

DÍLIA MARIA ANDRADE GLÓRIA

**UMA PROPOSTA DE ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL
DE TEMPO INTEGRAL NA VISÃO DE ALUNOS E SEUS
FAMILIARES: O CASO DO CENTRO PEDAGÓGICO DA
UFMG**

Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa
apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da
Universidade Federal de Minas Gerais

BELO HORIZONTE
2012

RESUMO

A implantação de escolas em tempo integral voltou a ser o alvo de estudos e polêmicas no Brasil. Seja sob uma ótica assistencialista ou pedagógica, a discussão em pauta trata da implantação de escolas em tempo integral como uma forma possível de se suplantarem o caráter seletivo e excludente do sistema público de ensino, em especial no nível fundamental. O Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG implantou, neste ano de 2011, o tempo integral para seus alunos do ensino fundamental na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e de propor experimentações pedagógicas passíveis de serem estendidas a outras escolas da rede pública. Acredita-se que uma mudança desse nível, que afeta tão profundamente o universo escolar, para obtenção de sucesso, requer, dentre outros aspectos, o convencimento de sua pertinência ou não pelos sujeitos nela envolvidos e, em especial, cabe considerar o grau de adesão daqueles a que se destina: os alunos e suas famílias. A pesquisa aqui apresentada objetiva, pois, estudar as representações que os alunos do Centro Pedagógico e seus familiares têm acerca da implantação do tempo integral e de possíveis benefícios para sua escolarização advindos de tal proposta. A abordagem metodológica, de cunho eminentemente qualitativo, configura-se como um estudo de caso e, como instrumentos para a coleta de dados, far-se-á uso de entrevistas semi-estruturadas com alunos e seus familiares, observação do cotidiano escolar e análise documental. A proposição é a de, ao se esclarecer aspectos relativos à implantação do tempo integral em uma escola pública de ensino fundamental como o Centro Pedagógico, contribuir, no que tange às pesquisas acadêmicas e às políticas públicas atuais, para a avaliação e o avanço da realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: tempo integral, ensino fundamental, escola pública.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	N.º de alunos considerados e pré selecionados para as entrevistas.....	18
Quadro 1 –	Perfil demográfico dos alunos pré-selecionados e considerados para as entrevistas.....	19
Quadro 2 –	Opção das famílias do 2º Ciclo quanto à frequência dos estudantes nas atividades escolares do Projeto do Tempo Integral segundo sondagem realizada em 2007.....	24
Quadro 3 –	Perfil resumido dos sujeitos à época das entrevistas individuais.....	36
Quadro 4 –	Perfil dos sujeitos pesquisados à época das entrevistas individuais.....	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 REFERENCIAL TEÓRICO	8
3 PERCURSO METODOLÓGICO	14
3.1 O Centro Pedagógico como <i>locus</i> da pesquisa.....	14
3.2 Definição e caracterização dos sujeitos da pesquisa: alunos e seus familiares	16
3.2 A coleta de dados e seus instrumentos	20
3.3 Análise dos dados obtidos.....	21
4 RESULTADOS PARCIAIS	22
5 CRONOGRAMA REVISTO	37
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A - Carta de apresentação aos responsáveis pelos alunos e solicitação de participação na pesquisa	42
APÊNDICE B - Formulário de consentimento livre e esclarecido – alunos do 4º ano e responsáveis	43
APÊNDICE C - Formulário de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis pelos alunos do 8º ano	44
APÊNDICE D - Formulário de consentimento livre e esclarecido aos alunos do 8º ano	45
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com os alunos	46
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com as mães.....	47
APÊNDICE G - QUADRO 4: Perfil dos sujeitos pesquisados à época das entrevistas individuais.....	48
ANEXO A – Fôlder de divulgação da implantação do Tempo Integral no CP à comunidade escolar a partir de 2011	50

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1990, a escola pública brasileira tem vivenciado propostas inovadoras com a reorganização dos tempos e dos espaços escolares mediante a implantação do regime de ciclos, do princípio da não retenção escolar, das classes de aceleração (GLÓRIA, 2002a), e a ampliação de oito para nove anos de escolarização do ensino fundamental. Essas mudanças avançam no que se refere à descentralização e à flexibilidade da gestão administrativa e pedagógica e ocorrem em um contexto no qual a qualidade da educação escolar para todos aparece como eixo norteador das políticas públicas educacionais.

No entanto, impera ainda uma discrepância considerável entre o “discurso da inclusão” que proclama o direito de todos à educação básica¹ e a realidade que ainda exclui muitos indivíduos pelo não domínio das competências escolares. Portanto, é preciso avançar e se pensar em ações que possibilitem a permanência dos alunos na escola com qualidade, de modo que as competências e os conhecimentos socialmente valorizados sejam de fato apreendidos. Nessa perspectiva, a implantação de escolas de tempo integral voltou a ser o alvo de estudos e polêmicas em nosso País (CAVALIERE, 2007²; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009; RESENDE, 2009³; GONÇALVES, 2010⁴).

Não obstante as diferentes experiências e concepções acerca da chamada “educação integral”⁵ e a controvérsia sobre se a escola de tempo integral seria capaz de propiciar a necessária melhoria na qualidade do ensino e em que termos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2009:18-20), o fato é que essa proposta tem se desenvolvido de forma abrangente no ensino fundamental brasileiro. A ampliação da jornada escolar, para além das quatro horas diárias obrigatórias, tem ocorrido em especial no sistema público de ensino em muitos municípios brasileiros (RESENDE, 2009:114-115).

Seja sob uma ótica assistencialista e/ou pedagógica, a discussão em pauta trata da implantação de escolas de tempo integral como uma forma possível de se suplantarem o caráter seletivo e excludente do sistema público de ensino brasileiro, em especial no nível fundamental.

¹ A educação básica é constituída por três etapas sucessivas no processo de escolarização: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

² <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>

³ <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4ac6715cd94cf.pdf>

⁴ www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/reflexoes_ed_integral.pdf

⁵ Semelhante a Resende (2009), optou-se, a título de simplificação, por se utilizar neste trabalho expressões como “escola de tempo integral”, “educação integral”, “ampliação da jornada escolar” e outras como equivalentes, embora não o sejam. Para melhor compreensão das diferenças desses termos, cf. o periódico “Em Aberto”, v. 22, n. 80, abril de 2009, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e o documento do MEC, datado de 2009, intitulado “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”; ambos nas Referências deste Relatório.

O Centro Pedagógico (CP), que ministra o ensino fundamental no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), implantou, no ano de 2011, o tempo integral para seu alunado. A visão que parece basear tal opção é a de que, dentre outros objetivos, é papel do CP propor experimentações pedagógicas passíveis de serem estendidas a outras escolas da rede pública que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino (*cf.* histórico no *site* da Escola⁶).

Embora disponha de condições de existência melhores do que outros estabelecimentos públicos de ensino, como seus alunos ingressam por sorteio e pertencem majoritariamente às camadas populares — ou seja, são de origem socioeconômica e cultural menos favorecida —, o CP apresenta uma realidade semelhante à de outras escolas públicas. Mostra-se, pois, relevante estudar se a implantação do tempo integral no Centro Pedagógico — instituição escolar considerada referência no ensino fundamental —, tem contribuído para a melhoria da qualidade educacional e de que maneira isso tem acontecido, de modo a apontar caminhos possíveis para a rede pública de ensino e contribuir para o debate nacional em curso.

Ressalte-se também que, na atualidade, tem ocorrido uma redefinição dos papéis na relação entre escola e família: a escola tem estendido sua ação do desenvolvimento cognitivo para o social e afetivo, e mesmo de cuidados corporais; e a família tem reivindicado “o direito de intervir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar” (NOGUEIRA, 2005:575). Nesses termos, com a ampliação da jornada escolar diária dos alunos pode-se supor que a fronteira entre ambas as instituições sociais seria ainda mais tênue e as tensões e/ou contradições nesse processo de transformação mostrar-se-ia exacerbado.

Cabe ainda considerar que diante de toda e qualquer mudança no projeto político pedagógico de uma escola, o envolvimento maior de todos costuma ser determinante para o seu sucesso. Esse envolvimento requer não somente o conhecimento da proposta por parte dos atores envolvidos, mas também certo convencimento quanto à sua pertinência em possibilitar que os direitos à educação escolar sejam efetivamente garantidos (GLÓRIA, 2003). Dessa forma, convém estabelecer em que termos a implantação do tempo integral tem sido compreendida e/ou respaldada por aqueles que são o objeto de seus propósitos democráticos e inclusivos, ou seja, os alunos e suas famílias. Nessa perspectiva, esta pesquisa apresenta como objetivos:

- Contribuir para a discussão e a avaliação de políticas públicas relativas à implantação de escolas de tempo integral;
- Estudar o caso de implantação do tempo integral no Centro Pedagógico sob o ponto de vista de seus alunos e familiares;
- Avaliar a demanda do grupo pesquisado por uma escola de tempo integral;

⁶ <http://www.cp.ufmg.br/historico.php>

- Identificar, na percepção de alunos e de suas famílias, alterações no projeto político pedagógico escolar (avaliação, organização curricular, “recuperação” discente etc.) com a implantação do tempo integral;

- Estabelecer, junto aos sujeitos pesquisados, se a escola de tempo integral tem propiciado maiores e reais chances de sucesso escolar ao alunado e de que forma;

Portanto, este trabalho tem como objeto de estudo a implantação do tempo integral no Centro Pedagógico sob a ótica do alunado e de suas famílias, considerando possíveis benefícios para a melhoria da qualidade da escolarização advindos da proposta institucional de ampliação da jornada escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A implantação de escolas de tempo integral no País traz novamente à cena temas caros à Sociologia da Educação, como as desigualdades educacionais, a função social da escola e a relação desta instituição com a família. Este estudo se referencia, pois, no campo da Sociologia da Educação, em especial na linha de pesquisa relação família e escola.

No que diz respeito à sua relação com a escola, as famílias, em geral, pensam e atuam ativamente em prol da escolarização dos filhos. Esse papel ativo da família se manifesta de muitas maneiras, como no processo de socialização familiar, no acompanhamento da escolaridade dos filhos e na interação dos pais com os professores e com a própria instituição escolar. No que diz respeito à socialização familiar, processo que parece indissociável do sucesso escolar, a atuação da família pode ser averiguada pela transmissão de valores; pelos saberes e saber-fazer transmitidos que atuam no desenvolvimento intelectual das crianças e em sua preparação para a escola — por exemplo, na prática de leitura e de escrita desenvolvida no seio familiar —; e pelo estilo educativo, que pode variar do mais permissivo ao mais autoritário (DURU-BELLAT, VAN ZANTEN, 1999).

No entanto, cada classe ou fração de classe apresenta disposições específicas relativas aos investimentos escolares que são “transmitidas” aos seus membros na forma de *habitus*⁷ (NOGUEIRA, 1998). As famílias, por sua vez, embora pertencentes a um mesmo grupo social, haja vista as muitas e variadas facetas pelas quais tendem a atuar no intuito de alcançar melhores resultados escolares para seus filhos, também mostram práticas educativas diferenciadas.

De acordo com Thin (2006), importa considerar se as práticas socializadoras das famílias mostram-se semelhantes ou diferentes perante o modo escolar de socialização. Quanto mais distantes, estranhas e mesmo contraditórias à lógica da escolarização, mais tensas e divergentes serão as relações da família com a escola, caso em geral característico das famílias pertencentes às camadas populares. A oposição muitas vezes percebida entre essas lógicas socializadoras encontra-se alicerçada na estrutura das relações sociais, em que se entrelaçam aspectos econômicos e culturais.

⁷ Para Bourdieu, a classe social não se define pela posição ocupada no campo econômico. Esse autor estabelece a importância de considerar-se todo um *habitus*, ou seja, um sistema estruturado de disposições para pensar, perceber e agir, interiorizado pelos sujeitos a partir de condições sociais específicas e que orienta suas ações e seu próprio modo de ser nas situações as mais diversas. O *habitus* atua como um princípio gerador e estruturador das práticas e representações sociais do sujeito, bem como de seu grupo social.

Como assinalado, em se tratando das desigualdades socioeducacionais, a problemática atual na realidade brasileira se desloca do acesso para a permanência, com aprendizagem, de crianças e jovens na instituição escolar, de forma que a qualidade do conhecimento adquirido pelos alunos da educação básica tem sido pauta constante na agenda nacional sobre a escolaridade de nossa população.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “as evidências estatísticas revelam uma média muito baixa de anos de estudo concluídos, especialmente se comparada a outros países dos mesmos níveis de desenvolvimento econômico e social” (IBGE, 2010:48)⁸. Os dados do IBGE mostram que em 2009 os jovens brasileiros de 15 anos ou mais de idade tinham 7,5 anos de estudo em média, ou seja, não conseguiram concluir o ensino fundamental, direito adquirido constitucionalmente. Além disso, a seletividade do sistema escolar continua a incidir, principalmente, sobre os alunos de camadas populares, justamente quem mais precisaria da escola para adquirir conhecimentos e habilidades socialmente valorizados.

