

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Carlos Felipe da Silva Oliveira

Proposições para uma escola vinculada à política de Educação Integral e integrada a partir da análise de planos de trabalho para a parte diversificada do currículo

Juiz de Fora
2021

Carlos Felipe da Silva Oliveira

Proposições para uma escola vinculada à política de Educação Integral e integrada a partir da análise de planos de trabalho para a parte diversificada do currículo

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira.

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Carlos Felipe da Silva.

Proposições para uma escola vinculada à política de Educação Integral e integrada a partir da análise de planos de trabalho para a parte diversificada do currículo / Carlos Felipe da Silva Oliveira. -- 2021.

153 f.

Orientador: Roberto Perobelli de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação Integral. 2. Implementação. 3. Gestão. 4. Plano de aula. 5. Currículo. I. Oliveira, Roberto Perobelli de, orient. II. Título.

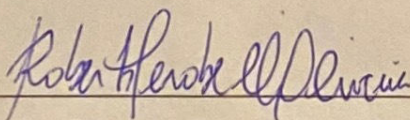
Carlos Felipe da Silva Oliveira

Proposições para uma escola vinculada à política de Educação Integral e integrada a partir da análise de planos de trabalho para a parte diversificada do currículo

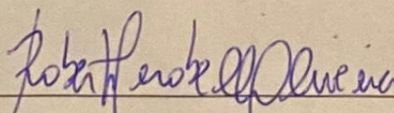
Dissertação apresentada como requisito parcial para a defesa do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovado em: *22 de novembro de 2021*

BANCA EXAMINADORA:

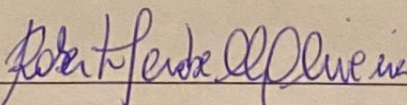


Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira – Orientador
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)



Prof. Dr. Elisabeth Gonçalves de Souza

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)



Prof. Dr. Priscila Fernandes Sant'Anna

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais –
Campus São João del-Rei (IF SUDESTE MG)

Dedico este trabalho à minha esposa e ao meu querido filho, por suportarem minha ausência mesmo nos momentos em que estive presente. À minha mãe, Jaqueline, e ao meu pai, Geraldo, por terem acreditado que a educação tem poder de transformar realidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela graça dessa conquista. Mesmo diante das adversidades, foi nele que encontrei forças para superá-las.

Aos meus pais, Geraldo e Jaqueline que, com amor e esforço, possibilitaram que eu chegasse até aqui.

Aos meus amores, Lorena e Davi, esposa e filho, que com paciência, amor e carinho, apoiaram a realização deste sonho, suportando minhas longas ausências.

Às mestrandas e amigas, Karen e Júnia, companheiras nesta jornada, pela oportunidade de dividir as angústias e as alegrias desta empreitada.

À ASA Diovana Paula de Jesus Bertolotti pela paciência que teve comigo no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Dr. Roberto Perobelli de Oliveira por todas as suas orientações qualificadas no percurso desta pesquisa.

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar” (EINSTEIN).

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão a ser estudado discute a implementação da política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais, na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo. Para o norteamento da pesquisa desenvolvida, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: de que forma uma análise dos planejamentos de atividades dos professores pode auxiliar na compreensão do processo de implementação de políticas de Educação (em tempo) Integral em uma escola pública do centro-oeste mineiro? Em que medida essa compreensão mais apurada auxilia na proposição de ações gestoras voltadas para a implementação de políticas públicas, como é o caso da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais? De forma complementar, o objetivo geral da pesquisa foi o de avaliar como a percepção dos professores da escola-foco se revela em seus planejamentos (anuais e/ou aula a aula). Para buscar resultados mais detalhados com relação à pesquisa empreendida, foram estabelecidos como objetivos: (i) descrever o processo de implementação e operacionalização das políticas de Educação Integral na escola-foco da pesquisa entre 2017 e 2020, evidenciando de que maneira a instituição se organiza para atender a demanda de formação (em tempo) integral; (ii) analisar os documentos que orientam as ações educacionais neste contexto escolar para a formação integral dos alunos ligados ao Programa de Educação Integral e Integrada, verificando em que medida a escola compreende e acolhe esta proposta; e (iii) propor estratégias que se configurem como instrumento de apoio para a gestão alcançar os objetivos propostos no programa estadual de Educação (em tempo) Integral. No embasamento teórico, foram utilizadas obras de autores como Gouveia (2006), Freire (1997), Gadotti (2018) e Cavaliere (2002), organizadas a partir de dois eixos, sendo o primeiro uma reflexão acerca da Educação Integral e o segundo uma problematização do currículo. Como recurso metodológico, a pesquisa utilizou a análise documental, a partir de 14 planos de aula dos anos 2017, 2018, 2019 e 2020. A análise dos dados coletados em pesquisa levou à reflexão sobre (i) momentos insuficientes de formação para os professores atuarem na Educação Integral; (ii) alternância das normativas que regem o programa que, sobrepostas,

propunham orientações divergentes e de difícil acompanhamento para a equipe escolar e (iii) alta rotatividade de professores que ministram as oficinas do projeto, que incide em uma dificuldade na continuidade das ações de formação empreendidas pela escola aos seus alunos. Tendo como base tais dados de pesquisa, propôs-se a construção de um Plano de Ação Educacional com ações focadas na relação dos planos de aula com os documentos orientadores e em formações de professores para a Educação (em tempo) Integral. Esse plano propõe basicamente a implantação de quatro ações estratégicas: criação de um formulário para a produção dos planos de trabalho, desenvolvendo diretrizes sólidas e embasadas em documentos oficiais que possam auxiliar o corpo docente na elaboração de seus planos; realização de reuniões de colaboração entre os docentes responsáveis pelas atividades do projeto e a equipe gestora; organização de uma oficina para os docentes, com a participação da equipe gestora, de maneira que possam se mobilizar e entender melhor a importância de uma diversificação metodológica para o desenvolvimento de suas atividades; e projeto de formação continuada para a escola que atendam a essas duas necessidades abordadas na pesquisa de campo.

Palavras-Chave: Educação Integral. Tempo Integral. Estratégias de Gestão Escolar. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the Professional Master in Education Management and Evaluation (PPGP) of the Center for Public Policy and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAED/UFJF). The case of management to be studied discusses the implementation of the integrated and integral education policy of Minas Gerais, at Rosa Vaz de Araújo State School. For the guidance of the research developed, we sought to answer the following questions: How an analysis of teacher activity planning can assist in understanding the process of implementing education policies (in time) in a public school of the Center- West Mineiro? To what extent does this accurate understanding helps in the proposition of management actions aimed at implementing public policies, such as integral and integrated education in Minas Gerais? In a complementary way, the general objective of the research was to evaluate how the teachers' perception of the focus school is revealed in their planning (annual and/or class by class). To seek more detailed results regarding the research undertaken, they were established as objectives: (i) describe the process of implementation and operationalization of integral education policies at the research school between 2017 and 2020, showing how the institution is organized in what way is to meet the demand for full (in time); (ii) analyze the documents that guide the educational actions in this school context for the integral formation of students linked to the Integral and Integrated Education Program, verifying to what extent the school comprises and welcomes this proposal; and (iii) propose strategies that are configured as a management support instrument to achieve the objectives proposed in the (in time) state education program. In the theoretical basis, works by authors such as Gouveia (2006), Freire (1997), Gadotti (2018) and Cavaliere (2002), organized from two axes, being a reflection on Integral Education and the second one a second one. Curriculum problematization. As a methodological resource, the research used document analysis, from 14 class plans of the years 2017, 2018, 2019 and 2020. The analysis of the data collected in research led to reflection on (i) insufficient moments of training for teachers to act In Integral Education; (ii) alternation of the regulations governing the program that, overlapping, proposed divergent guidelines and difficult to follow up for the school team and (iii) high teaching turnover that teach the project workshops, which focuses on a difficulty in continuing actions training undertaken by the school to its students.

Based on such research data, it was proposed to build an educational action plan with actions focused on the relationship of class plans with guiding documents and teacher training for full-time education. This plan basically proposes the implementation of four strategic actions: creation of a form for the production of work plans, developing solid guidelines and based on official documents that can help the faculty in the elaboration of their plans; holding collaboration meetings between the teachers responsible for the project activities and the management team; Organization of a workshop for teachers, with the participation of the management team, so that they can mobilize and better understand the importance of methodological diversification for the development of their activities; and continuing education project for the school that meet these two needs addressed in field research.

Keywords: Integral Education. Full-time. School Management Strategies. Public Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | | |
|-----------|---|---|-------|
| Figura 1 | – | Distribuição das escolas estaduais de Educação Integral e Integrada – 2014 | 40 |
| Figura 2 | – | Distribuição das escolas estaduais de Educação Integral e Integrada – 2017 | 43 |
| Quadro 1 | – | Ocupação das salas de aula – Matutino e vespertino..... | 58 |
| Quadro 2 | – | Projeto realizado pelos alunos da E. E. Rosa Vaz de Araújo..... | 59 |
| Quadro 3 | – | Eventos realizados pela Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo ao longo do ano letivo | 60 |
| Gráfico 1 | – | Evolução das matrículas da E. E. Rosa Vaz de Araújo no período de 2012 – 2021 | 622 |
| Quadro 4 | – | Atividades realizadas durante a permanência no PTI | 72 |
| Quadro 5 | – | Número de funcionários e atividades desenvolvidas | 73 |
| Quadro 6 | – | Planos de trabalho analisados | 90 |
| Quadro 7 | – | Dados da pesquisa e ações propositivas (por eixo de análise) . | 11919 |
| Quadro 8 | – | Proposição de formulário para produção de planos de trabalho .. | 1222 |
| Quadro 9 | – | Formulário de elaboração do plano de trabalho da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo | 1233 |
| Quadro 10 | – | Proposição da realização de reuniões de colaboração docente .. | 1255 |
| Quadro 11 | – | Proposição de uma organização de oficina para professores..... | 1288 |
| Quadro 12 | – | Preposição de uma formação docente focada em reflexões sobre Educação Integral | 1311 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|---|-----|
| Tabela 1 | – Total de alunos matriculados por ano na E. E. Rosa Vaz de Araújo | 62 |
| Tabela 2 | – IDEB da E. E. Rosa Vaz de Araújo – 2007 a 2017 | 65 |
| Tabela 3 | – Proficiência alunos 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas de Português e Matemática – 2017 | 655 |
| Tabela 4 | – Índice de reprovação da E. E. Rosa Vaz de Araújo | 67 |
| Tabela 5 | – Total de evasão de alunos / ano | 677 |
| Tabela 6 | – Dificuldade no recebimento de recursos destinados à Educação Integral | 69 |
| Tabela 7 | – Rotatividade de professores que atuam no programa de Educação Integral | 70 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ASB | Auxiliar de Serviço de Educação Básica |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAIC | Centro de Atenção à Criança e ao Adolescente |
| CECR | Centro Educacional Carneiro Ribeiro |
| CEU | Centros Educacionais Unificados |
| CIAC | Centro Integrado de Atenção à Criança |
| Cieps | Centros Integrados de Educação Pública |
| CF | Constituição Federal |
| CRMG | Currículo Referência de Minas Gerais |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EB | Educação Básica |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EDH | Educação e Desenvolvimento Humano |
| EF | Ensino Fundamental |
| EI | Educação Integral |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| ETI | Educação Tempo Integral |
| EVCA | Projeto Viva Comunidade Ativa |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| Fundeb | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Ideb | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MP | Medida Provisória |
| ONGs | Organizações Não Governamentais |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PAE | Plano de Ação Educacional |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |

| | |
|----------|---|
| PDEMG | Plano Decenal de Educação de Minas Gerais |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PMDI | Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado |
| PME | Programa Mais Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNME | Programa Novo Mais Educação |
| Polem | Polos de Educação Múltipla |
| PPAG | Plano Plurianual de Ação Governamental |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| ProEB | Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica |
| Profic | Programa de Formação Integral da Criança |
| Pronaica | Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente |
| PTI | Projeto Tempo Integral |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SEE | Secretaria Estadual de Educação |
| SEE/MG | Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais |
| Simade | Sistema Mineiro de Administração Escolar |
| SRE | Superintendência Regional de Educação |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 | EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS E EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DO ESTADO | 22 |
| 2.1 | EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ÂMBITO NACIONAL..... | 24 |
| 2.2 | IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS | 37 |
| 2.3 | O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS: PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO A PARTIR DE 2017 | 45 |
| 2.4 | ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL ROSA VAZ DE ARAÚJO | 55 |
| 2.4.1 | Gestão da Educação Integral na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo. | 64 |
| 3 | ANÁLISE DAS PRÁTICAS GESTORAS E PEDAGÓGICAS DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL | 766 |
| 3.1 | REFERENCIAL TEÓRICO | 766 |
| 3.1.1 | A Educação Integral e a perspectiva de mudança educacional | 766 |
| 3.1.2 | Currículo na Educação Integral..... | 80 |
| 3.2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA..... | 877 |
| 3.3 | ANÁLISE DE DADOS..... | 91 |
| 3.3.1 | Relação dos planos de aula com os documentos orientadores | 92 |
| 3.3.2 | Formação de professores para a Educação (em tempo) Integral | 1044 |
| 4 | PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL | 1188 |
| 4.1 | ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL | 1200 |
| 4.2 | DETALHAMENTO DA AÇÃO 1 | 1211 |
| 4.3 | DETALHAMENTO DA AÇÃO 2 | 1244 |
| 4.4 | DETALHAMENTO DA AÇÃO 3 | 1277 |
| 4.5 | DETALHAMENTO DA AÇÃO 4 | 1300 |

| | | |
|----------|--|--------------|
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 1355 |
| | REFERÊNCIAS | 13939 |
| | ANEXO I – Documento oficial superintendência regional de ensino – Divinópolis. | 15253 |
| | ANEXO II – Número de alunos é reduzido e pais temem fechamento de escola em MG..... | 1534 |

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação se debruçou sobre a análise da implementação da política da Educação Integral e Integrada (EI) de Minas Gerais na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo. A EI é o resultado de um processo educacional em que professores, alunos e familiares são partícipes. Nesse sentido, essa participação se refere à construção espacial e temporal da aprendizagem, visando o direito de todos à educação pública de qualidade.

Assim, entende-se que a Educação Integral só acontece por meio da ampliação do tempo, do espaço e, principalmente, das oportunidades educacionais que considerem o procedimento educativo como ferramenta para melhorar o aprendizado dos educandos. Não à toa, a fim de ampliar oportunidades educacionais a todos os educandos, a Educação Integral, no entendimento de Colares, Jeffrey e Maciel (2018), busca priorizar o atendimento de alunos em área de risco, público de classe média baixa, espaço em que a taxa *per capita* é baixa e a comunidade demanda suporte para exercer as atividades laborais. Nesse contexto, a Educação Integral não é entendida como criação ou recriação da instituição escolar, mas como junção dos múltiplos atores sociais que garantem os direitos já alcançados das crianças e jovens na corresponsabilidade por sua formação integral (BRASIL, 2009).

Na mesma toada, Cavalcante (2013) pondera que a Educação Integral condiciona melhorias na ideia de que os alunos são sujeitos em plena construção de saberes, e que a escola integral incentiva a apropriação dos conhecimentos e pensamentos próprios, aprendendo e ensinando. Dessa forma, ela institui-se na necessidade de melhoria das capacidades e potencialidades de seus alunos. Em âmbito nacional, a EI é uma iniciativa para o ambiente escolar que “[...] exige mais do que compromisso: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implementação” (BRASIL, 2009, p.5).

No estado de Minas Gerais, a Educação Integral já acumula uma experiência de mais de quinze anos em gerenciamento das políticas e programas voltados para a formação integral dos alunos da rede pública. No que concerne ao ensino fundamental, há políticas estaduais para a Educação Integral desde 2007, caminhando até o ano de 2018 com reorientações na gestão e práticas pedagógicas

por conta de mudanças na administração estadual, mas sem interrupção das suas ações. Apenas no início do ano de 2019, alegando sérias dificuldades financeiras, o governo do estado de Minas Gerais informou a paralisação da EI em todo o território mineiro. O projeto somente foi retomado no segundo semestre de 2019, após forte mobilização do setor educacional, mas a situação da oferta ainda passava por reavaliação para o ano de 2020.

Nesse sentido, cabe ponderar que a pandemia da Covid-19, deflagrada no Brasil em março de 2020, provocou profundos e irreparáveis impactos na área da educação. Isso porque as medidas sanitárias de prevenção e contenção da proliferação do vírus, recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e adotadas pelo governo do estado de Minas Gerais, imprescindíveis ao combate à doença, e que incluíam distanciamento entre as pessoas, isolamento social de indivíduos com suspeita da doença e restrição à aglomeração de pessoas em espaços públicos e privados, inviabilizaram por tempo indeterminado a realização de aulas presenciais em todas as escolas públicas e particulares (KIRCHNER, 2020; SENHORAS, 2020; LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2021). Esse cenário afetou não apenas o cumprimento do calendário escolar, mas a continuidade do Programa Escola Integral, cuja retomada no estado já havia sido programada para o primeiro semestre de 2020, inviabilizando completamente suas ações e atividades, visto que, ao contrário das aulas regulares, não havia possibilidade de realização remota ou *online*.

