmo tempo em que a lei viabiliza que o recurso chegue, parece dificultar que seja gasto.

A diretora desabafou com indignação ao abordar de forma veemente os problemas que enfrenta no cotidiano administrativo da escola, além de apontar várias restrições como fatores que comprometeram o desenvolvimento do Proeeti.

Se se levar em consideração com base no Relatório Todos Pela Educação (2016) que a educação integral segundo os recursos nas escolas apresenta apenas 9,5% das escolas com auditório, 37% com quadras de esporte, 53,9% com bibliotecas, 55% com laboratórios de informática, ambientes fundamentais para realização das atividades, percebe-se que a escola pesquisada pode representar apenas mais uma instituição pública que sobrevive nas condições concretas enfrentadas cotidianamente, posto que a educação integral ainda não tenha a real significação que deveria ter no contexto escolar.

Construir a educação enquanto processo complexo exige o alerta para a necessidade premente de se rever as condições nas quais a ETI vem sendo formulada e desenvolvida.

As escolas são instituições complexas e uma ETI é ainda mais complexa. Primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição *sine qua non* a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI. Em segundo lugar, não há conceito ou prática firmados sobre o que seja educação integral escolar. Outra condição, portanto, é formular/aperfeiçoar modelos de trabalho articulando áreas disciplinares e temáticas, o que necessariamente terá que ser feito no âmbito das discussões mais aprofundadas sobre currículo. Uma outra condição ainda é aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores (CAVALIERE, 2014, p. 1213).

Em um país com tamanha concentração de renda, com desigualdades abismais como é o caso do Brasil, a ETI deveria assumir um papel fundamental quanto mais contribuísse com a diminuição dos efeitos da desigualdade social sobre a desigualdade educacional, mas a sua implementação não poderia ocorrer de qualquer maneira. Essa responsabilidade do Estado deveria tornar ainda maior em virtude dos critérios adotados para selecionar o público que seria alvo da referida política.

c) Critérios de seleção dos alunos

Como discutido neste trabalho em diversos momentos, os critérios de adesão e perfil socioeconômico e cultural dos alunos do Proeeti nos anos finais do ensino fundamental procuraram atender à mesma regulamentação que prevê a oferta de ETI a alunos em situação de maior vulnerabilidade social (MINAS GERAIS, 2012; 2013). Nos critérios estabelecidos para a seleção no ano de 2014 destacou-se aspectos referentes a baixo rendimento escolar; abuso, violência e trabalho infantil; beneficiários do Programa Bolsa Família, distorção idade-ano, entre outros (MINAS GERAIS, 2014).

A Coordenadora informou que são esses os critérios utilizados pelas escolas, porém a instituição tem autonomia para definir o aluno que de fato precisa observando, por exemplo, a necessidade da família. Nesse caso, pode optar em atender aos pais que trabalham o dia todo e que não têm onde deixar seu filho, evitando que aquela criança fique sozinha em casa ou à revelia nas ruas do bairro. Na questão sobre o porquê de o governo definir tais critérios, a coordenadora respondeu:

Acho que necessidade mesmo de atendimento desses meninos que são meninos que realmente necessitam de um atendimento de uma política pública que os ampare de uma certa forma também, porque se está em situação de vulnerabilidade... está com baixo desempenho, ele não tem uma companhia ou outro lugar pra ficar durante o dia, então é uma forma de atendimento a esses meninos de forma que eles tenham uma qualidade no atendimento também dentro da escola, porque lá ele vai ter o acompanhamento da escola com professores o tempo todo, com alimentação, e a família tem essa tranquilidade de deixar lá, então acho que é mesmo uma política de atendimento a quem realmente necessita... se a gente considerar pelo lado do atendimento de quem está em situação de vulnerabilidade, programa Bolsa Família, eu penso que poderia ser pensado sim em uma política assistencialista, mas eu não gosto de pensar que isso seja uma política assistencialista não. Acho que aí eu prefiro pensar de que é favorecer, e aí a gente pode pensar até na questão da meritocracia também, porque direitos iguais a todas as pessoas. Então apesar da gente ouvir muito que é assistência, mas eu prefiro pensar pelo outro lado, de dar direitos iguais a quem não tem esse direito no tempo certo e da forma que deveria ter (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

Para a Coordenadora a exigência desses critérios objetivava favorecer aqueles que de fato necessitavam visando a proteção social e a qualidade no atendimento escolar inclusive previstos no ECA. Ela considerou que, de uma maneira geral, a ETI é uma política includente, uma vez que tem a preocupação de promover tanto a inclusão da criança menos favorecida no espaço escolar quanto aos conhecimentos e experiências culturais que crianças de situação social favorável já vivenciam com normalidade.

As outras professoras, em geral, corroboram com essa ideia. Todavia P1 apresentou um argumento que evidenciou a disparidade entre a política proposta e a realidade.

A metodologia do governo é boa. O papel. O que tá no papel é interessante. As políticas pedagógicas, elas são elaboradas, visadas... em projetos que deram certo em outros países. Então ela é muito bonita! Só que quando chega até a nós, mesmo, não funciona. A gente vê que não é como deveria ser... (P1, entrevista, 22/08/2017).

Como pode ser observado, a professora destacou que uma das dificuldades da política funcionar na prática era relacionada exatamente à vulnerabilidade social da clientela. Os critérios estabelecidos pelo projeto fortaleceram essa característica que se reproduz no ambiente escolar e, mesmo quando alunos que fogem a essa regra entraram para o projeto, não permaneceram, pois os pais e mães ao perceberem o perfil dos alunos atendidos optaram por retirar os seus filhos do projeto. Por outro lado, porém a ETI teve um aspecto positivo que foi, tal como identificado anteriormente, afastar crianças e jovens das ruas e da exposição à violência, drogas e prostituição, aspectos presentes na realidade cotidiana de alguns alunos.

Então, na verdade eles já estão selecionados há muito mais tempo. Eu acredito que ele deveria ser ampliado, melhorado. Se ele [*o governo*], realmente, ele fosse fazer acontecer na escola, ele poderia pegar a escola inteira e fazer um trabalho de qualidade com estrutura, com passeios, viagens, turismo, tudo, mas com todos os alunos, seria interessante. Mas ele funcionando bem, eu assinaria embaixo, é pra todo mundo. Mas ele funcionando assim, ele tem que, realmente, ser um grupo menor. Ele não dá pra atender, realmente, uma escola inteira, né? (Diretora, entrevista, 21/08/2017).

A diretora fez alusão ao meio social de origem dos estudantes que por antecipação seleciona o público a ser inserido na ampliação da jornada escolar do sistema público de ensino. Ela acrescentou que, além dos critérios previstos em lei, a escola ainda observou na seleção realizada, aspectos como a disciplina, o relacionamento e a estruturação familiar. Parece que para se inserir no Proeeti a regra era a lei do ‘quanto pior melhor’, é meio irônico referir-se desse modo a uma política de governo, mas os critérios de seleção induzem a reflexões dessa natureza.

d) Dinâmica de funcionamento do Proeeti na escola

Tendo em vista o lastro conceitual de educação, ao considerar a multidimensionalidade que configura a vida do sujeito e suas necessidades formativas, torna-se fundamental discutir a respeito da dinâmica de funcionamento do Proeeti para os alunos inseridos do 6º a 9º ano do ensino fundamental.

Nesse aspecto, as professoras interrogadas expuseram informações sobre as oficinas desenvolvidas, as quais, conforme disseram, eram baseadas nos macrocampos delineados no Programa “Mais Educação”.

Norteados pela política nacional o Proeeti, conforme discutido no capítulo três, definiu como prioritárias os macrocampos de “Acompanhamento Pedagógico” com assistência em Língua Portuguesa e Matemática e o de “Esporte e Lazer” com o profissional da Educação Física e outras oficinas conforme demanda e escolha da escola no leque de opções ofertada pelo Estado (MINAS GERAIS, 2012a).

Na escola pesquisada, os temas trabalhados, segundo as professoras, foram relacionados à realidade contextual dos alunos. Tanto a Coordenadora quanto a diretora ressaltaram que o foco recaiu no “Acompanhamento Pedagógico” enquanto campo obrigatório e no “Esporte e Lazer” pelo interesse dos alunos.

A Coordenadora ressaltou ainda que, de uma maneira geral, além dos citados acima, os principais macrocampos escolhidos pelas escolas foram os que abordaram e trabalharam atividades de cultura e arte, educação patrimonial e a educação ambiental.

São vários, não me recordo todos agora. Mas tinha um leque maior de escolhas, inclusive de atividades também tinha um leque maior. E a escolha das escolas que vai sempre junto com os meninos tem o Português e Matemática que são obrigatórias, mas aí vai desenvolver todas as demais disciplinas do currículo. O esporte e lazer que é muito difícil a escola não decidir por ele, e a arte que eles normalmente escolham banda e rádio escolar... teatro e dança, é o que mais entra na escolha das escolas... E no esporte a escolha mesmo é o futsal, que não fica sem futsal de jeito nenhum... porque tem muitas escolas que tem quadra, a maioria delas tem, e aí o futsal é o campeão. E por incrível que pareça tem uma escola da rede estadual nossa que tem *bedmington*. (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

Em relação à dinâmica de funcionamento do Proeeti no que diz respeito à diversificação das atividades e experiências educativas houve uma rápida saturação das informações visto que todos os entrevistados se referiram às oficinas acima citadas com raras diferenças de abordagem.

As professoras enfatizaram que entre os temas trabalhados nas oficinas do projeto alguns dos que mais se destacaram foram os relacionados a drogas, gravidez na adolescência, violência, higiene pessoal e autoestima, assuntos caros a uma população que os vivencia na realidade, muitas vezes, sem outras opções de escolha.

Não se pode olvidar que o trabalho com projetos pode representar um caminho profícuo para o desenvolvimento humano e social na perspectiva da educação integral. De tal modo, as atividades educativas realizadas podem instigar os alunos a buscarem soluções para questões emergentes de sua realidade. Para tal, tais atividades deveriam ser elaboradas de modo que pudesse integrar os conhecimentos curriculares e os sociais.

Sobre a dinâmica de funcionamento do Proeeti, os alunos relataram no grupo focal, além das oficinas citadas pelas professoras, que a mesma esteve voltada para as brincadeiras e jogos como futsal, futebol, fanfarra, vôlei, peteca, capoeira. Destacaram com certo saudosismo atividades que realizaram envolvendo a culinária, atividades de lazer com banhos de piscina ou de mangueira, sessões de cinema, execução de peças artísticas, aulas de informática e ainda aquelas dinâmicas que proporcionaram estreitamento de laços de amizade e apropriação do conhecimento em diferentes ambientes de aprendizagem.

A alimentação foi um elemento posto em evidencia pelo grupo de alunos participantes em diversos momentos da conversa. Embora esse aspecto possa reforçar a concepção de educação integral numa perspectiva compensatória e assistencialista na qual os aspectos relacionados à segurança, à higiene e à alimentação, vinculados à dimensão do cuidado e proteção se destacam conforme afirma Cavaliere (2007). Em contrapartida, é possível observar que vários elementos se destacaram na fala dos alunos especialmente quando a permanência no horário integral possibilitava maior contato e assistência dos professores, tal como destacou “A7”:

Eles ajudavam nós a fazer a tarefa... (...) quem não teve tempo de fazer passava tipo uma atividade assim pra fazer e quem terminar ia pra quadra. (...) Eles ensinavam e ajudavam... ensinar é explicar... passar a matéria... ajudar é você ter a matéria que outro professor passou e te ajudar nela... Ensinar é você aprender e ajudar é te dar a resposta (A7, grupo focal, 28/08/2017).

Outro ponto de destaque foi a realização na escola das tarefas do ‘dever de casa’, previstas no acompanhamento pedagógico. Segundo os depoentes a assistência nas atividades solicitadas pelos professores do horário regular tomava boa parte do tempo integral na escola tornando-se uma das prioridades a serem cumpridas. A ampliação do horário deve priorizar

também a realização de atividades e linguagens diversificadas de modo a proporcionar a formação integral da criança ou do jovem. A realização das tarefas relacionadas aos 'deveres de casa' no contraturno tornou-se uma estratégia válida diante das desigualdades educacionais e sociais dos alunos/famílias e um dos procedimentos que mais fomentaram a disciplina de estudos e os hábitos de leitura.

Nessa perspectiva, vale destacar que a educação integral amplia as capacidades e habilidades cognitivas do aluno, mas também precisa voltar-se para os aspectos culturais, éticos, para a formação da sociabilidade do ser humano enquanto sujeito, biológico-corporal e afetivo-emocional. Compreende-se que a prática educativa tem a dimensão da práxis na medida em que tem por finalidade formar objetivamente o sujeito na sua totalidade, sócio e historicamente situado em determinada realidade permeado por múltiplas relações em diferentes dimensões que envolvem uma diversidade de saberes.

Nessa perspectiva, Guará (2006),

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 24).

Considerando essas ponderações, verifica-se a relevância da reafirmação da concepção de educação integral de dimensão filosófica em torno da formação global. Trata-se, portanto, de uma educação que pode abarcar a totalidade do ser humano como perspectiva omnilateral.

Essa seria, portanto, uma formação que levaria ao mesmo tempo à compreensão da singularidade e da universalidade do indivíduo e que pudesse, para além da leitura, da escrita e da realização dos cálculos matemáticos, viabilizar processos formativos sustentados na emancipação intelectual e na autonomia, priorizando a formação de sujeitos conscientes da importância de sua inserção e participação social e de sua atuação na sociedade e nos espaços públicos. Contribuindo desse modo, conforme Carvalho (2016) para o desenvolvimento da cidadania ativa e consequentemente para o fortalecimento da democracia.

e) Parcerias na realização das atividades do Proeeti: o voluntariado em ação

Tomando como referência a conjuntura na qual a ETI vem se desenvolvendo, sobretudo a partir do ano de 2007, o estabelecimento de parcerias tem sido uma das diretrizes dessa política educacional implantada no Brasil. Os participantes desta pesquisa foram inquiridos a respeito deste aspecto, como eram essas parcerias, que instituições possibilitavam esse trabalho, se eram do setor público ou privado e que atividades elas desenvolviam no horário destinado ao Proeeti.

As respostas para essas questões apontaram sociedades firmadas entre a escola e algumas corporações tanto públicas quanto privadas. Tanto no depoimento das profissionais como na fala dos alunos destacou-se o trabalho realizado por instituições como: Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Prefeitura Municipal de Montes Claros, Faculdades Unidas do Norte (Funorte), Serviço Social do Comércio (Sesc), igrejas locais, empresas, organizações não governamentais (ONGs) e pessoas da comunidade escolar. As parcerias não se reduziam a pessoas jurídicas, pessoas físicas também faziam parte do trabalho conjunto com a escola, principalmente os ligados a Ongs e igrejas.

Algumas dessas instituições cediam seus espaços para a realização de atividades como era o caso do Sesc, por exemplo, outras promoviam as atividades de preferência no próprio espaço escolar como era o caso da Polícia Militar. Entre as ações empreendidas estavam a assistência médica e odontológica promovidas pela Prefeitura e pela Funorte, essa última propiciava também práticas esportivas. A Unimontes se destacou com o trabalho realizado por acadêmicos e professores do Pibid⁶⁰ e também com parcerias na área do esporte. Esta universidade cedia as suas quadras poliesportivas para realização de campeonatos e firmava projetos interdisciplinares com outras escolas públicas nessa área. A Polícia Militar com o Proerd⁶¹ organizou diversas palestras, eventos culturais e passeios instrutivos ao quartel local. Igrejas, de diferentes denominações, empresas e pessoas da comunidade escolar colaboraram de diversas formas, com palestras, mini cursos, oficinas práticas aos alunos e apoio em vários outros campos, inclusive viabilizando auxílio para a concretização de atividades de campo, passeios e excursões.