A situação educacional no Brasil no que diz respeito à educação básica ainda é, pois, excludente. De fato, as avaliações de desempenho escolar, como as do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)⁹ e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹⁰, indicam que muitos alunos não adquirem o conhecimento escolar esperado para seu nível de escolarização. No ensino fundamental, por exemplo, apesar da legislação avançada e dos recursos financeiros, técnicos e didáticos empregados, o percurso escolar dos alunos revela uma séria defasagem em termos de permanência e de qualidade (CURY, 2005).

Interessa, de fato, não apenas melhorar a qualidade da educação escolar, mas melhorá-la de modo equitativo (CURY, 2005; SOARES, 2004). Em outras palavras, fazem-se necessárias ações, sobretudo mediante políticas públicas consistentes e focalizadas, que beneficiem mais os grupos menos favorecidos ao longo da história da educação escolar brasileira, grupos que se mostram socialmente mais vulneráveis em razão de diferenças específicas. O desejável é que se busque “equilibrar uma situação em que a balança sempre

8

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2009/default.shtm>

⁹ O Saeb é realizado desde 1990 e se constitui de dois processos: 1) avaliação com foco nas gestões dos sistemas educacionais por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação; e 2) avaliação detalhada de cada unidade escolar que, por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil. Cf. <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>

¹⁰ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada que objetiva, sobretudo, produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando a cada três anos o desempenho de estudantes de 15 anos — idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países — em matemática, leitura e ciências. No Brasil, o PISA é de responsabilidade do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Cf. <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>

tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade” (CURY, 2005:24).

Se em relação à igualdade de oportunidades educacionais, o Brasil encontra-se longe do esperado, no tocante à equidade, a realidade é ainda mais complexa e desafiadora. Por exemplo, as escolas de educação básica de Belo Horizonte, cidade em que se situa a Escola pesquisada, só conseguem “produzir qualidade na presença de alta iniquidade” de forma que, embora com o acesso garantido, somente alguns estudantes “terminam a educação básica com desempenho nos níveis de desempenho adequados” (SOARES, ANDRADE, 2006:123)¹¹. Entretanto, mesmo que o desempenho escolar discente seja impactado por fatores que extrapolam os limites da própria instituição escolar, como os relativos à família e à estrutura social, estudos sobre o “efeito escola” mostram que o estabelecimento de ensino frequentado faz diferença na vida do aluno (BRESSOUX, 1994; SOARES, 2004¹²; ALVES, FRANCO, 2008).

Uma reportagem sobre os dados do PISA 2009, divulgados em julho de 2010, reafirma que os alunos das escolas públicas apresentam um desempenho muito inferior ao das instituições privadas: a média alcançada na rede pública foi de 387 pontos ao passo que nas escolas particulares foi de 502 pontos. No entanto, na rede federal de educação básica, a média foi muito superior, inclusive acima da média alcançada por países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): 528 pontos. As chamadas escolas de aplicação, em geral vinculadas às universidades, buscam aproximar a pesquisa acadêmica e a formação docente e “funcionam como laboratórios de novas práticas pedagógicas”. Os ótimos resultados obtidos por essas escolas no PISA 2009 revelam, na opinião do Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, que a rede pública de ensino pode “oferecer boa educação, mas pra isso você tem que remunerar bem o professor, investir em laboratórios, em *educação integral*, [esses] são componentes do sucesso escolar” (CIEGLINSKI, 2010, grifo nosso)¹³.

Coaduna-se aqui com a visão de que a escola ainda não cumpre sua real função, a saber: “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BOURDIEU, 1998:62). Isso ocorre principalmente porque a escola elege como valor o saber e a cultura dos grupos sociais privilegiados, discriminando as demais representações culturais. Para Bourdieu, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam, como iguais em direitos e

¹¹ <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410.pdf>

¹² <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf>

deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (1998:53). Portanto, com seu discurso igualitário, a escola vem, muitas vezes, ignorando as diferenças e perpetuando as desigualdades, uma vez que a cultura escolar privilegia e legitima comportamentos, atitudes, valores, saberes, sentidos e, com isso, “coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras” (CERTEAU, 1995:142).

Na passagem da teoria à práxis, se há o reconhecimento de que o direito social educacional pode ser preservado quando constitucionalmente definido como direito público subjetivo¹⁴, constata-se que a presença do Estado é indispensável a fim de desenvolver políticas públicas adequadas no campo social (GLÓRIA, 2002b). Dessa forma, tanto para atender à indicação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996)¹⁵, como para se contrapor a situação de desigualdade e de exclusão no campo educacional, em meados da década de 2000, programas governamentais têm proposto a implantação do tempo integral em escolas públicas com o objetivo de propiciar maior qualidade à educação ofertada pelo Estado. Acredita-se que é preciso “construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional” (MEC, 2009:12).

Ressalte-se que ações visando o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais mediante a ampliação da jornada escolar têm sido formuladas e colocadas em prática desde o início do século XX. Segundo Coelho (2009:83), a educação integral é um tema recorrente no País, mas “cujo debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes”. Assim, a educação integral se fez presente em alguns momentos de nossa história educacional. Dois bons exemplos são: a experiência pioneira de implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, Bahia, na década de 1950, pelo intelectual e educador Anísio Teixeira; e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, na década de 1980, concebidos pelo antropólogo e político Darcy Ribeiro.

Já em Belo Horizonte, *locus* desta pesquisa, está em curso desde 2006 o Programa Escola Integrada que concebe a educação como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito e tem como objetivo a formação integral dos alunos de 6 a 14/15 anos do ensino fundamental. Os estudantes tiveram ampliado seu tempo para nove horas

¹³ <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/12/07/alunos-brasileiros-de-escolas-publicas-ficam-atras-em-avaliacao-internacional.jhtm>

¹⁴ Para Cury, o direito público subjetivo é “aquele pelo qual o titular de uma prerrogativa pode fazer cumprir um dever cuja efetivação apóia-se em um dispositivo legal que visa à satisfação de um bem indispensável à cidadania” (2000:575).

¹⁵ ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf

diárias, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar para espaços urbanos disponíveis. Nesse modelo, a escola é a articuladora de uma série de parcerias a envolver instituições públicas e privadas mediante uma concepção de educação integral denominada multissetorial, segundo a qual a educação pode e deve se concretizar também fora da escola de modo a garantir uma educação eficaz, até porque somente o Estado seria incapaz de tal feito (CAVALIERE, 2007).

Seja qual for o modelo adotado, cabe indagar se a notável expansão de escolas de tempo integral, como investimento do poder público no sistema educacional brasileiro, corresponde a uma demanda social por esse tipo de escola e por que. Em outras palavras, importa investigar que concepções e/ou representações hoje veiculam acerca da adoção do tempo integral pela escola pública. Pode-se dizer que, mesmo que haja consenso sobre sua necessidade e viabilidade como política pública, bem como sobre sua efetividade pedagógica, faz-se também necessário esclarecer sua demanda por parte de alunos e seus responsáveis (MAURÍCIO, 2009).

Falar sobre escola integral implica ainda considerar as variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, de como esse tempo tem sido pensado e articulado, inclusive quanto à diversidade curricular (COELHO, HORA, 2004)¹⁶; e espaço, no que diz respeito aos territórios em que cada escola está situada, bem como ocupado em função de sua proposta pedagógica. A vivência de novas oportunidades de aprendizagem encontra-se, desse ponto de vista, relacionada diretamente à reapropriação pedagógica desse tempo-espaço educativo, e que podem ou não extrapolar os tempos e espaços escolares já reconhecidos (GONÇALVES, 2006).

Concordando que “o importante na democratização do ensino, não é ‘fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas *permitir a cada um aprender*” de fato (PERRENOUD, 1999:165, grifo do autor), na perspectiva de que a escola pode e deve exercer uma ação transformadora, a implantação de escolas de tempo integral parece firmar-se na proposição de se constituir em um tempo-espaço de formação cidadã, propiciando o acesso às habilidades e aos conhecimentos socialmente valorizados, bem como às experiências culturais diversas para todos os alunos, e em especial para os menos privilegiados, seja em que esfera for que se dê esse desfavorecimento.

Nesse sentido, ao se analisar a implantação do tempo integral no Centro Pedagógico do ponto de vista de alunos e seus familiares, acredita-se ser possível esclarecer aspectos dessa realidade que venham contribuir para a revisão e o avanço da política

¹⁶ http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/ligiaedayse_educacaointegral.pdf

educacional no que diz respeito às mais diversas experiências de jornada ampliada hoje em curso no Brasil.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Do ponto de vista das atuais tendências sociológicas, ao se contemplar como objeto de estudo a relação entre família e escola, faz-se necessária uma análise mais fina e acurada, capaz de apreender as dinâmicas, os investimentos e as práticas familiares face à escolarização dos filhos, segundo disposições, condutas e valores estabelecidos e em constante transformação (NOGUEIRA, 1998; ROMANELLI, 2003).

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é, pois, de cunho qualitativo e configura-se como um estudo de caso (BOGDAN, BIKLEN, 1994), uma vez que se detém na observação e análise das representações que os alunos e seus familiares têm face à implantação do tempo integral em uma escola específica: o Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

3.1 O Centro Pedagógico como *locus* da pesquisa

Importante dizer que a realização de pesquisa em seu próprio local de trabalho, como neste caso, traz privilégios, mas também cuidados epistemológicos e éticos maiores. Privilégios no que se refere à maior riqueza na coleta de dados, uma vez que o pesquisador se encontra imerso no universo a ser pesquisado. De outro lado, há que se ter maiores cuidados no que diz respeito a: 1) epistemologia, à medida que precisa analisar criticamente o que se passa em um ambiente no qual está imerso, às vezes, há muito tempo, separando o que “acha” do que está posto pela literatura científica com a qual deverá estabelecer uma “interlocução” para fundamentar a leitura que fará da realidade estudada; 2) ética, uma vez que nem sempre todo conhecimento a que tiver acesso como profissional da instituição poderá utilizar como pesquisador: mesmo tendo sua pesquisa aprovada no âmbito dessa instância, será preciso separar o que pode ou não utilizar sem ultrapassar os limites éticos e melindrar a confiança que lhe foi depositada como pesquisador.

De acordo com o *site*¹⁷ do Centro Pedagógico, em 2007, o CP passou a integrar, juntamente com o Colégio Técnico e o Teatro Universitário (TU), a Escola de Educação Básica e Profissional, uma unidade especial da UFMG. Ainda segundo o *site*,

por ser uma escola pública responsável pelo ensino fundamental de nove anos (desde 2006), organizado em Ciclos de Formação Humana (desde 1995), o Centro Pedagógico

¹⁷ <http://www.cp.ufmg.br/historico.php>

adota o sorteio para ingresso dos alunos, por considerá-lo a forma mais democrática, evitando mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais.

Assim, hoje, o Centro Pedagógico ministra o ensino fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Seu objetivo maior é constituir-se como campo de experimentação e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e de profissionais que têm o ambiente escolar como campo de atuação.

Pelas informações contidas na Agenda Escolar¹⁸, o ensino fundamental do Centro Pedagógico organiza-se em três Ciclos: 1º Ciclo - 1º, 2º e 3º anos escolares, alunos de seis a oito anos de idade; 2º Ciclo - 4º, 5º e 6º anos escolares, alunos de 9 a 11 anos; e 3º Ciclo - 7º, 8º e 9º anos escolares, alunos de 12 a 14 anos de idade.

O CP constitui-se em um estabelecimento de ensino peculiar, em especial por ser escola de aplicação da UFMG, que, como tal, deve ser referência para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas inovações pedagógicas. Essa situação lhe traz uma série de vantagens em relação às demais escolas da rede pública, como maior autonomia administrativa e organizacional; corpo docente qualificado¹⁹ e, em geral, de dedicação exclusiva; boa qualidade dos equipamentos didáticos e pedagógicos; recursos financeiros oriundos da UFMG e da Matriz CONDICAp²⁰; etc. De outro lado, como explicitado, o CP apresenta também grande semelhança com outras escolas públicas de ensino fundamental, em especial no que concerne ao público atendido, predominantemente oriundo das camadas populares.

Assim, se a implantação do tempo integral requer que se considere a especificidade de cada estabelecimento de ensino, bem como uma série de condições favoráveis para sua exequibilidade (BRANDÃO, 2009), a opção por se realizar esse estudo de caso em uma escola pública em geral mais favorecida como o CP justifica-se pela pretensão de se averiguar as possibilidades para a efetividade do tempo integral no cenário da educação pública brasileira. Em outras palavras, o CP, que apresenta condições melhores que as demais escolas públicas de ensino fundamental, tem obtido sucesso em seu processo de implantação do tempo integral? Se sim, em que termos isso tem ocorrido?

Ao se analisar, portanto, por que e em que condições o tempo integral foi implantado no CP, pretende-se refletir também sobre os fatores a incidir na viabilidade de tal proposição, considerando-se a diversidade dos estabelecimentos de ensino fundamental. Acredita-se que uma das formas de se construir parâmetros relativos ao sucesso escolar é identificar uma instituição

¹⁸ A cada ano escolar, o CP providencia uma Agenda própria como instrumento de comunicação com as famílias e para registro de informações consideradas escolarmente relevantes, como anotações relativas ao dever de casa. No caso, as informações são relativas aos anos de 2011 e 2012.