Enquanto diretor da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo, cargo que ocupo desde 2015, minhas reflexões sistematizadas sobre tal prática fizeram com que eu me interessasse pela implementação da política de EI na escola, localizada no município de Divinópolis – MG e objeto do presente estudo. Vinculada às iniciativas estaduais de Educação Integral desde 2012, a referida instituição educacional atende aos critérios de adesão de Educação (em tempo) Integral, pois, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a mesma atende um público semelhante e demanda atendimento em jornada ampliada (QEDU, 2019). Além disso, o contexto da escola também evidencia a necessidade de intervenções pedagógicas, tendo em vista os resultados nas avaliações externas, os quais indicam baixo desempenho educacional dos alunos, dificultando ainda mais atingir as metas estipuladas pela Secretaria Regional de Educação (SRE) para melhoria na qualidade de educação oferecida.

A implementação da política integradora na escola ocorreu devido à necessidade percebida de se aprimorar a educação oferecida pela instituição. A ampliação ocorreu progressivamente, aumentando o envolvimento com o programa e o número de alunos atendidos. Passou também por todo o contexto de paralisação das ações do programa e, com a retomada das atividades, encontrou-se uma redução significativa do número de alunos atendidos. No ano de 2012, apenas 20 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental participavam do Projeto Tempo Integral, cursando oficinas de artesanato, judô e acompanhamento pedagógico no contraturno escolar. Em seis anos, esse número de matrículas aumentou consideravelmente, chegando a um total de 100 alunos matriculados em 2018, divididos em cinco turmas do tempo integral.

Cabe mencionar que, na data da minha posse na diretoria, em 31 de dezembro de 2015, a escola tinha 111 alunos inscritos no ensino regular e 20 na Educação Integral, sendo que, no ano de 2018, esse número já apresentava significativo aumento. O indicativo contou com 183 e 114 de alunos inscritos, com aumentos respectivos de 64% no ensino regular e de 570% na Educação Integral, apontando para uma aceitação comunitária da EI. Isso porque a referida escola apresentou o maior número de alunos matriculados e frequentes neste projeto em Divinópolis, evidenciando a importância que o programa adquiriu para a mesma e para a comunidade beneficiada.

A expectativa para 2019 era de atender 120 alunos matriculados, entretanto, a paralisação das atividades do projeto de Educação Integral no estado impactou diretamente nos planos estabelecidos pela escola, que iniciou o ano sem ofertar o projeto e, na ocasião do retorno das atividades do projeto no meio do ano, retomou o atendimento de educação para apenas 25 discentes.

Mediante o referido aumento da procura de vagas para a Educação (em tempo) Integral, a pesquisa desenvolvida buscou entender como se dá o planejamento (anual e/ou aula a aula) dos professores para suas aulas e oficinas. Embasando-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2017, o desejo principal da escola apresenta-se em colocar o nome do estabelecimento escolar em evidência no que tange ao Programa Tempo Integral, iniciativa que está diretamente relacionada ao cumprimento instituído no inciso I, no artigo 1º, Decreto nº 47.227/2017 (MINAS GERAIS, 2017a), que afiança a permanência integral de alunos nas acomodações

das escolas estaduais do estado de Minas Gerais. O artigo 1º do referido Decreto estadual também dispõe que a Educação Integral e Integrada:

[...] visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (MINAS GERAIS, 2017a).

Morés *et al.* (2018) consideram que a ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar, de espaços de qualidade e de currículo diferenciado que oportunize aprendizagens e saberes para as crianças e jovens, garantindo a oferta de uma educação de qualidade, são obstáculos a serem superados. Tendo este cenário em perspectiva, foram delineadas questões para nortear a pesquisa aqui apresentada, sendo elas: de que forma uma análise dos planejamentos de atividades dos professores pode auxiliar na compreensão do processo de implementação de políticas de Educação (em tempo) Integral, em uma escola pública do centro-oeste mineiro? E, em que medida essa compreensão mais apurada auxilia na proposição de ações gestoras voltadas para a implementação de políticas públicas, como é o caso da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais? Para responder essas questões, se estabeleceu como objetivo geral da pesquisa, avaliar como a percepção do corpo docente de uma instituição de ensino mineira se revela em seus planejamentos (anuais e/ou aula a aula), de modo a permitir que a direção possa propor ações que auxiliem na implementação de políticas de Educação Integral e Integrada na escola-foco da pesquisa.

Assim, para buscar ações visando atender essas necessidades, foram delineados os objetivos específicos: (i) descrever o processo de implementação e operacionalização das políticas de Educação Integral na escola-foco da pesquisa entre 2017 e 2020, evidenciando de que maneira a instituição se organiza para atender a demanda de formação (em tempo) integral; (ii) analisar os documentos que orientam as ações educacionais neste contexto escolar para a formação integral dos alunos ligados ao Programa Educação Integral e Integrada, verificando em que medida a escola compreende e acolhe esta proposta; e (iii) propor estratégias que

se configurem como instrumento de apoio para a gestão alcançar os objetivos propostos no programa estadual de Educação (em tempo) Integral.

Diante do exposto, o presente estudo é composto por cinco capítulos, com a presente introdução contando como o primeiro capítulo. Já o segundo capítulo, sob o título “Educação Integral no cenário nacional de Minas Gerais e em uma escola do interior do estado”, abordou as perspectivas da Educação Integral em todo o território brasileiro para contextualizar o desafio de implementação da Educação Integral na escola estudada. Possui quatro subseções: a seção 2.1, “Experiências de Educação Integral em âmbito nacional”, traz como referências em relação à experiência para com o ensino integral as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; a seção 2.2, “Implementação da Educação Integral no estado de Minas Gerais”, foi apresentada a implementação da Educação Integral no estado mineiro; a seção 2.3, “O Programa Novo Mais Educação no estado de Minas Gerais: proposta de implementação da Educação Integral para o ensino fundamental no estado a partir de 2017”, contextualizou a implantação da política de Educação Integral implementada no estado de Minas Gerais a partir de 2017, recorte delimitado para a presente pesquisa; e, por fim, a seção 2.4, “Organização da E. E. Rosa Vaz de Araújo”, trouxe dados a respeito da escola que foi objeto de estudo desta pesquisa, e principalmente, da implementação do Ensino (em tempo) Integral nela, quais atividades e oficinas foram desenvolvidas especialmente a partir de 2017.

O terceiro capítulo, intitulado “Análise das práticas gestoras e pedagógicas das ações da Educação Integral”, apresentou uma análise dos documentos que orientam as ações educacionais no contexto da escola em estudo verificando em que medida a escola compreende e acolhe esta proposta para a formação integral dos alunos ligados ao Programa Educação Integral e Integrada. O capítulo se subdividiu em mais três seções, sendo a primeira: 3.1 “Referencial teórico”, onde foi feita uma apresentação da base teórica utilizada para a pesquisa, a partir de autores como Gouveia (2006), Freire (1997), Gadotti (2018), Cavaliere (2002), entre outros. A seção ainda se subdividiu em mais dois eixos que refletem sobre a Educação Integral e problematizam questões acerca do currículo, respectivamente. A segunda seção, 3.2 “Aspectos metodológicos de pesquisa”, descreveu a perspectiva metodológica da pesquisa feita através de uma análise documental de aproximadamente 20 planos de trabalho. Os planos analisados compreendem os anos de 2017, 2018, 2019 e 2020. A terceira subseção, 3.3 “Análise de dados”, se

subdividiu em outras duas seções que serviram para delimitar as análises da pesquisa. Na primeira foram coletados dados que relacionassem os planos de aula com os documentos orientadores e, a partir desses, apontou-se se havia domínio ou não em relação aos documentos e se os planos estavam alinhados com a respectiva área. Em um segundo momento, as questões sobre a formação continuada dos professores em relação ao Ensino Integral foram analisadas, com a utilização de fragmentos de seus planos para elucidar a necessidade de uma formação específica para o corpo docente. Ficou evidente, com a pesquisa e análise, que muitos profissionais educadores não possuem domínio efetivo em relação aos documentos norteadores.

O quarto capítulo, “Plano de Ação Educacional”, baseou-se nas reflexões teóricas, bem como nos gargalos apresentados no capítulo três no que se refere à implementação, gestão e organização da Educação Integral na Escola Estadual Rosa Vaz Araújo. Esse capítulo trouxe quatro ações propositivas como forma de apoio para a gestão alcançar seus objetivos, sendo elas: (1) proposta de elaboração de formulários para a produção de planos de trabalhos; (2) realização de reuniões colaborativas entre os docentes; (3) organização de oficina para os professores e para a equipe gestora; e (4) formação docente a partir de duas frentes: trabalhar as especificidades da modalidade de Educação (em tempo) Integral e estudar documentos oficiais do estado com relação à Educação Integral. O desenvolvimento das ações teve dois eixos de pesquisa, o primeiro se encontra relacionado aos documentos orientadores e o segundo visa uma formação específica para os professores, focada na Educação (em tempo) Integral. As ações foram baseadas na ferramenta 5W2H, que padroniza e mapeia o desenvolvimento das ações passo a passo.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS E EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DO ESTADO

O presente capítulo aborda, em um primeiro momento, as experiências tangentes de Educação Integral no âmbito Nacional, que têm como precursores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Esses autores entendem a Educação Integral a partir do objetivo de se inserir crianças em situação de abandono social e educativo num universo de saberes e conhecimentos que instruíam por toda uma vida.

Em seguida apresentam-se as experiências situadas no cenário estadual de pesquisa, na implementação da Educação Integral no estado de Minas Gerais a partir do ano de 2004 para o ensino fundamental. Inicialmente, os projetos se associaram à Educação de Tempo Integral para expansão dos saberes. Entre esses projetos, cita-se o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa (EVCA) e o Projeto Aluno de Tempo Integral, que visa à melhoria na aprendizagem oferecida para os alunos inscritos nas diversas escolas do estado.

Dando sequência ao delineamento do caso, o fim do capítulo apresenta o contexto da implementação e operacionalização da Educação Integral na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo, o objeto da pesquisa. O principal foco desta seção é demonstrar os obstáculos enfrentados para implantar e manter o projeto Tempo Integral em Ação, as nuances enfrentadas para oferecer esta modalidade de ensino na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo, sua trajetória e atual situação.

De modo a contextualizar acerca dos percalços pelos quais passou a educação e a Educação Integral, mais especificamente no Brasil, cabe destacar os principais institutos normativos da legislação nacional vigente que norteiam o presente estudo.

De acordo com Alves (2011), apesar da Educação Integral caminhar a passos lentos, ela se insere objetivamente no contexto das políticas educacionais através da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, através do qual conscientiza ou tenta conscientizar todos sobre o direito ao ensino-aprendizagem de qualidade (BRASIL, 1988):

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

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a Lei nº 8069/1990 (BRASIL, 1990) e, em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social, em seu art. 6º (BRASIL, 1993), também passam a tratar do direito à educação pública, incentivando acentuada reflexão a respeito da escola e da responsabilidade do Estado, da família e da escola na educação das crianças e adolescentes.

A legislação que orienta a Educação Integral em circuito nacional também se embasa na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, que, em seu art. 34 § 2º, institui que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Confirmando tal explanação, o art. 87, § 5º, relata que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). Ambos os artigos da referida LDB confirmam, então, a importância da implantação da Escola Integral.

De modo similar, outra legislação direcionada ao aumento do tempo escolar é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2011. O PNE assinala a necessidade de permanência do aluno de, no mínimo, sete horas por dia no ambiente escolar para atendimento no tempo integral e, para concretizar esta necessidade, prevê aumento na quantidade de profissionais educadores, bem como de colaboradores para oferecer atendimento adequado às crianças. Outra necessidade prevista no plano para o atendimento em tempo integral é o fornecimento de merenda, atividades esportivas, incentivo às práticas artísticas e auxílio para a realização de tarefas de casa (BRASIL, 2001).

Entre os desafios enfrentados para a implantação do PNE de 2001, Moço (2010) pondera que a questão do investimento financeiro foi a mais impactante, principalmente porque a União não colaborou financeiramente, como previsto, para implementação do plano, resultado do veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao investimento de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil na área da educação. Somado a esse ponto, grande parte dos municípios e estados não aprovou, como previsto, uma legislação que garantisse recursos complementares (MOÇO, 2010).

Outra orientação normativa que institucionaliza de forma definitiva o espaço da Educação Integral nas políticas públicas de Educação Integral é o novo PNE de 2014–2024, prevendo atendimentos nas escolas públicas, para tanto as instituições

devem se organizar para atender a meta 6, que se apresenta como “Oferecer Educação (em tempo) Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, para atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015, p.99).

Cabe destacar ainda que, apesar de todos os esforços e dos objetivos traçados pelo PNE e legislações anteriores no intuito de normatizar a oferta de Educação Integral à realidade dos estados e municípios, até o início da década de 2000 registrava-se pouco avanço na aprovação de uma legislação que garantisse a realização do plano tal qual sua descrição.

Sendo assim, percebendo-se acentuada preocupação nas orientações normativas para garantir uma Educação Básica (EB) de qualidade, que municiam tanto as instâncias estaduais quanto os municipais com disposições legais e ferramentas de cunho político que asseveram direitos e deveres pré-estabelecidos, o presente estudo se propõe a verificar, nas seções seguintes, se as experiências em âmbito nacional e estadual indicam para um cumprimento da legislação aqui apresentada.

2.1 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ÂMBITO NACIONAL

Inicia-se uma breve apresentação das experiências brasileiras com a Educação Integral, elegendo como principais referências as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a modalidade no século XX¹.

Anísio Teixeira iniciou, no ano de 1950, no estado da Bahia, uma experiência piloto de Educação Integral, e Darcy Ribeiro implementou, em 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro. Buscando priorizar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos da educação pública, as primeiras experiências de Educação Integral tiveram como precursores as referidas

¹É importante esclarecer que, ainda que tenham significativo impacto para a trajetória da educação integral no Brasil, não é intuito deste estudo refletir a fundo sobre as perspectivas teóricas e experiências de implementação da Educação integral conduzidas por tais autores. Pesquisadores como Cavaliere (2002), Éboli (1983) e Nunes (2000) já realizaram estudos importantes nesse sentido, que devem ser resgatados para uma reflexão mais aprofundada sobre a contribuição de tais autores para a educação integral brasileira.

personalidades, as quais ambicionavam ampliar o tempo de permanência na escola para uma formação que fosse além dos muros escolares.

Anísio Teixeira acreditava que a escola era ambiente para ser compartilhado de modo conjunto e cooperativo, onde a aprendizagem apresentava-se como bem comum. Abreu (2017) pontua que a ampliação das atribuições escolares, proposta por Teixeira, passa a ser uma necessidade para garantir a manutenção do direito de uma educação de qualidade. Em pronunciamento, Anísio Teixeira argumenta que:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de cursos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização. [...] E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1997, p.141).

As ideias de escolas em horário integral de Anísio vieram a se concretizar somente a partir da década de 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, na Bahia. Assim, as proposições de Anísio Teixeira se direcionavam para o aumento da permanência do aluno no ambiente escolar, para que o mesmo vivenciasse outras formas de escolarização, diferentes da escola tradicional. No entendimento de Teixeira, a escola precisava ser lugar de convivência social, de abordagem de assuntos transversais, ou seja, assuntos que abordam conteúdos de ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo, e pluralidade cultural, condicionando aprendizagens afins e necessárias para a época.

A escola deve ensinar a todos a viver melhor, a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, mais meticulosidade, mais esforço e maior eficiência; a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social; a promover o progresso individual, através os cuidados de higiene e os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento (TEIXEIRA, 1997, p.82).

A visão de Anísio Teixeira ruma para a defesa de uma escola com funções ampliadas, que ultrapasse a simples alfabetização. Além de possibilitar o domínio da

leitura e da escrita, Teixeira defendia que a função da escola também deveria ser a de “[...] familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação” (TEIXEIRA, 1997, p.85). Segundo Cavaliere (2010), essa perspectiva de Educação Integral se traduziu em uma grande preocupação com o ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, nas suas propostas de escola de Educação Integral como estratégias para romper com a visão utilitária da educação escolar.

Para Teixeira, a organização da casa também é uma tarefa diária tal qual a leitura e o estudo, necessitando também ser ensinada no ambiente escolar. Outra contribuição de Teixeira nos parâmetros educacionais versa sobre o entendimento de educação escolar não individualizada, não intelectualista, uma vez que, como educador, ele buscava a educação para o desenvolvimento “comum” do ser humano, defendendo que a escola “pública” ou “comum” se interliga ao trabalho, à técnica e ao conhecimento. Teixeira acredita ser essencial buscar a inovação educacional, colocando-a ao alcance de todos, independentemente do lugar em que se ocupa na sociedade. É a concepção escolar expandida, cujo horário integral se presta a atender esta nova demanda (CAVALIERE, 2010).