A Coordenadora defendeu que as parcerias tornaram-se uma necessidade visto que representavam a possibilidade de oferecer um maior contato com a sociedade fora da escola, pois se tratava de contribuir com a formação integral dos alunos.

⁶⁰Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁶¹ Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência.

Então você vai formar um sujeito, você vai formar uma pessoa, e não tem como se formar uma pessoa dentro de quatro muros, dentro da escola. Então você precisa trazer o mundo externo pra dentro da escola e também levar essa criança pro mundo lá fora, e trazer as pessoas pra conhecer, pra ajudar e é fato social, faz parte, a escola não é ela sozinha, é uma sociedade toda que faz, inclusive eu estou lembrando aqui daquele ditado lá "nós precisamos de uma aldeia inteira para formar uma criança", não é isso? Então, tem que ter essa parceria, a escola precisa buscar porque é o envolvimento social de toda a sociedade na formação dos sujeitos que estão ali, das pessoas que estão dentro da escola (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

De fato, para a Coordenadora as parcerias foram legalmente previstas e estimuladas nos documentos que nortearam e os que ainda norteiam essa política no Estado desde o seu início em 2004 com o projeto EVCA ao período atual. Para referendar a institucionalização do estabelecimento de parcerias como princípio da educação integral no período pesquisado (2011-2014), a Resolução 2197/2012 (MINAS GERAIS, 2012b) sacramenta no Art. 85 que as atividades da jornada ampliada podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a condições e disponibilidade das escolas, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do entorno em que esteja situada a unidade escolar, mediante as parcerias estabelecidas. E mais, delega à direção dos estabelecimentos de ensino essa responsabilidade.

A direção da escola poderá buscar parcerias para o desenvolvimento de suas ações e projetos junto a associações diversas, instituições filantrópicas, iniciativa privada, instituições públicas e comunidade em geral, propondo à Secretaria de Estado de Educação, quando for o caso, a assinatura de convênios ou instrumentos jurídicos equivalentes para viabilizar as referidas parcerias. (Parágrafo Único do Art. 88, RESOLUÇÃO Nº 2197, SEE/MG, 2012).

Partindo do pressuposto de que a escola não pode ser considerada como único espaço de aprendizagem e nem mesmo se constitua como a única instituição responsável pela educação, as parcerias tornam-se fundamentais, sobretudo quando se trata da educação em tempo integral. Porém, se se tornarem, via de regra, suporte fundante e articulado das ações na escola, elas poderiam prestar, de fato, um desserviço, visto que poderiam contribuir para fragilizar a luta pela ampliação da jornada escolar como um direito das crianças e jovens da escola pública, além de fortalecer a “desresponsabilização do Estado” com a educação integral, conforme configuração delineada no contexto das políticas neoliberais da sociedade capitalista. Aspecto que foi amplamente discutido anteriormente, sobretudo no capítulo um deste trabalho (FRIGOTTO, 2003; DOURADO, 2007, 2010; FERREIRA, 2013).

A Diretora afirmou no seu depoimento a realização de diversas parcerias, mas que esse processo não é tão fácil ou simples de conseguir e principalmente de manter essa cooperação e que, além disso, há limitações nesse sentido.

A gente já firmou parceria... é... mas, você tem sempre que tá renovando, né, eles não são fixas, não são vitalícias, nem nada assim. Então a gente tem que tá buscando de acordo com que a gente tá vendo necessidade, né, receber uma palestra... um passeio... Aí, muitas vezes você esbarra no dinheiro, porque, normalmente a parceria, ela te dá o pessoal, né? Então vai toda uma questão, ônibus, lanche, então, se o parceiro veio com essa parte, bom demais! A gente consegue, se não, a gente tem que dar os pulos... Porque nem sempre vem, aquele valor necessário que você precisa, né? (Diretora, entrevista, 21/08/2017).

Um ponto central a se atentar na questão das parcerias é a instabilidade no serviço prestado posto que as instituições parceiras tenham o compromisso, mas não a obrigação oficial com a oferta do tempo integral na escola e podem, desse modo, se desligar quando bem aprouver ou quando não lhe for mais conveniente prestar aquele serviço.

É evidente que o apoio das instituições parceiras e dos potenciais educativos de toda a comunidade é fundamental, mas o ponto catalisador do trabalho deve ser e estar na própria escola. Reforçar a parceria público-privado e as ações do terceiro setor sem fortalecer a escola e seus profissionais representa um ‘tiro no pé’ do sistema público de ensino visto que, como consequência, pode contribuir para alargar os caminhos da privatização, consolidando o caráter nefasto da mercantilização da educação brasileira (MONTAÑO, 2002; SILVA E SOUZA, 2009; FERREIRA, 2013).

A educação em tempo integral articulada a um projeto de cidadania ativa se relaciona intimamente a um projeto de escola construída democraticamente, que conta com a efetiva participação da comunidade. Para tal, é necessário reiterar o papel de centralidade do estado enquanto provedor da educação pública e do protagonismo dos profissionais da educação e de seus alunos. A escola enquanto instituição tem uma relevância social e política na promoção da devida articulação entre todos os agentes sociais que demonstrarem potencial educativo e interesse em socializar conhecimento, compartilhando e construindo novas experiências com os estudantes. Para isso, é necessário fortalecer o diálogo prevendo uma disposição para a construção de um projeto político-pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas para a viabilização da educação integral na ampliação da jornada escolar.

Finalmente, analisa-se que os processos organizativos que viabilizaram a materialização dos procedimentos educativos na ampliação da jornada escolar dos alunos na escola pesquisada permitiram compreender que este tem sido realizado em condições de precarização. Essa categoria sustenta-se na abordagem veiculada nas entrevistas, mas está fundamentada, sobretudo na histórica desqualificação da escola pública brasileira como se demonstrou nos capítulos antecedentes dessa tese. Desde o momento em que se discutiu a formação dos professores até a necessidade do estabelecimento de parcerias para execução das atividades propostas ficou evidente a precariedade da educação ofertada na extensão da jornada escolar dos alunos naquela instituição.

A precarização na educação faz parte de um contexto mundial de transformações no próprio mundo do trabalho que favorecem o acúmulo de capital. Conforme Oliveira (2004), esse fenômeno se manifesta pela intensificação nos processos de flexibilização nos modos de produção, reestruturação das forças produtivas, desregulamentação de leis trabalhistas e desvalorização dos trabalhadores em geral.

No campo educacional a precarização pode se expressar por meio de processos de desqualificação das instituições públicas com o fortalecimento das parcerias público-privado, do trabalho voluntário na escola e com a desprofissionalização docente. Aspectos estes que estiveram presentes, com maior ou menor relevância, no Proeeti.

4.2.3 Uma política educacional enquanto resultados: contribuições, possibilidades e limites do Proeeti no contexto escolar

a) Contribuições, possibilidades e limites do Proeeti

A educação tem se constituído historicamente como uma das mais fortes aliadas para impulsionar o desenvolvimento e o progresso das nações como foi deveras problematizado no capítulo I desse trabalho. No Brasil, de modo particular, a partir da década de 1990 esse campo tem passado por diversas alterações em virtude da abertura política, da promulgação da constituição federal (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996a).

A consolidação do ordenamento jurídico que garantiu a educação como direito de todos os cidadãos possibilitou, com o princípio da universalização, a entrada quase maciça das camadas populares para o ensino formal. Numa sociedade desigual como é o caso do Brasil, a educação de tempo integral despontou como uma alternativa viável para amenizar os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais nas desigualdades educacionais. Sendo assim,

essa alternativa, embora com resultados ínfimos, vem sendo reconhecida, estimulada e regulamentada ao longo das últimas décadas.

No caso das políticas de ampliação da jornada escolar no estado de Minas Gerais, como discutido no capítulo III dessa tese, pesquisas demonstram que houve avanços do ponto de vista teórico, mas ainda existem lacunas no que diz respeito às reais contribuições do Proeeti na aprendizagem dos estudantes (PAIVA, 2013; SILVA, 2012).

De acordo com as respostas obtidas nas entrevistas, na Escola “A” o Proeeti representou um avanço educacional posto que a instituição se fortaleceu enquanto ponto de referência tanto para os alunos e suas famílias quanto para a comunidade em geral, principalmente aqueles ainda mais desfavorecidas socialmente.

Alguns dos entrevistados consideraram que o Proeeti, enquanto projeto de socialização, conseguiu atingir o objetivo proposto. As professoras, por exemplo, relataram o interesse dos alunos em participar das atividades, principalmente quando tais atividades abrangiam os aspectos culturais, artísticos e esportivos e que essa motivação contribuía para que obtivessem melhores resultados em outras áreas de sua formação.

Não restam dúvidas de que o início do Proeeti na Escola “A” foi complicado, conforme mencionaram P1, P2, P3 e a Diretora, contudo, elas ressaltaram que a escola parece ter ganhado vida nova com a ampliação da carga horária dos alunos. A movimentação diária dentro da escola e as diversas atividades desenvolvidas fizeram com que o ambiente escolar se tornasse mais prazeroso, conforme confirmação da Coordenadora em seu depoimento.

Outro aspecto importante referenciado na fala dos entrevistados foi a respeito das mudanças que o Proeeti trouxe para a instituição. Segundo comentaram, o entendimento que muitos tinham sobre o que é educação de tempo integral foi reavaliado. Isso se verifica na resistência, principalmente por parte dos professores, com relação à implantação do Proeeti.

A Coordenadora, por exemplo, observou que nos últimos anos o interesse dos professores em trabalhar no projeto aumentou em virtude da diminuição do preconceito e da modificação de concepções educacionais e que, atualmente, até professores efetivos e com consistente formação aderem ao projeto. Segundo ela, a família também passou a se interessar mais e a acompanhar mais as atividades desenvolvidas na medida em que começou a perceber as contribuições da educação de tempo integral na melhoria de vida de seus filhos.

A diretora, por sua vez, destacou que foi possível observar que com o Proeeti os alunos melhoraram a disciplina, a frequência, o comportamento em relação à escola, a convivência com os colegas e consigo mesmos. Para ela, o projeto cumpre o seu papel na socialização dos alunos.

Todas as profissionais respondentes enfatizaram que algumas das maiores diferenças observadas nos alunos depois que se inseriram no tempo integral estão relacionadas a: fortalecimento do vínculo e do respeito com a escola, os professores e os colegas; diminuição da agressividade; socialização e comportamento; o protagonismo dos alunos; melhoria na perspectiva dos estudos em relação ao futuro estudantil e profissional. As respostas apontaram melhoria na expectativa deles em relação à vida em geral.

Por meio do discurso apresentado em defesa das contribuições do Proeeti, a argumentação articulada nas entrevistas permitiu entrever que a modificação no comportamento dos alunos se relacionou a um trabalho constante de supervisão e acompanhamento de suas atitudes dentro do espaço escolar. Conforme suas manifestações seguiam-se diálogos e orientações que os estimulassem à reflexão e ao raciocínio crítico sobre outras formas mais democráticas e pacíficas de se comportar diante de tais e quais situações e os possíveis efeitos gerados a partir das próprias escolhas.

Para os alunos, a principal mudança que o Proeeti trouxe foi em relação à convivência na escola, em casa e com a comunidade. Conforme os seus depoimentos havia muita rivalidade e divisão entre os jovens moradores dos bairros nos arredores da escola. Relataram que, diversas vezes, ‘facções’ rivais resolviam as pendências com violência e disputavam ‘à bala’ se necessário fosse e que eles estavam à mercê dessa realidade. Mas, com o Proeeti, passaram a ter uma convivência mais pacífica, pois na escola misturavam-se todos ‘os mundos’ e, segundo eles, ali não era lugar para lutar por coisas que eles não desejariam se estivessem socialmente em outras condições de vida. Eles destacaram que, o trabalho realizado na escola não tinha mudado a realidade ou os fatos, mas as discórdias e disputas diminuiriam contribuindo para amenizar a violência.

Na continuidade, ao serem questionados a respeito das contribuições do Proeeti para a vida pessoal enquanto estudantes, responderam de forma altamente positiva, o que foi surpreendente é que esse dado representou unanimidade no depoimento dos alunos.

O participante A4 destacou “melhorei até a letra porque a minha letra não era muito boa, aí eles foram ensinando. Também na educação, xingava as professoras, aí eu fui aprendendo mais e tendo mais desenvolvimento com os amigos, porque eu brigava demais com os meus amigos” (A4, grupo focal, 28/08/2017). Pelo que foi enfatizado, a interação com os colegas assumia uma característica marcante na educação de tempo integral. Esse traço se confirmou na fala de A5 ao afirmar que se sentia estimulado porque “começou a incentivar... a fazer amizade, aí as amizades já faziam parte da vida. Melhorou a aprendizagem, comecei a jogar bola... as atividades de grafite, capoeira, sala de vídeo... aí é isso”. (A5, grupo focal,

28/08/2017). Nessa mesma direção A3 destacou melhorias em muitos aspectos que para ele eram importantes:

(...) aprendizagem, disciplina, o convívio, a união entre todos mesmo no caso desses bairros aí que ele estava falando mesmo... todo mundo passou a ter mais paz. Eu adorava. Me ajudou assim na área da educação... tipo assim eu tirava nota ruim... depois, com ajuda do tempo integral eu melhorei as minhas notas na escola... e ajudou muito até o convívio dentro de casa... as tarefas, melhorei fazendo atividades... agora eu sou um aluno bom [*risos*]. Tipo assim... a gente aprendeu muita coisa, tipo... união, artes, desenho, a mexer em algumas coisas aí de computador. Foi bom também no caso que nós temos mais afeto para os professores que era muito difícil os alunos ter afeto com professor igual a gente tinha no projeto. (A3, grupo focal, 28/08/2017).

A educação é um processo social e por sua natureza dialógica exige a interatividade humana enquanto preceito básico da aprendizagem. Pelo discurso apresentado, fica evidente que uma marca característica do Proeeti na escola foi o fortalecimento dessa instituição enquanto espaço privilegiado de interação, de convivência comum, cujos caminhos mais viáveis são o diálogo respeitoso, a reflexão crítica, a prática de esportes e o fortalecimento da amizade, visto que esses parecem ter sido os procedimentos mais utilizados para promover o interesse e a aprendizagem dos alunos na Escola “A”.

Pelo exposto, foi possível perceber que dentre os inúmeros ganhos para alunos, professores e comunidade escolar ficou a percepção de que a escola com a implantação do tempo integral se tornara um espaço em que se permitiu vivenciar intensamente a dimensão social da vida.

Embora tenham reconhecido as contribuições da ETI, parece contraditório que ao serem questionados a respeito das melhorias na qualidade do processo educativo na escola, poucas foram as abordagens referentes a avanços na aprendizagem dos alunos. Ocorre que grande parte dos respondentes enfatizou a relevância da ETI exatamente como possibilidade relacionada às questões sociais como tirar os alunos das ruas, da violência, das drogas e afastá-los do mundo do tráfico e da prostituição.

A ETI se destacou para os respondentes mais pelos aspectos de vulnerabilidade dos alunos atendidos, pela alimentação que ofereceu, pelos hábitos de higiene que estimulou, pelo atendimento às demandas dos pais do que como oportunidade real de promoção de igualdade educacional, fator que também deve ser preponderante num sistema de ensino dual, excludente e discriminatório.