¹⁹ Dentre os 42 professores efetivos, 15 são doutores e 27 mestres, sendo que 13 estão com o doutorado em curso. Mesmo o quadro docente temporário costuma ter mestrado ou estar em qualificação.

²⁰ Matriz orçamentária do governo federal destinada, desde 2006, às escolas de aplicação vinculadas ao CONDICAp – Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica Vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior.

semelhante às demais que se mostre exemplo passível de ser seguido, contanto que observadas para cada escola as condições objetivas dadas.

A escolha do Centro Pedagógico para este estudo advém ainda do fato de que anterior à implantação do tempo integral para todos os alunos, a proposta de escola de tempo integral foi iniciada via o Projeto institucional “Escola em tempo integral” para os alunos do 2º e 3º Ciclos, no período de 2008 a 2010. Nesses três anos, alguns alunos, mediante autorização familiar, compareciam ao CP no período extraturno, três vezes por semana, com atividades voltadas para o atendimento de dificuldades de aprendizagem em alguma matéria escolar e/ou como forma de enriquecimento curricular.

3.2 Definição e caracterização dos sujeitos da pesquisa: alunos e seus familiares

No Centro Pedagógico, o procedimento inicial foi o de contatos informais com profissionais do Núcleo de Atendimento e Integração Pedagógica (NAIP). O NAIP é constituído atualmente somente por duas profissionais em seu quadro: uma assistente social e uma psicóloga. A fim de selecionar os alunos e seus respectivos familiares para a pesquisa, o contato foi realizado com a assistente social por estar um tempo maior na instituição e ser a profissional que, presume-se, tende a conhecer melhor a origem social do alunado, sobretudo por ser a responsável pela seleção de alunos bolsistas da Fundação Mendes Pimentel (FUMP)²¹.

A ideia consistiu em definir um número pequeno de sujeitos, haja vista a natureza qualitativa deste estudo que requer aprofundamento na obtenção e na análise dos dados. A pretensão consistiu em entrevistar, mediante autorização escrita dos responsáveis, doze alunos: seis que estivessem cursando o 4º ano, e seis, o 8º ano escolar.

A opção por se entrevistar alunos de duas faixas etárias diferentes justifica-se pelo entendimento de que a adesão maior à implantação do tempo integral, tanto dos alunos como das famílias, seria maior em relação às crianças dos anos iniciais. Partiu-se da premissa de que os alunos dos primeiros anos de escolarização do ensino fundamental são aqueles cujas famílias apresentam maior demanda por uma escola de tempo integral devido à sua maior necessidade de cuidados em termos sociais e morais (GLORIA, 2002a). Além disso, “a tutela, típica da ação

²¹ Instituição responsável por prestar assistência aos alunos de baixa condição socioeconômica da UFMG. No caso do CP, a princípio, são 50 bolsas oferecidas: 30 de R\$120,00 e 20 de R\$180,00. Mas como a demanda é muito grande, a assistente social disse que acabam por oferecer mais bolsas de R\$120,00 para contemplar mais famílias. Em 2011, quando da entrevista com a assistente social, estavam sendo atendidas 57 famílias.

escolar, é algo que incomoda particularmente ao jovem de classe popular, que, em geral, adquire mais cedo sua independência de locomoção e de auto-cuidados” (CAVALIERE, 2009:57).

Já a escolha específica desses dois anos escolares deveu-se à intenção de se contrapor a perspectiva de quem vivenciou a implantação do tempo integral no CP, iniciada enquanto Projeto²², caso dos 8º anos, com a de quem não tem essa visão, situação dos alunos dos 4º anos. De outro lado, a opção pelo 8º ano fundamentou-se ainda pela coleta de dados acontecer em duas etapas, como explicado adiante, com a segunda parte ocorrendo em 2012, de modo que os alunos que hoje encontram-se no 8º ano, estariam então matriculados no último ano escolar do CP. Acredita-se também que, a partir de 9/10 anos de idade, a criança já apresenta maior facilidade para refletir e se expressar sobre sua experiência escolar.

Ainda para a definição dos sujeitos, considerou-se seu nível socioeconômico e cultural, uma vez que os diferentes meios sociais não apresentam a mesma predisposição para entender e atuar no campo escolar (NOGUEIRA, ROMANELLI, ZAGO, 2000). Também do ponto de vista epistemológico, as práticas e os comportamentos escolares de uma camada social mostram-se mais visíveis e compreensíveis quando contrastados com os de outro grupo social (SIROTA, 1994; NOGUEIRA, 1998). Acrescente-se a isso a indicação de que as escolas de tempo integral apresentam-se como uma demanda de grupos populares, atreladas a políticas sociais, muitas vezes, de caráter assistencialista (GUARÁ, 2009).

Assim, para se avaliar se há diferença do ponto de vista familiar quanto à implantação do tempo integral, em função do pertencimento social, na configuração do grupo pesquisado, foram consideradas famílias pertencentes às camadas populares e às camadas médias. Para essa categorização, consideraram-se dois critérios: 1) o nível de renda familiar; e 2) a escolaridade materna, haja vista que são as mães quem, em geral, acompanham mais de perto a escolarização dos filhos, tanto nas famílias oriundas de segmentos sociais populares como de médios (GLÓRIA, 2002a; 2007).

No que se refere ao nível de renda familiar, embora no Projeto de Pesquisa apresentado se acreditasse, por relatos verbais, que o NAIP dispusesse de informações das famílias por estratos econômicos, segundo o Critério Brasil²³, inclusive para a distribuição de “bolsas” da FUMP às famílias menos favorecidas socioeconomicamente, não foi isso o que se

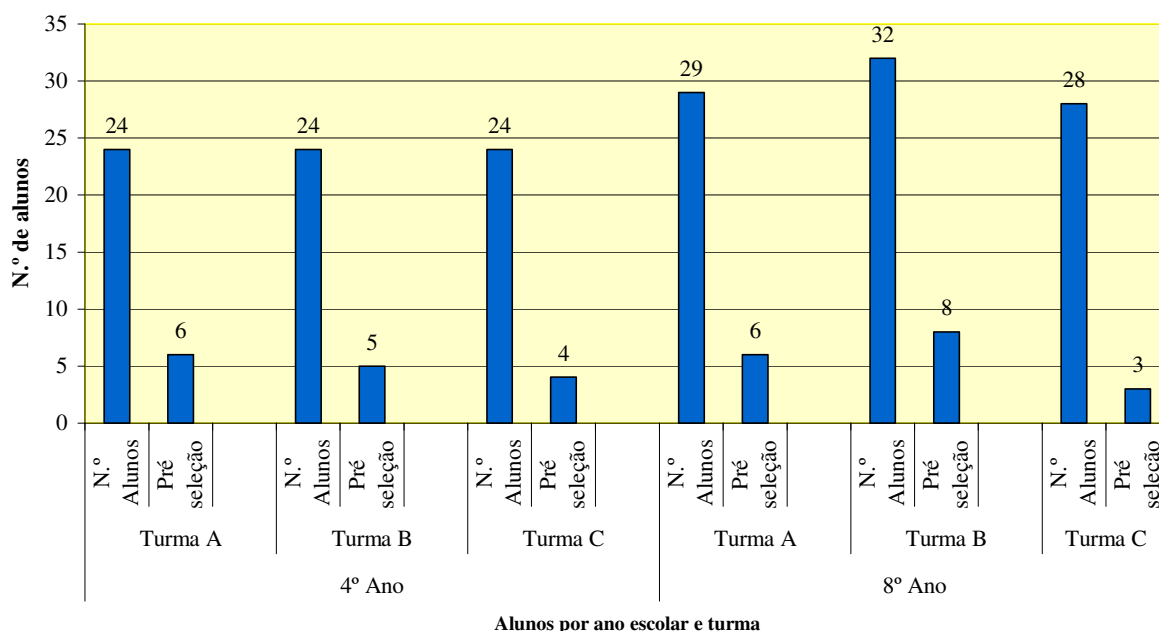
²² Conforme mencionado, os alunos do 1º Ciclo, assim como os que hoje se encontram no 4º ano, iniciaram essa vivência somente em 2011.

²³ O Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) foi desenvolvido pela (ABEP) Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) e constitui-se numa forma de se medir a classe econômica do sujeito e determinar seu poder de compra, sem ter que se tratar de questões delicadas como salário e renda familiar. Essa classificação é feita com base na posse de bens de maneira que para cada bem possuído há uma pontuação e cada classe é definida pela soma dessa pontuação. As classes definidas pelo são A1, A2, B1, B2, C, D e E. O entrevistado tem que responder uma série de questões a respeito de bens que ele possua em sua casa (e quantos), e o grau de instrução do chefe de família. Cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Crit%C3%A9rio_de_Classifica%C3%A7%C3%A3o_Econ%C3%B4mica_Brasil>.

verificou²⁴. De fato, quando do levantamento dos dados para a seleção das famílias percebeu-se que as informações relativas às famílias são preenchidas pelo próprio responsável pelo aluno por ocasião da matrícula e, muitas vezes, informes concernentes à renda e/ou à ocupação dos responsáveis são omitidos. Dessa maneira, o trabalho de coleta de dados precisou ser reformulado.

Nos primeiros contatos com a assistente social do CP não se conseguiu identificar um grupo de alunos que atendesse ao perfil desejado para a pesquisa. Foi necessário conferir as 161 pastas individuais dos alunos de 4º e 8º anos, com 72 e 89 alunos, respectivamente, sendo três turmas de cada ano escolar, para se obter os dados necessários à pré-seleção dos sujeitos para a realização da pesquisa (cf. GRAF. 1).

GRAF 1 - N.º de alunos considerados e pré selecionados para as entrevistas



Nessa pré-seleção, como dito, procurou-se estimar o pertencimento social das famílias através do nível da renda familiar e da escolaridade materna. Considerando que as camadas médias da população brasileira constituem um grupo social abrangente, que se distribui em extratos superiores, médios e inferiores (QUADROS, 2003), buscou-se apenas sua demarcação mais geral, em razão do estudo aqui proposto. Assim, para se definir o pertencimento às camadas médias ou populares, considerou-se a renda mensal *per capita* das famílias, a ocupação do chefe, bem como o grau de escolaridade, sobretudo o da mãe.

²⁴ Um questionário para conhecer o perfil socioeconômico do aluno e das famílias do Centro Pedagógico foi aplicado em 2005 junto a alunos do 1º ao 7º ano, mas não houve identificação dos sujeitos respondentes. Quanto à seleção dos alunos bolsistas da FUMP, a assistente social do CP realiza anualmente um questionário com base no Critério Brasil e faz uma averiguação minuciosa das informações apresentadas pelas famílias.

Buscou-se ainda contemplar, na medida do possível: 1) alunos bolsistas da FUMP para compor o grupo de famílias das camadas populares; 2) arranjos familiares diferentes, uma vez que, como diz Romanelli (2003:249), a diversidade quanto às modalidades de arranjos familiares “resulta em estilos de vida peculiares, com formas de sociabilidade específicas, o que redundam em modos distintos de relacionamento entre pais e filhos, inclusive no que diz respeito à escolarização desses”; 3) alunos do gênero masculino e do feminino, à medida que possivelmente “das diferenças sexuais construídas nos diversos meios socioculturais familiares decorrem concepções e práticas educativas diferentes” (GLÓRIA, 2007:38). Assim, dentre os 22 alunos pré-selecionados para a pesquisa, à época, 10 pertenciam a turmas do 4º ano e 12 ao 8º ano, 10 eram oriundos das camadas médias e 12 das camadas populares, sendo quatro bolsistas da FUMP, sendo três do 8º ano. Quanto aos arranjos familiares, 17 alunos pertenciam a famílias biparentais, dois a monoparentais femininas e três a famílias recompostas. Do 4º ano escolar, cinco dos alunos eram do sexo feminino e cinco do masculino; ao passo que do 8º ano, cinco eram do sexo feminino e sete do masculino (QUADRO 1).

QUADRO 1

Perfil demográfico dos alunos pré-selecionados e considerados para as entrevistas

N.º de alunos por ano escolar e por camada social			Bolsistas FUMP	Arranjos Familiares			Sexo	
				Biparentais	Monoparentais	Recompostos	Masc.	Fem.
4º ano	Populares	6	1	4	-	2	4	2
	Médias	4	-	4	-	-	1	3
<i>Subtotal</i>		10	1	8	-	2	5	5
8º ano	Populares	6	3	3	2	1	4	3
	Médias	6	-	6	-	-	3	2
<i>Subtotal</i>		12	3	9	2	1	7	5
Total		22	4	17	2	3	12	10

As mães foram então contatadas mediante uma carta de apresentação e uma solicitação de participação na pesquisa que foi entregue diretamente aos alunos (APÊNDICE A - Carta de apresentação aos responsáveis pelos alunos e solicitação de participação na pesquisa). Quando dessa entrega, foi esclarecido ao aluno do que se tratava a pesquisa e a importância do retorno do material para sua eventual participação e de sua família. Junto à carta, seguiu ainda o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES B - Formulário de consentimento livre e esclarecido – alunos do 4º ano e responsáveis; e C - Formulário de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis pelos alunos do 8º ano) para a assinatura dos possíveis sujeitos, exceto dos alunos do 8º ano escolar que seria colhida quando da realização da entrevista

individual (APÊNDICE D - Formulário de consentimento livre e esclarecido aos alunos do 8º ano).