Em 1960, com Darcy Ribeiro, Teixeira coordenou o Plano Humano de Brasília, estabelecendo a organização de um sistema educacional e de um modelo de Educação Integral. Outra conquista foi a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), com Darcy Ribeiro, embasados no modelo das escolas públicas do futuro, que, nas palavras de Ferreira (2007), objetivavam promover melhorias na qualidade de ensino oferecido pelo governo vigente da época e ofertada para os alunos. Segundo a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (1991, p.1), com a criação dos Cieps, “[...] abriu-se um novo caminho para a educação pública brasileira”.

Na visão de Darcy Ribeiro, a Educação Integral teria o potencial de reverter a realidade do abandono social e educativo, inserindo crianças de classes populares no ambiente escolar, educando e crescendo com o conhecimento, tornando-se referência pelo país afora (ABREU, 2017). Para Ribeiro (2003):

Só uma escola nova, concebida com o compromisso de atender as condições objetivas em que se apresenta o alunado das classes menos favorecidas, educará o Brasil. Só uma escolarização de dia completo, com professores especialmente preparados e de rotina educativa competentemente planejada, acabará com o menor abandonado, que só existe no Brasil (RIBEIRO, 2003, p.158).

Nesse entendimento, as concepções tangentes de Darcy Ribeiro versavam sobre o alicerçamento da instituição escolar em tempo integral, uma escola com cunho público, laico e democrático, atendendo a todos de mesmo modo, independentemente de sua posição social (GOMES, 2010; VILAS BOAS; ABBIATI, 2020).

A escola pública de ensino comum é a maior das criações humanas e também a máquina com que se conta para produzir democracia. É, ainda, o mais significativo instrumento de justiça social para corrigir as desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Para funcionar eficazmente, porém, deve ser uma escola de tempo integral para os professores e para os alunos, como meus CIESPs (RIBEIRO *apud* GOMES, 2010, p.122).

Ribeiro deixa um legado comum a Teixeira que prega uma democratização educativa e corrobora com ideias de senso comum, em que educação é um direito de todos e precisa ser versada nas necessidades de cada um. Para Ribeiro, “A escola pública é a maior invenção do mundo, pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante que é a cultura” (BOMENY, 2003 *apud* CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2010, p.78).

Outra experiência de Educação Integral consolidada na década de 1980 foi o Programa de Formação Integral da Criança (Profic). Criado em 1986, no estado de São Paulo, o Programa tinha finalidade de atender integralmente crianças e adolescentes, apresentando-se, no início, de modo articulado, envolvendo quatro projetos que abrangiam alunos desde antes de inserirem-se nas escolas até completarem os 14 anos. Os objetivos do Profic se estabeleciam como:

- a) A transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
- b) A transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;

- c) A ampliação do período de permanência da criança na escola de primeiro grau, em decorrência dessa transformação;
- d) Estabelecimento, de maneira direta ou indireta, de uma rede de pré-escolas no estado, de modo a atender, de maneira integral e integrada, a criança até os seis anos de idade;
- e) A criação de condições para que o período de permanência da criança na pré-escola possa corresponder ao período de trabalho dos pais;
- f) A criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classes mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, nos dois primeiros anos de vida da criança;
- g) A cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado (FONSECA, 1986, p.76).

Segundo Giovanni e Souza (1999), os projetos que compunham o Profic eram: projeto de formação integral da criança nos dois primeiros anos de vida; projeto de formação integral do pré-escolar (dois a seis anos); projeto de formação integral do escolar (sete a 14 anos); e projeto de atendimento ao menor abandonado, onde cada um apresentava finalidades e parcerias para sua fundamentação. O intuito geral do Profic era abranger todas as fases da criança no intuito de promover uma educação de acordo com as necessidades individuais.

Para as crianças na faixa etária de sete a 14 anos, a implantação do programa deveria ocorrer gradualmente, atingindo 15% da população escolar, obedecendo a critérios de classificação de classe de pessoas de baixa renda. Para esse grupo de alunos, os matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental tinham prioridades, ou seja, alunos com faixa etária de sete a 10 anos.

Ainda que o Profic apresentasse planejamento em conjunto com diversas secretarias de estado, no funcionamento de seu exercício, apenas a Secretaria de Educação é que detinha poder para seu funcionamento. Essa capacidade passou a ser consolidada em decreto posterior à criação do Profic.

O instrumento jurídico que regulou as relações entre o poder público municipal, as entidades assistenciais e a Secretaria de Educação do Estado foi um modelo de convênio-padrão, que estabelecia as obrigações das partes envolvidas, bastando apenas para sua concretização a manifestação dos interesses das instâncias municipais e assistenciais em participar, sem maiores complicações burocráticas (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p.82).

Assim, inicialmente, o programa era mantido pelas prefeituras e entidades dos municípios. Posteriormente, a esfera estadual também aderiu ao programa, aumentando o número de alunos atendidos. A participação das escolas estaduais no Profic visava objetivos tais quais:

- a) Baixar os índices de repetência e evasão escolar;
- b) Suprir a ausência dos pais que trabalhavam;
- c) Oferecer enriquecimento curricular;
- d) Integrar a comunidade à escola (MENDES JUNIOR, 1991, p.83).

Apesar do Profic definir uma política de atenção ao menor abandonado, dando assistência às crianças “de rua”, infratoras ou não (GIOVANNI; SOUZA, 1999) a Prefeitura de São Paulo desistiu do programa, diminuindo consideravelmente o número de alunos participantes. Abreu (2017) relata que esse programa se extinguiu em 1993 devido à alta evasão e repetência escolares.

Outra iniciativa-referência para a Educação Integral no Brasil foi o Projeto Minha Gente, criado em 1991 pelo Ministério da Criança e vinculado ao Governo Federal. A característica principal do Projeto Minha Gente era a construção do Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), que previa o atendimento educacional, além da atuação na área de saúde e de cuidados básicos aos alunos vinculados à instituição. A criação e atuação dos CIAC, no ano de 1990, na gestão presidencial de Fernando Collor de Mello, “[...] previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva” (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.6).

Devido a diversos problemas políticos, o Ministério da Criança foi extinto, resultando em várias mudanças nos projetos educacionais outrora instituídos. Em 1992, o programa ficou sob responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto, e, a partir de 1993, o projeto passa a ser assumido pelo Ministério da Educação e recebe o nome de Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (Pronaica) (FERRETTI, 1992) e o CIAC passar a ser denominado Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) (SANFELICE, 2007), conferindo uma mudança na perspectiva do programa.

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente

(CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado” (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.7).

O Pronaica e, mais especificamente, os CAIC buscavam articular-se com os órgãos federais, estaduais e municipais, Organizações Não Governamentais (ONG's) e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente. De acordo com Sobrinho e Parente (1995), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) dava ênfase à “pedagogia de atenção integral”, destacando que:

Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro Integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.10).

No entendimento de Rodrigues e Brandalise (1998, p.4), “O Pronaica caracterizava-se como um projeto novo e inovador, sendo foco das atenções de educadores de muitas nações e entidades internacionais”. O Pronaica apresentava objetivos de continuar o atendimento para alunos carentes pertencentes à faixa etária de zero a 14 anos, aprofundando direitos essenciais e necessários para o progresso integral de todos. Assim, o Pronaica concentrou-se na estrutura relacionada à organização do programa, seu acervo e orçamento, instituindo a responsabilidade do programa para a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994; SANTOS; SCHMITZ, 2012). Conforme Amaral Sobrinho e Parente (1995, p.8), esse trabalho incidiu “[...] em conjunto com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Esse compromisso está contido no Plano Decenal de Educação para Todos”.

Uma estratégia institucionalizada para ofertar Educação (em tempo) Integral para os alunos apresentou-se como o Programa Mais Educação (PME), instituído em 2007 e regulamentado em 2010 com o objetivo de contribuir para novas perspectivas e planejamentos escolares, ampliando o tempo de permanência e o espaço escolar, bem como oferecer recursos financeiros a estados, municípios e Distrito Federal para a ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2007).

Para sua efetivação, o Governo Federal por meio do PME, apresentou objetivos em cooperar na promoção da Educação em Tempo Integral (ETI) de todos os alunos inscritos nas instituições escolares pelo país, oferecendo articulações, projetos e melhorias na grade curricular por meio do aumento da permanência no ambiente escolar bem como na extensão de frequência no contraturno.

Criado inicialmente com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, o PME do Governo Federal estabeleceu medidas para que as escolas, ao aderirem ao programa, pudessem ofertar aos alunos inscritos a inserção em atividades relacionadas à educação, arte, cultura, esporte, lazer, melhoramentos no progresso educativo, na convivência entre educadores, educandos e comunidade escolar, manutenção da proteção assistencial e instituição da cidadania de cada um. Ainda nesse pensamento, espera-se fomentar também assuntos relacionados à cidadania, consciência de direitos, deveres, social e ambiental, uso das tecnologias e tantos outros (BRASIL, 2007).

Para alicerçar a abrangência do Projeto Tempo Integral (PTI), o PME sustenta tanto o Ensino Fundamental (EF) quanto o Ensino Médio (EM) embasados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) cujos recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Fundeb estabelece meios financeiros vindo do Governo Federal aos sistemas estaduais e municipais conforme a quantidade de alunos inscritos no programa, significando que, para as instituições escolares que ofertam o PTI, a jornada de estudo e os valores financeiros serão ampliados.

Devido à sua capacidade de descrever “[...] modelos e experiências na área, em virtude de suas características e de seu desenho” (PARENTE, 2016, p.568), o Programa Mais Educação é considerado um poderoso determinante no modo de formular e implementar as políticas de Educação Integral em tempo integral (PARENTE, 2016), e é responsável por difundir uma preocupação com a questão da qualidade e do conteúdo oferecido por intermédio da ampliação da jornada escolar.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos,

graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009, p. 18).

De acordo com o Brasil (2011), esse programa, estabelecido pela Portaria Interministerial 17/2007, teve o objetivo de colaborar para um melhor desempenho nas instituições escolares que apresentavam baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Sob a regência da Secretaria de Educação Básica (SEB), o programa oportunizou a realização de variadas atividades, condicionando a ampliação do panorama educacional.

Assim, Parente e Azevedo (2011) pontuam que o PME apresentou inúmeras vantagens para a comunidade escolar, destacando-se: aperfeiçoamento do projeto político-pedagógico; aumento dos encontros educacionais dedicados aos alunos; afinamento das inter-relações com a comunidade escolar, e com a Secretaria de Educação; e aperfeiçoamento dos ambientes físicos. O PME acabou se estabelecendo, em quase dez anos, como o programa de Educação Integral com maior envergadura no país.

Os autores ponderam também que o programa apontou dificuldades mais essenciais tangentes da operação do desígnio, ou seja, ausência articulatória do programa com o PPP, ausência de base pedagógica e institucional; diminuição da presença de educandos na realização das atividades propostas no programa; escassez de parcerias envolvendo monitores das oficinas e professor regular; inadequação nos espaços físicos disponibilizados para concretização das atividades; pouco ou ausência de apoio da família (PARENTE; AZEVEDO, 2011).

No entendimento de Silva (2014), algumas críticas também se destacam a respeito do referido programa, sendo as concepções e formato os segmentos de maior evidência. Para Cavaliere (2007), ao se apresentar na forma de contraturno, o PME se submete a trabalhadores voluntários, parcerias e utilização de espaços fora da escola, o que pode comprometer o alcance das metas propostas para o Programa.

Outra dificuldade percebida é a crise político-econômica do país que levou a cortes de verbas nos programas mantidos pelos governos ou reorganização dos programas já iniciados, sendo que a pausa ou a lentidão na realização do programa ora iniciado interferiu na ampliação da jornada educacional, onerando em prejuízos para todos os envolvidos, conforme apontado por Aguiar:

Dentre os fatores que levaram ao fracasso de algumas metas do PME 2001-2010, podemos citar a reduzida articulação dos setores do governo com a sociedade civil organizada tanto no processo de elaboração quanto na implementação deste plano, desprezando via de regra as contribuições processadas no âmbito das conferências nacionais de educação; na ausência de instância específica para o monitoramento do plano; na ausência de indicadores capazes de medir os avanços das metas; da grande quantidade de metas (298) fixadas no plano; nas dificuldades político-econômicas para regulamentar e pôr em prática o regime de colaboração entre os entes federados (AGUIAR, 2010, p.127).

Diante desses obstáculos percebidos, e por conta de outro cenário político no Governo Federal e nas políticas públicas educacionais a partir de 2016, o PME passou por reformulações passando a ser reconhecido como Programa Novo Mais Educação (PNME).

O programa original foi reformulado, apresentando como objetivo o aperfeiçoamento da aprendizagem nas disciplinas de português e matemática por meio da ampliação do tempo de permanência dos educandos no ambiente escolar. Salienta-se informar que o PNME foi instituído por Portaria Ministerial nº 1.144/2016, do Ministério da Educação (BRASIL, 2016).

No entendimento de Monteiro (2017), o PNME apresenta como objetivos de ampliar a jornada escolar complementando a carga horária, independentemente se sua ocorrência incide no turno ou contraturno. Essas horas extras aperfeiçoam o desenvolvimento pedagógico, principalmente nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, artes, cultura, esporte e lazer.

O Programa tem sido implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (BRASIL, 2018, p.3).

Dessa forma, sua fundamentação se exhibe em contemplar duas orientações normativas principais, quais sejam: a LDBN nº 9.394/1996, que faz referência à importância de promover estratégias que visem a habilidade em aprender a escrita, leitura e cálculos, e o PNE de 2014, que coloca como meta para os governos, federais e estaduais, o aumento do número de vagas de Educação Integral, a melhoria da qualidade da aprendizagem e transparência nas informações referentes

à não consecução das metas pré-estabelecidas por meio do Ideb (MONTEIRO, 2017).

Nesse sentido, as finalidades do PNME se concentram em: aumento no tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, melhoria na proficiência dos mesmos através da vistoria pedagógica obrigatória, e complementação educacional no que se refere às disciplinas de português e matemática, e de atividades complementares no campo das artes, cultura, esporte e lazer. Conforme indica o documento do Ministério da Educação:

É preciso que o trabalho desenvolvido esteja em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola. Isso significa que, embora as ações sejam desenvolvidas por mediadores e facilitadores voluntários, estas devem estar articuladas com outras ações educativas. Assim, faz-se necessário que o Programa esteja sob a responsabilidade de um articulador que será o elo entre as atividades formais e as atividades do PNME, tendo como referência o Projeto Político-Pedagógico construído pela escola (BRASIL, 2018, p.4).

Desta forma, o articulador é instrumento essencial, apresentando visão pedagógica ampla com plenos direitos de reconstituir ações do PNME e o PPP desenvolvido pela instituição educacional, levando-se em consideração que o programa corrobora na contribuição da:

I. Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
II. Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
III. Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e,
IV. Ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2018, p.5).

Neste sentido, observa-se que o PNME é uma combinação que condiciona a instituição escolar a promover sua autoavaliação, ou seja, ele institui um ensejo de refletir sobre a metodologia de alfabetização e letramento dos envolvidos no processo educacional, condicionando avaliações, percepções relacionadas às evasões, reprovações e resultados positivos nos indicadores educativos. Melo *et al.* (2015) salientam que esta autoavaliação precisa, conseqüentemente, induzir a instituição escolar a refletir e rever as metas relacionadas ao trabalho educacional

em sua totalidade e, quando necessário, também devem ser explanadas para a comunidade escolar.

Uma fragilidade evidente na estrutura do programa se concentra na proposta de redução da jornada escolar, enquanto o programa permite uma ampliação parcial da jornada escolar – de cinco a 15 horas semanais – e possibilita que a maior parte desse tempo se direcione ao ensino das disciplinas de português e matemática, bem como com a prática de esportes envolvendo capoeira, oficinas de pinturas e outras (LIMA *et al.*, 2018).

Outro foco do programa enfatiza a melhoria da aprendizagem em detrimento da formação das múltiplas dimensões do sujeito PNME, em que as atividades complementares passaram a ser secundárias e optativas no caso de a instituição escolar optar pelo desenvolvimento do programa, aumentando o período de permanência na escola (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017). Nesse caso, será ofertado apenas o acompanhamento pedagógico (português e matemática), levando a crer que “A finalidade formativa do PNME não está voltada para uma formação humana multidimensional, mas sim para uma formação escolar que possibilite o alcance de metas estabelecidas pelas avaliações externas” (MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017, p.10).

Torna-se importante ressaltar ainda que as transformações das políticas educacionais no país, ocorridas especialmente a partir da década de 1990, com a assinatura do documento “Todos pela Educação” que veio a se consolidar posteriormente através do Programa Mais Educação, indutor da Educação (em tempo) Integral, trouxe diversos desafios às escolas, professores, gestores e sociedade, principalmente por não considerarem as desigualdades regionais e capacidades locais. Nesse novo contexto, os gestores escolares tornam-se líderes que devem gerar o compromisso coletivo de modo a tornar a escola melhor e mais eficiente, inclusive sob o ponto de vista de uma gestão mais estratégica e funcional (MELO; SOUSA, 2015; PARANÁ, 2018; BERNADO, 2020). “Retira-se a partir da Reforma do Estado brasileiro a responsabilidade deste por gerir as políticas educacionais e coloca-se para o indivíduo a responsabilidade pelo sucesso do sistema educativo (*accountability*)” (MELO; SOUSA, 2015, p.32).