Percebe-se, desse modo, que o assistencialismo e a proteção social são elementos chave nas contribuições da educação integral na escola pesquisada, corroborando com as evidências demonstradas nos estudos de Cavaliere (2007; 2014). A autora destaca que a

concepção assistencialista visa cuidar, por essa razão é aquela em que a escola se torna, primordialmente, um espaço do cuidado com alunos, oferece banho, alimentação, atendimento médico e odontológico, entre outros. A concepção autoritária visa proteger, tem o papel de guardar dos perigos sociais, por esse motivo deve, substancialmente, manter os alunos longe das ruas e, portanto, livres das mazelas que podem corrompê-los.

Rosa, Costa e Paiva (2016), ao refletirem sobre as recorrentes justificativas de ampliação da jornada escolar na educação brasileira, asseveram que não é possível ignorar a situação de vulnerabilidade de muitas crianças e adolescentes, entretanto, consideram que não se pode atribuir somente à escola a função de solucionar a problemática social do país. Assim, as autoras coadunam com as proposições de Cavaliere (2007), ao defenderem que na ampliação do tempo escolar deve-se propiciar o desenvolvimento dos alunos numa perspectiva mais completa, ou seja, buscar proporcionar uma formação omnilateral, na qual se enfatiza o ser humano em sua totalidade, que envolve o âmbito cognitivo, afetivo-emocional, sociocultural, psicomotor, ético, estético, político, dentre outros.

Nessa perspectiva, a permanência por um período mais extenso de tempo no espaço escolar poderá propiciar maior apoio e suporte social a crianças e adolescentes que, além de ficarem mais protegidos de diversas situações que os colocam em situação de vulnerabilidade, às quais estão expostos diariamente, poderiam passar dialeticamente por uma formação integral na qual esta mesma realidade não seja escamoteada ou negada, mas problematizada, questionada, enfrentada.

Na visão de Libâneo (2012), a escola tem um relevante papel social e por essa razão é co-participante na busca por alternativas.

É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus-tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Nesse entendimento, embora a escola tenha responsabilidade como parte da solução para os problemas sociais, tal instituição não pode abrir mão da sua natureza primordial que é viabilizar a formação integral dos alunos com a socialização, construção e produção de conhecimento, e essa se torna de fato sua maior contribuição.

Porém, é preciso reconhecer que, mediante a realidade enfrentada, mesmo com características assistencialistas a educação em tempo integral desenvolvida na Escola “A” contribuiu para atender necessidades emergenciais que faziam parte das urgências sociais das comunidades atendidas.

Outro ponto discutido foi em relação às limitações do Proeeti. Nesse sentido foi possível perceber que a própria visão assistencialista, enquanto paradigma que vem sustentando as políticas de educação de tempo integral no Brasil nas últimas décadas pode ser colocado como um aspecto limitador no que diz respeito à sua contribuição.

Por meio do conteúdo elaborado nas análises das entrevistas ficou perceptível que, contraditoriamente, os problemas sociais sofridos pelos alunos ao mesmo tempo em que se constituíram em razão para a implantação do tempo integral na escola tornou-se dentro da instituição um empecilho que afetou de modo singular a dinâmica do trabalho na prática pedagógica, considerando que os professores às vezes precisavam limitar ou reduzir a abordagem nas atividades devido aos prejuízos causados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos pelos mencionados problemas.

Outra forte limitação apontada foram as condições materiais por meio das quais era viabilizado o processo educativo uma vez que a infraestrutura foi considerada precária, os recursos escassos, as verbas insuficientes e a formação dos professores nem sempre foi considerada adequada para atender às demandas previstas para a educação integral.

Para P2, o maior limitador do Proeeti foi uma tríade de desinteresse por seu desenvolvimento, de educadores, de pais e dos próprios alunos. Na análise dessa professora, primeiro, alguns educadores viram no projeto apenas uma oportunidade de ‘ganho financeiro’ para melhorarem a renda; segundo, a maioria dos pais encarou-o como uma extensão do próprio lar para deixarem seus filhos em segurança; terceiro, o desinteresse de alguns alunos, que, mesmo estando no projeto, não se comprometeram com as atividades desenvolvidas.

P2 considerou que esses aspectos foram limitadores para a eficácia do programa. A referida professora comentou que faltou interesse:

(...) das duas partes... das três, na verdade... interesse das famílias em saber o que que acontece dentro do Proeeti, tem o que que realmente era o Proeeti, porque eles traziam os meninos, mas eu nunca consegui fazer um evento do Proeeti que os meninos estivessem se apresentando e que a família viesse pra ver o que que os filhos deles estavam fazendo.. então isso é interesse... falta de interesse na verdade... desinteresse dos alunos, porque a gente tinha que ficar puxando eles...a gente tinha que ficar laçando para conseguir despertar o interesse deles, e o interesse dos profissionais, que às vezes vem para fazer bico, para fazer uma extensão, para fazer... outro dia eu vi uma frase muito

interessante... tinha uma propaganda de um curso superior desses cursos de Ead, e era o Luciano Huck que tava fazendo a divulgação, e aí ele falava assim “venha complementar a sua renda no curso de Ead” aí a pessoa que postou, postou assim, “enquanto pessoas como o Luciano Huck estiverem encarando a educação como um complemento de renda, o país realmente não vai pra frente” e às vezes, muitos profissionais que vieram para o Proeti e que vem hoje pra educação integral, eles vem com essa intenção, de complementar a renda. (P2, entrevista, 24/08/2017).

Numa visão crítica, os entrevistados entenderam que a lógica pedagógica do tempo integral na escola deveria estar organizada em torno de conhecimentos e habilidades capazes de priorizar a formação para a solidariedade e para a cidadania. Entretanto, as limitações impostas impediram que essa política cumprisse o seu papel fundamental no contexto escolar.

Por esses motivos é importante destacar aqui, a necessidade da formação para o diálogo permanente com os pais e com o restante da comunidade; a valorização e o aprimoramento dos profissionais com a oferta de condições dignas de trabalho; a estruturação adequada dos espaços e tempo educativos para que crianças e jovens tenham uma formação condizente com os conhecimentos científicos contemporâneos e uma participação cidadã constituída do reconhecimento dos seus direitos assim como dos seus deveres.

A identificação de vivências de cidadania na escola passa pela observação dos acontecimentos da realidade escolar e comunitária em sua cotidianidade. Alguns acontecimentos considerados relativamente comuns na escola como agressividade, desrespeito, podem ser impeditivos para o desenvolvimento da cidadania, pois situações de violência podem comprometer o desenvolvimento de relações dialógicas nos alunos. Sobre essa questão, foram verificados no depoimento dos entrevistados, comentários que diziam respeito à sociabilidade escolar e ao relacionamento entre alunos/alunos e alunos/professores.

Para as entrevistadas a formação da cidadania na educação de tempo integral passava por diferentes dimensões. Nas atividades de prática de esporte, por exemplo, os alunos poderiam aprender valores e atitudes referentes à convivência relacionada com a construção e respeito de regras comuns que não poderiam ser burladas.

Nesse mesmo sentido, as práticas culinárias desenvolvidas proporcionaram a construção de aprendizagens procedimentais relacionadas, por exemplo, com hábitos de higiene com o uso de máscaras, luvas, tocas; com o respeito às diferenças dos colegas na manipulação dos instrumentos e preparação dos ingredientes de uma receita e com o tempo necessário para que o prato ficasse pronto para o consumo.

Outra aprendizagem considerada relevante para a formação do cidadão foi relacionada com a dimensão conceitual que eles desenvolviam na medida em que ampliavam suas aprendizagens, refinavam os seus argumentos e o seu vocabulário e com isso diminuíam, por exemplo, a incidência de palavrões no interior da escola. E, como cidadãos, também poderiam tornar-se mais debatedores, questionadores, valorizando mais a importância da escola e agindo para diminuir a violência e a indisciplina.

As gestoras mostraram-se mais reservadas na avaliação das contribuições do Proeeti para a formação da cidadania dos alunos. Na visão delas, para que isso de fato ocorra, o Estado deveria assumir o compromisso social e político de prover a escola de tudo que fosse necessário além de aula e alimentação. Para a Coordenadora, com base no trabalho que tem acompanhado não tem visto muitos resultados nesse sentido.

[...] pelo que eu acompanho, pelo que eu vejo, eu não consigo ainda ver muita contribuição. Está muito pouco ainda, talvez seja pela própria formatação do projeto como ele acontece, que essa formação não vem. Que fica na repetição, mais do mesmo, e não há preocupação de mudança em relação a isso (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

Em suas abordagens sobre o processo de construção da cidadania, Candau (1999) ressalta que educar para a cidadania exige incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social.

Para os professores entrevistados, a educação de tempo integral tem possibilitado trabalhar a cidadania com o desenvolvimento da cooperação, do respeito e dos princípios democráticos, por meio de oficinas, jogos e brincadeiras, o que nem sempre é possível no tempo regular. Segundo expuseram, na escola, a cidadania não deveria existir apenas no discurso, mas esta deveria ser vivenciada no cotidiano por todos aqueles que dela fazem parte.

Parece emergir assim, no contexto da prática social escolar, a necessidade de uma intencionalidade pedagógica orientada para a formação de uma cidadania ativa (CARDOSO, 2009), embora as características da concepção assistencialista e de proteção social e as condições de precarização conduzam à formação de uma cidadania ainda passiva no Proeeti e com poucas perspectivas de transformação em curto prazo.

b) Resultados educacionais do Proeeti no contexto escolar

A discussão proposta no tópico anterior demonstrou que a ampliação da jornada escolar dos alunos os afeta em diversos sentidos, assim como altera os processos organizativos da escola. Todavia, dos estudos realizados, poucos demonstram de forma clara e objetiva a incidência dessa ampliação na aprendizagem dos alunos, como melhorias no desempenho acadêmico, evasão, frequência e disciplina.

Em relação à ETI em Minas Gerais, por exemplo, o estudo de Soares, Riani, Nóbrega e Silva (2014), revelou que a incidência é de pequena relevância, mas houve resultados positivos na aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Quando interrogados sobre os resultados do Proeeti as professoras da Escola “A” foram unânimes em reconhecer que o projeto trouxe implicações na melhoria da educação e no desempenho estudantil o que foi comprovado também na fala da maioria dos alunos. Porém, não foram encontrados na escola dados sistematizados em forma de relatórios ou dossiês que pudessem comprovar objetivamente os depoimentos relativos a esta questão.

A respeito do desempenho acadêmico dos alunos, a Diretora dissera acreditar que houve melhoras, mas apontou para uma visão mais realista do processo:

Oh! Eu, eu vejo, isso é mais notável nos alunos de anos iniciais, porque você vê a professora falando que ele teve uma melhora, mas é por que? Porque ele teve um acompanhamento. Ele não tinha! Então agora ela passa a ter a professora que fala: "cuidado com o caderno", "cola a tarefa, vamos fazer direito, com a letra bonita", aí quando ela chega na hora da aula ele tá ali, ele já acompanhou, ele tá acompanhando a turma... então, cê nota assim, mais marcante é nesse sentido, dos pequenininhos, que eles passam a ser direcionados... com isso eles têm um melhor rendimento na sala. Nos maiores não dá pra gente ver... não é tão notável, porque professor de disciplina, ele tem pouco tempo, né? Então ele não fala, ele não fala tanto igual o professor que tem esse contato a tarde toda... é, quer dizer, o olhar dele só vai em linhas gerais (Diretora, entrevista, 21/08/2017).

Diante da necessidade de buscar dados empíricos que ajudassem a comprovar de alguma maneira os resultados de desempenho das escolas que ofertaram a educação de tempo integral nos anos finais do ensino fundamental com representação de alunos de todas as turmas do 6º ao 9º ano, foi elaborada uma pesquisa com os dados fornecidos pelo Ideb no período 2011-2015, utilizando como referência as seis escolas da rede estadual que atenderam ao citado perfil⁶².

⁶² Conforme citado na **Figura 3** - referente à distribuição de alunos na ETI dos Anos Finais da Rede Estadual de Ensino Montes Claros no ano de 2015.

Quadro 10 - Ideb dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas de Montes Claros ofertantes do Proeeti – 2011 / 2015

Período Escolas	2011		2013		2015	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
E.E. A	5,0	-	-	4,9	-	3,6
E.E. B	4,8	2,7	5,6	-	-	3,9
E.E. C	5,8	4,8	6,4	4,6	6	4,3
E.E. D	5,4	3,2	5,5	4,6	6,1	3,9
E.E. E	4,9	3,0	5,4	3,0	5,3	3,0
E.E. F	5,8	4,1	5,7	3,9	-	2,9

Fonte: QEdu, Montes claros: Ideb 2017 por escolas.⁶³

No quadro acima pode ser verificado que apesar de todas as relações que podem interferir nesses resultados visto se tratar de uma avaliação sistêmica na qual vários fatores sociais, educacionais, culturais e individuais interferem, os dados parecem constatar que, de fato, o raciocínio da Diretora no seu depoimento foi correto ao afirmar que o resultado positivo mais evidente ocorreu nos anos iniciais. Isso, apesar das pequenas oscilações verificadas no período investigado. Enquanto isso, nos anos finais do ensino fundamental, além da ausência de dados, pode ser observado que nenhuma das escolas atingiu sequer a meta de índice 5,0 de pontuação e, em geral, ocorreu significativo declínio do Ideb na maioria das escolas no período analisado.

Gatti (2011) analisa o Ideb como,

(...) um indicador utilizado para medir a qualidade do ensino de cada escola e de cada rede escolar, calculado com base no rendimento do (a) aluno (a) auferido por testes de larga escala e em taxas de aprovação. Com o propósito de agregar qualidade social às medidas de desempenho, para que o Ideb de uma escola ou de uma rede cresça, é preciso que o conjunto dos alunos adquira aprendizagens significativas, frequente as aulas assiduamente e não repita o ano. Busca-se, assim, combinar as evidências de rendimento dos alunos com a capacidade da escola de manter o conjunto do alunado estudando e com bom aproveitamento (GATTI, 2011, p.40).

Avaliação não representa um retrato fiel da escola, mas se manifesta como um indicativo de condições que devem ser analisadas de modo a reestruturar os processos organizativos da educação na instituição para que os resultados sejam mais profícuos e sirvam de instrumentos para aplicação de recursos e reformulação das políticas.

⁶³Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2248-montes-claros/ideb/ideb-por-escolas?dependence=5&grade=2&edition=2015> Acesso em: 03/07/2018

Embora se espere e se propague que a educação de tempo integral contribua para melhorar os índices educacionais, se se tomar o Ideb como base, os dados apontaram que não se pode afirmar que a oferta de ampliação da jornada escolar dos alunos seja indicativo direto de melhoria do desempenho acadêmico nos anos finais do ensino fundamental na realidade da rede estadual de ensino de Montes Claros.

Ao tratar do tema avaliação com a Coordenadora, foi perguntado se na Superintendência, enquanto representantes do Estado, organizou-se alguma forma de controle para acompanhar o projeto. Nesse sentido, esta afirmou que a questão era “até difícil de responder” e reconheceu que oficialmente não foram elaborados dados e resultados que pudessem ser apresentados.