Das 22 cartas encaminhadas, obteve-se o retorno de 17 famílias, sendo oito do 4º ano (cinco de camadas populares e três de camadas médias) e nove do 8º ano (quatro de camadas populares e cinco de camadas médias).

A opção foi entrevistar primeiramente as mães, não apenas para confirmação dos dados relativos à renda familiar, à ocupação atual, ao grau de escolaridade e à configuração familiar, como também para que elas ficassem tranquilas quando da realização das entrevistas com seus filhos. No entanto, antes mesmo da confirmação das entrevistas, três mães fizeram contato e, por questões de cunho pessoal, desistiram de sua participação na pesquisa. Já com as entrevistas marcadas, duas mães não puderam comparecer, o que acabou por restringir o universo pesquisado a doze famílias, seis de cada segmento social. Dessa forma, o universo pesquisado, a princípio, compreende 24 sujeitos, considerando-se os alunos e suas respectivas mães²⁵.

3.2 A coleta de dados e seus instrumentos

Para a coleta de dados, tem sido realizada uma análise documental aliada à observação do cotidiano escolar e a conversas informais com profissionais da educação como fonte de informação para contextualizar o processo de implantação do tempo integral no Centro Pedagógico. Dessa forma, textos e documentos impressos e *on line* acerca do tema tem sido coadunados à percepção do dia a dia escolar em seus constantes e contínuos ajustes relativos a espaços, tempos e sujeitos envolvidos no processo.

Como principal procedimento da pesquisa, entrevistas semi-estruturadas foram efetuadas com os alunos selecionados (APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com os alunos) e seus familiares (APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com os as mães) para se apreender a compreensão de cada um deles sobre a implantação do tempo integral, inclusive se percebem benefícios (e quais) para o processo de escolarização oriundos da proposta.

Para se preservar, na medida do possível, a fidedignidade dos dados coletados, as entrevistas são gravadas com a autorização dos entrevistados e posteriormente transcritas²⁶. Os sujeitos têm seus nomes mantidos no anonimato de modo a lhes possibilitar maior liberdade de expressão sobre o assunto tratado.

²⁵ A partir do trabalho desenvolvido em campo, o número dos sujeitos da pesquisa ainda pode sofrer alterações.

²⁶ A transcrição das entrevistas encontra-se em processo.

Decorridos alguns meses, os sujeitos serão novamente ouvidos, conforme a técnica do grupo focal (NETO, MOREIRA, SUCENA, 2002)²⁷, de maneira a se identificar, mediante o diálogo e o debate entre eles, possíveis alterações em sua compreensão do tema, seja em função do tempo transcorrido, seja pela interlocução com seus pares. Para tanto, eles serão agrupados de acordo com o segmento — alunos e familiares — e o ciclo de escolarização do alunado — se dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental.

3.3 Análise dos dados obtidos

A análise do material discursivo obtido mediante a realização das entrevistas e dos grupos focais será efetuada por meio da análise de conteúdo, tal como proposto por Bardin (2000), ou seja, através de categorias que surjam nos discursos produzidos pelos sujeitos, percebidas através dos elementos mais significativos e dimensões mais relevantes para os objetivos propostos.

Essa análise situa-se numa escala microestrutural, cuja opção subscreve-se na concepção de que “a experiência mais elementar, a do grupo restrito, e até mesmo do indivíduo, é a mais esclarecedora porque é a mais complexa e porque se inscreve no maior número de contextos diferentes” (REVEL, 1998:32).

Nessa perspectiva de análise proposta, é importante perceber que o foco do estudo é perfeitamente passível de ajustamentos à medida que se avance na compreensão do objeto em foco e que esse avanço nunca é completo, pois a pesquisa não tem a pretensão de dar conta da realidade em toda sua complexidade.

²⁷ http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf

4 RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados aqui apresentados dizem respeito, sobretudo, à análise documental, à observação do cotidiano escolar e a conversas informais realizadas, uma vez que a transcrição das entrevistas individuais encontra-se em processo e o grupo focal deve ocorrer ainda neste segundo semestre de 2012, conforme o cronograma estabelecido. No entanto, ao final deste tópico, apresentarei uma breve caracterização dos sujeitos entrevistados a título de conhecimento.

A implantação do Tempo Integral no CP surgiu em 2007 como o Projeto “Escola em Tempo Integral”, em que os alunos compareciam no extraturno. Sua meta era atender, em caráter experimental, em dois dias da semana, os 684 alunos do ensino fundamental regular do Centro Pedagógico, que, à época, possuía oito anos de escolarização, sendo que o 1º Ciclo abarcava dois anos. Nesse Projeto, constam os seguintes objetivos: “propiciar uma maior permanência da criança e do adolescente na escola; democratizar o acesso às práticas esportivas; ampliar o acesso à prática das mais variadas formas de manifestações culturais e de lazer; contribuir na formação de alunos dos cursos de graduação da UFMG, possibilitando a eles uma vivência e um exercício da docência” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2007:5). Sem dúvida, são objetivos que extrapolam o assistencialismo social e buscam assegurar práticas educativas includentes, numa perspectiva de formação para a cidadania.

No entanto, a proposta curricular apresentada não avança muito à medida que se dispõe a ofertar oficinas semestrais que, em grande parte, apenas ampliam a grade curricular já existente, e sem que haja fundamentação pedagógica para a mudança proposta. A ideia é que essas oficinas fossem ministradas por alunos da graduação, sob orientação de um professor do CP e um professor da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. As oficinas seriam constituídas de pequenos grupos de alunos, segundo sua opção e número de vagas, para que ocorresse o atendimento específico das demandas apresentadas pelo corpo discente.

Chamadas Grupos de Trabalho Diferenciados (GTDs), em função de um Projeto da Escola no qual os alunos eram organizados em grupos menores de acordo com sua demanda específica no ciclo, independente do ano escolar, essas oficinas do Projeto “Escola em Tempo Integral”, consistiam em: 1) oficinas de aprendizagem: podiam ser de acompanhamento escolar ou de enriquecimento curricular, sendo que as primeiras eram para os alunos que necessitassem, mediante a indicação dos professores, e as outras, como dança, teatro, artes

plásticas, música, percussão, Clube de Ciências²⁸, arqueologia, astronomia, plantões por disciplina, seriam opção dos alunos; 2) oficinas de língua estrangeira: opção entre francês, inglês, italiano ou espanhol; 3) oficinas de informática: para todos os alunos, que seriam agrupados segundo seu nível de conhecimento; 4) oficinas de esportes: opção por uma modalidade esportiva como natação, basquete, voleibol, handebol etc.

Mas, segundo carta encaminhada aos pais de alunos, o Tempo Integral no CP começou a atender, somente a partir de agosto de 2007, a 90 alunos do 2º Ciclo e 90 do 3º Ciclo, não obstante sua intenção inicial de atender aos 684 alunos já em abril de 2007. Em relação ao 1º Ciclo, mesmo com o aumento progressivo do atendimento a partir de 2008, o corpo docente da Escola avaliou que não haveria espaço e tampouco recursos humanos necessários que atendessem com a qualidade necessária a esse grupo discente, haja vista sua faixa etária que requer ainda cuidados e atenção muito maiores, em todos os aspectos.

Entretanto, como se verificou, por várias razões — como falta de espaço físico e de pessoal, inclusive de alunos de graduação, para ministrar as oficinas demandadas; preparo nutricional e oferta do lanche extra, observadas as condições sanitárias em ambiente adequado; impossibilidade de atender a todos os alunos da Escola; não atendimento às opções dos alunos, uma vez que as ofertas de oficinas eram muito restritas ou, em alguns semestres, nem ocorriam, como no caso de língua estrangeira e/ou informática — a operacionalização da proposta mostrou-se incompatível com sua idealização inicial. Dessa forma, vários ajustes foram realizados ao longo do tempo, tanto em 2007, como nos anos de 2008 a 2010, haja vista a realidade que se apresentou.

Outra alteração significativa em relação à proposta inicial foi o fato de que com a insuficiência de alunos de graduação, como monitores ou estagiários, para ministrarem as oficinas, passou-se a convocar os professores ditos temporários²⁹ para fazê-lo e, assim, “completar” sua carga didática. Os professores efetivos da Escola também eram (e são) convidados a ministrar as oficinas (ou GTDs) e contribuir com a proposta de Tempo Integral do Centro Pedagógico.

Em 2007, os poucos alunos que participaram do Projeto, também não podiam contar, a princípio, com almoço na Escola, em especial por não haver quem o fizesse. Somente

²⁸ O Clube de Ciências e Cultura consiste em um Projeto de Extensão do CP que tem por principal objetivo “oferecer aos alunos e alunas participantes a possibilidade de continuarem as atividades de ensino-aprendizagem extra-classe e não-formais” (Cf. <<https://sistemas.ufmg.br/siex/AuditarProjeto.do?id=12442>>). Ele foi incorporado à proposta do Tempo Integral, assim como outros projetos da Escola.

²⁹ Em 2007, e até 2010, o Centro Pedagógico mantinha um corpo docente temporário superior ao efetivo. Os professores temporários, à época chamados substitutos, são os que realizam concurso para exercer a docência por um período curto de tempo na UFMG, em geral um semestre ou um ano, podendo, às vezes, ser esse tempo

depois se conseguiram recursos humanos suficientes para a devida oferta do lanche e do almoço — não obstante o refeitório não ser à época ainda um ambiente adequado para tanto —, e, assim, ampliar o número de alunos atendidos.

Interessante observar que, no segundo semestre de 2007, foi realizada uma sondagem com as famílias para verificar sua preferência quanto à participação do estudante nas atividades curriculares do extraturno, se duas vezes ou todos os dias da semana (*Cf.* QUADRO 2).

QUADRO 2

Opção das famílias do 2º Ciclo quanto à frequência dos estudantes nas atividades escolares do Projeto do Tempo Integral segundo sondagem realizada em 2007

Turma	Bilhetes devolvidos	Alunos não autorizados	Duas vezes na semana	Todos os dias
5º A	22	2	18	2
5º B	16	2	11	3
5º C	14	0	8	6
4º A	17	0	14	3
4º B	16	0	13	3
4º C	5	0	3	2
3º A	7	3	2	2
3º B	16	1	9	6
3º C	20	0	16	3
Sem sala	12	1	8	3
TOTAL	145	9	102	33

Dos 269 alunos no 2º Ciclo em 2007, 145 devolveram os bilhetes. Dos 145 bilhetes devolvidos, a participação dos alunos no Projeto “Escola em Tempo Integral” não foi autorizada apenas por 9 famílias. Dentre as que autorizaram, 33 permitiram sua participação no extraturno escolar todos os dias da semana e 102 apenas em dois dias, como já ocorria à época da sondagem.

Não obstante essa sondagem efetuada em 2007, aquelas famílias do 2º e do 3º Ciclos que em 2008 quiseram inscrever seus filhos no Projeto “Escola em Tempo Integral”,

prorrogado, mas o contrato pode ser mantido por dois anos no máximo. Somente após um tempo igual ou superior na Universidade é que esse profissional poderá novamente participar de outro concurso público.

não tinham outra opção se não aceitar sua frequência três vezes por semana, sendo que, pelo menos, três oficinas por semana seriam esportivas. Essa obrigatoriedade de participação em oficinas esportivas deveu-se ao fato de o Centro Pedagógico ter firmado um convênio com o Ministério do Esporte para a implantação do Programa Segundo Tempo, o que veio garantir à Escola recursos financeiros para viabilizar o Projeto “Escola em Tempo Integral”. Todavia, se esse convênio com um programa governamental tem possibilitado à Escola, em grande parte, arcar com sua proposta de Tempo Integral, inclusive na atualidade, esse fato é algo preocupante, pois programas governamentais estão sujeitos a mudanças e mesmo a serem encerrados.

Nessa perspectiva, em reunião de 14 de setembro de 2009, conforme consta em ata, foi encaminhado via Conselho Pedagógico Administrativo, instância máxima do Centro Pedagógico, em que se fazem representar seus diversos segmentos, o Ofício N.º 105/2009 a órgãos superiores da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG de modo a expressar sua preocupação com a perspectiva de término do Projeto “por falta de espaço físico, pessoal, recursos para atendimento adequado aos alunos (alimentação, higiene, entre outros)”. O texto diz ainda que “se a UFMG não assumir política e financeiramente” o Projeto, o CP não terá como fazê-lo, o que “será uma perda de caráter político e pedagógico”. Não houve retorno das instâncias que receberam o referido Ofício, a saber, o Conselho Diretor da EBAP e o Colegiado Especial da Escola de Educação Básica e Profissional.

De todo modo, de 2007 a 2010, o Tempo Integral aconteceu para alguns alunos do 2º e do 3º Ciclos, no extraturno escolar, mediante inscrição / autorização de suas famílias. Em 2010, o trabalho de acompanhamento escolar realizado no extraturno pelos docentes do 1º Ciclo, direcionado aos alunos com dificuldade escolar, foi assumido pelo Projeto “Escola em Tempo Integral”, bem como ampliado com algumas oficinas de enriquecimento curricular, mas com a presença dos responsáveis pelos alunos, em especial no horário do almoço.