A introdução do Programa Escola Integral, que busca não apenas melhorar a aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, mas também reduzir as desigualdades sociais no cenário educacional e

aumentar a participação de outros agentes importantes na gestão escolar, como pais e representantes das comunidades e da sociedade civil, além de romper com esse modelo de responsabilidade estabelecido, provocou impactos relevantes na gestão escolar. Primeiramente, é imprescindível observar que a Escola Integral impõe ao gestor escolar o paradigma da escola cidadã, requerendo a construção de novas práticas pedagógicas, culturais e de gestão e colocando a autonomia e a cidadania como processos indissociáveis e pré-requisitos para a escola pública de qualidade (ARROYO, 2012; MELO; SOUSA, 2015; BERNADO, 2020; GANZELI; MACHADO; NOGUEIRA, 2020).

A partir dessa necessidade de incorporação de conceitos e práticas cidadãs, entende-se que, na escola de tempo integral, o poder emana de todos os sujeitos sociais e os processos são construídos coletivamente, de forma democrática, dentro de um espaço com objetivos, estratégias e direção. Dessa forma, é colocada ao gestor da escola uma gestão democrática, que possa sustentar de maneira eficiente e qualitativa as premissas da Educação Integral voltada para a inclusão social (MELO; SOUSA, 2015; GANZELI; MACHADO; NOGUEIRA, 2020). Percebe-se que a gestão democrática ainda constitui um grande desafio para o gestor da escola de tempo integral, onde a democracia se estabelece como o processo de coordenação de estratégias de ação para o alcance dos objetivos definidos (ARROYO, 2012; MELO; SOUSA, 2015; PARANÁ, 2018). A esse respeito, tem-se que:

A gestão democrática não deve ser vista apenas como um novo paradigma, mas como um objetivo a ser perseguido e aprimorado contribuindo para o cidadão ser capaz de se colocar frente à sociedade em que vive de forma atuante e problematizadora (MELO; SOUZA, 2015, p.38).

O gestor educacional precisa romper com as limitações impostas pelo novo modelo de gestão para que consiga atuar de forma democrática e oferecer uma Educação (em tempo) Integral que reflita as reais necessidades dos alunos. Por isso, a gestão escola precisa ser remodelada, assim como se faz necessário repensar e rediscutir a função da escola, do ensino e de sua organização curricular para que seja possível sustentar a Educação Integral em tempo integral, articulando o acesso “[...] ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas” (ARROYO, 2012, p.44).

Além disso, é importante que a gestão escolar esteja focada na qualidade e na amplitude do Programa Escola Integral, pois, nesse modelo educacional, a maior preocupação não é a transmissão curricular, mas a reconstrução e a ressignificação curricular, posto que, em sua proposta, tudo se planeja em prol da aprendizagem, que não se limita a ensinar mais, mas ensinar melhor (ARROYO, 2012; PARANÁ, 2018; GANZELI; MACHADO; NOGUEIRA, 2020).

Tendo em vista as mudanças pelas quais passou o cenário nacional no que se refere à implementação da EI, a seção seguinte busca detalhar como ocorreu tal implementação no cenário de Minas Gerais. Evidenciando a trajetória de consolidação do espaço da Educação Integral nas ações da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a seção visa verificar se o plano micro segue o macro no que tange às tendências relativas à abrangência, às alterações e reformulações e às vantagens e entraves pelas quais passaram as principais políticas de EI no cenário do Estado.

2.2 IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Conforme apresentado na seção anterior, a temática da EI desponta, inicialmente, na Lei n.º 9394/1996 com previsão de aumentar o tempo de permanência no ambiente escolar. Inscrita nos art. 34 e 87, § 5.º do dispositivo normativo, seu embasamento promove reconhecimento e valorização das premissas escolares, desenvolvendo parcerias entre escola e ações extraescolares (art. 3.º, X). Assim, a partir de 2004, as instituições educativas da esfera do estado de Minas Gerais iniciaram a experiência com a Educação Integral, a partir da SEE/MG em conjunto com o EVCA² e o Projeto Aluno de Tempo Integral.

Filgueiras (2012) assinala que a percepção da necessidade da implementação de uma iniciativa de ampliação da jornada escolar adveio dos resultados pouco satisfatórios obtidos em 2004, quando o estado de Minas realizou

² O EVCA é um projeto que se iniciou em julho de 2003 em Belo Horizonte cujo principal objetivo era enfrentar as desigualdades existentes em todo o estado de Minas Gerais, ou seja, melhorar as necessidades educativas de crianças e adolescentes das áreas de risco social, criando condições essenciais de educação no espaço escolar, propiciando ensino e aprendizagem (MINAS GERAIS, 2005).

a primeira Avaliação de Alfabetização (PROALFA) para alunos do segundo ano do ensino fundamental (FILGUEIRAS, 2012). Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018a), a intervenção pedagógica oferecida por meio do EVCA neste período foi ofertada exclusivamente aos alunos do ensino fundamental, visando incidir na melhoria dos índices educacionais. Inicialmente, o EVCA funcionou somente nas escolas estaduais de Belo Horizonte e na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Uberaba, expandindo-se gradualmente para todas as SRE do estado (SILVA, 2014).

A estratégia Aluno em Tempo Integral iniciou-se em 2004, no governo de Aécio Neves, com o objetivo de “[...] melhorar o rendimento das escolas no SIMAVE³” (PAIVA, 2014, p.3). No ano de 2005, o projeto passou por reformulações, e se consolidou como parte do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, exibindo como finalidade “[...] atender às necessidades educativas de alunos do Projeto EVCA, visando à melhoria do desempenho escolar e à ampliação do seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas” (MINAS GERAIS, 2005, p.11).

No ano de 2006, a estratégia Aluno de Tempo Integral ampliou seu atendimento e atingiu cerca de 19,9 mil alunos no contraturno do ensino fundamental, alcançando 71 instituições escolares de quatorze municípios e região metropolitana, conforme apontam Figueiredo e Aguilar (2018).

Em 2008, o projeto deixa de ser restrito aos integrantes do Programa Escola Viva, Comunidade Ativa e há um redimensionamento de seu foco e de seu formato, passando a visar à melhoria de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental da rede estadual de Minas Gerais. No ano seguinte, o fomento à instituição de Escolas de Tempo Integral passa a ser uma das mais importantes ações governamentais de Minas Gerais, embasando-se em projetos organizados do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) (MINAS GERAIS, 2016).

Em 2011, a Educação Integral passa a incorporar o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDEMG) por meio da Lei n.º 19481/2011. Este Plano estabelece as diretrizes e metas que fomentam as bases educacionais entre os anos de 2011 a 2020, determinando que compete à SEE/MG:

³ O Sistema de Monitoramento da Aprendizagem (SIMAVE) é uma ferramenta *on-line* que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino para o uso de diferentes públicos como gestores, técnicos da secretaria, diretores escolares e professores.

Ampliar progressivamente a jornada escolar diária, visando a oferta de tempo integral para 40%, (quarenta por cento) dos alunos do ensino fundamental, em até cinco anos e para 80%, (oitenta por cento), em até dez anos, priorizando os que se encontram em condição de maior vulnerabilidade social (MINAS GERAIS, 2011).

O PTI foi fortalecido no governo de Aécio Neves (2004–2011), vigorando até o ano de 2011. Em 2012, o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado foi reformulado e o PTI foi extinto. Outro plano que passou por transformações foi o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG), que integrou os projetos “Educação para Crescer”, “Educação e Desenvolvimento Humano” (EDH) e PTI, que vigorou de 2008 a 2011, no “Projeto Educação em Tempo Integral” (2012–2015).

Em 2012, iniciou-se nova proposta para a Educação Integral no estado, reforçando o pensamento de que “o Projeto Educação em Tempo Integral deve ser desenvolvido, prioritariamente, por escolas e alunos em situação de vulnerabilidade” (MINAS GERAIS, 2012, p.25). Para tanto, foram propostos critérios para que as escolas ingressassem no referido projeto, tais como:

Deve ser desejo da comunidade escolar, a implantação do Projeto Educação em Tempo Integral na escola; a escola deve ter condições de (re) organizar seus espaços e buscar outros, além dos muros da escola, dentro da perspectiva da cidade educadora. Ou seja, a escola deve ser capaz de articular parcerias (poder público municipal e pessoas físicas e jurídicas) dentro e fora do seu território educativo, de forma interinstitucional (MINAS GERAIS, 2012, p.25).

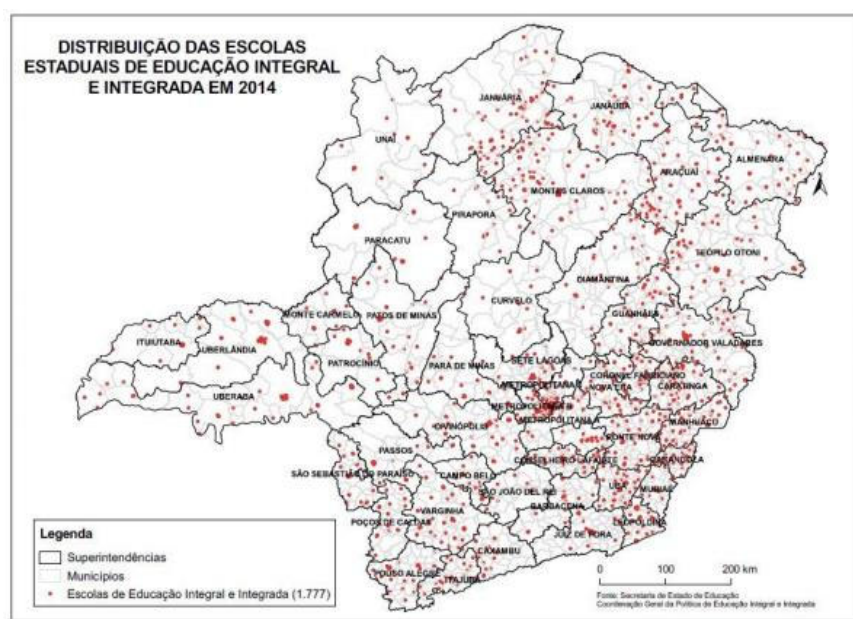
Com a escolha dos participantes, ou seja, seleção de escolas, alunos e comunidade atendidos, o projeto foi implementado a partir de algumas características gerais no que concerne à ampliação da carga horária e de profissionais envolvidos nas atividades.

O Projeto Educação em Tempo Integral terá carga horária, diária, assistida pelos professores, de 4 h e 10 min, com exceção do momento referente ao planejamento conjunto e da carga horária destinada ao almoço, os quais deverão ser organizados e administrados pelos profissionais da escola com carga horária superior a 24 horas semanais, professores eventuais, de uso da biblioteca, monitores (se participantes do Programa Mais Educação), parceiros e estagiários (MINAS GERAIS, 2012, p. 26).

Outra característica percebida para a execução do projeto diz respeito ao formato de desenvolvimento das atividades para ampliação da jornada escolar. O Documento Orientador do programa pondera que essas atividades sejam desenvolvidas a partir de Projetos, “[...] nos quais ocorrerá a confluência entre os conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais ou oficinas que irão favorecer a compreensão de conceitos e procedimentos de modo concreto” (MINAS GERAIS, 2012, p.9).

A Figura 1 apresenta indicativos de participação de 1.777 escolas estaduais, atendendo 101.687 mil alunos, no ano de 2014. Os dados evidenciam a importância do projeto. Entretanto, devido à troca de governo estadual que ocorreu a partir do ano de 2015, houve em muitas alterações na condução das ações da Educação Integral. Uma dessas alterações se refere à divulgação de um novo documento orientador constando das diretrizes que se pretende cumprir ao longo do ano de 2015. Este documento apresenta proposta preliminar, sugerindo, inicialmente, uma jornada diária de, no mínimo, sete horas de permanência no ambiente escolar, com participação das aulas e realização de atividades diversas.

Figura 1 – Distribuição das escolas estaduais de Educação Integral e Integrada – 2014.



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2018b).

Para validar essa ampliação da jornada diária, buscaram-se embasamentos inspirados em leis, artigos e incisos. Dessa forma, os mais evidentes são os art. 34, 87, § 5.º da Lei nº 9.394/96, inspiração no renascimento da Educação Integral, enquanto o art. 3º, X, visa o reconhecimento e valorização das iniciativas desenvolvidas através de parcerias entre a escola, a família e o aluno (MINAS GERAIS, 2015), e a Resolução SEE nº 2.197/12, que propõe a promoção e garantia do desenvolvimento integral dos alunos inscritos na rede pública estadual (MINAS GERAIS, 2015).

O artigo 34 da LDB nº 9.394/96 prevê o aumento do tempo de permanência da criança na escola, enquanto o Programa Mais Educação é fundamentado na Portaria Interministerial nº 17/2007 sendo consolidado através do Decreto nº 7.083/10 (BRASIL, 2010). Outra importante deliberação refere-se à Meta 6 do Plano Nacional de Educação, disponibilizando Educação (em tempo) Integral para, pelo menos, 50% das instituições escolares públicas, buscando atender demanda mínima de 25% dos educandos inscritos na educação básica (MINAS GERAIS, 2015).

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação (2015), a Meta 6 é fomentada no § 1.º do Decreto n.º 7.083/10 dispondo jornada escolar com duração semelhante ou acima de sete horas por dia ao longo do ano letivo, ficando o aluno responsabilizado por frequentar aulas do ensino regular e demais atividades escolares dentro do ambiente escolar.

Segundo Minas Gerais (2015), esses embasamentos objetivam construir pressupostos para revitalizar ações educativas, visando o aumento de tempo de permanência de alunos no ambiente escolar, promoção do desenvolvimento educacional, inserção da escola no contexto social e outros. Sobre o assunto, cabe destacar a distinção entre política de Estado e política de governo, previstas nos âmbitos federal e estadual, que podem ser semelhantes ou contraditórias, a depender do governo que está orientando cada política e, neste caso, podem aumentar o grau de fragmentação da docência.

A fim de dirimir a questão, deve-se compreender, inicialmente, a diferença entre Estado e Governo. Esse conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais e exército, possibilitam a ação do governo, e pode ser entendido como “[...] o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo”

(HÖFLING, 2001, p.2). Assim, entende-se que o governo assume e desempenha as funções políticas do Estado por um determinado período.

As políticas de Estado podem ser definidas como as ações do Estado na implementação e manutenção de um projeto de governo, seja por intermédio de programas, seja através de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Tal processo de tomada de decisões envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade, relacionados à política implementada. Já as políticas de Governo, se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado e que se situam no interior, representando a intervenção estatal na manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001).

Nesse sentido, a proposta para as ações de Educação Integral no estado de Minas Gerais visa a concretizar direitos educacionais e também garantir o repasse de verba para a realização da proposta. Assim, o documento orienta selecionar oficinas para o projeto, alicerçadas no PPP das escolas, e buscar utilizar o espaço educativo e fomentar novos saberes dos alunos inscritos no programa, visando ações éticas, políticas e estéticas (MINAS GERAIS, 2015).

Como perspectiva de oficinas, o documento orientador propõe as linhas de orientações de estudos, mídias e recursos digitais e tecnológicos, esporte e lazer, atividades e informações referentes à memória, cultura e artes, educação ambiental e econômica, história das comunidades circunvizinhas, ações que visem e incentivem a sustentabilidade, os direitos humanos, a promoção à saúde, a agroecologia e outros (MINAS GERAIS, 2015).

Na intenção de implementar todas as ações descritas, é essencial contar com profissionais capacitados para a realização das atividades propostas com embasamento teórico do assunto abordado. Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2015) informa que o quadro de educadores para a realização do programa precisa ser composto de profissionais para os cargos de diretor, supervisor, professores de variadas áreas, auxiliar de serviços de educação básica, agentes culturais e outros.

Ainda no ano de 2015, a operacionalização das ações da Educação Integral e Integrada no estado de Minas Gerais foi disposta pela Resolução nº 2.749/2015. Este documento contempla novas propostas para a formação integral do aluno, que, além do acompanhamento pedagógico nas áreas de língua portuguesa e

matemática, poderá ter a formação em diversas áreas do conhecimento como esporte e lazer; memória, cultura e artes, dentre outras áreas do conhecimento.

No ano de 2016, Minas Gerais adere ao Programa de Implementação de Escolas em Tempo Integral no ensino médio, iniciativa de âmbito nacional regulamentada pela Portaria MEC nº 1.145/2016. Esse programa é embasado na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que deu base para que 44 instituições escolares de Minas Gerais fossem escolhidas para aderirem ao programa no EM (BRASIL, 2016). Ressalta-se que somente no ano seguinte é que as primeiras escolas de ensino médio em tempo integral iniciaram efetivamente suas atividades.

Nesse contexto, a Portaria nº 727/2017 do MEC apresentou novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017. Adicionadas às escolas escolhidas de 2016, mais 35 escolas agraciadas pelo MEC foram selecionadas para ampliar a carga horária no ano de 2018, num total de 79 escolas com cerca de 21.000 estudantes atendidos (MINAS GERAIS, 2019).

A Figura 2 exibe um aumento significativo de 21,44% (vinte e um vírgula quarenta e quatro por cento), indicando 2.158 escolas estaduais com adesão ao PTI, cujo atendimento é oferecido para 148.439 alunos em 2017.