Não, oficialmente não. A gente faz alguns instrumentos e procura fazer esse acompanhamento. Então nas visitas às escolas, da própria equipe que tem na superintendência, de acompanhamento, das analistas que trabalham conosco aqui no setor e que quando vai à escola também procuram fazer um acompanhamento, mas não é nada que seja oficial, que tenha sido sugerido ou encaminhado pela secretaria, é preocupação nossa mesmo. E não é uma coisa que está funcionando bem, porque a gente quase não tem feito visitas, porque as dificuldades colocadas pelo próprio estado não nos dá condição mais pra fazer um acompanhamento como a gente gostaria de fazer. O que as escolas nos relatam é que a disciplina melhora, o comportamento, porque o que a escola entende por disciplina é comportamento, então o comportamento melhora. Quanto à evasão a gente ainda tem muito a pensar ainda e a fazer. (Coordenadora, entrevista, 05/04/2018).

A coordenadora ressaltou que, em relação à evasão, existia ainda um longo caminho a ser percorrido, pois os índices no Proeeti eram considerados “bastante elevados”.

Nesse sentido, no entanto, ela destacou que a educação de tempo integral vinha auxiliando para que a evasão fosse menor no tempo regular, visto que muitos alunos permaneceram na escola por causa do Proeeti, uma vez que somente poderia ser frequentado se o aluno estivesse matriculado e frequente no tempo regular.

Evidencia-se novamente, também que no tocante à avaliação e acompanhamento dos resultados da ETI, a presença do fenômeno de precarização, ao ser afirmado nos depoimentos que o Estado não tinha propostas sistematizadas nesse sentido e que, nem mesmo, tinha oferecido as condições materiais e de formação necessárias para que as equipes locais pudessem realizar as suas atividades de maneira sistematizada, com segurança, consistência e conforto.

Ao depor sobre essa questão ficou evidenciado que nem as gestoras e tampouco as professoras do programa dispuseram de uma sistemática de monitoramento e avaliação do

programa, com dados objetivos que pudessem contribuir com o seu monitoramento permanente.

Entretanto, baseados na experiência de gestão e de docência, a maioria continuou a afirmar a positividade dos resultados encontrados a partir das leituras oriundas das suas vivências junto ao projeto.

Ao revelar que a avaliação ficou restrita a informações orais repassadas pelas escolas durante as visitas técnicas dos inspetores, deduz-se que a ETI passou por um processo de avaliação informal que foi capaz de proporcionar assertivas devidamente fundamentadas e confiáveis para se analisar os prováveis resultados e impactos da referida política educacional tanto no que diz respeito à aprendizagem dos alunos quanto à sua permanência no espaço escolar, dentre outros indicadores avaliativos, tais como aqueles relacionados à violência e à indisciplina. Porém, a forma de sistematização dessas informações precisam ser revistas de modo que as mesmas se constituam em base para análises objetivas de possibilidades para a continuidade ou não do investimento governamental.

Dessa maneira, torna-se premente promover uma ruptura com a prática de avaliação informal na ETI em busca da instauração de uma avaliação sistematicamente mediadora (HOFFMAN, 2000).

Nessa perspectiva o produto da sistematização da atividade avaliativa enquanto práxis se constituirá em instrumento de implicações diagnósticas que ao permitir a construção de uma leitura mais compacta, planejada e concreta da realidade poderá impulsionar a reestruturação das políticas e o redirecionamento de verbas e recursos.

A escassez de estudos no campo da avaliação no que diz respeito aos resultados, às implicações, efeitos ou impactos da política de educação integral de tempo integral abre espaço para um leque de problematizações que carecem de investigações a respeito da incidência dessas políticas na aprendizagem dos alunos assim como na vida das escolas.

Na dinâmica das atividades propostas ficou evidenciado uma preocupação em evitar conflitos e escamotear contradições e dificuldades como estratégias para garantir e manter a ordem e o funcionamento do projeto. Essa estratégia não é incomum, nem reprovável, a escola e seus professores tem autoridade para tomar as decisões que melhor convierem aos contextos nos quais atuam. Porém, o que surpreendeu foi a ascensão do caráter disciplinar e assistencialista da educação em detrimento do caráter cognitivo, social, histórico e cultural tão necessário à formação integral da pessoa humana.

Considera-se na análise dos resultados do Proeeti no contexto da Escola “A”, que as respostas dos entrevistados levaram à compreensão de que existiu no período analisado

uma preocupação em garantir aos alunos inseridos no projeto proteção contra as mazelas e riscos sociais em detrimento da garantia de atividades pedagógicas intencionalmente relacionadas à sua formação integral.

Estudos realizados por diversos pesquisadores tem demonstrado as intenções subjacentes à implementação de políticas de tempo integral nas escolas brasileiras. Nesse sentido, Menezes (2009) alerta que a manutenção de crianças longe das ruas enquanto seus pais trabalham parece ser uma das preocupações centrais dessa ampliação e Cavaliere (2007) evidenciara que a política de educação de tempo integral no Brasil tem sido norteadada por princípios de natureza compensatória e assistencialista.

Cumpramos ressaltar que a ampliação da jornada no contexto escolar não se reduz à questão de extensão do tempo cronologicamente observado, visto que demanda uma organização que contemple e qualifique cada vez mais tanto as atividades previstas como obrigatórias no currículo oficial quanto aquelas de livre escolha dos alunos. Para tal necessário se faz a garantia de formação, de estrutura e de recursos que possam viabilizar na prática a realização de tais políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir essa tese, parte de mim é gratidão, a outra solidão, e na mais estranha combinação, as duas juntas, indignação, estado emocional do qual nenhum educador deveria se furtar. Essa condição relaciona-se intimamente ao conturbado período político vivenciado ao longo dos últimos anos, de 2015 a 2019.

Gratidão pela trajetória percorrida, pelo conhecimento construído, pelas alegrias e desafios, quedas e soerguimentos, rupturas comigo mesma e lacunas abertas que teimam, como feridas, em não cicatrizar. Nas tantas lutas que travei no percurso, quantas vezes a dúvida de que a desejada conclusão não se tornasse realidade foi um aguilhão cruel, por essa razão mil vezes *hallelujah*.

Solidão, pois no momento em que a finalizo, ela de mim se afasta, embora esteja nela contida, a minha força criadora e produtiva de ser humano em busca de realização em meio a uma realidade repleta de contradições. O trabalho tornou-se produto objetivado, tomou vida, corpo, sentido e, na medida em se dirigia ao alcance de sua finalidade, foi dialeticamente me e se transformando.

Nessa perspectiva, o presente trabalho com base na pesquisa qualitativa, por meio de procedimentos como a pesquisa bibliográfica, de campo e da análise documental, teve como objetivo analisar as políticas públicas de educação de tempo integral no Brasil no contexto da sociedade capitalista com foco centralizado nas implicações, limites e possibilidades do Proeeti enquanto política pública destinada à ampliação da jornada escolar de alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Montes Claros/MG no período 2011-2014.

A busca desse objetivo teve como finalidade responder à seguinte problematização: considerando o desenvolvimento de políticas públicas educacionais de tempo integral no contexto da sociedade capitalista, quais foram as implicações, limites e possibilidades de realização do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (Proeeti), enquanto política destinada à ampliação da jornada escolar de alunos dos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino de Montes Claros/MG, no período 2011-2014?

Para responder a esta indagação, a análise dos dados obtidos na primeira etapa da pesquisa no que se refere ao estudo teórico das relações entre Estado, sociedade e as políticas públicas de educação no contexto da sociedade capitalista, permitiu identificar, conforme discutido no capítulo 1, que a partir dos Séculos XVI e XVII diferentes teorias foram utilizadas para explicar o conceito de Estado e seu papel mediador na relação capital e

trabalho. Mas é fato confirmado, que o Estado liberal, baseado na garantia dos direitos individuais e, hipoteticamente nas ações do bem comum, foi estruturado, contraditoriamente, forjando-se um sistema social desigual e excludente pautado por favorecer os interesses e dotar de privilégios as classes dominantes (BOBBIO, 1987; CARNOY, 1988; MARX E ENGELS, 2010).

O Estado é constituído em um conjunto de instituições e o seu comando é assumido por diferentes governos conforme cada período histórico, ocorre que tais governos, enquanto estruturas mais ou menos temporárias, propõem os programas e projetos que, ideologicamente se conformam como norteadores dos interesses por eles defendidos (HOFFLING, 2001). E, dada a interdependência entre o Estado, a sociedade e as políticas públicas, a formulação e implementação destas em contextos orientados pela lógica liberal e/ou neoliberal, trazem implicações para o padrão de proteção social, nem sempre favoráveis à maioria da população.

No Brasil, a educação passou por diversos contornos econômicos e políticos, dependendo do período histórico, mas foi, sobretudo a partir da década de 1990, com o fortalecimento da globalização capitalista, que se radicalizou a adoção de políticas de cunho neoliberal. Tais medidas puderam ser observadas no Governo Fernando Collor, no seu sucessor Itamar Franco e, sobretudo no de Fernando Henrique Cardoso, o qual, de acordo com a literatura, escancarou a economia brasileira à privatização, tal como descrito e analisado no item 1.2 do capítulo 1 deste trabalho (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007).

Por outro lado, nos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, (2003-2014), foram implantados programas sociais de natureza popular, capazes de possibilitar o acesso das classes subalternas a direitos fundamentais como educação e trabalho em busca da sonhada igualdade social de oportunidades para todos e todas.

Em relação a estes governos, a literatura reconhece que foi buscado o atendimento às camadas menos favorecidas, o respeito aos direitos das consideradas minorias e às diversas demandas oriundas das lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais. Isto, apesar de terem prevalecido um conjunto de regras neoliberais no âmbito da economia, devido aos condicionamentos históricos da crescente mundialização do capital e à vigência de acordos internacionais que passaram a estabelecer diretrizes e metas educacionais a serem alcançadas pelos países menos desenvolvidos (ANDERSON, 2011; SINGER, LOUREIRO, 2016; POCHMANN, 2016).

Também ficou evidente neste contexto de pesquisa, que na contextualização do cenário brasileiro em meio às transformações oriundas das reformas de Estado nas últimas

décadas, a educação sempre foi apresentada oficialmente, como aliada indispensável à promoção do desenvolvimento econômico e sociocultural dos sujeitos. Porém, prevalecendo ideologicamente, a adoção de políticas públicas de cunho neoliberal alinhadas em maior ou menor medida a interesses econômicos defendidos por elites em geral mais preocupadas em atender às suas predileções do que em provocar alterações substanciais no histórico quadro de desigualdades sociais predominante, que incluem aqui, as próprias desigualdades no campo da educação (CAVALIERE, 2014).

Devido à garantia da educação como um direito de todos os cidadãos como prerrogativa da CF de 1988, a inserção maciça de crianças das camadas populares no sistema público de ensino provocou que essas desigualdades fossem percebidas com mais clareza. A constatação desse fato foi decisiva para que na LDB, Lei 9394/96, se previsse a ampliação da jornada escolar como uma alternativa viável para amenizar a disparidade presente no sistema público de ensino conforme discutido no capítulo 2.

Como essa política foi forjada em um contexto de ascensão do neoliberalismo foi permeada pelos interesses que acirram a estrutura do sistema do capital. Todavia, essa política também sofreu modificações e conforme essas ocorriam, diferentes conceitos foram tomados para dar sustentação teórica e política aos programas desenvolvidos, tal como ocorreu com o termo de “educação de tempo integral” (ETI), daí seu caráter polissêmico.

Todavia a educação integral ao ser tomada como princípio fundante da política implantada no sistema público de ensino brasileiro, guardou estreitas relações com as ideias e práticas de Anísio Teixeira que por sua vez, foi fortemente influenciado pelo pensamento de Dewey. Entretanto esse conceito pode ser encontrado no antigo ideário grego relacionado com a ideia da formação completa do cidadão numa perspectiva da educação integral do espírito humano.

A *Paideia* grega influenciou de modo significativo a educação ocidental num período da história em que eram considerados cidadãos gregos, os homens livres, brancos e da nobreza. Por isso tal sistema educativo não se constituía em direito de todos, privilegiava os interesses das classes dominantes e aos subalternos se ofertava a instrução necessária ao exercício do seu ofício (MANACORDA, 1992; JAEGER, 1994), motivo pelo qual este modelo seria fortemente contestado pelo movimento anarquista francês dos Séculos XVIII e XIX, o qual lutou para implantar uma nova ordem social com bases pretensamente mais justas e igualitárias, fundada no critério de uma “prática social concreta”.

Para proceder a tal reestruturação, o ensino não poderia se reduzir à politecnicidade burguesa, de natureza seletiva e excludente, e a instrução deveria ser garantida como um

direito, ser integral e direcionada de modo igual para todos os cidadãos, sem nenhuma distinção.

Nesse sentido, o mundo do trabalho tornava-se um dos aspectos mais relevantes do ensino escolar, além de contribuir para a qualificação da classe trabalhadora (BAKUNIN, 1979; GALLO, 1996; COELHO, 2009). Para Marx (2008b), então, a união trabalho-ensino deveria ser um princípio educativo inegociável.

Fundamentado na mesma perspectiva marxista, a luta pela educação integral foi parte da defesa de Antônio Gramsci na Itália do Século XX. Suas ideias permitiram avanços em relação aos Jacobinos do movimento francês, visto que para ele a subversão da ordem imposta pela classe dominante alcançaria êxito se no novo contexto de desenvolvimento das forças produtivas, ocorresse a socialização da participação política. Para tanto, os partidos, sindicatos e outras organizações civis já sistematicamente organizadas ocupariam relevante posição.

A educação, por meio da escola unitária, igual e integral para todas as classes, teria lugar de destaque na estratégia de formação da contra hegemonia, por meio da qual seria possível aparelhar o proletariado, intelectual, técnica e politicamente para enfrentar o capitalismo reinante e assumir o Estado na nova sociedade que deveria se formar (GRAMSCI, 2001; CARNOY, 1988).

Apesar das ideias de Gramsci terem se difundido tardiamente no Brasil devido à ditadura militar, estas foram bem aceitas pela intelectualidade e o meio acadêmico (COUTINHO, 1999). Contudo, os princípios da escola unitária por ele pensada não obtiveram êxito, primeiro, em virtude da organização elitista conservadora, patriarcal e dos princípios capitalistas vigentes e, também, pela razão de ter sido Dewey o maior influenciador do projeto de educação integral no Brasil aventado pelo vanguardista Anísio Teixeira.

No pragmatismo Deweyano a educação se consubstanciava enquanto processo de reconstrução da experiência e, desse modo, facilitaria a adaptação social. Embora Gramsci e Dewey fossem adeptos de uma pedagogia ativa e de uma cidadania participativa, este último considerava o Estado numa perspectiva liberal que, embora não livre de contradições, estas deveriam ser reajustadas, conciliadas sem necessidade de revolução nas estruturas da base social. (DEWEY, 1952; CUNHA, 2001).

Os estudos permitiram identificar que as políticas de ampliação da jornada escolar referem-se à extensão da carga horária do aluno. Nesse sentido, o assunto passou a ser relacionado com os termos de educação integral, educação de tempo integral, escola de tempo integral e aluno de tempo integral (CAVALIERE, 2007; 2009). A citada extensão, parcial ou integral da educação terminou sendo regularizada oficialmente, em conformidade com o

Decreto 6.253 (BRASIL, 2007b) que regulamentou a Lei 11.494/2007, que definiria o Fundeb garantindo aporte financeiro às escolas que ofertassem o tempo integral. Entretanto, a salvaguarda no ordenamento jurídico não assegurou por si mesmo o funcionamento da lei e seus resultados na realidade concreta das escolas.