Após alguns encaminhamentos políticos, nova proposta de Tempo Integral do Centro Pedagógico, dessa vez para todo o corpo discente, foi aprovada pelo Colegiado Especial da Escola de Educação Básica e Profissional em 08/11/2010, mediante o Projeto “CP – uma Escola de Tempo Integral” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010).

Com essa aprovação, apesar de um grupo considerável de profissionais da Escola já ter se manifestado em Seminários e Assembleias contra a implantação do Tempo Integral sem que antes existisse espaço físico, bem como recursos humanos e materiais, em 2011, o Tempo Integral foi, pois, iniciado sob uma nova ótica.

A proposta de implantação do Tempo Integral para todo o corpo discente, tal como reapresentada nesse novo Projeto, datado de novembro de 2010, revela, além de sua missão e histórico, o que tem sido feito desde 2007 para os 2º e 3º Ciclos, mas não mostra claramente como seria sua organização pedagógica a partir de 2011. Não há no Projeto ementas das disciplinas e princípios para agrupamento dos alunos em oficinas (ou GTDs), por exemplo, apenas a carga horária semanal das disciplinas por Ciclo, conforme se reproduz a seguir:

1º Ciclo

Disciplinas	Carga horária semanal por turma
Arte	2 h/a
Ed. Física	2 h/a
Matemática	6 h/a
Português	10 h/a
Tópicos Integrados	4 h/a
GTD	16 h/a
Total	40h/a

2º ciclo

DISCIPLINA	QUANTIDADE AULAS
Português	6 h/a
Matemática	6 h/a
Ciências	4 h/a
Geografia	4 h/a
História	4 h/a
Língua Estrangeira	2 h/a
Arte	2 h/a
Educação Física	2 h/a
GTD	10h/a
Total	40 h/a

3º ciclo

DISCIPLINA	QUANTIDADE AULAS
Português	6 h/a
Matemática	6 h/a
Ciências	4 h/a
Geografia	4 h/a
História	4 h/a
Língua Estrangeira	2 h/a
TEPE	2 h/a
Educação Física	2 h/a
GTD	10h/a
TOTAL	40 h/a

Fonte: CENTRO PEDAGÓGICO, 2010:10-11.

A título de esclarecimento, a disciplina no 1º Ciclo chamada “Tópicos Integrados”, 4 horas/aula, abarca Ciências, Geografia e História. Em geral, o professor da turma que assume as aulas de Matemática, leciona também essa disciplina.

Ainda em relação à proposta curricular, percebe-se que a disciplina Arte não é ofertada para os alunos do 3º Ciclo. Esse fato causou — e ainda causa — grande polêmica no CP. A alegação da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) é a de que o Núcleo de Arte não tem direito a receber nenhuma outra vaga docente, haja vista o cálculo que faz de número de professores por encargos didáticos semanais. Já o Núcleo de Arte argumenta que não tem condições de ofertar Arte a todos os Ciclos com a merecida qualidade, uma vez que, para tanto, as turmas são subdivididas e isso, na prática, dobra seus encargos didáticos. Alguns professores do CP, no entanto, defendem que os professores de Arte deveriam deixar de dividir as turmas para poder atender à demanda da Escola, assim como acontece nas outras escolas públicas brasileiras. O impasse continua e os alunos do 3º Ciclo permanecem, mesmo em 2012, sem aula de Arte.

Outro ponto é o fato de que a disciplina Tópicos Especiais em Práticas Educativas (TEPE) exista apenas no 3º Ciclo. Nesse caso, essa disciplina foi criada há muitos anos pela CPPD para justificar o fato de um professor encontrar-se em um setor da Escola exercendo a função de supervisão e orientação discente. Essa disciplina corresponde de fato ao que o professor que a leciona denomina “Iniciação ao filosofar”.

Observe-se que na chamada “proposta de distribuição curricular no tocante aos tempos das disciplinas”, o GTD, embora no terceiro princípio norteador esteja claro que “será ofertado por alunos/as das licenciaturas com supervisão de professores/as CP e orientação de professores dos cursos de graduação” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010:10), não é definido como oficina, mas encontra-se no mesmo patamar das demais disciplinas.

Em relação à carga horária, percebe-se que o GTD é um ponto nevrálgico da proposta de Tempo Integral. Das 40 horas/aula distribuídas semanalmente — sendo 1 hora/aula correspondente a 50 minutos —, eram destinadas ao GTD 16 horas/aula no 1º Ciclo e 10 horas/aula nos 2º e 3º Ciclos. Sem dúvida, uma carga horária maior do que qualquer outra disciplina, em especial no 1º Ciclo. Sob a denominação GTD, encontram-se tanto as oficinas esportivas do Programa Segundo Tempo, ministradas por bolsistas da Escola de Educação Física, chamadas GTD CEU (por serem, em grande parte, ministradas no CEU – Clube Esportivo Universitário da UFMG), como as demais oficinas, denominadas GTD CP, de acompanhamento e de enriquecimento curricular.

Assim, mesmo ao se considerar que na proposta de Tempo Integral “a intenção é consolidar o Centro Pedagógico como um espaço significativo para contribuir na formação de professores e demais profissionais que tenham a escola como campo de atuação e trabalho (alunos de Psicologia, Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem, etc.), fortalecendo a parceria com as unidades da UFMG” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010:10), o fato de grande parte de o tempo escolar discente encontrar-se sob a égide de alunos da graduação, sejam eles monitores bolsistas, estagiários ou mesmo voluntários, é algo que preocupa. Preocupa sob vários aspectos: 1) a contratação de monitores bolsistas se faz mediante outro Projeto, chamado “Imersão à Docência”, vinculado à apreciação e aprovação da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, o que parece colocar o Tempo Integral do CP numa situação de “não definitivo”; 2) os alunos do ensino fundamental iniciam suas aulas em fevereiro e os da graduação em março, havendo, pois, sempre um período sem que os alunos tenham de fato os GTDs propriamente ditos, mas atividades paliativas; 3) os bolsistas, por vezes e por razões diversas, nem sempre concluem seu contrato, ocorrendo mudanças de monitores durante o período letivo, além de muitos apresentarem dificuldade no domínio de classe, mesmo atuando junto a grupos de até 15 alunos; 4) quando do atraso ou ausência de algum professor, ainda que em situações excepcionais, para que os alunos não fiquem sozinhos, algum monitor é solicitado a acompanhar a turma até que a situação se resolva.

De outro lado, há que se considerar, o grande benefício para a formação de professores no Projeto “Imersão à Docência”, pois há momentos de formação coletiva, além das orientações semanais individuais. Para aqueles que pretendem lecionar, a observação e a atuação mais diretas em sala de aula, com a possibilidade de, sob orientação, planejarem, executarem, refletirem e avaliarem atividades em sua área de formação, muitas vezes logo no início do curso de graduação, é uma experiência ímpar.

Vivenciar o cotidiano escolar é algo que comumente acontece quando o professor já está graduado e tem que enfrentar, em geral sozinho, os muitos desafios da prática docente. Portanto, o Projeto “Imersão à Docência”, que se encontra vinculado intrinsecamente à proposta de Tempo Integral, nessa perspectiva, muito contribui para a formação de futuros professores. A dificuldade maior é que o cerne do Tempo Integral encontra-se a ele vinculado, assim como ao Programa Segundo Tempo, para subsistir.

Em seguida, é reproduzido um exemplo de como a organização do tempo escolar aconteceu em 2011. Observe-se que os alunos permanecem na Escola oito horas e trinta minutos diários:

	DURAÇÃO	HORÁRIO	ATIVIDADE
1º	50´	8h às 8h50	AULA
2º	50´	8h50 às 9h40	AULA
INTERVALO	20´	9h40 às 10h	LANCHE/RECREIO
3º	50´	10h às 10h50	AULA
4º	50´	10h50 às 11h40	AULA
ALMOÇO	80´	11h40 às 13h	ALMOÇO / DESCANSO
5º	50´	13h às 13h50	AULA
6º	50´	13h50 às 14h40	AULA
INTERVALO	20´	14h40 às 15h	LANCHE/RECREIO
7º	45´	15h às 15h45	GTD
8º	45´	15h45 às 16h30	GTD

Fonte: CENTRO PEDAGÓGICO, 2010:12.

De todo modo, por questões, em sua grande maioria, que se poderiam chamar de “arranjos internos”, a organização curricular do Tempo Integral do CP carece, sem dúvida, não apenas de fundamentação pedagógica, como de uma maior sustentação política, por não se ter garantia de continuidade do trabalho em desenvolvimento, uma vez que este se encontra alicerçado, sobretudo, em acordos políticos.

No Projeto atual de Tempo Integral (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010:12), menciona-se a importância de se considerar o tempo e o espaço para almoço, recreio e descanso de mais de 600 alunos de faixas etárias e demandas sócioafetivas muito diferenciadas:

É preciso ressaltar que o horário destinado ao **almoço** deve ser escalonado para atender, de forma diferenciada, os alunos dos três ciclos. Além disso, esse é um momento compreendido também como um momento formador e terá a presença dos monitores para um acompanhamento dos alunos – especialmente os do 1º e 2º ciclos, conforme já realizado atualmente. Será necessário, também, garantir espaços na escola destinados ao **descanso** e/ou **atividades mais livres** para o aluno. Os horários de lanche, almoço e descanso deverão ser diferentes em cada ciclo, considerando as especificidades de cada faixa etária.

No entanto, não consta a logística dessa implantação. E embora se admita a dificuldade com relação à infraestrutura, não foi apresentado nenhum plano a curto prazo para a resolução dessa situação: “Há inúmeros desafios relativos à infra-estrutura para a organização e desenvolvimento das atividades, com todos os alunos presentes na escola ao longo do dia” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010:12).

Definida a implantação do Tempo Integral para todo o alunado, as famílias receberam um folheto com essa informação e o novo horário que iria vigorar em reunião de pais realizada com os professores para entrega das fichas avaliativas em dezembro de 2010 (ANEXO A - Folheto de divulgação da implantação do Tempo Integral no CP à comunidade

escolar a partir de 2011). Nessa reunião, em geral os docentes também não tinham informações de como seria o Tempo Integral, apenas conhecimento dos dados informados no fôlder a ser repassado aos responsáveis pelos alunos. No início do ano letivo em 2011, as famílias foram convidadas a reunir-se com a Direção para apresentação da proposta. Pelas conversas informais realizadas com alguns pais, nessa reunião não houve margem para perguntas ou questionamentos sobre a série de mudanças que estavam acontecendo. Ao que parece, o objetivo dessa reunião com as famílias foi apresentar a tomada de decisão sobre a mudança realizada, informando-as da nova organização pedagógica da escola, sem espaço para qualquer questionamento acerca da proposta.

Portanto, o ano letivo de 2011 iniciou com o Tempo Integral implantado para todos os alunos, exceto os do 1º ano escolar, cujos professores solicitaram um tempo maior para melhor organização e recepção do alunado. Os alunos do 1º ano vinham somente no turno da manhã nos dois primeiros meses de aula, fevereiro e março.

De todo modo, como não havia salas de aula em número suficiente no CP, foi feito um acordo com a Direção da FaE e lá os alunos dos 9ºs anos tiveram aulas no 1º semestre. Pelo que alguns professores do 3º Ciclo disseram, em função de questões de indisciplina, no 2º semestre, as turmas retornaram para o CP. Na Escola, no entanto, a situação mostrava-se caótica. Algumas turmas, no 1º semestre, foram alocadas no que os alunos denominavam “puxadinhos”, espaços improvisados de madeira, no pátio em frente à cantina, no 1º andar, em que se colocava um quadro e carteiras, e onde se faz muito calor e barulho extremo. Após muita reclamação de alunos professores e pais, espaços que ainda não o tinha sido, foram transformados em sala de aula, alguns de forma aparentemente mais “pacífica”, dialogada, outros com muita indignação: laboratórios de informática e de ciências, sala de música, brinquedoteca, Telecentro Comunitário³⁰, sala do Núcleo de Atendimento Integração Pedagógica (NAIP) etc. Embora a maioria não tenha retornado, algumas dessas instâncias voltaram a seu espaço de origem. Para tanto, no ano de 2011, muitas obras ocorreram no CP, inclusive em frente a salas de aula, à Biblioteca, atrapalhando o trabalho pedagógico desenvolvido. Essas obras ainda ocorrem, mas não com tanta frequência.

Em Ofício N.º 01/2011, aprovado pelo Conselho Diretor da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, a Coordenadoria Pedagógica da Educação Básica indicou a redução no ingresso via sorteio de três para duas turmas no 1º ano do ensino fundamental do CP, a partir de 2012, corroborando uma decisão do grupo docente efetivo da Escola que se faz representar nessa instância. A principal justificativa para tanto parece ser a ampliação do

ensino fundamental de oito para nove anos que implicou no “acréscimo de um ano escolar e três turmas, sem que esse atendimento à legislação fosse acompanhado da expansão de vagas de magistério —, aliada à atual política de não reposição do quadro docente”. Com a redução gradual de três para duas turmas a ingressar no CP, sem dúvida, paulatinamente, a questão da falta de espaços físicos adequados, sobretudo de salas de aula, será paulatinamente solucionada.