Figura 1 – Distribuição das escolas estaduais de Educação Integral e Integrada – 2017.



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2018b).

As Figuras 1 e 2 demonstram o cenário de ampliação de instituições escolares ao nível estadual com ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, a Política de Educação Integral e Integrada de Minas Gerais, a despeito dos percalços pelos quais passou, reafirma o propósito pedagógico da SEE, qual seja: fortalecer a percepção de “Educação Integral e Integrada” em conjunto com o aumento progressivo da oferta, consolidando o projeto da Educação Integral no aspecto do direito, garantindo esta modalidade de ensino para toda Rede Estadual de Educação, cuja aprendizagem incide desde o desenvolvimento das experiências educacionais até o amparo social dos alunos avaliados como sujeitos centrais do projeto (MINAS GERAIS, 2017b), e, de mesmo modo, também a participação concreta do Estado na materialização da Política de Educação Básica Integral e Integrada. Verifica-se, no entanto, que, infelizmente, essa meta, assim como as aquelas elencadas pela legislação nacional, está longe de ser concretizada, haja vista que, devido a dificuldades financeiras, o atual governo diminuiu a tão esperada ampliação referente à oferta de EI, o que também influencia na qualidade necessária para a concretização desta modalidade de ensino.

A seção seguinte se deterá sobre a apresentação mais detalhada das ações de Educação Integral no Estado para o nível de Ensino Integral a partir de 2017, ano em que se iniciou a implementação do Programa Novo Mais Educação no Estado. Elenca-se tal recorte temporal para apresentação mais detalhada da política de Educação Integral, principalmente por conta da própria implementação do Programa Novo Mais educação a partir de 2017, política indutora de Educação Integral nos Estados até o momento (agosto de 2020) que demarcou uma mudança importante nas diretrizes de fomento e custeio para as ações do estado.

Além disso, uma das principais características do programa é a autonomia concedida aos estados para formular suas próprias orientações pedagógicas, curriculares e organizacionais, o que permitirá traçar um panorama específico das características tanto no governo de Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (gestão 2015–2018) quanto de Romeu Zema, do Partido Novo (gestão 2019–2022). Nesse sentido, a seção seguinte se deterá à descrição da condução do PNME, tendo como base as ações e orientações de momentos políticos diferentes, que acreditamos se refletirem, também, na condução das ações de Educação Integral. É importante ressaltar, ainda, que as orientações dadas ao PNME pelo Estado de Minas Gerais, a partir de 2017, são descritas na seção

seguinte, tendo como base os elementos de proposta curricular, organização dos tempos e espaços, lotação de docentes e objetivos delineados para a política.

2.3 O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS: PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO A PARTIR DE 2017

Esta seção visa apresentar a descrição da política de Educação Integral implementada no estado de Minas Gerais a partir do ano de 2017. Buscou-se evidenciar principalmente o objetivo da política, a proposta curricular, organização dos tempos e espaços, a lotação de docentes e, por fim, informações relevantes sobre tipo de governo, governador atuante e legislação norteadora da política básica de Educação Integral e Integrada entre o período de 2017 a 2020. Vale ressaltar que os documentos orientadores são disponibilizados anualmente pela Secretaria de Estado de Educação.

As informações aqui apresentadas esclarecem os embasamentos utilizados durante a implantação da Educação Integral e Integrada no estado de Minas Gerais, bem como direciona possíveis mudanças quando necessário.

O Documento Orientador da SEE/MG de 2017 apresenta as disposições gerais da Política de Educação Integral e Integrada a serem implementadas no ano de 2017. Nesse documento, o objetivo da política foi definido como:

Reduzir a desigualdade educacional a partir da ampliação da jornada escolar e da oferta de conteúdos diversificados, integrados aos currículos básicos. Cabe lembrar que a educação integral deve ser trabalhada como uma perspectiva para todos (as) nossos (as) educandos (as), sem discriminação, e que todos aqueles que desejem participar das atividades devam ter direitos às mesmas (MINAS GERAIS, 2017b, p.10).

O excerto acima evidencia a importância dada à política como potência para reduzir a desigualdade educacional no Estado, ressaltando, também, que a mesma não está direcionada apenas aos alunos que estão em condição de vulnerabilidade social, característica que é comumente reforçada nas demais políticas de Educação Integral. Entretanto, percebe-se que os critérios para seleção dos alunos para participarem do programa privilegia de forma bastante objetiva esse público.

Baseando-se também na perspectiva do Programa Mais Educação, a SEE-MG estimula a adoção dos seguintes critérios para a definição do público participantes da Política Estadual de Educação Integral e Integrada:

- a) Estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência;
- b) Estudantes de famílias beneficiárias no Programa Bolsa Família;
- c) Estudantes que estimulam seus colegas – incentivadores e líderes positivos;
- d) Estudantes em defasagem série/idade (MINAS GERAIS, 2017b, p.11).

O documento também assinala que, para atingir esse objetivo, é necessário mobilizar um trabalho em uma perspectiva educativa integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição a partir de um planejamento coletivo envolvendo propostas de trabalho dos educadores, participação dos Estudantes, da família, da comunidade escolar e da Rede de Proteção Social no planejamento das atividades (MINAS GERAIS, 2017b).

No tocante aos profissionais mobilizados para implementação da política, o documento faz a seguinte delimitação:

A construção do saber educativo é permeada pela relação estudante-professor. Relação está baseada na horizontalidade e na construção conjunta de saberes. Sendo assim, o educador é o agente responsável pelo estímulo e pela orientação do processo de ensino-aprendizagem.

Ele deve ter perfil próprio, que possibilite uma atuação mais dinâmica e que represente as demandas da comunidade escolar e dos estudantes. Nesse sentido, compõe o quadro de profissionais da educação integral:

- a) Direção Escolar;
- b) Especialista de Educação Básica;
- c) Professores: Professor Orientador de Estudo e Professor de Oficinas;
- d) Professor Coordenador – para escolas com 4 (quatro) ou mais turmas em funcionamento no SIMADE;
- e) Auxiliar de Serviço de Educação Básica – ASB;
- f) Demais profissionais da escola (MINAS GERAIS, 2017b, p.17).

Outra frente importante da proposta educativa da política de Educação Integral e integrada do estado em 2017 diz respeito ao uso dos tempos e espaços escolares para a formação dos estudantes. A política prevê um mapeamento dos espaços com potencial educativo, em que as escolas e polos façam a cartografia do seu entorno como uma ação educativa a ser desenvolvida com estudantes identificando espaços e sujeitos que consigam contribuir com as ações da Educação

Integral, como praças, quadras, centros culturais e demais espaços da cidade. O próprio documento deixa claro que se inspira no conceito de cidade educadora para guiar as orientações repassadas sobre o uso dos espaços na política (MINAS GERAIS, 2017b).

Em relação à organização desses tempos e espaços, a proposta educativa da política de Educação Integral e Integrada indica três possibilidades de organização escolar: “[...] escolas estaduais que aderirem à Política Estadual de Educação Integral e Integrada da SEE/MG poderão optar pela carga horária de 35 horas, 36 horas e 40 minutos ou 50 horas semanais” (MINAS GERAIS, 2017b, p.39). Nesse sentido, as escolas poderão oferecer uma carga horária diária de sete a 10 horas no ambiente escolar, uma flexibilidade importante se o objetivo é o de atender de forma mais específica as demandas e realidades da comunidade em que a escola faz parte.

Outro ponto importante a ser considerado diz respeito à organização curricular da política de Educação Integral do estado. O documento evidencia a proposta de que as escolas estaduais que aderirem à Política Estadual de Educação Integral e Integrada da SEE/MG devem se preocupar em fazer uma articulação com o conteúdo básico, ministrado no ensino regular.

A Educação Integral é uma ação da escola como um todo e não somente um “projeto específico” desenvolvido paralelamente ao ensino regular. O que se passa nos conteúdos curriculares pode e deve ser articulado com a educação integral integrada e vice-versa. Desta forma, a escola deverá elaborar atividades estratégicas com a finalidade de aproximar as matrizes curriculares básicas às atividades e a perspectiva da educação integral (MINAS GERAIS, 2017b, p.15).

Entretanto, a própria proposta de organização dessas ações curriculares em turno e contraturno tendem a dificultar essa integração.

Outro elemento importante a respeito da organização curricular do programa diz respeito às suas propostas de macrocampos e atividades pedagógicas. Nesse aspecto, o documento de 2017 indica que:

[...] a Política Estadual de Educação Integral e Integrada, sob a ótica do Programa Mais Educação, desenvolve-se por meio de Macrocampos e Atividades; temáticas educativas na qual são

construídos projetos e ações para trabalhar com os estudantes (MINAS GERAIS, 2017b, p.40).

O macrocampo de acompanhamento pedagógico tem a atividade “orientação de estudos” como obrigatória para as escolas urbanas e “campos do conhecimento” para as escolas do campo. Os demais macrocampos são: (2) comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; (3) cultura, artes e educação patrimonial; (4) educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (4) educação em direitos humanos; (5) esporte e lazer, (6) iniciação científica; (7) memória e história das comunidades tradicionais e (8) promoção da saúde (MINAS GERAIS, 2017b).

Com base no exposto, percebe-se que a organização dos macrocampos abrange diversas áreas de conhecimento, contemplando, também, as especificidades do estado. O documento apresenta uma grande variedade de atividades derivadas desses macrocampos que ampliam consideravelmente o escopo de formação da política, conferindo, também, um bom grau de autonomia para que as instituições de ensino consigam consolidar uma proposta de Educação Integral e integrada que tenha acordo com as próprias demandas e necessidades da sua comunidade escolar.

É importante ponderar que essas orientações foram propostas e executadas no segundo governo de Fernando Pimentel (PT), que encerrou seu mandato no ano de 2018. O mesmo governo produziu, também, o documento orientador da política de Educação Integral produzido para o ano de 2018.

Esse documento apresenta o conceito da proposta educativa para 2018, em que se percebe a ênfase no aspecto da integração da formação básica com outros conteúdos.

A finalidade geral da ampliação da jornada é proporcionar uma Educação Integral e Integrada aos estudantes, por meio da integração entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, a construção e ocupação da cidade como território educativo e a possibilidade de exercício da cidadania e da intervenção social na comunidade, bem como a promoção e o desenvolvimento de habilidades que ampliem o letramento em Matemática e Língua Portuguesa abordando de forma interdisciplinar e que tenha significado com vistas à aplicação cotidiana dos saberes. A Educação Integral e Integrada é um processo educativo, que parte do reconhecimento do estudante como sujeito sociocultural

e da necessidade de a prática educativa dialogar com a realidade e com os saberes presentes nos territórios, entendidos como “territórios educativos” (MINAS GERAIS, 2018b, p.7).

Esse excerto deixa clara a preocupação da política em propiciar uma formação integral que mobilize, para além da que já é priorizado pela educação básica, conhecimentos socioculturais conectados à realidade do estudante. Nesse sentido, mais uma vez se faz presente o conceito de território educativo, bastante explorado no documento orientador de 2017. Novamente, no documento de 2018, é apresentado o conceito de cidade educadora como orientação das práticas de territórios educativos nas escolas a partir da cartografia (MINAS GERAIS, 2018b). Além da ênfase ao conceito de cidade educadora, a proposta do documento orientador de 2018 também prevê, em sua prática educativa, a articulação com a comunidade, família e proteção social, assim como no ano de 2017, e inova ao propor a “pesquisa como princípio educativo” como eixo importante da proposta educativa da EI. Não é dada ênfase, nesse documento, ao planejamento coletivo como propostas de trabalho dos educadores ou à participação dos estudantes na construção desse planejamento, pontos que apareceram no período anterior.

O documento de 2018 apresenta os mesmos critérios para seleção dos estudantes apresentados na orientação de 2017, privilegiando alunos em situação de vulnerabilidade social e acrescentando o critério; “[...] aqueles que estimulam seus colegas – incentivadores e líderes positivos” (MINAS GERAIS, 2018b, p.10). O documento também guarda bastante semelhança com as orientações do ano anterior no que diz respeito ao quadro de educadores que atuarão na Educação Integral e Integrada: direção escolar; especialista em educação básica; professor orientador de estudo e professor de oficinas; professor coordenador para escolas com quatro ou mais turmas em funcionamento no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade); Auxiliar de Serviço de Educação Básica (ASB); e demais profissionais da escola (MINAS GERAIS, 2018b). O documento de 2018 traz um avanço inédito no que diz respeito ao processo seletivo dos docentes que ministrarão as oficinas, ao solicitar que os docentes apresentem, obrigatoriamente, um plano de trabalho que especifique o que será desenvolvido com os alunos no decorrer do ano.

Outro ponto do documento de 2018 que se assemelha ao do ano anterior está na proposta de articulação das ações da Educação Integral com o currículo básico,

mas esse elemento ganha destaque no documento porque também é trabalhada a questão.

Na perspectiva do Projeto Pedagógico para as Escolas de Ensino Fundamental de Minas Gerais, o **currículo integrado** é aquele que pode e deve ser praticado por todos os atores educativos da comunidade escolar, sejam eles gestores, pedagogos, professores da Educação Básica, educadores sociais e outros que atuem na escola e que esse currículo seja amplamente discutido e construído com a participação de todos os atores envolvidos. Conceitualmente, Santomé¹ (1998) explica que a denominação “currículo integrado” tem sido utilizada visando contemplar uma compreensão global do conhecimento e promover ações interdisciplinares na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e as formas de conhecimento nas instituições escolares (MINAS GERAIS, 2018b, p.8).

Nessa vertente, o documento problematiza que uma proposta educativa que preze pelo currículo integrado vai além da ampliação da jornada por meio do acréscimo de novas disciplinas ou oficinas no contraturno, pois, implica nova postura pedagógica, “[...] rompendo com a estrutura fragmentada do currículo, adotando uma abordagem integradora, que traga os estudantes para o centro do processo de formação e conecte a sua experiência escolar à experiência social” (MINAS GERAIS, 2018b, p.9).

A proposta curricular da política mantém uma estrutura muito semelhante à do ano anterior, com a organização do currículo em nove macrocampos. O macrocampo de acompanhamento pedagógico tem caráter obrigatório, visto que ele é denominado a todas as escolas que ofertam a Política de Educação Básica Integral e Integrada no ensino fundamental, os demais macrocampos são: comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa e agroecologia educação econômica (educação financeira e fiscal); educação em direitos humanos; esporte e lazer; iniciação científica; memória e história das comunidades tradicionais e promoção da saúde.

O documento considera que a escolha dos macrocampos que serão desenvolvidos pela instituição escolar deve ser feita após consulta na escola que evidencie as necessidades dos alunos, bem como obedecer ao PPP da escola (MINAS GERAIS, 2018b). As instituições que tenham somente uma turma de Educação Integral devem ofertar, no máximo, três macrocampos. O número de

macrocampos oferecidos pela escola cresce enquanto o número de turmas da escola cresce também, chegando ao máximo de 10 turmas que tem no máximo, cinco macrocampos para escolha.

No que diz respeito à organização desses tempos e espaços, a proposta educativa da política de Educação Integral e Integrada se diferencia da organização proposta no ano anterior, indicando três possibilidades de organização escolar: “As escolas estaduais que aderirem à Política de Educação Básica Integral e Integrada em 2018 poderão optar pela Carga Horária de 12h30min (15 módulos), 21h40min (20 módulos) ou 25h50min (25 módulos)”, o que representa uma significativa redução com relação à carga horária proposta no ano anterior, que foi de 35 a 50 horas semanais.

Além disso, o documento detalha a proposta de atendimento de estudantes nos Polos de Educação Múltipla (Polem), implementados como estratégia indutora da política no estado.

Em que pesem os esforços da gestão da Educação em Minas Gerais para seguir ampliando o atendimento aos estudantes na Educação Integral e Integrada, buscando superar a concepção de “tempo integral” e também a fragmentação e desarticulação entre as atividades e ações ofertadas pelas escolas, a SEE/MG identificou a necessidade de se pensar uma estratégia para ampliar e qualificar o atendimento em Educação Integral, de modo a promover maior integração entre as ações existentes, bem como proporcionar um formato de atendimento que possa ser progressivamente estendido a todas as escolas da Rede, tornando efetiva a Política de Educação Básica Integral e Integrada no Estado (MINAS GERAIS, 2018b, p.33).

Outras questões inéditas também são colocadas no documento orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada para atender às características específicas dos estudantes do estado. O documento traz orientações detalhadas para o atendimento das unidades socioeducativas de internação, e para o desenvolvimento da Educação Integral e Integrada nas escolas do campo, escolas indígenas e escolas quilombolas.

A seguir, a presente pesquisa se debruça sobre a política de implementação da EI no ano de 2019, de modo a se traçar uma análise comparativa e se identificar possíveis reformulações entre a política mais atual e as dos anos anteriores. A apresentação de tais políticas, principalmente a do ano de 2019, servirá ainda de

base para verificar, nas próximas seções, se as metas e objetivos de tais normativas estaduais vêm sendo cumpridas e observadas pela escola em estudo.