Sendo assim, no Brasil a ETI foi gestada oficialmente no contexto neoliberal e as suas contribuições para a melhoria da qualidade da educação, embora reconhecidas, ficou claro que a forma de adoção deste tipo de política não seria suficiente para assegurar sua eficiência quanto aos resultados educacionais, devido principalmente ao fato de que, ao se materializar nas redes de ensino sem oferecer, de fato, as condições materiais e humanas necessárias ao seu adequado desenvolvimento, não provocou, em termos gerais, mudanças significativas na realidade, apesar de ser reconhecido que este tipo de políticas terminaram assumindo um papel assistencialista à medida que passaram a contribuir para manter crianças e jovens por mais tempo nas instituições, de alguma forma protegidos dos perigos das ruas.

A falta de recursos suficientes para romper com o sistema imposto para tornar a ETI uma política efetiva de educação, para além de uma prática pautada por uma espécie de compensação para as dificuldades que os alunos enfrentam na situação de vulnerabilidade em que vivem, configurou esta como uma estratégia de manutenção do *status quo* ao longo da sua existência em diversos governos.

Por outro lado, na segunda etapa da pesquisa baseada sobremaneira na análise documental, foi possível identificar os fundamentos legais e as diretrizes utilizadas para a implantação da política pública de educação de tempo integral no Estado de Minas Gerais, com foco no estudo do Proeeti/SEE/MG.

Neste contexto, foi identificado, em síntese, que a tendência político-pedagógica e as resultantes do referido programa foi semelhante à política implementada no contexto nacional, dadas as imposições oficiais, de natureza neoliberal, aplicadas, em parte, ao sistema da educação pública.

A pesquisa também possibilitou identificar que em Minas Gerais a ETI foi desenvolvida no âmbito da estratégia de administração pública denominada “*Choque de Gestão*” instaurado no Governo Aécio Neves e estendida ao governo Antônio Anastasia no período de 2003 a 2014, ambos do PSDB, partido alinhado desde a era Fernando Henrique Cardoso à direita brasileira (ANASTASIA, 2006; VILHENA, 2006).

A partir do ano de 2015 o Partido dos trabalhadores assumiu o Governo Estadual, com a figura de Fernando Pimentel, período que deverá ser merecedor de análises posteriores,

considerando que, em tese, este governo assumiu, ideológica e politicamente, uma postura de oposição em relação aos seus antecessores.

No citado período do “*Choque de Gestão*” a política de ampliação da jornada escolar desenvolveu quatro propostas que incorporaram as diversas expressões denominativas dos programas e projetos dessa natureza, conforme analisado no capítulo três desse trabalho.

O primeiro projeto foi o PATI que, ao menos na expressão utilizada para nomear o projeto, foi focado no “aluno”. Esse foi transformado em Proeti que passou a dar ênfase no termo “escola”. Posteriormente, ainda no Governo Aécio Neves, modificou-se o significado da sigla e o mesmo passou a ressaltar o conceito “educação”. No início do Governo Antônio Anastasia em 2011, entrou em vigor o Proeti que acrescentou o termo “estratégico” à sigla, ficando como “Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral”.

Neste sentido, foi possível identificar que os fundamentos históricos que sustentaram o Proeti foram direcionados para uma tendência pragmática, baseados, sobretudo na visão de educação integral defendida por Anísio Teixeira, cujo processo educativo enfatizou a relevância do exercício da cidadania, em essência, passiva devidamente ajustada aos preceitos do Estado Liberal dentro do qual, a formação politécnica do aluno deveria se ajustar aos interesses do mercado. Isto, na contramão da proposta de formação integral pretendida por Gramsci de escola unitária, a qual deveria promover maior igualdade educacional, sem distinções de classe, e talvez desse modo, provocar alterações no *status quo*.

No que diz respeito aos fundamentos legais, o Proeti se norteou pelo ordenamento jurídico nacional, por documentos orientadores, que foram se reduzindo ao longo do período, e forjou-se contornado por planos, como o PDEMG e PMDI, por ofícios e principalmente por resoluções anuais que reformulavam diretrizes, se necessário, e estabeleciam os critérios de recrutamento de pessoal para o trabalho com a ETI.

Em relação às diretrizes político-pedagógicas, o Proeti propôs: o funcionamento em extensão integral; um macrocampo obrigatório de “apoio pedagógico” e os de livre escolha na organização curricular; desenvolvimento de atividades tanto dentro quanto fora do ambiente escolar; estabelecimento de parcerias com órgãos e instituições públicas e privadas e a seleção dos alunos por critérios de vulnerabilidade social (MINAS GERAIS, 2011b, 2012a, 2014b). Esta última diretriz contribuiu para reforçá-lo enquanto política de natureza compensatória uma vez que se direcionou a um público específico, aquele que sofre toda ordem de privação, o mais desfavorecido que esteja inserido no sistema público de ensino.

Finalmente, no quarto e último capítulo deste trabalho, registrou-se o conhecimento produzido por meio dos achados empíricos na etapa da investigação de campo

realizada na Escola “A”. A finalidade deste capítulo foi analisar a implementação e desenvolvimento do Proeeti na perspectiva de gestores, professores e alunos de uma escola da rede estadual de ensino de Montes Claros/MG nos anos finais do ensino fundamental no período 2011-2014, assim como também perceber as contribuições, possibilidades e limites desta política no contexto escolar.

A pesquisa possibilitou identificar que o Proeeti, enquanto política pública, passou por um movimento que abrangeu um ciclo composto por três dimensões: adesão, processos organizativos e resultados. No movimento de adesão articulou-se a sensibilização inicial e a implantação; nos processos organizativos abordaram-se as condições estruturais, os recursos, a dinâmica de funcionamento, as atividades e as parcerias realizadas; nos resultados estimou-se as possíveis contribuições, possibilidades e limites dessa política.

No que se refere à primeira dimensão, movimento de adesão e implementação do Proeeti, a análise do projeto na Escola “A” permitiu considerar que foi um processo que ocorreu por meio de cooptação em uma via de mão dupla. Em conformidade com a definição de Selznick (1978), a cooptação ocorre formalmente, de “cima para baixo” quando o governo propõe as políticas consolidando o controle estatal e informalmente, a negociada “de baixo para cima”, quando necessidades e demandas sociais pressionam a proposição de soluções, que se apresentam por meio das políticas.

No movimento de dupla cooptação foram envolvidos diferentes interesses que geraram conflitos devido ao aparecimento de contradições forçosamente impostas pelas condições da realidade. No campo de tensão que se forma em razão da pressão de forças políticas, econômicas e ideológicas hipoteticamente opostas, se forjam as políticas que são implementadas como é o caso do Proeeti.

A partir das dificuldades vivenciadas nos processos de adesão e implantação, conforme o depoimento das participantes, ficou evidenciada a insuficiência de verbas, escassez de recursos materiais, a presença de preconceito e exclusão, enquanto fatores que contribuíram de alguma forma para que a proposta de ETI se transformasse na escola em um ‘puxadinho’ do ensino regular, fazendo emergir a “cooptação negociada”.

Nesse sentido, o subordinado, no caso a escola, que não foi obrigada, mas hipoteticamente convencida a aderir ao programa, consentiu em participar de uma determinação estatal mesmo considerando que não reunia na época, condições materiais e humanas necessárias para promover o adequado desenvolvimento das ações previstas na política instituída.

De acordo com a análise realizada neste campo, pode ser verificado que a cooptação pode gerar o fenômeno denominado de “simulacro”, ou seja, o fato de a escola ter instituído a educação de tempo integral poderia provocar a impressão de que estaria praticando justiça social e igualdade de oportunidades para todos os alunos, visto que prestava mais assistência educacional aos grupos marginalizados. Porém, por não dispor do aparato material e humano adequado, esse processo se desenvolveu de maneira precária, tal como apontado pelos entrevistados, não gerando os resultados que na teoria deveria alcançar.

Todavia, mesmo não alcançando todos os propósitos para os quais a política fora criada, esta contribuiu para “silenciar injustiças” e tornar invisíveis mazelas dos grupos em situação de vulnerabilidade social. E, nesse aspecto, a política de ampliação da jornada escolar pode tornar-se um “bom negócio” para o Estado no contexto da sociedade capitalista, ao amenizar e aplainar contradições e situações conflitantes, além de continuar a reforçar o *status quo* por meio da instituição escolar.

Em relação à segunda dimensão que envolve os processos organizativos que viabilizaram a materialização da ampliação da jornada dos alunos na Escola “A”, foi possível identificar que o Proeeti foi implementado num contexto evidente de precarização do ensino, tal como manifestado no depoimento de praticamente todos os entrevistados, corroborando assim a discussão teórica apresentada a respeito das políticas públicas de ETI implementadas no Brasil no âmbito do neoliberalismo. A prática desta doutrina no país contribuiu para desqualificar a escola pública brasileira em meio ao processo mundial de transformações no mundo do trabalho intensificando a flexibilização, a desregulamentação de leis trabalhistas, a desvalorização dos trabalhadores e o fortalecimento da parceria público-privado que reforça o trabalho voluntariado como uma das prerrogativas da prática educativa (OLIVEIRA, 2004).

Na escola analisada, a precarização pôde ser constatada em vários níveis, além da falta de recursos humanos e materiais, tal como pode ser verificado nos processos de formação ofertada pelo Estado aos profissionais que atuam na ETI.

Por meio das entrevistas, ficou evidenciado que a formação dos profissionais ocorreu de forma precária, insuficiente e não sistematizada, em reuniões e encontros com teor mais informativo que formativo, centrados na preocupação com a transmissão ou ‘repasso’ das prescrições destinadas a executar o que o Estado propunha.

O professor, mais que qualquer outro trabalhador da escola, necessita de formação ampla, continuada e consistente, de espaços coletivos de discussão e compartilhamento de experiências para que possam reelaborar os seus conhecimentos e compreender de forma mais

crítica a realidade em que atuam, como aspecto indispensável ao desenvolvimento das suas atividades político-pedagógicas.

Na prática, as condições de realização da política da ETI no Estado de Minas Gerais deixaram a desejar, visto que a estrutura física da escola e todos os demais desafios que seriam necessários para tornar viável a ampliação da jornada escolar não corresponderam adequadamente às demandas apresentadas na realidade concreta do cotidiano escolar.

Os entrevistados observaram que muitas das demandas da escola poderiam ter sido sanadas se os repasses financeiros fossem maiores e realizados com toda a celeridade e a regularidade devidas. Sendo assim, ficou evidente, em acordo com parte dos entrevistados, que a ETI não poderia, não pode e não poderá, ser transformada numa política de “ajeito educacional”, um arremedo, uma colcha de retalhos rotos.

Por outro lado, no que diz respeito aos critérios adotados para a seleção dos alunos do Proeeti, embora justificáveis, visto que o Estado ainda não dispunha de condições para ofertar a ETI para todos os alunos, estes parecem ter contribuído basicamente para fortalecer a reprodução social no interior da escola e reforçar o preconceito com o projeto e com os estudantes que o frequentam. Uma espécie de *apartheid* educacional, um divisor acadêmico, social e cultural entre os alunos provocado pelo fato de não ter promovido uma abertura do projeto para todos os estudantes, com oferta de qualidade em todas as atividades propostas. Entretanto, é necessário reconhecer que, conforme dados dessa pesquisa, a persistência do projeto ao longo dos anos foi desmistificando crenças e amenizando os preconceitos em relação à ETI assim como ao público ao qual ela se destinava.

Em relação à dinâmica de funcionamento instituída no Proeeti, na prática, ela negou a filosofia que sustenta o conceito mais amplo de educação integral, uma vez que não ofereceu nem a estrutura, nem os recursos, nem as atividades necessárias ao atendimento nessa acepção.

Nessa perspectiva, a desejada formação global do ser humano teoricamente dialogou com os princípios de uma escola idealista e na prática comungou dos valores da sociedade de classes reproduzido nas escolas. Nesse sentido se distanciou das ideias de Gramsci que resgatou, dentre outros, o conceito de omnitarealidade em Marx além de advogar em defesa da escola unitária, em favor de uma formação integral para um ser humano integral capaz de viabilizar a ruptura com a alienação e a fragmentação do ensino meramente politécnico da concepção burguesa e suas diretrizes tecnocráticas e liberais.

No que concerne aos resultados do Proeeti, considerados nesse trabalho como terceira dimensão foram analisadas as contribuições, as possibilidades, os limites e as perspectivas de acordo com a visão dos entrevistados.

Tanto professores quanto os alunos entrevistados, apresentaram considerações sobre as futuras possibilidades da política de ampliação da carga horária na escola pública. Estes consideraram que a ETI pode melhorar de forma positiva. Apesar das dificuldades levantadas, a rede estadual de ensino de Montes Claros registrou um aumento superior aos 100% de escolas ofertantes do programa desde 2011, quando contava com 10 instituições, e chegou em 2018, a um total de 29 escolas.

Porém, esta expansão da proposta é uma decisão que depende de diversos fatores, sobretudo dos governos na medida em que se torna necessário elevar os recursos financeiros e humanos para melhorar a qualidade do projeto, assim como também deve ser realizada uma análise e atualização dos seus princípios e diretrizes para que esta se transforme, de fato, numa política incluyente em todas as escolas e não apenas naquelas situadas em áreas de risco dos bairros das periferias. Isso associado, à implementação de programas consistentes de formação continuada de professores como aspecto fundamental para que eles possam ter os subsídios necessários a uma atuação consistente, significativa e crítica no projeto, considerando que, tal como Coelho (2002) defende, entre os diversos desafios postos à escola de tempo integral as questões de ordem humana exigem profissionais qualificados para trabalhar com atividades diferenciadas daquelas comumente existentes nos currículos formais do ensino regular.

Nos seus depoimentos os participantes da pesquisa demonstraram posicionamentos que evidenciaram anseios e críticas em relação a diversas questões que envolvem a política de ampliação do tempo escolar, tais como: a descontinuidade dos projetos por questões políticas, a qualidade do atendimento nas escolas, a não extensão dos projetos a todas as crianças, a função assistencialista que a escola evoca. Não restam dúvidas de que os desafios para a formação das crianças e jovens estão postos e que o tempo de permanência dos alunos na escola está distante ainda do que se considera como necessário para dar conta das demandas que englobam a formação integral desses sujeitos.

Tendo como base os depoimentos dos entrevistados evidenciou-se que muito daquilo que é prescrito pelo programa não se concretiza, dadas às restrições vivenciadas pela instituição. Esse fato contribui para reforçar uma visão idealista ainda predominante na educação escolar, visto que a realidade concreta da prática social não é tomada suficientemente como parâmetro fundante do investimento necessário no momento de

elaboração das políticas, talvez essa seja uma das razões pelas quais as etapas posteriores, de implementação, desenvolvimento e resultados, não possibilitem alcançar os objetivos desejados.

Uma situação emblemática, entre tantas outras apresentadas, é a recomendação de que a escola aperfeiçoe o uso de espaços e tempos educativos, o que, na realidade da escola pesquisada, foi uma prática irrisória. Conforme observado nos depoimentos dos participantes, a instituição não foi munida do aporte suficiente nem possuía suporte necessário para que essas ações fossem adequadas a uma educação de fato integral. A diretora reforçou que as cobranças existiram, mas o apoio para que as mudanças acontecessem nem sempre se concretizou ou, quando isso ocorreu, foi pouco exequível. O uso da biblioteca, por exemplo, ficava restrito a algumas oficinas curriculares e a quadra de esporte era disputada por diversos professores. Em grande parte do tempo, as aulas do macrocampo obrigatório de “apoio pedagógico” se reduziam a ensinar os deveres de casa e dar apoio em pesquisas e as oficinas se assemelhavam às aulas das disciplinas do currículo básico, em certa medida, aos moldes de uma aula expositiva tradicional, na base do ‘cuspe e giz’.