Quanto à alimentação, embora se buscasse fazer refeições nutritivas e balanceadas, uma vez que foi contratada uma nutricionista e o cardápio elaborado semanalmente era disponibilizado no *site* da Escola³¹, no dia 14 de junho de 2011, os alunos do 3º Ciclo não assistiram às aulas para realizarem um “apitajo” em protesto pela alimentação julgada “insuficiente”. Eles só pararam depois que a Vice Diretora foi ao CP e acalmou os ânimos mediante promessa de permitir que repetissem as refeições, contanto que não houvesse desperdício.

A reorganização dos tempos escolares com a implantação do Tempo Integral a partir de 2011 parece ter sido mais sentida pelos alunos e seus familiares em função da falta de tempo para a realização do dever de casa. No Projeto “CP – uma Escola de Tempo Integral” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2010:12) consta:

É importante que, dentre os GTDs ofertados, haja os para orientação das denominadas atividades de **Para Casa** que, deverão ser alvo de reflexão e redimensionamento por parte dos docentes, na medida em que os alunos permanecerão na escola e terão muito pouco tempo efetivamente em sua casa para a realização das mesmas.

Entretanto, na prática, esse princípio não foi concretizado, de maneira que foram muitos os conflitos ocorridos entre o corpo docente e algumas famílias. Alguns professores insistiam em passar os deveres de casa como antes e os pais diziam que a Escola precisava se reorganizar para que o aluno pudesse fazer o dever na própria Escola já que ele passava grande parte do tempo no CP. Convém lembrar que o alunado do Centro Pedagógico ingressa por sorteio e reside não apenas em Belo Horizonte (BH), mas na chamada Grande BH, que inclui 34 municípios, e não raramente seu tempo de percurso entre casa e Escola é muito longo, o que é ainda mais dificultado pela ausência de transportes viáveis, sejam eles escolares ou públicos. Ainda no que diz respeito a esse aspecto, uma queixa comum dos alunos e de seus

³⁰ O Telecentro Comunitário consiste em um espaço com computadores conectados à internet, aberto ao público em geral, por se tratar de projeto governamental de inclusão às tecnologias da informação e à cidadania.

³¹ Atualmente, não há mais nutricionista paga pela Escola para esse trabalho e o cardápio apresentado no *site* raramente encontra-se atualizado.

responsáveis em 2011 foi o cansaço e a falta de tempo para se fazer outras atividades que não as escolares.

Com tudo isso, o grupo de professores procurou, ao longo de 2011, desenvolver várias estratégias para minimizar em parte o mal estar vivenciado com a implantação do Tempo Integral, sobretudo pelos alunos. No 2º Ciclo, uma das estratégias foi organizar um quadro para se registrar os deveres de casa ou trabalhos que eram marcados para os alunos, de modo que não ocorresse nenhuma concentração num mesmo período. Além disso, os alunos passaram a ser mais orientados pelos professores sobre como se organizar para fazer esses deveres, a construir essa autonomia.

Por fim, após muitas tentativas e conversas, formais e informais, e em diversas esferas, ao longo de 2011, no intuito de se minimizar na vida estudantil o impacto de a implantação do Tempo Integral ter ocorrido de forma tão aligeirada e sem condições mínimas, inclusive de salas de aula, a partir de uma solicitação da Coordenadoria Pedagógica da Educação Básica, houve uma discussão do documento “CP – uma Escola de Tempo Integral” — que também foi chamada a realizar sua apreciação — pelo grupo docente do CP. Uma das professoras, representante docente do CP nessa Coordenadoria, redigiu um documento, datado de 14 de junho de 2011, em que relata que, mediante seu convite por e-mail para apreciação do referido documento, no dia 1º de junho, reuniram-se 24 docentes efetivos. Esses professores realizaram apontamentos sobre o Projeto, bem como analisaram o processo vivenciado de implementação do Tempo Integral (TI) no Centro Pedagógico no decorrer dos quatro meses letivos, a partir de fevereiro de 2011. Após o levantamento dos pontos apresentados pelos professores, o documento apresenta ao final uma síntese dos aspectos convergentes, a saber:

- “- Ausência de clareza quanto à concepção norteadora do TI;
- Necessidade de diferenciar as concepções que norteiam a organização do processo educativo no âmbito de uma Educação Integral e de uma Escola de Tempo Integral;
- Acento da proposta na ampliação da carga disciplinar em detrimento de outras dimensões formativas e necessidade de revisão dessa concepção;
- Revisão da carga disciplinar por ciclo de formação humana;
- Necessidade de uma proposta de TI diferenciada por ciclo;
- Necessidade de revisão do modo como o tempo escolar está estruturado;
- Necessidade de rever os tempos destinados aos intervalos;
- Extrema precariedade dos espaços físicos para atender condizentemente as especificidades das crianças e adolescentes em seus diversos movimentos de privacidade, recolhimento, descanso/relaxamento, sociabilidade...

- Precariedade material para a realização de uma educação de qualidade;
- Ausência de momentos democráticos / coletivos de avaliação do TI;
- Processo de silenciamento do corpo docente;
- Avaliação do TI deve levar em conta a experiência efetiva que tem sido vivenciada desde a implementação do projeto;
- Replanejamento e/ou readequação do TI dever levar em conta as considerações do coletivo desta instituição, ou seja, alunos, familiares dos alunos, professores, técnicos administrativos etc;
- Necessidade de revisão da fragmentação imposta ao processo educativo;
- Necessidade de revisão da concepção norteadora dos GTDs em andamento”.

Dessa forma, a avaliação realizada pelos professores do CP foi encaminhada à Coordenadoria Pedagógica da Educação Básica que, juntamente com a apreciação de seus outros representantes e de um parecerista *ad hoc*, submeteu-o à votação e o aprovou. Importante lembrar que até então o Projeto “CP – uma Escola de Tempo Integral” havia sido aprovado somente pelo Colegiado Especial, instância máxima da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Portanto, estava agora seguindo os trâmites esperados.

Assim, o Projeto “CP – uma Escola de Tempo Integral” foi inclusive submetido à Câmara de Graduação, cuja decisão, datada de 30 de junho de 2011, aprova “em caráter experimental, a implementação do projeto ‘CP uma Escola de Tempo Integral’, nos anos de 2011, 2012 e 2013”. Por decisão da Câmara, a continuidade do Projeto dependerá de uma avaliação a ser realizada por uma Comissão Especial mista a ser designada pela Pró-Reitoria de Graduação no 1º semestre de 2013, constituída por membros da Câmara de Graduação e do Colegiado Especial de Educação Básica e Profissional, cujo relatório deverá ser entregue no mês de maio de 2013.

O fato é que o movimento do corpo docente do CP para discussão da implantação do Tempo Integral resultou em outros encontros do professorado. Algumas dessas reuniões foram chamadas por alguma instância do CP, outras promovidas pelos próprios docentes. Com o tempo, um grupo de professores começou a sentir a necessidade de realizar algo mais concreto e de, pelo menos, fazer alguns ajustes na proposta de Tempo Integral a partir de 2012 de modo a qualificar a permanência do alunado na Escola e, por conseguinte, contribuir para seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, a partir de muitas conversas e de consultas aos demais colegas — inclusive aos professores ocupantes de cargos de Direção e de Coordenação, via reuniões abertas e/ou e-mails —, esse grupo de professores elaborou e apresentou, após negociação com ampla maioria dos docentes, uma proposta de ajustes no Tempo Integral a

partir de 2012. Na assembleia do dia 21 de novembro de 2011, em que houve a apresentação, algumas mudanças ainda aconteceram no documento intitulado “Proposta de ajustes no Tempo Integral do Centro Pedagógico para 2012”, assim como na reunião de CPA em que ele foi apreciado. Em suma, as proposições, todas com justificativa e/ou fundamentação pedagógica, abrangem os seguintes aspectos:

1. Reorganização do tempo escolar

- a. Redução de uma hora diária uma vez que o alunado estava se mostrando cansado com a extensa jornada escolar;
- b. As aulas propriamente ditas foram concentradas pela manhã e nos primeiros dias da semana, acreditando-se que os alunos estariam mais descansados;
- c. Diferenças no horário do almoço e dos lanches entre o 2º e 3º Ciclos e o 1º Ciclo, cujos alunos são menores.

2. Reformulação da proposta de GTD – Grupo de Trabalho Diferenciado

- a. 1º Ciclo: compor um currículo mais adequado às especificidades da infância em uma escola com jornada ampliada, mediante a oferta de três GTDs semanais e a inserção de aulas especializadas de música e de língua estrangeira
- b. 2º e 3º Ciclos: GTDs organizados sob dois eixos centrais – 1. GTD de Orientação de Estudos, para as atividades como deveres, pesquisas e demais trabalhos escolares; mostra-se importante uma vez que os alunos passam grande parte do tempo na Escola; 2. GTD de Ampliação Curricular, ofertar atividades que possibilitem aos estudantes ampliarem o conhecimento em determinada área ou conteúdo, constituindo um espaço de formação para além das disciplinas específicas, como oficinas de língua estrangeira, informática, capoeira, teatro, dança, circo, ciências, entre outras. A ideia é que os alunos sejam agrupados em turmas heterogêneas de modo a propiciar uma troca dialógica e produtora com seus pares.

Mesmo aprovados esses ajustes nas devidas instâncias, na prática, exceto pela redução na ampliação da jornada escolar e pela reorganização dos intervalos entre as aulas, observada a mudança alimentar, as demais propostas não foram de fato observadas. No que diz respeito aos GTDs, por exemplo, os nomes foram considerados, mas continuam acontecendo da mesma forma como em 2011, ou seja, sem que haja tempo para os alunos realizarem as

atividades extra-classe ou sem preocupação com a composição de grupos heterogêneos. Assim, os GTDs de Português e Matemática, em geral, são compostos por alunos que costumam ter dificuldade na matéria e ministrados por bolsistas da graduação, e nem sempre da área específica de sua formação.

Além disso, em 2012, até o momento, o Centro Pedagógico tem turmas em espaços que não foram projetados para serem salas de aula, de modo que se observa, por exemplo, dificuldade na organização espacial das carteiras, falta de ventilação e/ou barulho, o que acaba por prejudicar os objetivos pedagógicos propostos pelos professores.

No que concerne aos espaços, uma grande dificuldade ainda existente é o fato de que o alunado não tem onde descansar. Quando se anda pela escola nos momentos de intervalo, observam-se alunos sentados ou deitados nas escadas e no piso, sendo que alguns se encontram fazendo seus deveres escolares.

Sem dúvida, a situação melhorou muito com a aquisição de escaninho para os alunos neste ano de 2012, que agora têm onde deixar seu material escolar e, em especial, guardar objetos de maior valor, sem precisar carregá-los para onde quer que se dirigissem, como acontecia antes.

Não obstante todas as dificuldades enfrentadas, parece existir um consenso de que, para além da forma como foi realizada a implantação do Tempo Integral e das fragilidades percebidas na proposta, seu sucesso mostra ser algo que a comunidade escolar — professores, pais e alunos — de um modo geral, deseja e explicita em suas falas como o melhor “caminho” hoje para o CP. Entretanto, ressalte-se que a Escola conta na atualidade somente com o aval político da UFMG para essa empreitada, não o financeiro. E mesmo em termos políticos, há ainda que se aguardar a avaliação da Câmara de Graduação em 2013, a partir de estudo a ser efetuado por uma Comissão a ser constituída, sobre a implantação, o desenvolvimento e os resultados do Projeto “CP - uma Escola de Tempo Integral”. Isso tudo gera incertezas quanto ao futuro, não apenas em relação à sua proposta de Tempo Integral em vigor, mas da própria Escola no que concerne ao seu papel de ofertar o ensino fundamental no âmbito da UFMG com a excelência esperada.

Em seguida, serão apresentados alguns dados sobre os sujeitos entrevistados. O QUADRO 3 traz um resumo do perfil dos alunos e de suas famílias à época das entrevistas individuais. Na pesquisa, foram considerados 24 sujeitos, sendo 12 alunos e suas mães. Dentre esses 12 alunos, seis eram do 4º ano e seis do 8º ano; seis das camadas médias e seis das camadas populares; e um aluno do 8º ano era bolsista da FUMP. No que diz respeito aos

arranjos familiares, oito pertenciam a famílias biparentais, um a monoparental feminina e três a famílias recompostas. Do sexo masculino, são oito alunos, e; do feminino, quatro.

QUADRO 3

Perfil resumido dos sujeitos à época das entrevistas individuais

N.º de alunos por ano escolar e por camada social			Bolsistas FUMP	Arranjos Familiares			Sexo	
				Biparentais	Monoparentais	Recompostos	Masc.	Fem.
4º ano	Populares	3	-	1	-	2	2	1
	Médias	3	-	3	-	-	1	2
<i>Subtotal</i>		6	-	4	-	2	3	3
8º ano	Populares	3	1	1	1	1	3	-
	Médias	3	-	3	-	-	2	1
<i>Subtotal</i>		6	1	4	1	1	5	1
Total		12	1	8	1	3	8	4

O APÊNDICE G - QUADRO 4 traz o perfil completo dos sujeitos entrevistados, cujos nomes fictícios, inclusive o das mães, foram escolhidos pelos alunos quando das entrevistas individuais.