O documento orientador da SEE/MG, datado de 2019, foi elaborado durante o governo de Pimentel (PT) para ser executado na gestão de Zema (Partido Novo). O critério para seleção dos alunos contemplados para participar do programa continuam os mesmos do ano de 2018, dando destaque aos critérios de vulnerabilidade social e de perfil de liderança frente aos demais alunos (MINAS GERAIS, 2019). Como é possível perceber no excerto abaixo, os objetivos da política da EI contemplam não apenas a ampliação da jornada, mas também:

[...] a efetiva associação entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, a construção e ocupação da cidade como território educativo e a possibilidade de exercício de voluntariado e intervenção social na comunidade, a promoção e o desenvolvimento de habilidades que ampliem o letramento em leitura escrita e Matemática (MINAS GERAIS, 2019, p.8).

Cabe enfatizar, nesse âmbito, que a proposta curricular está organizada a partir da perspectiva dos campos de Integração Curricular, que “[...] constitui-se como um catálogo de possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimento de habilidades, a partir do qual se torna possível superar a fragmentação curricular e articular os saberes” (MINAS GERAIS, 2019, p.8). Assim, o documento propõe o desenvolvimento de sete campos de integração curriculares: (i) acompanhamento pedagógico e (ii) educação para a cidadania, ambos de caráter obrigatório, (iii) projeto de pesquisa e inovação tecnológica; (iv) esporte e lazer; (v) cultura e artes; (vi) memória e história das comunidades tradicionais; e (vii) educação ambiental e agroecologia, que não são obrigatórios e os quais a escola tem autonomia para eleger os campos ofertados.

A efetivação de tal proposta conta com o envolvimento da direção escolar, de especialistas de educação básica e de docentes (entre os quais professores orientadores de estudo, de oficinas e professores coordenadores), além de auxiliares de serviço de educação básica. É importante ponderar que ainda que a organização curricular evidencie uma orientação voltada para o currículo integrado, a proposta do documento orientador de 2019 ainda mantém a organização dos tempos escolares em turno e contraturno. Enquanto no turno são ministrados os conteúdos regulares

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o contraturno, que teve a carga horária estendida para 20 horas, tem a seguinte organização:

04 aulas de Acompanhamento Pedagógico (foco na alfabetização e letramento e em Língua Portuguesa); 04 aulas de Acompanhamento Pedagógico (foco na Matemática); 02 aulas de Acompanhamento Pedagógico (Biblioteca e Espaços de Leituras); 02 aulas de Educação para a cidadania e Direitos Humanos. Além da oferta de 08 aulas nos demais Campos de Integração Curricular não obrigatórios e de escolha da escola conforme necessidades locais, interesse dos estudantes e possibilidade de contratação de pessoal (MINAS GERAIS, 2019, p.9).

Já a política de ensino fundamental em tempo integral, elaborada durante a gestão de Romeu Zema, possui como objetivos:

Desenvolver uma formação integral de seus estudantes, em seus múltiplos aspectos, ampliando e consolidando o atendimento em escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral, orienta, neste documento, acerca das diretrizes pedagógicas para a continuidade, com êxito, da oferta (BRASIL, 2019).

A proposta curricular é estruturada em 45 horas/aulas divididas em 30 horas/aulas semanais voltadas para os componentes curriculares de áreas de conhecimento e 15 horas/aulas semanais voltadas para as atividades integradoras, integralizando uma carga horária anual de 1.466 horas e 40 minutos, com nove módulos/aula por dia. Importante considerar que o documento prevê outro nível de integração curricular, enquanto não apresenta os tempos escolares divididos em turno e contraturno.

As atividades integradoras são um conjunto de ações pedagógicas nas quais os conhecimentos e saberes se desenvolvem em consonância com os conceitos e conteúdos trabalhados nos componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimento. Em outras palavras, as atividades integradoras oportunizam novas possibilidades de ensino dentro dos processos de aprendizagem que estão em curso. Dessa forma, a articulação entre os professores da turma é fundamental para que as atividades sejam integradas e significativas, evitando uma prática fragmentada e descontextualizada (MINAS GERAIS, 2019, p.8).

Esse excerto evidencia que novamente a política de Educação Integral do estado passa por uma importante reformulação curricular que tem uma organização

totalmente distinta da implementada no ano anterior, e implica na reconfiguração dos planejamentos e práticas gestoras e pedagógicas para com as instituições que aderem à política. Como exemplo, pode-se mencionar as atividades integradoras propostas no documento orientador para os anos finais do ensino fundamental, quais sejam: ciências e tecnologia, comunicação e linguagem, educação para a cidadania, estudos orientados, laboratório de matemática e projeto de vida, bem distintos dos campos de integração propostos em 2019.

A Resolução SEE nº 4.265/2020 orienta ainda que o atendimento específico da EI deve contar com professores efetivos e designados e ASB, sendo, em qualquer caso, as aptidões daqueles que atuarem nas atividades integradoras condizentes com a área de conhecimento escolhida (MINAS GERAIS, 2020).

Insta destacar que, nos anos iniciais, a proposta curricular é a implementação progressiva, de forma que a matriz curricular distingue áreas de conhecimento de atividades integradoras, as quais ocorrem em turnos distintos, por conta da impossibilidade de fragmentar a carga horária do professor regente. Já nos anos finais, a matriz curricular de 45 horas/aulas semanais é dividida apenas para fins didáticos (estruturada em 30 horas/aulas semanais para componentes curriculares e 15 horas/aulas para atividades integradoras), já que as aulas deverão ser mescladas nos dois turnos.

Dessa forma, percebe-se que houve uma mudança de perspectiva, desde o documento orientador do ano de 2017, no sentido de que a Educação Integral e Integrada não mais objetiva a redução da desigualdade educacional. A ampliação progressiva das horas previstas na matriz curricular vem colocando em primeiro plano, cada vez mais, a promoção do currículo integrado. Isso significa que, como pontuado pelo documento orientador de 2018, a ampliação da jornada deve implicar não apenas no acréscimo de novas disciplinas ou oficinas no contraturno, mas em uma nova postura pedagógica que traga os estudantes para o centro do processo de formação.

Porque o espaço escolar em si, segundo Masschelein e Simons (2017), possui a função de suspender uma chamada ordem desigual natural, de fornecer, democratizar, um tempo livre, não produtivo e igualitário para aqueles que, por seu nascimento ou seu lugar, sua posição na sociedade, não possuem “direito legítimo de reivindicá-lo”, a EI sempre deve visar a redução da desigualdade. No entanto, desde 2018, o que se pode inferir da leitura das normativas é que essa redução

passa a ser propiciada pela abordagem integral da experiência escolar, que, pela natureza da própria modalidade, se conecta à experiência social do aluno.

No entanto, o que se percebe é que a própria proposta de organização das ações curriculares da EI em turnos e contraturnos pode dificultar essa abordagem integralizada. É necessário repensar como se dá a gestão das escolas no que se refere às políticas vigentes, tendo em vista que, por vezes, a própria normativa institucionalizada impede a meta a ser atingida, proposta pelo documento orientador.

A próxima seção contempla a organização e gestão da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo no tange à implementação da EI, a fim de avaliar, nas próximas seções e criticamente, se as ações gestoras da instituição se apresentam enquanto um entrave ou um incentivo ao alcance das metas norteadoras da modalidade.

2.4 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL ROSA VAZ DE ARAÚJO

As informações aqui constantes foram obtidas por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil e secretaria da escola estudada.

A Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo situa-se na cidade de Divinópolis, localizada a 118 km de Belo Horizonte, cuja população é composta por 234.937 habitantes, com densidade demográfica de 300,82 hab./km², conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). Sua economia é variada, todavia o foco principal é a confecção de artigos de vestuário, com Produto Interno Bruto (PIB) cuja *per capita* se apresenta na ordem de R\$ 25.695,97. No que tange à renda *per capita*, houve crescimento nos últimos 20 anos, passando de R\$ 418,17 para R\$ 868,57 no respectivo período. A taxa anual de crescimento foi equivalente a 3,92%. A evolução da desigualdade de renda pode ser averiguada por meio do Índice de Gini⁴, que no ano de 2010 estava em 0,47 (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013).

⁴O Gini é uma ferramenta utilizada para medir o grau de concentração de renda. Ele distingue a diferença entre as receitas dos habitantes mais pobres e dos mais ricos. Apresentando-se por meio de números, sua variação ocorre entre 0 a 1, onde 0 refere-se à situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 quer dizer completa desigualdade de renda (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013).

O município demonstra um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,764. Conforme o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), esse identificador é considerado alto, pois, seu nível de comparação permeia entre 0,700 e 0,799, sendo o quesito, longevidade o mais evidente. Em relação à educação, a cidade apresenta taxa de 96,14% de crianças de cinco a seis anos frequentes no ambiente escolar. Para os alunos de 11 a 13 anos, esse percentual é de 91,90%, 68,60 dos estudantes com idade de 15 a 17 anos frequentam o ambiente escolar e os de 18 a 20 anos ocupam 49,11 da clientela estudantil (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013).

Em conformidade com o regimento escolar, a Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo – R.0.4.A.2 – foi criada como classes, vinculada à Escola Estadual Usina do Gafanhoto, situada à praça Silva Melo. Criada, inicialmente, com a denominação de Escola Estadual do Bairro Vila Romana, a instituição foi regulamentada em 1987, situando-se na Vila Romana. Já em 1990, a partir da publicação da Portaria nº 1622/1990, a escola foi autorizada a mudar-se para a Rua Leão XIII, nº 140, em prédio próprio recém-construído.

No mesmo ano, a escola passa a denominar-se Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo, denominação escolhida para homenagear dona Rosa Vaz de Araújo, antiga moradora da fazenda pontal que deu origem ao bairro Vila Romana. Uma escola de pré-escola e primeira à oitava série.

Atualmente, a Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo, oferece o ensino fundamental com duração de nove anos e atende uma clientela de nível socioeconômico cultural médio-baixo. A escola possui 31 colaboradores no desempenho de suas funções como diretor, vice-diretor, professores, secretária e ajudantes gerais. Atende, atualmente, 202 alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental (QEDU, 2018), sendo que no turno matutino são seis salas de aulas comportando alunos do quarto ao nono ano do ensino fundamental e no turno vespertino apresentam-se quatro salas de aulas para atendimento a alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, com duas salas de aula destinadas ao primeiro ano. As salas de aula comportam cerca de 20 alunos cada uma.

A equipe gestora é composta por um diretor e uma supervisora, sendo que o diretor atua na realização de atividades diversas referentes à gestão escolar e às demais atribuições pertinentes à área financeira, pedagógica e gestão de pessoal; e

a supervisora, além do atendimento pedagógico, também auxilia a diretoria sempre que necessário, garantindo o bom andamento da rotina escolar.

Em relação à formação acadêmica da equipe gestora, o diretor possui graduação em licenciatura plena em matemática, pós-graduação em especialização em matemática, pós-graduação em orientação e supervisão e atualmente é mestrando em gestão e avaliação da educação pública. A supervisora possui graduação em licenciatura em pedagogia, e 80% do corpo docente possui graduação e 32% é pós-graduado.

A escola se localiza na periferia da cidade, cujo bairro é um pouco afastado do centro, não apresenta infraestrutura e muito menos oferece área de lazer para seus moradores, e nas proximidades da instituição escolar há poucas residências, vários lotes vazios e uma igreja que se localiza ao lado da escola. Com um terreno de cerca de 6.000 m² (seis mil metros quadrados), a estrutura física da escola se constitui de sete salas de aulas, com ventilação e iluminação naturais e mecânicas. É, portanto, uma escola de pequeno porte, que atende aos alunos residentes no seu entorno. Além das salas de aula, a escola possui outros dois ambientes para uso dos alunos e docentes mediante reserva.

Em relação à sala de informática são ofertados 21 computadores para uso dos alunos. Todos os equipamentos possuem acesso à *internet* através de *wifi* e o seu uso ocorre conforme o planejamento e a aula do professor. Salienta-se que a senha de *wifi* não é liberada para os alunos, ficando esse recurso limitado aos professores, diretoria e secretaria da escola. A biblioteca é o ambiente que disponibiliza exemplares variados e necessários para pesquisa e leitura, podendo ser acessados por consulta ou através de empréstimo de material. Além disso, na biblioteca, a internet de banda larga é disponibilizada aos alunos.

Os alimentos servidos para os alunos são preparados na cozinha da escola e servidos no refeitório, composto por duas mesas grandes com bancos de madeira em suas laterais para acomodação dos alunos. Além da biblioteca, refeitório, cozinha, laboratório de informática, a escola também possui uma sala de diretoria, uma sala de professores e uma secretaria, sendo que esses espaços se destinam ao atendimento de alunos, pais e colaboradores, e também são utilizados para arquivar, organizar e planejar futuras ações referentes a recursos humanos e financeiros da instituição. Há ainda uma sala para uso de oficinas da Educação Integral e um espaço destinado à horta. A escola dispõe de aparelho de televisão,

DVD, copiadora, *datashow*, impressora, antena parabólica e aparelho de som que são utilizados como instrumentos educativos para a promoção de aulas mais dinâmicas que incentivem a participação dos alunos.

Os 202 alunos usam sete salas de aulas, nos turnos matutino e vespertino, além de uma quadra de esportes coberta e um pátio descoberto. A disposição dos alunos é demonstrada no Quadro 1, cuja construção segue por base as informações coletadas na secretaria da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo:

Quadro 1 – Ocupação das salas de aula – matutino e vespertino.

| Matutino | | Vespertino | |
|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Ano | Nº de alunos | Ano | Nº de alunos |
| 4.º Ano E. F. | 18 | 1.º Ano E. F. | 37 (*) |
| 5.º Ano E. F. | 23 | 2.º Ano E. F. | 25 |
| 6.º Ano E. F. | 25 | 3.º Ano E. F. | 18 |
| 7.º Ano E. F. | 24 | | |
| 8.º Ano E. F. | 16 | | |
| 9.º Ano E. F. | 16 | | |
| Total | 122 | | 80 |

(*) O 1º ano do ensino fundamental se divide em duas turmas.
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

No turno matutino, as salas de aulas são ocupadas por 18 alunos do quarto ano, 23 alunos do quinto ano, 25 alunos do sexto ano, 24 educandos do sétimo ano, 16 discentes do oitavo ano, e 16 do nono ano do ensino fundamental II. Na parte da tarde, esses ambientes escolares são ocupados por 37 alunos no primeiro ano, divididos em duas turmas, 25 alunos do segundo ano e 18 alunos do terceiro ano do ensino fundamental I. Em seu projeto político pedagógico a missão da escola se define como:

A missão da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo é oferecer um ensino de qualidade, desenvolvendo esforços em prol da educação e cidadania, fortalecendo a autoestima do aluno e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social, direcionando nossos esforços para a formação de um ser humano completo, que conheça seus direitos e deveres (ESCOLA ESTADUAL ROSA VAZ DE ARAÚJO, 2017).

O documento vislumbra também que a visão da escola busca uma educação que acompanhe o seu tempo histórico, inovando as práticas pedagógicas para o enfrentamento do desafio dos tempos modernos, formando o aluno na sua integralidade (ESCOLA ESTADUAL ROSA VAZ DE ARAÚJO, 2017).

Esclarece-se que o PPP da escola é revisado e/ou reestruturado pela comunidade escolar a cada cinco anos, evidenciando os aspectos essenciais, definidos por lei, acrescentando ações relevantes e periódicas como o Plano de Intervenção Pedagógica buscando atender as demandas da escola, as necessidades educativas bem como avaliando os resultados dos alunos no que se refere às avaliações interna e externas. O PPP é importante instrumento institucional que legitima as ações da escola, incentivando sempre a superar os desafios diários.

A escola desenvolve alguns eventos e projetos cuja duração de cada um é determinada pelo professor responsável, sendo que todos se finalizam em culminância onde todos os alunos, familiares e comunidade escolar são convidados a participar. Abaixo, o Quadro 2 exibe informações referentes aos projetos desenvolvidos pela escola e o Quadro 3 apresenta os eventos realizados ao longo do ano letivo.

Quadro 2 – Projeto realizado pelos alunos da E. E. Rosa Vaz de Araújo.

| Nome dos Projetos | Objetivos | Disciplinas envolvidas | Resultados Esperados | Período de Realização |
|--------------------------|---|---------------------------------|--|------------------------------|
| Feira de Ciências | Instigar o gosto pela pesquisa | Todas com evidência em Ciências | Apresentação de projetos científicos produzidos pelos alunos | Julho, agosto e setembro |
| Atendimento individual | Incentivar e desenvolver a leitura e escrita do aluno | Língua Portuguesa | Sanar as dificuldades com leitura e escrita dos alunos | Março a dezembro |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Tendo como base o exposto no quadro acima, é importante salientar que a feira de ciências é um projeto muito importante para a escola ao buscar melhorar e envolver os alunos da escola nas atividades das disciplinas, buscando apresentar temas contemporâneos e de relevância para o corpo discente. O projeto envolve todas as séries da escola, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, assim como todas

as disciplinas, e todos os professores e especialistas da escola, em conjunto, se responsabilizam pela sua execução. Ainda que a relevância do projeto seja evidenciada na continuidade do mesmo no decorrer dos anos na escola, é importante ressaltar que este projeto ainda não está registrado no atual PPP da escola, o que pode evidenciar fragilidades na institucionalização do mesmo nas práticas educativas da instituição.