Nessa visão, a escola de tempo integral relaciona-se diretamente às indigências sociais, acarretando um empobrecimento da sua função primeira que é educativa e cultural. Dessa forma, vislumbrou-se nas proposições apresentadas uma concepção de qualidade do Proeeti voltada para a retirada das crianças e jovens das ruas, do contato com o mundo do crime e da marginalidade; do acesso a uma boa alimentação; do atendimento aos pais que não tinham com quem deixar os filhos no período em que estavam trabalhando, entre outros aspectos. Consoante às ponderações de Paro (2009), a escola de tempo integral se apresenta ainda como prerrogativa de amenização dos problemas sociais, ainda que os mesmos não tenham natureza propriamente pedagógica.

Miranda e Santos (2012), ao discutirem os fundamentos das propostas de ampliação de tempo escolar nas redes de ensino público brasileiro, consideram que a ênfase na questão do risco social como justificativa para essa ampliação requer um questionamento ao papel reservado à escola na sociedade contemporânea. As autoras questionam, caberia à escola assumir a função de assistência social implícita nessa concepção de risco social?

Ainda segundo Miranda e Santos (2012), se a escola passa a ser compreendida como instituição responsável por assumir novos papéis quanto ao bem estar físico, ao desenvolvimento social e cultural dos alunos e de proteção e guarda com relação aos riscos de ordem social, é possível questionar as possibilidades que ela tem de, efetivamente, assumir tais funções, em especial considerando que já são, em geral, tão precárias suas condições de

arcar com as atribuições clássicas. Por esse ângulo, o princípio orientador da instituição escolar se modifica, visto que a escola passa a ser reconhecida como um lugar para a convivência de crianças e adolescentes, orientada pelo princípio da sociabilidade, em contraponto ao princípio do conhecimento, que historicamente constituiu a escola. Não que esses princípios sejam concorrentes entre si, mas a questão se concentra no foco do papel da escola face à sociedade moderna.

Portanto, para além da força da Lei, a correlação entre os objetivos arrolados pela política educacional e os dados da experiência concreta na escola pesquisada, possibilitaram compreender que os avanços, desafios e limites da proposição de uma educação pública de melhor qualidade, a partir da escola de tempo integral, demandam uma adequada estrutura física, organização interna diferente, recursos humanos capacitados e materiais de qualidade e em quantidade suficientes. Ressalta-se que a extensão da jornada discente na escola não pode ser apenas uma questão de maior quantidade de horas, mas também de maior qualidade educativa. O tempo cronológico se transmutaria em tempo social ativo e interativo com a dinâmica da vida e do mundo do trabalho.

Na conjuntura de uma ETI assistencialista o processo educativo se desenvolve de maneira precarizada caracterizado por falta de materiais, improvisação no trabalho docente e pela busca de recursos por meio de práticas caritativas e filantrópicas junto a empresas e à comunidade, o que fortalece ideologicamente a desresponsabilização do estado em relação à educação de tempo integral.

Diante dessas questões e as mudanças ocorridas no projeto ao longo do período, a pesquisa permitiu constatar que o Proeeti passou por uma avaliação informal caracterizada por informações e registros, mas que, em contrapartida não se sustentavam em indicadores e procedimentos objetivos de análise dos processos e resultados que fossem capazes de identificar a essência do trabalho realizado e suas respectivas consequências inclusive em termos de resultado no desempenho dos alunos e da qualidade do ensino.

Esta avaliação informal tornou-se, desse modo, impregnada de evidências de senso comum, pode ser considerada práxis por ser atividade. Todavia, enquanto atividade passiva, sem direção ou efetividade, nega a própria avaliação enquanto parte da natureza política, humana e institucional dirigida a resultados e possibilidades de transformação e, por isso, não se constitui em atividade práxis. Vasquez (2007) afirma que:

Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. (...) atividade opõe-se a passividade, e sua espera é a da efetividade não a do meramente possível.

(...) A atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e termina com um resultado ou produto efetivo, real (VASQUEZ, 2007, p. 219-220).

Diante do que afirma o citado autor, o produto efetivo da avaliação realizada não se mostrou eficiente como material de análise objetiva do Proeeti. Nesse sentido vale ressaltar que ao serem indagadas às gestoras a respeito dos processos e instrumentos de monitoramento e avaliação do impacto da política implementada, foi verificado que estes simplesmente não existiram.

No que tange às contribuições do Proeeti no contexto escolar a análise dos dados desta pesquisa apontaram para duas perspectivas quase antagônicas. Uma perspectiva que se considera como animadora visto que é procedente apontar melhorias que podem interferir na qualidade do ensino e assim, em médio ou longo prazo, amenizar desigualdades educacionais e também sociais. Essa perspectiva caracteriza a ETI enquanto justiça social. Por outro lado aponta também para uma perspectiva que se considera como preocupante quando as condições de materialização do processo educativo escolar sobrevivem em estado de precarização e, ao expandir-se nessa conjuntura oficialmente institucionalizada, pode contribuir para o fortalecimento do assistencialismo educacional. Nesse caso, seria a ETI enquanto reprodução de desigualdades sociais, uma negação radical da essência própria do que se define como educação integral.

Na perspectiva animadora pode se afirmar que houve contribuições e evolução:

a) na aprendizagem dos alunos, visto que passaram a ter, na visão dos entrevistados, mais assistência nas atividades escolares, melhores hábitos de estudo e atividades pedagógicas mais contextualizadas e significativas;

b) no comportamento social dos alunos, com diminuição da violência e da agressividade, isso se deve entre outros fatores à potencialização do sentimento de pertencimento provocado pelo maior tempo vivenciado no espaço escolar, maior aproximação com os professores e mais oportunidade de interações e diálogos mediados com os colegas;

c) na mudança de paradigmas dos professores, demais profissionais, pais e alunos em relação à ETI, essa ocorrência relaciona-se com a transformação da visão de educação com ampliação do entendimento dos sentidos da ETI na escola, esse fator conseqüentemente gerou diminuição do preconceito, crescimento na adesão consentida ao projeto e uma prática social e educacional mais humana, politizada e sensível.

Na perspectiva preocupante, por sua vez, situam-se as limitações com o recorrente estado de precarização:

a) nas condições de infraestrutura, devido à quase ausência de investimento do governo em construção, reformas e aquisição de bens e materiais permanentes necessários à efetividade da ETI, esse fator além de gerar efeitos negativos na organização, planejamento e execução das atividades, fortaleceu o estabelecimento de cooperações fragilizadas visto que o governo não se responsabilizava diretamente por sistematizar parcerias, deixando esse compromisso a cargo da direção e das instituições que de boa vontade decidiam colaborar;

b) nos processos organizativos, nesse caso relacionados à insuficiência de verbas e recursos destinados ao programa que se mostraram módicos, face às necessidades reais, caso se se ofertasse uma educação de fato integral, com aquisição de materiais, contratação de pessoal e serviços especializados, ressarcimento de despesas como alimentação e transporte. Tal situação propiciou a reprodução do voluntarismo educacional e a prática assistencialista, desqualificando o sistema público de ensino e reforçando a ideia de inoperância e incapacidade do estado;

c) nos resultados a precarização foi uma decorrência relacionada diretamente aos fatores acima citados, bem como a uma avaliação informal e assistemática da incidência da ETI no desempenho acadêmico dos alunos e em outros fenômenos educacionais como evasão e indisciplina escolar. Existe também uma lacuna no campo científico que deve ser preenchida com a realização de mais estudos no eixo específico da avaliação dos resultados ou impactos do Proeeti. A associação desses fatores pode interferir na luta pela legítima educação integral e na decisão dos governos em elaborar políticas de Estado que garantam com mais segurança o investimento necessário à ampliação dessa política enquanto direito de todos os estudantes.

Mesmo diante desse contexto impregnado por limitações de diversas ordens a maioria dos entrevistados manifestou aprovação e aceitação ao projeto devido fundamentalmente ao sentimento de proteção e cuidados de natureza assistencialista no sentido de que tal projeto provê alimentação, cultura, lazer, distanciamento da violência e da exploração presentes nas comunidades tais como narcotráfico e prostituição. Para eles a educação integral tem potencial de viabilizar processos de aprendizagem que contribuam com a melhoria do rendimento acadêmico dos alunos sendo oportunidade para melhorar assim qualidade da educação.

Pode parecer um equívoco afirmar que houve evolução em estado de precarização, todavia é forçoso reconhecer que a realidade é, de fato, contraditória, complexa,

dinâmica. Como afirma Marx (2010), a história é um tecer de lutas e essas lutas, que são lutas políticas, se forjam, de um jeito ou de outro, por/em/com sujeitos historicamente construídos nas múltiplas determinações de uma prática social concretamente, pensada, vivida, representada e reproduzida incansavelmente no cotidiano das existências em qualquer instituição ou sistema.

A partir da pesquisa com o Proeeti, infere-se que a educação integral no contexto histórico da sociedade capitalista do início do Século XXI, adquire um significado político próprio, não porque se reconhece a necessidade da formação omnilateral para a emancipação social, mas, sobretudo por fatores relacionados à melhoria de algumas condições de vida dos alunos (reforço escolar, alimentação, saúde, segurança), dos índices de avaliação sistêmica submetidos ao alcance de estatísticas governamentais e da formação de mão de obra para atender às exigências do mercado de trabalho.

Há, nessa conjuntura, uma pressão para a adequação dessa política estatal às demandas internacionais sistematizadas por órgãos de controle mundial da educação (Banco Mundial, FMI, Unesco, etc). Este controle, que está diretamente relacionado ao fator da expansão, afirmação e consolidação do Estado gerenciador e avaliador, tem contribuído para transformar a ampliação do tempo escolar do aluno em realização de atividades didático-pedagógicas de reforço assistencial, de caráter disciplinar e de natureza protetiva em detrimento de uma formação educativa, de fato, integral.

Nesse sentido, ao se reportar a programas e projetos como o Proeeti, é mais coerente trabalhar com a definição de escola em ou de tempo integral e aluno em tempo integral focado na extensão do tempo e não na condição de educação integral visto que esta ainda não se encontra suficientemente presente nem nas condições e nem nos processos por meio dos quais a formação se viabiliza.

A escola, por meio da implementação da política de ampliação da jornada escolar de viés assistencialista, tal como se verificou, tem se refinado enquanto eficiente aparato do Estado na sociedade capitalista ao decidir manter os alunos o dia inteiro nas escolas devidamente “assistidos” e “guardados”, enquanto os seus pais ou responsáveis familiares, lutam no dia a dia para sobreviver de acordo com os limites e as possibilidades impostas nesta sociedade de classe.

Em síntese, a política de ETI investigada neste trabalho, demonstrou ter apresentado contradições entre o prescrito de cima baixo e a realidade concreta no que diz respeito à possibilidade de contribuir com a melhoria da formação dos alunos, dado o contexto de precarização que caracterizou a sua implantação, limitando-se, principalmente, a

amenizar problemas advindos da condição de vulnerabilidade social como, pobreza, violência e prostituição, à qual os alunos estão submetidos e por consequência afetam o seu desempenho escolar.

Vale ressaltar que o fato dos alunos permanecerem diariamente por mais tempo no ambiente escolar, não fará com que os problemas da realidade social desapareçam. É preciso entender que a ETI não é para funcionar como política de “higienização” capaz de retirar os “vulneráveis” das ruas para assim diminuir as mazelas, embora essa diminuição possa ser um de seus resultados parciais. A ETI não é um remédio para uma sociedade hipoteticamente doente que, ao ser ministrado para crianças e jovens pobres, a sociedade poderia com isso ficar “curada” da própria pobreza e de seus perversos efeitos educacional, cultural e social.

Ao concluir essa pesquisa retoma-se a tese de que no contexto da sociedade capitalista, cuja essência radica-se na manutenção do *status quo*, a educação de tempo integral se confirma, de certo modo, como mais uma estratégia conservadora e assistencialista, travestida do discurso de formação para a cidadania.

Tese esta fundamentada, sobretudo, no fato de que políticas públicas educacionais forjadas em governos neoliberais tendem ideologicamente a escamotear a realidade como subterfúgio para atender aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que as escolas consubstanciadas nos mesmos valores, também operam ideologicamente negando aquilo que se poderia propor no campo de uma formação crítica e participativa como possibilidade de suscitar provocações para a emancipação com ensejo de transformação social.

Para finalizar, destaca-se que os aspectos positivos que a política de educação em tempo integral pode deixar nas escolas nas quais é desenvolvida, posto que estas passam a se constituir inegavelmente em pontos de referência para os alunos, seus familiares e comunidades adjacentes, contribuindo para promover sociabilidade e aprendizagem, diminuir preconceitos e construir novos paradigmas, possibilitando melhores oportunidades tanto educacionais quanto sociais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>

ALMEIDA, B.; GUIMARÃES, T. B. O duplo planejamento. In: VILHENA, R. et al. (org.). **O choque de gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANASTASIA, A. Minas de todos os mineiros: as redes sociais de desenvolvimento integrado. [Plano de Governo 2011-2014]. Belo Horizonte: Coligação Somos Minas Gerais, 2010.

_____. Antecedentes e origem do choque de gestão. In: VILHENA, R. et al. (org.). **O choque de gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ANDERSON, P. O Brasil de Lula. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 91, p. 23-52, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002012000100003>

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

AQUINO, J. M. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", USP, Piracicaba, SP.

BARATTA, G. Escola, filosofia e cidadania no pensamento de Gramsci: exercícios de leitura. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 31-49, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000100003>

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino americanos. In: BATISTA, P. N. et al. (org.). **Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BENEVIDES, M. V. M. **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BOBBIO, N. **Estado, Governo e Sociedade: para uma Teoria Geral da Política**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Revista Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 109-120, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2224>

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editor Ltda, 2013. (Edição digital).

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, v.28, n. 45, p. 111-123, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300008>

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, 2017a.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as leis 9494/1996 e 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev 2017(b), Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: caderno de orientações pedagógicas. Brasília, 2017c.

_____. Constituição (1988). [**Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional de 5/10/1988, com as alterações determinadas pelas EC n.1 a 6/94, pelas EC n.1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008]. Brasília: Senado Federal - Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.144, de 10 de Outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016a. n. 196, seção 1, p. 23.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**: notas estatísticas. Brasília, 2016b.

_____. Ministério da Educação. **Pesquisa Violência e Preconceito na Escola**. Brasília, 2015a. (recurso eletrônico).

_____. Lei Darcy Ribeiro. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: 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. 1996, ano 12, seção1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação Para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília, 2014a.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, 2014c.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de educação integral**. Brasília, 2014d.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de educação integral**. Brasília, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de educação integral**. Brasília, 2012.

_____. Resolução nº 20, de 06 maio de 2011. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, com vistas a assegurar a realização de atividades de Educação Integral, de forma a compor a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011a, n. , Seção , p.

_____. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília, 2011b.

_____. Decreto Nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. [Dispõe sobre o Programa Mais Educação]. **Diário Oficial da União**, Brasília, Edição Extra, Seção 1, p. 1, 2010.