Cabe esclarecer que, em relação aos arranjos familiares, crescer em uma família biparental (composta por pai, mãe e filhos), monoparental (somente o pai ou a mãe a se encarregar, muitas vezes, sozinho dos filhos) ou recomposta (quando, após separação ou divórcio do casal, a família é reconfigurada com a introdução de um padrasto ou de uma madrasta no meio familiar) pode afetar a vida do sujeito social e afetivamente. E as implicações dessa repercussão “parecem redundar em experiências diferenciadas, dentre as quais aquelas relativas aos processos de escolarizações” (GLÓRIA, 2007:25).

Por fim, ao se realizar a análise dos dados dos sujeitos entrevistados, acredita-se que se obterão elementos para uma apreciação mais pertinente da realidade estudada. O ponto de vista dos alunos e de seus familiares, sujeitos a quem se destina a proposta de Tempo Integral em vigor, é crucial para que se possa avaliar o seu mérito, não apenas no que concerne ao Centro Pedagógico, mas também a outras escolas que têm vivenciado política pública semelhante no Brasil.

5 CRONOGRAMA REVISTO

Haja vista a execução de essa pesquisa ter iniciado no segundo semestre de 2011, e não no primeiro, em razão dos trâmites para sua aprovação nas devidas instâncias, o cronograma para sua execução foi reformulado conforme se segue.

Atividades	Ano / Semestres	2011	2012		2013
		2º	1º	2º	1º
Análise documental e observação informal					
Sondagem com profissionais do CP para seleção dos sujeitos da pesquisa					
Contato com as famílias e os alunos para realização das entrevistas					
Realização das entrevistas individuais com os alunos e seus familiares					
Transcrição das entrevistas individuais					
Organização e análise dos dados obtidos nas entrevistas individuais					
Coleta de dados via grupos focais					
Transcrição dos dados obtidos nos grupos focais					
Organização e análise dos dados obtidos nos grupos focais					
Elaboração do relatório parcial de pesquisa					
Elaboração do relatório final de pesquisa					
Elaboração de artigo para publicação					

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Tereza Gonzaga, FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, Jose Francisco. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 482-500.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. VI, p. 39-64.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf> Acesso em: 15 jan. 2009.

BRESSOUX, Pascal. Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *In*: FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologie de l'éducation: nouvelles approches, nouveaux objets*. Paris: INRP, 1994, p. 173-219.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas: v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2010.

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

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG), *CP – uma Escola de Tempo Integral*, Belo Horizonte, 2010. Projeto.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG), *Escola em Tempo Integral*, Belo Horizonte, 2007. Projeto.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papius, 1995. Cap. 6: A cultura e a escola, p. 123-143.

CIEGLINSKI, Amanda. Alunos brasileiros de escolas públicas ficam atrás em avaliação internacional. *Agência Brasil*, Brasília, 12 jul. 2010. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/12/07/alunos-brasileiros-de-escolas-publicas- ficam-atras-em-avaliacao-internacional.jhtm>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

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

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. *Diversificação curricular e educação integral*. NEEPHI / UNIRIO, 2004, p. 1-18. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/ligiaedayse_educacaointegral.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DURU-BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999. Chapitre 9: Les pratiques éducatives des familles, p. 167-187.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *Uma análise de fatores sociodemográficos e sua relação com a escolarização dos filhos em famílias de camadas médias*. 2007. 287 f. tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A “escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 22, p. 61-76, jan./fev./mar./abr. 2003.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. “A escola dos que passam sem saber”: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares. 2002. 237 f. dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002a.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. Direito à educação escolar: o discurso da inclusão X a prática da exclusão. *Educar em Revista*, Curitiba, n 20, p. 209-222, jul./dez. 2002b.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec - Educação Integral*: São Paulo, n. 2, 2006. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/reflexoes_ed_integral.pdf>. Acesso em: 04 out. 2010.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2009/default.shtm>>. Acesso em: 04 jan. 2010.

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

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: XIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2002, Ouro Preto. *Violências, o Estado e a Qualidade de Vida da População Brasileira*. ABEP - Associação Brasileira de Estudos Populacionais / UNICAMP, 2002, p. 1-26. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social / interrogações sociológicas. Separata de: *Análise Social*, Lisboa, v. XL, n. 176, p. 563-578, 3º trimestre de 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, fev./ago., 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. Introdução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 9-15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC / Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral_2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. *Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf Acesso em 04 abr. 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

QUADROS, Waldir José de. A evolução recente das classes sociais no Brasil. In: PRONI, Marcelo Weishaupt; HENRIQUE, Wilnês (Org.). *Trabalho, mercado e sociedade: o Brasil nos anos 90*. São Paulo: Editora UNESP; Campinas, SP: Instituto de Economia da UNICAMP, 2003, p. 15-69.

RESENDE, Tânia de Freitas. *Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: concepções, formatos e efeitos*. Actas do Encontro "Contextos educativos na Sociedade Contemporânea", Vol. I - Comunicações. Lisboa: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, 2009, p. 113-122. Disponível em: <<http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4ac6715cd94cf.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2010.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção social. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 15-38.

ROMANELLI, Geraldo. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 245-264.

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

SOARES, Jose Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Ibero Americana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación – REICE*: Venezuela, v. 2, n. 2, p. 85-104, jul. – dic. 2004. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Soares.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 211-370, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A - Carta de apresentação aos responsáveis pelos alunos e solicitação de participação na pesquisa

Belo Horizonte, 13 de setembro de 2011.

Senhor(a) responsável pelo(a) aluno(a) _____,

Eu sou professora do Centro Pedagógico da UFMG e estou fazendo uma pesquisa sobre o que pensam alunos e sua família sobre a implantação do tempo integral na Escola. Assim, gostaria de contar com a sua participação e a de seu(sua) filho(a). Para tanto, peço que assine o Termo de Consentimento que segue junto com essa carta.

Além disso, por favor, abaixo registre seus telefones atualizados para contato e marque qual o melhor dia e horário que poderia vir ao CP para conversarmos sobre a implantação do tempo integral. Essa entrevista será individual e não deve demorar.

Logo depois de conversar com o(a) senhor(a), conversarei também com o(a) aluno(a) sob sua responsabilidade sobre essas mesmas questões.

Agradeço muito sua atenção e sua colaboração.

Dília Maria Andrade Glória

Nome do responsável: _____

Parentesco: () Mãe () Pai () Avó () Tia () Outro: _____

Telefone(s): Celular: _____ Casa: _____ Outro: _____

Disponibilidade(s) para a entrevista (pode marcar mais de uma disponibilidade):

() Segunda à tarde

() Segunda à noite, a partir de ____ horas

() Terça pela manhã

() Terça à tarde

() Quinta, entre 8h e 10h

Obs.: _____

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a)

APÊNDICE B - Formulário de consentimento livre e esclarecido – alunos do 4º ano e responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Dília Maria Andrade Glória, professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, responsável pela pesquisa “Uma proposta de escola de ensino fundamental de tempo integral na visão de alunos e seus familiares: o caso do Centro Pedagógico da UFMG”, que tem como objetivo principal estudar a implantação do tempo integral no Centro Pedagógico (CP) na visão dos alunos e de suas famílias, convido seu/sua filho/filha e o/a senhor/senhora a participar desta pesquisa, e peço sua autorização para que sejam entrevistados, sendo as entrevistas gravadas em áudio.

A partir deste documento, segundo a Resolução CNS 196/96, lhe é garantido o direito de desistir de participar dessa pesquisa, se for por vontade própria, e de manter seu nome e o de seu/sua filho/filha em segredo. Este documento também garante que a divulgação dos resultados das entrevistas estará ligada a interesses acadêmicos, quer dizer, aos interesses desta Universidade.

Acredita-se que não haverá motivos para que a pesquisa seja interrompida. E, talvez por não sentir-se à vontade em responder a uma ou outra pergunta da entrevista, entendo que não haverá de fato prejuízo aos participantes da pesquisa.

Informo ainda que não existe previsão de qualquer tipo de indenização ou compensação financeira, até pelas características deste trabalho, que não prevê nenhuma remuneração ou lucro.

Qualquer dúvida ou necessidade de maior explicação, faça contato com a pesquisadora, com o Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAPq) do CP ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP):

- Dília Maria Andrade Glória – (31) 3409-5498 / (31) 9717-2846
- NAPq / CP – (31) 3409-5175
- COEP – (31) 3409-4592 / E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 – B. Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP: 31270-901

Concordo e assino o presente termo.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2011.

Responsável pelo(a) aluno(a) do Centro Pedagógico

Aluno(a) do Centro Pedagógico

Pesquisadora Dília Maria Andrade Glória

APÊNDICE C - Formulário de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis pelos alunos do 8º ano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS

Eu, Dília Maria Andrade Glória, professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, responsável pela pesquisa “Uma proposta de escola de ensino fundamental de tempo integral na visão de alunos e seus familiares: o caso do Centro Pedagógico da UFMG”, que tem como objetivo principal estudar a implantação do tempo integral no Centro Pedagógico (CP) na visão dos alunos e de suas famílias, convido seu/sua filho/filha e o/a senhor/senhora a participar desta pesquisa, e peço sua autorização para que sejam entrevistados, sendo as entrevistas gravadas em áudio.

A partir deste documento, segundo a Resolução CNS 196/96, lhe é garantido o direito de desistir de participar dessa pesquisa, se for por vontade própria, e de manter seu nome e o de seu/sua filho/filha em segredo. Este documento também garante que a divulgação dos resultados das entrevistas estará ligada a interesses acadêmicos, quer dizer, aos interesses desta Universidade.

Acredita-se que não haverá motivos para que a pesquisa seja interrompida. E, talvez por não sentir-se à vontade em responder a uma ou outra pergunta da entrevista, entendo que não haverá de fato prejuízo aos participantes da pesquisa.

Informo ainda que não existe previsão de qualquer tipo de indenização ou compensação financeira, até pelas características deste trabalho, que não prevê nenhuma remuneração ou lucro.

Qualquer dúvida ou necessidade de maior explicação, faça contato com a pesquisadora, com o Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAPq) do CP ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP):

- Dília Maria Andrade Glória – (31) 3409-5498 / (31) 9717-2846
- NAPq / CP – (31) 3409-5175
- COEP – (31) 3409-4592 / E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005 – B. Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP: 31270-901

Concordo e assino o presente termo.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2011.

Responsável pelo(a) aluno(a) do Centro Pedagógico

Pesquisadora Dília Maria Andrade Glória

APÊNDICE D - Formulário de consentimento livre e esclarecido aos alunos do 8º ano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

Eu, Dília Maria Andrade Glória, professora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, responsável pela pesquisa “Uma proposta de escola de ensino fundamental de tempo integral na visão de alunos e seus familiares: o caso do Centro Pedagógico da UFMG”, que procura estudar como os alunos e suas famílias têm percebido como tem acontecido o tempo integral no Centro Pedagógico (CP), convido você a participar desta pesquisa, através de entrevistas gravadas, aqui mesmo na Escola, nos horários de algumas aulas.

A partir deste documento, garanto seu direito de desistir de participar dessa pesquisa e de manter seu nome em segredo. Este documento também garante que os resultados das entrevistas serão publicados apenas para interesse científico.

Acredito que não haverá motivo para que a pesquisa seja interrompida. E, tirando alguma pergunta que talvez você não queira responder, entendo que não será prejudicado com as entrevistas que serão realizadas.

Informo ainda que não há previsão de qualquer tipo de indenização ou compensação financeira, até pelas características deste trabalho, que não tem nenhuma remuneração ou lucro.

Qualquer dúvida ou necessidade de maior explicação, faça contato com a pesquisadora, com o Núcleo de Apoio à Pesquisa (NAPq) do CP ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP):

- Dília Maria Andrade Glória – (31) 3409-5498 / (31) 9717-2846
- NAPq / CP – (31) 3409-5175
- COEP – (31) 3409-4592 / E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar
Sala 2005 – B. Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP: 31270-901

Concordo e assino o presente termo.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2012.