Já em relação ao outro projeto listado no Quadro 2, de atendimento individual, tem como principal finalidade diminuir a defasagem de aprendizagem de alunos com baixo rendimento na escola, conforme meta inscrita no projeto político pedagógico da instituição (ESCOLA ESTADUAL ROSA VAZ DE ARAÚJO, 2017).

Quadro 3 – Eventos realizados pela Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo ao longo do ano letivo.

| Nome do Evento | Objetivos | Disciplinas envolvidas | Resultados Esperados | Período de Realização |
|--------------------------------|---|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Festa de aniversário da escola | Valorizar e divulgar a escola | Todas | Estreitar relação família X escola | Fevereiro a março |
| Gincana junina | Conhecer a cultura da festa junina | Todas | Estreitar relação família X escola | Maiο |
| Festa Junina | Conhecer a cultura da festa junina | Todas | | Junho |
| Festa de encerramento do ano | Valorizar e divulgar a escola, incentivar a prática de bondade e respeito | Todas | Estreitar relação família X escola | Novembro e dezembro |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O atendimento acontece no mesmo turno da aula, na biblioteca da escola. Ao perceber dificuldades na aprendizagem de qualquer conteúdo, o docente relata para a gestão escolar que realiza agendamento de horário para o atendimento. Com essa conduta, o projeto intenciona trabalhar com os discentes identificados com alguma defasagem de forma rápida e objetiva. O atendimento ocorre por intermédio da funcionária na biblioteca ou da professora eventual, ambas capacitadas para exercer

essa função. Após o procedimento é feito um relatório onde todas as informações são registradas.

O Quadro 3 evidencia os eventos realizados pela escola no decorrer do ano letivo, sendo que os mesmos contemplam todas as séries em que as várias disciplinas ofertadas para os alunos são envolvidas. Vale ressaltar que a execução dos eventos pretende propiciar o estreitamento da relação entre escola e família, aspecto considerado importante para um bom desenvolvimento dos alunos inscritos na instituição. Em relação à execução dos eventos, a direção e especialistas são seus responsáveis diretos, visando incentivar o trabalho em equipe e o envolvimento dos alunos. Os eventos apresentam temas específicos, onde no dia da culminância, cada turma realiza uma apresentação. Nessa data, os portões da escola são abertos para recepcionar familiares e comunidade. Durante o evento, alguns produtos são colocados à venda condicionando arrecadar recursos financeiros para custeio dos gastos da festa bem como para algum reparo observado nas dependências da escola.

Além da realização dos projetos, a escola também oferece a Educação Integral e, para tanto, se organiza para atender aos requisitos exigidos pelo estado.

Em 2012, a Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo aderiu ao programa Tempo Integral. O programa teve início com uma turma de 20 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental com as oficinas de artesanato, judô e acompanhamento pedagógico. Nesse mesmo ano de 2012, a instituição escolar esteve prestes a finalizar suas atividades devido ao baixo número de alunos matriculados, pois, somente 111 alunos, do primeiro ao nono ano, frequentavam as dependências escolares, com uma média de aproximadamente 12 alunos por sala.

A Tabela 1 evidencia o baixo número de alunos matriculados, e isso aconteceu porque, no ano de 2011, dos 251 alunos matriculados na instituição, 140 residiam no bairro Lagoa dos Mandarins e utilizavam transporte cedido pela Prefeitura Municipal de Divinópolis. Sem motivo aparente, a prefeitura desistiu de continuar com o transporte dos alunos para a referida escola, enviando esses alunos a escolas da cidade pertencentes à esfera municipal, diminuindo vertiginosamente o número de alunos da Escola Estadual Rosa Vaz de Aquino (Anexo I). O baixo número de alunos e o receio de que a escola pudesse encerrar suas atividades foram assuntos de reportagem em um jornal (G1, 2012) (Anexo II), causando crescente preocupação entre a população atendida pela instituição.

Tabela 1 – Total de alunos matriculados por ano na E. E. Rosa Vaz de Araújo.

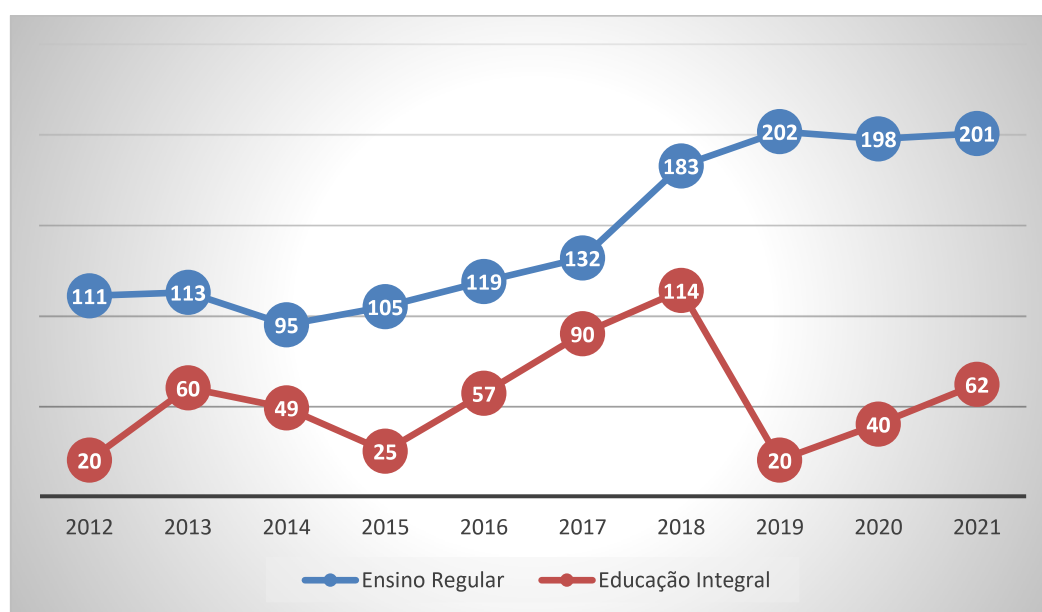
| | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Ensino Regular | 111 | 113 | 95 | 105 | 119 | 132 | 183 | 202 | 198 |
| Educação Integral | 20 | 60 | 49 | 25 | 57 | 90 | 114 | 20* | 40 |
| Total | 131 | 173 | 144 | 130 | 176 | 222 | 297 | 202 | 238 |

Fonte: Sistema Mineiro de Educação Escola (2019).

(*) Nova política para Educação Integral com início em agosto de 2019.

A Tabela 1 demonstra a quantidade de alunos matriculados na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo no período de 2012 a 2019, porque foi em 2012 que a escola iniciou sua participação com a Educação Integral. Como é possível perceber pela leitura dos dados da tabela 1, o número de alunos matriculados na Escola Estadual Rosa Vaz de Aquino registra um crescimento bastante regular desde 2012, paulatino, provavelmente fruto, entre outros fatores, de uma recuperação de confiança da comunidade na escola. Comparando o período compreendido entre os anos de 2012 e 2021 no ensino regular, percebe-se que o número de alunos matriculados no ensino regular praticamente dobrou.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas da E. E. Rosa Vaz de Araújo no período de 2012 – 2021.



Fonte: Sistema Mineiro de Educação Escolar (2021).

No que se refere aos dados da Educação Integral é possível verificar um crescimento gradual, com baixas expressivas nos anos de 2015 e 2019. Tal crescimento ocorre de forma quase que regular, tendo em vista que se verifica uma proporção entre os aumentos das matrículas dos anos 2012–2014 (20, 60 e 49 matrículas, respectivamente), 2015–2017 (25, 57 e 90 matrículas, respectivamente) e 2019–2021 (20, 40 e 62 matrículas, respectivamente), variando sempre da casa dos 20 para o dobro, ou triplo e estagnando ou aumentando na razão de 30. Verifica-se, ainda, que o ano de 2018 comporta uma exceção a essa proporção, tendo o total de matrículas alcançado a marca de 114 alunos; ainda, os números se apresentam inversamente proporcionais àqueles que representam as matrículas do ensino regular em 2015, 2017, 2019 – ano em que a escola mais teve matrículas no ensino regular desde 2012–2020 e 2021.

Além disso, cabe destacar o contexto de emergência global da pandemia da Covid-19, ocasionada em 2020, durante o qual, de acordo com informações da Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 1º de janeiro de 2020 e 31 de dezembro de 2021, 14,9 milhões de pessoas morreram em decorrência da doença em todo o mundo (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2022). Os números expressivos, tanto de infectados quanto de óbitos no mundo, causados pela velocidade com que o vírus se propaga, geraram consequências não só para a saúde, mas para todos os outros setores sociais, ao nível internacional, o que fez com que estes passassem por um processo de reformulação. Não à toa, a escola em estudo não possui previsão para a turma de Educação Integral para o ano de 2021. No contexto pandêmico, a escola e o mundo educacional entraram em estado de ensino remoto por mais de um ano, de forma que os anos letivos de 2020 e 2021 foram comprometidos no que se refere ao papel da escola e, principalmente, no sentido da aprendizagem dos alunos.

No cenário apresentado, é possível inferir que a implementação da política da Educação Integral na escola tem enfrentado desafios, já que os pais parecem ter aderido melhor, em 2019, ao ensino regular, o que impacta na qualidade das atividades oferecidas.

Desta forma, a seção apresentada a seguir se detém a descrever a situação de implementação da política de Educação Integral na escola.

2.4.1 Gestão da Educação Integral na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo

A implementação da Educação Integral na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo esteve centrada, inicialmente, na oportunidade de extensão do tempo de permanência dos alunos nas dependências da escola com o desenvolvimento de atividades no contraturno escolar e com vistas à formação plena dos alunos vinculados a tal iniciativa. Como pondera Cavaliere:

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

Nesse sentido, a percepção é a de que oferta do tempo integral na escola também tem a potencialidade de oferecer aos pais e/ou responsáveis a possibilidade de assumir um emprego com carteira assinada, ou aumentar a carga horária de trabalho, conseqüentemente, aumentando a renda financeira familiar, enquanto dispõe que os alunos fiquem sob o cuidado da escola por cerca de dez horas diárias. Vale ressaltar que não existe registro que confirme esta percepção, entretanto, como gestor da instituição acompanho com regularidade as reuniões de pais da escola, e os relatos dos pais demonstravam grande preocupação em relação à necessidade de assumir um compromisso profissional, o que era impossibilitado, pois, não tinham onde deixar seus filhos em segurança.

Outra frente importante de motivação para implementação do projeto de Educação Integral e integrada na instituição está relacionado ao baixo rendimento dos alunos da escola, evidenciado por meio dos resultados das avaliações externas. A participação da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica iniciou-se em 2007 e, conforme o Censo 2018 (ESCOLAS, 2018), apresentou como resultado um Ideb de 4,0 e, em relação ao índice do município, ficou 0,4 abaixo da expectativa para o município (4,4). A Tabela 2 traz os dados relativos ao Ideb obtido pela escola nos anos seguintes.

Tabela 1 – Ideb da E. E. Rosa Vaz de Araújo – 2007 a 2017.

| Ano | Meta proposta | Resultado obtido |
|------|---------------|------------------|
| 2007 | N/T | 4,1 |
| 2009 | 4,2 | 4,0 |
| 2011 | 4,4 | 5,1 |
| 2015 | N/T | 5,1 |
| 2017 | 5,3 | 5,0 |

Fonte: Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo (2017).

O índice do Ideb da escola não foi informado nos anos de 2013 e 2015 sendo que, para 2015, a meta da escola era de 5,1, impossibilitando uma análise mais aprofundada do atendimento da meta. Para o ano de 2017, a meta de Ideb para a escola era de 5,3, sendo que a mesma conseguiu alcançar 5,0, ficando novamente em situação de alerta por não alcançar o índice proposto.

É importante informar que, além do Ideb, a escola também participa da Provinha Brasil e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (ProEB). No que se refere à proficiência dos alunos da referida escola, a mesma é demonstrada na Tabela 3.

Tabela 2 – Proficiência alunos 5º e 9º anos do ensino fundamental nas disciplinas de Português e Matemática – 2017.

| Ano cursado | Português | Matemática |
|-------------|-----------|------------|
| 5º | 90% | 70% |
| 9º | 54% | 31% |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017).

Evidenciou-se que, dos 20 alunos avaliados do quinto ano do ensino fundamental da proficiência da disciplina de português (leitura e interpretação), 11 alunos (55%) apresentaram resultados além da expectativa, sete alunos (35%) com aprendizado esperado e dois educandos (10%) com pouco aprendizado. Já na

disciplina de matemática, quatro estudantes (20%) obtiveram resultados além do esperado, 10 discentes (50%) com aprendizado esperado, cinco alunos (25%) com pouco aprendizado e um discente (5%) com quase nenhum aprendizado.

Em relação ao nono ano, foram analisados 13 alunos, sendo que o conteúdo de português (leitura e interpretação) exibiu como resultado um aluno (8%) com conhecimento além do esperado, seis (46%) com aprendizado esperado, cinco estudantes (38%) com pouco aprendizado e um (8%) com quase nenhum aprendizado. No que tange a disciplina de matemática, os resultados foram quatro alunos (31%) com aprendizado esperado, oito alunos (61%) com pouco aprendizado e um discente (8%) com quase nenhum conhecimento (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017). Evidencia-se maior dificuldade na disciplina de matemática quando comparado com o conteúdo de português, em ambas as séries avaliadas.

Para mudar este quadro acima problematizado, a gestão escolar começou a oferecer aulas de reforço, no contraturno, no ano de 2011, principalmente nas disciplinas de matemática e português por voluntários (alunos ou estagiários), iniciativa que foi bem recebida pela comunidade escolar. Vale ressaltar que infelizmente não há registros dessa iniciativa, e as informações aqui apresentadas advêm da minha experiência profissional como gestor acompanhando o desenvolvimento das atividades de reforço. Esses aspectos evidenciam uma prática informal no trabalho com essas aulas de reforço e, também uma dificuldade da escola em sistematizar e registrar suas ações, de modo a conferir caráter de institucionalidade a essas ações, construindo também um histórico mais consistente das práticas educativas da escola que tem um propósito de embasar as futuras ações da instituição.

Ao perceber a boa aceitação dos alunos e da comunidade por meio do aumento da procura de vagas para as aulas de reforço, buscou-se inserir o Projeto Tempo Integral em 2012, pois, ao integrar-se ao PTI, poderiam ser ofertadas, além das aulas, variadas oficinas. De acordo com informações do QEdu (2019), no ano de 2007, a cada 100 alunos, 17 não foram aprovados. Salienta-se que este número se manteve em 2009. Para o ano de 2011, a cada 100, 12 foram reprovados. Nos anos 2013 e 2015 não há informações referentes à reprovação dos alunos. Já em 2017, de 100 alunos, 10 eram reprovados. Os dados indicam, inicialmente, que as taxas de reprovação na instituição vêm diminuindo gradativamente, o que pode estar

relacionado, também, às aulas de reforço que tinham a finalidade tanto de melhorar o desempenho escolar dos alunos quanto de minimizar a evasão escolar, incentivando a permanência dos estudantes após a melhoria da aprendizagem.

Tabela 3 – Índice de reprovação da E. E. Rosa Vaz de Araújo.

| Ano cursado | Alunos reprovados ⁵ | Indicador de fluxo ⁶ (%) |
|-------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| 2007 | 17 | 0,83 |
| 2009 | 17 | 0,83 |
| 2011 | 12 | 0,88 |
| 2013 | Sem dados informados | |
| 2015 | Sem dados informados | |
| 2017 | 10 | 0,90 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

Outro elemento que merece atenção com relação à implementação da educação integral na escola está relacionado às taxas de evasão do programa. Nota-se que há maior incidência no Programa Mais Educação / Novo Mais Educação quando comparada a do ensino regular, conforme a Tabela 5.

Tabela 4 – Total de evasão de alunos / ano.

| | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Ensino Regular | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 5 | - |
| Educação Integral | - | 16 | 11 | 6 | 12 | 16 | 13 | - |

Fonte: Sistema Mineiro de Educação Escolar (2019).

Percebe-se, a partir da tabela acima, diferença díspar quando se compara uma modalidade de ensino com a outra.

⁵ Parâmetro de comparação: 100 alunos.

⁶ Os Indicadores de fluxo escolar avaliam a transição do aluno entre dois anos consecutivos considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, migração para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e evasão escolar (BRASIL, 2018, p. 2).

O estudo realizado por Almeida (2018) evidenciou que o currículo do contraturno atua tanto para a frequência quanto para a infrequência e que para minimizar este contraponto é necessário um planejamento nas ações que envolvam o ensino-aprendizagem, oportunizando aos alunos atuarem em suas produções e vivenciar a rotina no contraturno escolar.