_____. Ministério da Educação. CONAE 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. 1. ed., Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso: 08 mai. 2011.

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

_____. Lei 11.494/2007, de 21 de junho de 2007 [dispõe sobre o FUNDEB]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun. 2007a., Seção 1, p. 7.

_____. Decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007. [Regulamenta o FUNDEB]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 nov. 2007b, Seção1, p. 18.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, 26 abr. 2007c.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007d.

_____. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. [Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007e., Seção 1, p. 5.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172/2001. **Diário Oficial da União,** Brasília, 10 jan. 2001, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996a.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/1996. **Diário Oficial da União,** Brasília, 10 out. 1996b, n. ,Seção , p..

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado.** Brasília, DF: Presidência da República/Câmara de Reforma do Estado, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003).** Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: marcos de referência.** Brasília, 1991.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/1990.** Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

_____. **Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 1988.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2003.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

CANDAU, V. M. et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos.** 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

CARDOSO, C. M. Fundamentos para uma Educação na Diversidade. Introdução conceitual para **educação na diversidade e cidadania.** São Paulo: Editora Unesp, 2009. v. 2.

CARDOSO, M. L. Para uma leitura do método de Karl Marx: anotações sobre a “Introdução” de 1857. **Cadernos do ICHF,** n. 30, 1990.

CARNOY, M. **Estado e teoria política.** Tradução pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC - Campinas. 2. ed., Campinas, SP: Papirus, 1988.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil:** o longo caminho. 21. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARVALHO, I. M. M.; ALMEIDA, P. H. Família e Proteção Social. **São Paulo em Perspectiva,** v. 17, n. 2, p. 109-122, 2003.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392003000200012>

CASTANHO, S. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed., Revista e ampliada. Campinas, SP: UnC, 2003.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, 2010. Disponível em: www.scielo.com.br, Acesso em: 10 fev. 2011.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>

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

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007. Número especial. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: Set. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270. 2002. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: Set. 2010.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>

_____. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

_____, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, J. S. **O trabalho docente na Escola Integrada**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAE, UFMG, Belo Horizonte.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em educação da Unisinos. **UNIrevista**, v. 1, n 1, p. 32-46, 2006.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CHAVES, M. W. O liberalismo de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, n 110, p. 203-211, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000200010>

CUNHA, M. V. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 86-99, 2001.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200007>

_____, M. V. **John Dewey: Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, estudo preliminar de Leonardo Van Acker. 4. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Experiência e Educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

_____. **A democracia é radical.** 1937. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecajohn Dewey>, Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **O público e seus problemas.** 1927. Disponível em: <http://escoladeredes.net/group/bibliotecajohn Dewey>, Acesso em: 20 jan. 2017.

DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677-705, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2015.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>

_____. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas.** **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Número especial. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2015.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

FAGIANI, C. C. **Educação e trabalho: a formação do jovem trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da década de 1990.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020151220p.48-58>

FAGIANI, C. C.; FRANÇA, R. L. Ética e pesquisa em educação e trabalho: algumas considerações. In: LUCENA, C.; OMENA, A.; LIMA, A. B. **Trabalho, Estado e Educação: considerações teóricas** Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas.** 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRANCO, C. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 24. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 11 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional.** São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 16. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

GALLO, S. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação.** São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. O Paradigma Anarquista em Educação. **Nuances**, n. 2, p. 9-14, 1996.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Árgos, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GENTILI, P.; STUBRIN, F. A Igualdade, direito à Educação e Cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: GENTILI, P. (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma** São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Tradução de Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição por Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed., São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010. (Coleção Os pensadores).

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

_____. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Série Documental).

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOFFMAN, J. **Avaliação Mediadora: Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade**. 17. ed., Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFLING, E. D. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016/IBGE**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

JAEGER, W. W. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Mônica Stahel; revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, n. 45, p. 57-72, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300005>

LEITE, L. H. A. et al. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. (Relatório técnico)

LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, n.32, p. 168-178, 2008. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14_32.pdf. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação & Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LOBINO, M. G. F. **A Gestão democrática como ponto de partida na formação de Ecoeducadores**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Humanísticas e da Comunicação, Universidade Autônoma de Assunção, Assunção.

LOMBARDI, J. C. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 32, p. 200-209, 2008. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14_32.pdf Acesso em: 20 out. 2016.

_____, J. C. et al. **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014.

LOPES, F. A. O. **Funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI: uso otimizado do tempo e espaço em duas escolas da superintendência regional de ensino de patrocínio-MG**. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação de Políticas Públicas) - UFJF, Juiz de Fora.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LULA DA SILVA, L. I. **Carta ao Povo Brasileiro**. São Paulo: Partido dos Trabalhadores/Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: www.fpabramo.org.br. Acesso em: 10 nov. 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe social e Status**. Introdução de Phillip C. Schmitter, tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 49-58.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. 1. ed., 2. Reimpressão, São Paulo: Boitempo Editorial, 2008b.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução de Osvaldo Corgiolla; Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1. ed. revista, São Paulo: Boitempo, 2010.

MAURÍCIO, L. V.. **Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil**. Educação e Cultura contemporânea. v. 13, nº 33, 2016, p.84-100.

DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20160062>

_____. Escrita, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p.15-31, 2009.

_____. Políticas Públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a.

_____. **Escola pública de horário integral representações do jornal O Globo**. Educação e realidade. v.34, nº 3, 2009b.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, n. 45, p. 137-152, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300010>

_____. Educação integral e tempo integral na Educação Básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MESQUITA, R. G. M.; OLIVEIRA, G. G.; NERY, R. **Análise da Carta ao Povo Brasileiro de 2002**. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 13., 2007, Recife. Anais. Recife: UFPE, 2007. Disponível em: www.sbsociologia.com.br. Acesso em: 12 out. 2016.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300010>

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAS GERAIS. **A Educação Integral e Integrada no ensino fundamental em Minas Gerais: organização e funcionamento em 2018**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

_____. **Educação Integral e Integrada: documento orientador**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017.

_____. **Coordenação das ações de educação integral Orientações para escolas**. [Implantação das ações de educação integral, por meio da descentralização de recursos próprios da SEE/MG – 2016]. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016.

_____. **Resolução SEE nº 2.749**, de 01 abr. 2015. [Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais]. Belo Horizonte: SEE/MG

_____. **Documento orientador das ações de educação integral no Estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos**. Belo Horizonte: SEE/MG, abr. 2015b.

_____. **Ofício Circular nº 10/2014**. [Processo Estratégico Educação em Tempo Integral]. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014a.

_____. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. [Orientações para implantação do projeto – operacionalização]. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014b.

_____. **Relatório de Gestão 2011-2014**. Belo Horizonte: SEPLAG/MG, 2014c.

_____. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2012a.

_____. **Resolução 2197/2012**. [Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências]. Belo Horizonte: SEE/MG, 2012b. Veiculo numero data seção pagina

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

_____. **Lei nº 19.481/2011**. [institui o Plano Decenal de Educação no Estado/MG]. Belo Horizonte/MG, 2011a.

_____. **Plano de desenvolvimento do Estado de Minas Gerais (PDEMG 2011-2020)** por intermédio da Lei nº 19.481/2011. Belo Horizonte, 2011b.

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

_____. **Projeto Escola de Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2009.

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

_____. **Projeto Escola de Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2007a.

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

_____. **Projeto Aluno de Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

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

_____. **Resolução SEE/MG nº 416/2003**. [institui o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa]. Belo Horizonte: SEE/MG, 2003. Veiculo numero data seção pagina

_____. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)**. Belo Horizonte: SEPLAG, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed., São Paulo, 1996.

MIRANDA, M. G.; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escola? **Perspectiva**, v. 30, n. 3, p. 1073 - 1098, 2012.

DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1073>

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio**, v. 13, n. 51, p. 12-15, 2009a.

_____. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009b.

_____. Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI. In: Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos, 1., 2007, Gravataí. **Resumos**. Gravataí: SMED, 2007. p. 139-148

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. Breves considerações a respeito do Materialismo Histórico-dialético. **Mimeo**, 2013.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed., São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no Governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009. DOI: 10.21573

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005. Número especial. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out. 2016.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implantadas no estado de Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 58, 1997. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000100005>

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 Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. **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 2013**. In: Encontro de Pesquisa em Educação da

Região Sudeste, 11., 2014, São João Del Rey. **Anais**. São João Del Rey: Universidade Federal de São João Del Rey, 2014. p. 1-18.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Partido dos Trabalhadores/Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: www.fpabramo.org.br
Acesso em: 10 de Nov. 2016.

POCHMANN, M. Política de educação: novos desafios no início do Século XXI. In: SADER, E. (org.). **O Brasil que queremos**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2016.

PORTELA, R. O.; SANTANA, W. (orgs). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola “A”**. Montes Claros/MG. 2010.

RIBETTO, A.; MAURICIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p.137-160, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.%25p>

RODRIGUES, A. J. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROSA, A. V. N.; COSTA, V. L.; PAIVA, F. R. S. Reflexões sobre as recorrentes justificativas de ampliação da jornada escolar na educação brasileira. **Revista Educação e Emancipação**, v. 9, n. 2, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n2p183-202>

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **PDE Plano de Desenvolvimento da Educação - Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SELZNICK, P. Cooptação: um mecanismo para a estabilidade organizacional. In: CAMPOS, E (org.). **Sociologia da Burocracia**. 4. edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo) pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 28-39, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200003>

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SINGER, A.; LOUREIRO, I. **As contradições do Lulismo: a que ponto chegamos?** São Paulo: Boitempo, 2016.

SILVA, E. M. L. **Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora /MG: trajetória e perspectivas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unirio, Rio de Janeiro.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 779-798, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 out. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300008>

SILVA, B. A. R. **Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - UFRJ, Rio de Janeiro.

SOARES, T. M. et al. Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 22, n. 82, p. 111-130, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000100006>

SOBRINHO, J. M.; PARENTE, M. M. A. **Caic: solução ou problema?** Rio de Janeiro: IPEA, 1995.

SOUSA JÚNIOR, J. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, E. A. M.; MOURA, D. M. S.; MARINHO, R. A. C. Políticas públicas educacionais: uma análise do PAR no Norte de Minas Gerais. **Revista Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 425-443, 2015. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4574>

SOUZA, E. A. M. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escolas de tempo integral: visão de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UnB, Brasília, DF.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. R. C. A. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TEIXEIRA, A. S. (1900-1971). **Educação não é privilégio**. 7. ed. Comentada e apresentada por Marisa Cassim; coleção organizada por Clarice Nunes. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v. 31, n. 73, p. 78-84, 1959.

_____. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 23, n. 57, p. 3-27, 1955.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

TRIPODI, Z. F.; SOUSA, S. Z. A governança em rede na regulação da educação básica mineira: quem governa o quê? **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 297-321, 2016.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698152412>

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUÉZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 1. ed., Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VILHENA, R. Rumo à segunda geração do choque de gestão. In: VILHENA, R. et al. **O choque de gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

WESTBROOK, R. B; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

APÊNDICE A - Carta solicitação de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Uberlândia/MG, 07 de Outubro de 2015

De: Ediléia Alves Mendes Souza
Universidade Federal de Uberlândia

Prezado Senhor Superintendente Regional de Ensino,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “Educação de tempo integral: uma análise dos impactos da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2015)”. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são “Ediléia Alves Mendes Souza e Gabriel Humberto Muñoz Palafox”. Os objetivos são descrever e analisar os impactos educacionais e sociais da política de ampliação da jornada escolar nas séries finais do ensino fundamental na rede estadual de Montes Claros/MG no período 2011-2015.

Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia aplicação de questionários e entrevista semiestruturada e análise de documentos. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição/Empresa, por meio das escolas participantes, e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte. O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,


Ediléia Alves Mendes Souza

Universidade Federal de Uberlândia - Doutoranda


Gabriel Humberto Muñoz Palafox

Universidade Federal de Uberlândia – Professor Orientador

Para: Sr. José Gomes Filho

Cargo: Superintendente Regional de Ensino – Montes Claros - MG

Instituição: Superintendência Regional de Ensino – 22ª SRE

Endereço: Av. Mestra Fininha 1642, Jardim São Luiz - CEP: 39403-222 - Montes Claros - MG

Fone: (38) 3201-2400 / 3201-2411

APÊNDICE B - Declaração da instituição co-participante

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "*Educação de tempo integral: uma análise dos impactos da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2015)*" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os (as) pesquisadores (as) **Ediléia Alves Mendes Souza** e **Gabriel Humberto Muñoz Palafox** a realizarem a aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos pertinentes à pesquisa utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição, por meio das escolas da rede estadual participantes.



José Gomes Filho

Superintendente Regional de Ensino
Superintendência Regional de Ensino – 22ª SRE – Montes Claros - MG

07/10/2015

Carimbo do responsável pela Instituição

José Gomes Filho
Diretor Educacional
SRE / Montes Claros
Masp 804.408-3

APÊNDICE C - Termo de autorização de pesquisa



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

INTERESSADO(S): Edileia Alves Mendes Souza e Gabriel Humberto Munoz Palafox

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e a Comissão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/ SEE /MG, após análise do projeto proposto pelos alunos supracitados, da Universidade Federal de Uberlândia, autoriza a realização da Pesquisa "Educação de Tempo Integral: uma análise dos impactos da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2015)".

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta deverá obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda, que a identidade das pessoas envolvidas deverá ser mantida em sigilo e que as instituições e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Belo Horizonte, 26 de novembro de 2015

Augusta Aparecida Neves de Mendonça

Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica/SEE-MG

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretaria de Desenvolvimento da
Educação Básica/SEE-MG
Matrícula 121.733-8



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ofício SEE/SB nº 401/ 2015

Belo Horizonte, 26 de novembro de 2015

Senhor Diretor,

A Subsecretária de Desenvolvimento de Educação Básica encaminha Termo de Autorização para Edileia Alves Mendes Souza e Gabriel Humberto Munoz Palafox – Universidade Federal de Uberlândia, realizarem o projeto de pesquisa "Educação de Tempo Integral: uma análise dos impactos da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2015).

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica

Augusta Aparecida Neves de Mendonça
Subsecretaria de Desenvolvimento da
Educação Básica-SEE-MG
Matr. 1.121.733-9

Ilmo. Senhor,
José Gomes Filho
Diretor da Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros

Rod. Pref. Américo Gianetti, s/n - B.: Serra Verde - BH/MG - Prédio Minas /11º Andar - CEP 31630-900 -
Tel.: (31) 3915-3652

APÊNDICE D - Termo de compromisso da equipe executora

TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “*Educação de tempo integral: uma análise dos impactos da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2015)*” de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Declaramos ainda que o Projeto de Pesquisa anexado por nós, pesquisadores, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil. Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato “pdf” terá o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexado por nós, os pesquisadores.

Data: 07/10/2015

Nomes e Assinaturas:


Ediléia Alves Mendes Souza


Gabriel Humberto Muñoz Palafox

APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “*Educação de tempo integral: uma análise dos impactos da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2015)*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Ediléia Alves Mendes Souza** e **Gabriel Humberto Muñoz Palafox**.

Nesta pesquisa nós buscaremos descrever e analisar na perspectiva materialista-histórico-dialética os impactos educacionais e sociais da política de ampliação da jornada escolar nas séries finais do ensino fundamental na rede estadual de Montes Claros/MG no período 2011-2015.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador (a) Ediléia Alves Mendes Souza no momento da realização das entrevistas semiestruturadas nas dependências da própria Instituição de ensino.