Aluno(a) do Centro Pedagógico

Pesquisadora Dília Maria Andrade Glória

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com os alunos

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Você sabe o motivo de estudar no Centro Pedagógico (CP)?
2. Percurso escolar do aluno e estratégias educativas familiares
 - 2.1. Você tem ou já teve dificuldade e/ou facilidade em alguma matéria escolar?
 - 2.2. Como se comporta na escola? Faz bagunça ou fica mais quieto?
 - 2.3. Você vai a festas, excursões, jogos esportivos etc. que o CP realiza?
 - 2.4. Seus pais também participam desses eventos escolares? E de reuniões? Eles conversam com os professores?
 - 2.5. Você recebe algum tipo de ajuda para fazer as atividades escolares? De quem (pai/mãe/irmão/professor particular/outra pessoa)? Quando?
 - 2.6. Você já repetiu algum ano escolar? Quando? Conte como foi.
3. Quando e como você ouviu falar do tempo integral no CP?
4. Logo no início, o que você achava do CP como escola de tempo integral?
5. O que você conhece sobre a escola de tempo integral do Centro Pedagógico?
6. Você percebeu alguma mudança por causa do tempo integral no que diz respeito à(s)/ao
 - 6.1. seu aprendizado?
 - 6.2. matérias estudadas, número e tipo de aulas, distribuição das aulas na semana etc.?
 - 6.3. avaliação?
 - 6.4. pessoal que tem dado apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido na Escola?
 - 6.5. atividades na escola em relação a horários (tempos) e salas/lugares (espaços)? Como momento e lugar para o descanso e o brincar, por exemplo?
 - 6.6. alimentação (lanches e almoço)?
 - 6.7. relação da sua família com a escola?
 - 6.8. sua relação com a família ou com os professores?
 - 6.9. maneira de você fazer seus trabalhos e deveres escolares?
 - 6.10. uso do tempo que você faz fora da escola: estuda alguma língua estrangeira; pratica algum esporte, faz algo relacionado à música, à dança etc.?
 - 6.11. outra(s)?
7. O que a sua família tem achado do tempo integral? Por quê?
8. Hoje, o que você acha do CP como escola de tempo integral?
9. Você pensa que o tempo integral permite ao aluno aprender mais, conseguir sucesso escolar? Por quê?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com as mães

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES

1. Como e por que o Centro Pedagógico (CP) foi escolhido para seu filho estudar?
2. Percurso escolar do aluno e estratégias educativas familiares
 - 2.1. Seu filho tinha ou tem facilidade e/ou dificuldade em alguma matéria escolar?
 - 2.2. Fale um pouco sobre a relação de seu filho com a escola: comportamento e envolvimento com as atividades escolares.
 - 2.3. Como a senhora e/ou sua família tem acompanhado as atividades escolares, ou mesmo delas participado?
 - 2.4. Como a senhora se relaciona com os professores e com a Escola de seu filho?
 - 2.5. Existe algum tipo de ajuda pedagógica oferecida ao aluno pela família? Qual?
 - 2.6. O aluno já foi retido em algum ano escolar? Quando? Conte como foi.
3. Quando e como a senhora soube da implantação do tempo integral no CP?
4. Quais foram suas primeiras impressões sobre a escola de tempo integral?
5. O que a senhora conhece da proposta de tempo integral do Centro Pedagógico?
6. A senhora percebeu alguma mudança com o tempo integral no que diz respeito à(s)/ao
 - 6.1. aprendizado de seu filho?
 - 6.2. organização curricular (disciplinas, número, tipo e distribuição de aulas etc.)?
 - 6.3. avaliação?
 - 6.4. pessoal que tem dado apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido na Escola?
 - 6.5. atividades na escola em relação a tempos (horários) e espaços (salas/lugares)? Como momento e lugar para o descanso e o brincar, por exemplo?
 - 6.6. alimentação (lanches e almoço)?
 - 6.7. relação família/escola, família/filho e professor/aluno?
 - 6.8. orientação sobre as atividades escolares desenvolvidas em casa, como trabalhos e deveres?
 - 6.9. uso do tempo extraescolar (estudo de língua estrangeira; atividades esportivas, artísticas e/ou culturais etc.)?
 - 6.10. outra(s)?
7. O que o seu filho, como aluno do CP, tem achado do tempo integral? Por quê?
8. Hoje, como a senhora avalia o CP como escola de tempo integral?
9. Acredita que o tempo integral permite ao aluno aprender mais, conseguir sucesso escolar? Por quê?

APÊNDICE G - QUADRO 4: Perfil dos sujeitos pesquisados à época das entrevistas individuais

QUADRO 4
Perfil dos sujeitos pesquisados à época das entrevistas individuais

(Continua)

CAMADAS POPULARES	4º ANO ESCOLAR						
	ALUNO	MÃE		FAMÍLIA			Obs.
	Nome, idade e cor/raça	Nome e idade	Grau de instrução	Ocupação	Composição	Pai / Padrasto	
	Artur, 9 anos, cor/raça: pardo.	Ângela, 27 anos	Médio	Recepcionista	Recomposta. Aluno mora com mãe, padrasto e avô materno (4 pessoas).	O pai, falecido em 2004, possuía ensino médio. O padrasto tem 26 anos, ensino médio e faz graduação.	O filho recebe pensão do INSS (pai).
	Fábio, 10 anos, cor/raça: pardo.	Gabriele, 32 anos	Médio	Confeiteira (autônoma)	Recomposta. Aluno mora com mãe, padrasto, irmão de 2 anos e amiga da família (5 pessoas).	O pai, 35 anos, peixeiro, tem fundamental incompleto. O padrasto, 26 anos, tem ensino fundamental e é motorista.	O pai paga pensão “às vezes”.
	Marina, 9 anos, cor/raça: pardo.	Fernanda, 42 anos	Fundamental	Vendedora de móveis (autônoma)	Biparental. Aluna mora com mãe, pai e irmão de 13 anos (4 pessoas).	O pai, 41 anos, garçom, tem fundamental incompleto.	
CAMADAS MÉDIAS	Ana Beatriz, 10 anos, cor/raça: branco.	Camila, 47 anos	Médio	Microempresária	Biparental. Aluna mora com mãe, pai, um irmão de 8 anos e outro de 5 anos (5 pessoas).	O pai tem 47 anos, ensino superior, é microempresário produtor de vídeos.	
	Marcela, 10 anos, cor/raça: branco.	Laura, 32 anos	Médio	Estudante	Biparental. Aluna mora com mãe e pai (3 pessoas).	O pai tem 44 anos, ensino superior, e é corretor de seguros.	A mãe faz curso de “Técnico em Nutrição”.
	Mateus, 9 anos, cor/raça: pardo.	Laila, 43 anos	Superior	Coordenadora de Setor Financeiro	Biparental. Aluno mora com mãe e pai (3 pessoas).	O pai, 44 anos, técnico em eletrotécnica, tem ensino médio.	A mãe tem especialização (Lato Sensu)

CAMADAS POPULARES	9º ANO ESCOLAR						
	ALUNO	MÃE			FAMÍLIA		Obs.
	Nome, idade e cor/raça	Nome e idade	Grau de instrução	Ocupação	Composição	Pai / Padrasto	
	Daniel, 14 anos, cor/raça: pardo.	Cláudia, 42 anos	Médio	Vendedora em Telemarketing	Recomposta Aluno mora com mãe, padrasto, um irmão de 11 anos e outro de cinco anos (5 pessoas).	O pai, 38 anos, parece ter ensino fundamental incompleto. O padrasto, 41 anos, é borracheiro e tem ensino fundamental incompleto.	A mãe quase não tem informações sobre o pai biológico que não participa da vida do Daniel.
	Gustavo, 14 anos, cor/raça: pardo.	Ione, 37 anos	Fundamental	Faxineira	Biparental. Aluno mora com mãe, pai e um irmão de 6 anos (4 pessoas).	O pai, 37 anos, ensino médio, aluno de graduação (Engenharia Civil), faz estágio remunerado em empresa de engenharia.	O aluno é bolsista da FUMP.
Jéferson, 14 anos, cor/raça: pardo.	Lúcia, 35 anos	Médio	Empregada doméstica	Monoparental. Aluno mora com mãe e avô (3 pessoas).	O pai, 39 anos, ensino médio, é gerente de <i>delicatessen</i> , mas não paga pensão. Segundo a mãe, ajuda quando Jéferson precisa de algo, mas não com dinheiro.		
CAMADAS MÉDIAS	Bruna, 13 anos, cor/raça: pardo.	Rafaela, 46 anos	Superior	Professora	Biparental. Aluna mora com mãe, pai e uma irmã de 19 anos (4 pessoas).	O pai, 49 anos, ensino médio, é contabilista e atua como autônomo.	A mãe tem especialização (<i>Lato Sensu</i>).
	Lucas, 14 anos, cor/raça: branco.	Maria, 56 anos	Superior	Professora universitária	Biparental. Aluno mora com mãe, pai e uma irmã de 25 anos (4 pessoas).	O pai, 60 anos, ensino superior, é jornalista <i>free lancer</i> .	A mãe tem três Pós-Doutorados.
	Pedro, 13 anos, cor/raça: pardo.	Joana, 33 anos	Superior	Professora e microempresária	Biparental. Aluno mora com mãe, avós e tios maternos (6 pessoas).	O pai, 36 anos, graduado em agronomia, é microempresário na área de consultoria em sociedade com a esposa.	A mãe tem especialização (<i>Lato Sensu</i>). A família deve se mudar em 2012: a casa dos avós é um arranjo provisório por várias razões.

ANEXO A – Fôlder de divulgação da implantação do Tempo Integral no CP à comunidade escolar a partir de 2011

(Continua)

A cada dia de nossa vida, aprendemos com nossos erros e nossas vitórias. O importante é saber que todos os dias vivemos algo novo. Que no novo ano que se inicia, possamos viver intensamente cada momento com muita paz e esperança, pois a vida é uma dádiva e cada instante é uma benção de Deus.

Feliz 2011!

Centro Pedagógico—UFMG



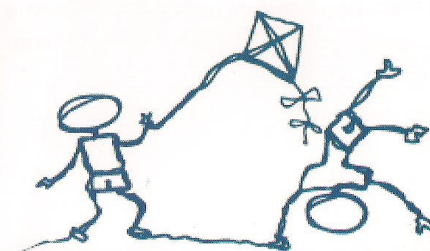
CENTRO PEDAGÓGICO

Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG
 Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha
 Belo Horizonte / MG - CEP 31270-901
 Telefones: 3409-5182 e 3409-5183
 e-mail: dir@cp.ufmg.br



CENTRO PEDAGÓGICO UFMG

Uma Escola de Tempo Integral 2011

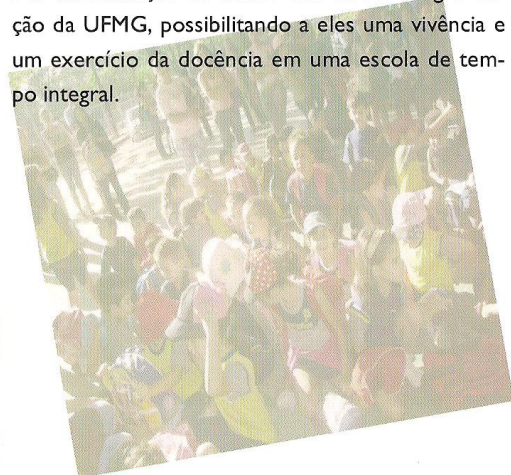


Centro Pedagógico

Uma escola de tempo integral

As aulas no Centro Pedagógico serão distribuídas ao longo do dia, sem diferenciações de turno regular e extra-turno. Sendo assim, terá uma ampliação de tempo escolar para todos os seus alunos. Além disso, a intenção é consolidar o Centro Pedagógico como um espaço significativo de formação de professores e demais profissionais que tenham a escola como campo de atuação e trabalho.

O Tempo Integral tem os seguintes objetivos: (I) propiciar uma maior permanência da criança e do adolescente na escola; (II) democratizar o acesso às práticas esportivas; (III) ampliar o acesso às manifestações culturais e de lazer e (IV) contribuir na formação de alunos dos cursos de graduação da UFMG, possibilitando a eles uma vivência e um exercício da docência em uma escola de tempo integral.



ESTRUTURA DO TEMPO INTEGRAL

	Duração	Horário	Atividade
1º	50 min.	08:00 às 08:50	Aula
2º	50 min.	08:50 às 09:40	Aula
Intervalo	20 min.	09:40 às 10:00	Lanche / Recreio
3º	50 min.	10:00 às 10:50	Aula
4º	50 min.	10:50 às 11:40	Aula
Almoço	80 min.	11:40 às 13:00	Almoço / Descanso
5º	50 min.	13:00 às 13:50	Aula
6º	50 min.	13:50 às 14:40	Aula
Intervalo	20 min.	14:40 às 15:00	Lanche / Recreio
7º	45 min.	15:00 às 15:45	Aula
8º	45 min.	15:45 às 16:30	Aula

Calendário Ano Letivo 2011

Mês	Dias Letivos	Datas Especiais
Fevereiro	16 dias	01 a 04 - Seminário Interno. 07 - Início das aulas
Março	21 dias	07,08 e 09 - Recesso Carnaval 26 - Sábado letivo
Abril	20 dias	16 - Sábado letivo 21 e 22 - Recesso Semana Santa/Tiradentes
Maio	22 dias	
Junho	21 dias	18 - Sábado letivo - Festa Junina 23 e 24 - Recesso / Corpus Christi
Julho	11 dias	15 - Encerramento do Semestre letivo / Entrega das Fichas Avaliativas
Agosto	21 dias	01 e 02 - Seminário Interno 03 - Início do Semestre letivo 15 - Assunção de Nossa Senhora 27 - Sábado Letivo
Setembro	23 dias	07 - Independência do Brasil 17 - Sábado Letivo 24 - Sábado Letivo
Outubro	16 dias	10 a 14 - Recesso - Semana da Criança / Dia do Professor
Novembro	19 dias	02 - Feriado, Finados 14 e 15 - recesso e Proclamação da República
Dezembro	10 dias	08 e 09 - Feriado - Nossa Senhora da Conceição 16 - Encerramento do Ano letivo
TOTAL	200 dias	