Na sua participação você será submetido (a) a entrevista semiestruturada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

A pesquisa tem como risco a identificação dos participantes, no entanto esse risco será minimizado, tendo em vista que será seguido à risca esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assim como também respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como consta na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim sua identidade será preservada.

Entre os benefícios está o de contribuir com a transformação social em benefício de todos, sem distinção, por meio do contínuo monitoramento, avaliação e crítica das políticas educacionais, bem como da compreensão cada vez mais profunda de suas implicações políticas e sociais da realidade brasileira.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ediléia Alves Mendes Souza e Gabriel Humberto Muñoz Palafox, Universidade Federal de Uberlândia (34) 3239- 4212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131.

Montes Claros- MG, _____ de _____ de 20_____


Ediléia Alves Mendes Souza


Gabriel Humberto Muñoz Palafox

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE F - Tcle aos pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “*Educação de tempo integral: uma análise dos impactos da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2015)*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Ediléia Alves Mendes Souza e Gabriel Humberto Muñoz Palafox**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando Analisar as implicações, limites e possibilidades de realização do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI-SEE) enquanto política pública destinada à ampliação da jornada escolar dos alunos das séries finais do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Montes Claros/MG, no período 2011-2015.

O TCLE será obtido e aplicado pelo pesquisador (a) Ediléia Alves Mendes Souza no momento da realização das entrevistas semiestruturadas no turno matutino ou vespertino, nas dependências da Superintendência Regional de Ensino ou da escola estadual mais próxima da casa do participante, conforme disponibilidade do participante.

Na participação do(a) menor, ele(a) será submetido (a) a uma entrevista semiestruturada. As informações coletadas serão categorizadas e terão o seu conteúdo analisado de forma crítico-analítica o que possibilita ao pesquisador encontrar respostas às indagações que geraram a pesquisa. A entrevista será gravada em áudio e, após a transcrição que você também terá acesso, os áudios serão desgravados.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem em O único risco poderia ser a identificação dos participantes, no entanto esse risco será minimizado, tendo em vista que será seguido à risca esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assim como também respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como consta na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim sua identidade será preservada.

Os benefícios serão contribuir com a discussão em torno da transformação social em benefício de todos, sem distinção, por meio do contínuo monitoramento, avaliação e crítica das políticas públicas educacionais e da compreensão de suas implicações na realidade brasileira e também contribuir, por meio da participação nessa pesquisa, para a melhoria dos programas e projetos de escola de tempo integral.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ediléia Alves Mendes Souza, Contato: (38) 99956-3363 e Gabriel Humberto Muñoz Palafox, UFU (34) 3239- 4212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) com Seres-Humanos-Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Montes Claros/MG, _____ de _____ de 201 _____

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa

APÊNDICE G - Termo assentimento aos alunos

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Prezado aluno (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “*Educação de tempo integral: uma análise dos impactos da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2015)*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Ediléia Alves Mendes Souza** e **Gabriel Humberto Muñoz Palafox**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar as implicações, limites e possibilidades de realização do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI-SEE) enquanto política pública destinada à ampliação da jornada escolar dos alunos das séries finais do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Montes Claros/MG, no período 2011-2015. O TCLE será obtido e aplicado pelo pesquisador (a) Ediléia Alves Mendes Souza no momento da realização das entrevistas semiestruturadas no turno matutino ou vespertino, nas dependências da Superintendência Regional de Ensino ou da escola estadual mais próxima da casa do participante, conforme disponibilidade do participante.

Na sua participação você será submetido (a) a uma entrevista semiestruturada. As informações coletadas serão categorizadas e terão o seu conteúdo analisado de forma crítico-analítica o que possibilita ao pesquisador encontrar respostas às indagações que geraram a pesquisa. A entrevista será gravada em áudio e, após a transcrição que você também terá acesso, os áudios serão desgravados.

O único risco poderia ser a identificação dos participantes, no entanto esse risco será minimizado, tendo em vista que será seguido à risca esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido, assim como também respeitados os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, tal como consta na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar dessa pesquisa.

Os benefícios serão contribuir com a discussão em torno da transformação social em benefício de todos, sem distinção, por meio do contínuo monitoramento, avaliação e crítica das políticas públicas educacionais e da compreensão de suas implicações na realidade brasileira e também contribuir, por meio da participação nessa pesquisa, para a melhoria dos programas e projetos de escola de tempo integral.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Uma via original deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Ediléia Alves Mendes Souza, Contato: (38) 99956-3363 e Gabriel Humberto Muñoz Palafox, UFU (34) 3239- 4212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) com Seres-Humanos-Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Montes Claros/MG, _____ de _____ de 201 _____

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE H - Instrumento coleta de dados



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Projeto de pesquisa: Educação de tempo integral: uma análise dos impactos da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de ensino de Montes Claros/MG (2011-2015).

Pesquisadores: Ediléia Alves Mendes Souza; Gabriel Humberto Muñoz Palafox

ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS (AS) GESTORES (AS) DAS ESCOLAS (COM PROETI)
--

Procedimentos previstos:

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa;
2. Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e convite para participação na pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada;

I – Dados de identificação do sujeito da pesquisa:

- a. Idade: _____ Sexo: () Feminino () masculino
- b. Cargo atual: () Professor (a) () Supervisor (ora) () Gestor (ora)
- c. Anos/séries com as quais trabalha atualmente? _____
- d. Turno (s) de trabalho? () matutino () vespertino () Noturno

II – Experiência

- e. Tempo de experiência no magistério: _____
- f. Tempo de experiência na atual instituição: _____
- g. Tempo de experiência como gestor (a): _____
- h. Período em que foi gestor (a) nessa escola: _____
- i. Tempo de experiência com a educação de tempo integral: _____
- j. Situação funcional: () Efetivo (a) () Contratado (a) () aposentado (a)

III – Formação

- a. Magistério () Sim () Não. Outro curso? Qual? _____
- b. Nível Superior () Sim () Não. Qual curso? _____ Ano de Conclusão _____
- c. Pós graduação () Sim () Não. Qual Especialização? _____
- d. Possui outra pós ou título (mestrado ou outro)? _____
- e. Você fez algum curso ou capacitação para trabalhar com o tempo integral? _____ Qual? _____ Quem ofertou? _____
- f. Caso tenha feito, como esse curso contribuiu para sua atuação no tempo integral?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



IV – Questões

- 1- Como surgiu a ideia inicial de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) aqui nessa instituição?
- 2- E a implantação do Proeti nas séries finais do ensino fundamental (SFEF)? Quando ocorreu? Quem teve as ideias iniciais e em que contexto elas se desenvolveram?
- 3- A escola se sentiu obrigada a aderir à política de ampliação da carga horária desses alunos? Como foi o processo?
- 4- Quais foram os motivos para a ampliação da jornada escolar nas SFEF?
- 5- Vocês enfrentaram alguma dificuldade na implantação dessa etapa do Proeti? Quais?
- 6- Porque essas dificuldades ocorreram? E como as resolveram?
- 7- Em relação às condições estruturais da escola, houve mudanças para o desenvolvimento do Proeti? Quais foram as mudanças operacionalizadas (construção, reformas, aquisição de material e equipamentos)?
- 8- Qual era a dinâmica de funcionamento do Proeti para os alunos de 6º a 9º ano?
- 9- Que atividades eram desenvolvidas?
- 10- Os alunos dessas séries gostavam de ficar na escola o dia todo? Como você percebia isso?
- 11- Quais são as implicações (contribuições) da ampliação da jornada na formação desses alunos (melhorou aspectos como, evasão, frequência, notas, indisciplina)?
- 12- Quais são os critérios de adesão e o perfil socioeconômico e cultural dos alunos atendidos nas SFEF pelo Proeti? Porque a escola/governo utiliza esses critérios?
- 13- A escola estabeleceu parcerias com outras instituições públicas e privadas para promover o desenvolvimento do Proeti nessas séries? Quais foram?
- 14- Como era a relação de parceria com a escola? O que as instituições parceiras desenvolviam?
- 15- Qual é a relação histórica da escola junto ao governo estadual e até que ponto este tem contribuído para melhorar a qualidade do Proeti nessa escola?
- 16- De onde provêm os recursos da Proeti? Esses recursos são suficientes? O que pode ser feito?
- 17- Que avaliação você faz do Proeti nesse momento atual?
- 18- O que mudou na escola, nos professores e alunos que pode ser atribuído ao Proeti? O que ocorreu de mais marcante?
- 19- O Proeti melhorou a qualidade do processo educativo (ensino-aprendizagem) na escola?
- 20- A partir da sua experiência/vivência, para você, qual é a finalidade do Proeti?
- 21- Quais são as maiores contribuições e limitações do Projeto?
- 22- Você é a favor da implantação da educação de tempo integral na escola pública? Porque?
- 23- Quais as possibilidades futuras da política de ampliação da carga horária na escola pública?
- 24- O que você daria como sugestão ao governo em relação à ampliação da carga horária do aluno na escola pública?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DO PROETI

Procedimentos previstos:

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa;
2. Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e convite para participação na pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada;

I – Dados de identificação do sujeito da pesquisa:

- a. Idade: _____ Sexo: () Feminino () masculino
- b. Cargo atual: () Professor (a) () Supervisor (ora) () Gestor (ora)
- c. Anos/séries com as quais trabalha atualmente? _____
- d. Turno (s) de trabalho? () matutino () vespertino () Noturno

II – Experiência

- e. Tempo de experiência no magistério: _____
- f. Tempo de experiência na atual instituição: _____
- g. Tempo de experiência com a educação de tempo integral: _____
- h. Disciplina com as quais trabalha? _____
- i. Situação funcional: () Efetivo (a) () Contratado (a) () aposentado (a)

III – Formação

- a. Magistério () Sim () Não. Outro curso? Qual? _____
- b. Nível Superior () Sim () Não. Qual curso? _____ Ano de Conclusão _____
- c. Pós graduação () Sim () Não. Qual Especialização? _____
- d. Possui outra pós ou título (mestrado ou outro)? _____
- e. Você fez algum curso ou capacitação para trabalhar com o tempo integral? _____ Qual? _____ Quem ofertou? _____
- f. Caso tenha feito, como esse curso contribuiu para sua atuação no tempo integral?

IV – Questões

1. Como surgiu a ideia inicial de implantação do Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) nas séries finais do ensino fundamental (SFEF) aqui na escola? Quando ocorreu?
2. Quem teve as ideias iniciais e em que contexto elas se desenvolveram?
3. A escola se sentiu obrigada a aderir à política de ampliação da carga horária nessas séries? Como foi o processo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



4. Quais foram os motivos para a ampliação da jornada escolar nas SFEF?
5. Como e porque você veio trabalhar no Proeti?
6. Quanto tempo você trabalhou no Proeti?
7. Qual era a sua área de atuação no Proeti? Que atividades você desenvolvia com os alunos de 6º a 9º ano?
8. Em que condições concretas (físicas, materiais, humanas, ambiência pedagógica) se realizavam as atividades do Proeti?
9. Enquanto professor, você enfrentou alguma dificuldade no desenvolvimento do trabalho no Proeti? Quais?
10. Porque essas dificuldades ocorreram? E como as resolveu?
11. As atividades desenvolvidas representaram efetivas oportunidades de aprendizagem para os alunos? Como você avalia esse aspecto?
12. Dessas atividades, quais tinham maior adesão e participação (voluntária) dos alunos?
13. Os alunos dessas séries gostavam de ficar na escola o dia todo? Como você percebia isso?
14. Para você, quais são as implicações (contribuições) da ampliação da jornada na formação desses alunos (melhorou aspectos como, evasão, frequência, notas, indisciplina)?
15. Você tem conhecimento de mudanças estruturais na escola para a implantação e desenvolvimento do Proeti? Quais foram as mudanças operacionalizadas (construção, reformas, aquisição de material e equipamentos)?
16. Você trabalhou (ajudou ou presenciou) com alguma instituições públicas ou privadas que era parceira da escola no desenvolvimento das atividades do Proeti nessas séries? Quais eram essas instituições?
17. Como era a relação de parceria com a escola? O que as instituições parceiras desenvolviam?
18. Enquanto professor como você se sente em relação ao Proeti? Qual é sua relação histórica com o Projeto?
19. Que avaliação você faz do Proeti nesse momento atual?
20. O que mudou na escola, nos professores e alunos que pode ser atribuído ao Proeti? O que ocorreu de mais marcante?
21. O Proeti melhorou a qualidade do processo educativo (ensino-aprendizagem) na escola?
22. A partir da sua experiência/vivência, para você, qual é a finalidade do Proeti?
23. Quais são as maiores contribuições e limitações do Projeto?
24. Quais as possibilidades futuras da política de ampliação da carga horária na escola pública?
25. O que você daria como sugestão ao governo e aos gestores em relação ao Proeti?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE QUESTÕES PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS (AS) EX-ALUNOS (AS) – (9º ANO) DO PROETI

Procedimentos previstos:

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa;
2. Leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e convite para participação na pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada;

I – Dados de identificação do sujeito da pesquisa:

- a. Idade: _____ Sexo: () Feminino () masculino
- b. Estudante? () Não () Sim, série/ano _____ Turno: _____
- c. Se parou de estudar, até que ano cursou? _____
- d. Porque evadiu? _____
- e. Trabalha? () Não () Sim, em que? _____ Turno: _____
- f. Tem alguma outra ocupação rentável? _____ Qual? _____
- g. Mora com quem? _____ Quantas pessoas são na sua casa? _____
 Quem são? () pai () mãe () irmãos outros? _____

IV – Questões

1. Quantos anos você estudou nessa escola? Você gostava da escola?
2. E no Proeti quantos anos você ficou? Período? Séries/anos?
3. Como surgiu a ideia inicial de você participar do tempo integral na escola?
4. Quais foram os motivos que te levaram para o Proeti do 6º a 9º ano?
5. Você se sentiu obrigado a aderir ao Proeti? Como foi o processo?
6. A partir do momento que terminava as aulas regulares, o que vocês faziam no Proeti?
7. Que atividades desenvolviam (em sala, fora de sala, em outros lugares do bairro/cidade)?
8. Você gostava das atividades desenvolvidas? Quais você mais gostava? Por quê?
9. As atividades desenvolvidas representaram efetivas oportunidades de aprendizagem para você? Como você avalia esse aspecto?
10. A escola tinha estrutura física, materiais e humanas para desenvolver as atividades? Em que condições concretas se realizavam as atividades do Proeti?
11. Enquanto aluno (a) você teve alguma dificuldade em permanecer no Proeti? Quais?
12. Porque essas dificuldades ocorreram? E como as resolveu?
13. Você gostava de ficar na escola o dia todo nas séries finais do ensino fundamental? Por quê?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



14. Em que a ampliação da sua carga horária na escola contribuiu para a sua vida enquanto estudante? (melhorou aspectos como, evasão, frequência, notas, indisciplina?)
15. Tinha alguma outra instituição que vinha à escola desenvolver atividades com vocês no Proeti nessas séries? Quais eram essas instituições e que atividades desenvolviam? Vocês gostavam? Por quê?
16. O que mudou na escola, nos professores e alunos que pode ser atribuído ao Proeti? O que ocorreu de mais marcante?
17. A partir da sua experiência/vivência, para você qual é a finalidade do Proeti?
18. Na sua opinião, quais são as maiores contribuições e limitações do Proeti?
19. Quais as possibilidades futuras da política de ampliação da carga horária na escola pública?
20. O que você daria como sugestão ao governo, aos gestores e aos professores do Proeti?