Segundo a pesquisa realizada por Almeida (2018), intercalar as atividades do contraturno, realizando-as dentro e fora da sala de aula, ocorre mais por necessidade do que por opção pedagógica dos professores. E, de mesmo modo, ressignificar o currículo vivenciado nos tempos e espaços escolares tornam as atividades do contraturno mais prazerosas e significativas para os estudantes. Para Almeida (2019), essas atividades podem ocorrer sob orientação da SEE/MG, maximizando os saberes dos alunos da Educação Integral e Integrada no momento de sua execução, aumentando, além da qualificação do uso desses tempos e espaços, também o interesse dos estudantes envolvidos nesta modalidade de ensino, bem como ampliando ou mantendo a frequência de cada um deles.

Outro importante obstáculo enfrentado na implementação da Educação Integral na escola diz respeito às dificuldades no recebimento de recursos destinados à Educação Integral. Informa-se que nos anos de 2015 a 2018 foram assinados termos de compromisso de recursos destinados à Educação Integral e Integrada para compra de material de consumo e material permanente.

Para a descrição de tais materiais e suas quantias, realizou-se intenso estudo que buscou descobrir as reais necessidades e objetivos, condicionando melhor planejamento de utilização do benefício para cada aluno do programa. Porém, mesmo com o acordo firmado, não foi depositado nenhum valor neste período, dificultando a execução do projeto e diminuindo os resultados positivos do mesmo, pois, os únicos depósitos recebidos foram para a aquisição de merenda para os alunos do projeto.

Tabela 5 – Dificuldade no recebimento de recursos destinados à Educação Integral.

| Ano | Especificação dos recursos | Valor R\$ | Recebimento pela escola |
|------|----------------------------------|-----------|-------------------------------|
| 2012 | Alimentação Escolar | 3.157,00 | Recebeu como previsto |
| | Aquisição de material de consumo | 4.500,00 | Recebeu como previsto |
| 2013 | Alimentação Escolar | 9.100,00 | Recebeu como previsto |
| | Aquisição de material de consumo | 3.100,00 | Recebeu como previsto |
| 2014 | Alimentação Escolar | 4.080,00 | Recebeu como previsto |
| | Aquisição de material de consumo | – | Não recebeu |
| 2015 | Alimentação Escolar | 6.240,00 | Recebeu como previsto |
| | Aquisição de material de consumo | – | Não recebeu |
| 2016 | Alimentação Escolar | 8.520,00 | Recebeu com 2 meses de atraso |
| | Aquisição de material de consumo | – | Não recebeu |
| 2017 | Alimentação Escolar | 7.296,00 | Recebeu com 2 meses de atraso |
| | Aquisição de material de consumo | 9.800,00 | Recebeu como previsto |
| 2018 | Alimentação Escolar | 8.236,00 | Recebeu com 2 meses de atraso |
| | Aquisição de material de consumo | – | Não recebeu |

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Além das dificuldades enfrentadas devido ao não repasse de verbas ou atrasos, outro problema enfrentado foi em relação à formação de professores para a Educação Integral. Informa-se que não foram encontrados registros sobre formação para a Educação Integral no período de 2012 a 2015. Em relação ao período de 2016 a 2019, foi realizado, em 2016, um curso oferecido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) e Superintendência Regional de Educação (SRE) para os docentes que atuam com a Educação Integral e Integrada. Nesse ano, todos os

professores participaram do curso de formação, entretanto, nos anos seguintes, nenhum dos docentes que realizaram a formação continuou a lecionar na escola.

Semanalmente os educadores da Educação Integral da instituição escolar se reuniam com especialistas, coordenador da Educação Integral e direção escolar para troca de informações sobre práticas exitosas, desempenhos dos alunos, planejamento das atividades a serem realizadas na semana seguinte, avaliação dos resultados das atividades realizadas e outros. Salienta-se que esta foi uma medida paliativa encontrada pela escola para minimizar a defasagem na educação continuada dos professores.

Outra dificuldade percebida foi a alteração constante nas orientações normativas que direcionam as ações da Educação Integral no Estado de Minas Gerais nos últimos cinco anos. A normatização da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais é feita pelo Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada, porém, esse documento sofre atualizações, sendo lançada uma nova versão a cada ano. Para atender a esse documento, as escolas devem refazer seu planejamento anualmente.

Tabela 6 – Rotatividade de professores que atuam no programa de Educação Integral.

| Ano | Nº de professores da Educação Integral | Nº de professores da EI que se mantiveram na escola no ano seguinte |
|------|--|---|
| 2013 | 4 | – |
| 2014 | 4 | 2 |
| 2015 | 3 | 1 |
| 2016 | 6 | – |
| 2017 | 7 | – |
| 2018 | 8 | 2 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Observa-se grande rotatividade de professores que atuam no programa de Educação Integral, pois, o processo seletivo para que atuem no programa de Educação Integral e Integrada no estado de Minas Gerais é atualmente feito por designações. O critério utilizado para a classificação dos professores é o tempo de

serviço no projeto, ou seja, quanto maior o tempo de serviço, melhor a classificação do candidato. Ressalva-se que esta classificação é feita apenas uma vez ao ano, gerando grande rotatividade entre os professores, sendo assim, dos oito professores da Educação Integral e Integrada da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo no ano de 2017, apenas dois permaneceram na instituição em 2018.

Apesar do grande rodízio no quadro de professores, vários projetos eram realizados ao longo do ano, ensinando e incentivando os alunos e a comunidade escolar. Nas palavras de Silva (2002), o currículo educacional precisava ser observado como política de culturas, apoiando e transmitindo não somente fatos e conhecimentos objetivos, mas como maneira necessária de promover a construção de aceções e valores sociais e culturais, aos quais se buscava inseri-los durante a permanência dos alunos no EI, percebendo “[...] o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação” (CEREZER, 2007, p.3). Nesse âmbito, libertação está condicionada à minimização da defasagem educacional e à aprendizagem de ações que melhoram a qualidade de vida dos alunos inscritos no programa. Apesar de as dificuldades serem muitas, a vontade de vencer, fazendo com que a Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo se torne referência em Educação Integral e Integrada incentiva oferecer esforços para tal empreendimento. As crianças são engajadas no projeto, participam e sempre buscam mais informações e de mesmo modo o mesmo beneficia suas famílias, pois, condiciona a procura de um emprego aumentando assim a renda familiar.

Para conseguir atender a demanda das matrículas na Educação Integral na escola, a gestão busca por formas de atender todos os alunos mesmo não tendo número de salas suficientes para todas as turmas. De início, duas turmas dividiam a mesma sala, enquanto uma turma realizava atividades de oficinas fora da sala de aula como esporte e lazer; judô ou horta e jardinagem, a outra turma realizava atividades na sala com a professora de acompanhamento pedagógico.

No que concerne ao desenvolvimento curricular das ações de Educação Integral, as atividades trabalhadas nos anos iniciais do programa embasavam-se apenas na realização do dever de casa e aula de reforço nas disciplinas de português e matemática. Esse modelo inicial foi concebido a partir de um direcionamento estabelecido pela gestão da escola com base nas diretrizes elementares da política educacional da Educação Integral, considerando ainda o estágio inicial de implantação e a necessidade de adaptação do ambiente escolar a

esse novo programa. Posteriormente, as ações foram ampliadas, com a oferta de oficinas de esporte e lazer, judô, jardinagem, construção e manutenção de uma horta, em que o produto colhido era usado para consumo dos alunos no horário da merenda e almoço das crianças. Tal expansão curricular da escola integral decorreu da ampliação democrática da gestão escolar que, junto à participação comunitária, observou a necessidade de introdução de novas atividades que pudessem, ao mesmo tempo, satisfazer as necessidades pedagógicas dos discentes e contemplar um currículo mais abrangente e integrado à proposta essencial de formação a partir dos princípios de democracia, cidadania e inclusão educacional.

Quadro 4 – Atividades realizadas durante a permanência no PTI.

| | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|
| Acompanhamento pedagógico (Português e Matemática) | X | X | X | X | X | X | X |
| Artesanato | X | X | X | X | | | |
| Judô | X | X | X | X | | | X |
| Horta e Jardinagem | X | X | X | X | | X | X |
| Capoeira | | | | | X | | |
| Dança | | | | | X | | |
| Informática | | | | | X | | |
| Esporte e Lazer | | | | | X | X | X |
| Karatê | | | | | X | X | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

O Quadro 4 evidencia as oficinas realizadas durante a permanência dos alunos no contraturno da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo. Faz-se importante informar que no período de 2012 a 2015 não se condicionou ofertar esporte e lazer para os alunos porque não havia estrutura física para a realização dessa oficina. Outra informação pertinente é que, para cada oficina, um professor capacitado era incumbido para colaborar e ajudar na sua execução evidenciando a seriedade do projeto e a oferta de aprendizagem de qualidade.

O Quadro 5 apresenta o quadro de funcionários para a promoção da Educação Integral da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo e suas respectivas atividades de atuação.

Quadro 5 – Número de funcionários e atividades desenvolvidas.

| Quantidade | Áreas abordadas |
|------------|---------------------------|
| 1 | Estudos orientados |
| 1 | Projeto de vida |
| 1 | Laboratório de matemática |
| 2 | Educação para a cidadania |
| 1 | Comunicação e linguagem |

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Especificamente, os alunos da referida escola trabalham as disciplinas da Educação Integral (campos integradores) nos turnos matutino e vespertino, bem como os conteúdos curriculares do ensino regular. As atividades de “para casa”, são realizadas em casa, aumentando o tempo disponível na escola para maximizar os conhecimentos e minimizar as dúvidas que se apresentam.

Os alunos inscritos no PNME, ou seja, todos os estudantes matriculados nos sexto e sétimo ano do ensino fundamental realizam suas refeições na escola, sendo as mesmas oferecidas pelo governo e preparadas pelas colaboradoras da cozinha.

Em relação ao corpo docente, ressalta-se que, como não existe divisão de planejamento entre os professores dos campos integradores e do ensino regular, todos cumprem planejamento do módulo II, realizam o preenchimento do diário, apresentam a distribuição de notas para os alunos e outros. Os professores são contratados ou designados conforme exigência da Secretaria Regional da Educação (SRE) onde a responsabilidade de todos é a mesma.

Para a designação de professores dos campos integradores há uma listagem própria, onde é exigida formação específica para área de atuação, principalmente para o laboratório de matemática, comunicação e linguagem (matemática e letras). Os candidatos para os demais campos integradores precisam apresentar formação em alguma licenciatura.

Dessa forma, a presente seção expôs os motivos expostos que evidenciaram a necessidade da implementação da Educação Integral, quais sejam: o baixo rendimento educacional dos alunos, culminando na necessidade de reforço escolar; aumento do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar favorecendo seus pais na realização ou busca de posição profissional no mercado de trabalho; a pretensão de diminuir a evasão escolar especialmente na Educação Integral. Bem como também evidenciou as principais dificuldades enfrentadas para sua composição na oferta de Ensino Integral como: a formação de professores; as alterações constantes nas orientações normativas; a alta rotatividade de professores, dificultando a continuação educativa de um ano para outro e a ocupação dos alunos em um espaço físico inadequado e ineficiente, condicionando adaptações nas atividades a serem realizadas pelos alunos inscritos na Educação Integral.

Nesse sentido, o primeiro capítulo deste estudo apresentou o cenário de consolidação da Educação Integral como política educacional de consistência no cenário brasileiro e também no estado de Minas Gerais. A descrição do processo de implementação e operacionalização da Educação Integral em âmbito nacional, estadual e especificamente na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo evidencia que as experiências ainda precisam ser fortalecidas no que concerne à continuidade das ações previstas, ao currículo adequado à modalidade e ao consenso quanto aos tempos e espaços adequados ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do indivíduo para Educação Integral. No nível da escola, as dificuldades se manifestaram especialmente no que diz respeito ao envolvimento da comunidade escolar com o projeto e a descontinuidade das ações no estado.

Para delinear o caso de gestão que dá base a esse contexto de pesquisa apresentado, foram formuladas as seguintes questões orientadoras: (i) De que forma uma análise dos planejamentos de atividades dos professores pode auxiliar na compreensão do processo de implementação de políticas de Educação (em tempo) Integral em uma escola pública do centro-oeste mineiro? (ii) Em que medida essa compreensão mais apurada auxilia na proposição de ações gestoras voltadas para a implementação de políticas públicas, como é o caso da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais?

Assim, para responder a estas questões, o primeiro capítulo buscou descrever o processo de implementação e operacionalização da Educação Integral

na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo, evidenciando de que maneira a instituição se organizou para atender a demanda de formação em tempo integral. Com base neste objetivo, foi possível chegar a um conjunto dos desafios enfrentados pela escola para viabilizar a implementação do projeto, listados a seguir:

- a) Baixo desempenho da escola nas avaliações internas/externas e necessidade de reforço escolar;
- b) Demanda de maior tempo dos estudantes na escola com o intuito de favorecer aos familiares a busca de emprego;
- c) Evasão escolar é maior na Educação Integral;
- d) Dificuldade recorrente no repasse dos recursos para que a escola viabilizasse a consecução das suas atividades ao longo dos anos;
- e) Espaço físico inadequado para os estudantes ficarem o dia todo, tendo dificuldades para oferecer atividades diferenciadas;
- f) Poucos momentos de formação para os professores atuarem na Educação Integral;
- g) Alternância frequente das normativas que regem o programa que, sobrepostas, propunham orientações divergentes e de difícil acompanhamento para a equipe escolar;
- h) Alta rotatividade de professores que ministram as oficinas do projeto, que incide em uma dificuldade na continuidade das ações de formação empreendidas pela escola aos seus alunos.

Esses desafios apresentados tiveram o propósito de servir de contexto para o entendimento da realidade da escola, em especial do processo de implementação desse projeto na instituição escolar. Entretanto, para fins de análise, o capítulo seguinte da dissertação se deteve em discorrer sobre os pontos F, G e H que estão mais diretamente ligados à questão de investigação desta pesquisa e possibilitam um acompanhamento das práticas pedagógicas da escola, voltados para a Educação Integral. Assim, o capítulo seguinte busca apresentar uma reflexão teórica que consiga ampliar a compreensão sobre os fatores que incidem na implementação da proposta pedagógica da política, propondo, ainda, ações destinadas a solucionar ou impactar positivamente tais entraves.

3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS GESTORAS E PEDAGÓGICAS DAS AÇÕES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Tem-se como objetivo analisar os documentos que orientam as ações educacionais neste contexto escolar para a formação integral dos alunos ligados ao Programa Educação Integral e Integrada e verificando em que medida a escola compreende e acolhe esta proposta. Busca-se aqui refletir sobre a contribuição das práticas gestoras e pedagógicas das ações da Educação Integral, especialmente das atividades realizadas na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo.

Assim, este capítulo demonstra referenciais baseados na perspectiva teórica do trabalho e posterior análise dos dados. Em seguida, é apresentada a configuração metodológica do trabalho.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta dissertação embasa-se em autores como Gouveia (2006), Freire (1997), Gadotti (2018), Cavaliere (2002) e está organizado em dois eixos principais. O primeiro eixo reflete sobre a Educação Integral e a perspectiva de mudança educacional, a partir das produções de Fullan (2009) e Pacheco (2019). Já o segundo eixo teórico problematiza a questão do currículo na Educação Integral, tendo como referências principais os autores, Silva (2002) e Arroyo (2013).

3.1.1 A Educação Integral e a perspectiva de mudança educacional

“Entre a primeira e a segunda revolução industrial, o carvão foi substituído por outra fonte de energia: a eletricidade. O telégrafo deu lugar ao telefone. A máquina a vapor foi considerada obsoleta. Mas a escola continuou tão obsoleta como antes” (PACHECO, 2019, p.19). Tendo em conta a evolução que se operou em grande parte das instituições do mundo inteiro a partir da concepção industrial, esperava-se que a escola, igualmente, fosse transformada, o que não aconteceu.

Nessa toada, historicamente concebida como uma alternativa para potencializar a qualidade do ensino oferecido, buscando modificar o ensino tradicional e obsoleto que perpetua há várias décadas (PACHECO, 2019), a escola

de Educação Integral se apresenta enquanto “[...] um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (GOUVEIA, 2006, p.84).

Não à toa, na visão de Cavaliere (2004), a Educação Integral evidencia-se na reconstrução educativa cuja filosofia pragmatista propõe um modelo progressista de currículo versa “[...] uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação desde sua institucionalização” (SILVA, 2010, p.26). Nessa visão, a escola deixou de atender uma pequena clientela de alunos expandindo-se em atendimento para muitos estudantes, fomentando, portanto, a necessidade da promoção da Educação Integral.

A permanência mais ampliada no ambiente escolar visa atender às necessidades de alunos, numa solução para deferir os direitos de cidadania da população brasileira. Assim, a promoção da Educação Integral, nas palavras de Gadotti (2018), além dos alunos, também “[...] envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar”, fazendo valer uma educação cidadã, ativa e participativa, promovendo poder às pessoas ao seu entorno. Entretanto, esse tempo integral precisa ser rico de materiais educacionais, oferecendo atividades diversas e gerem integração e incentivo entre os participantes desse projeto (CAVALIERE, 2002). Por conta disso, fazem-se necessárias a reformulação e a reconstrução de conceitos e espaços educativos, respectivamente, entendendo que a ampliação do tempo de permanência na escola precisa ser exibida como uma aposta para minimizar as diferenças que permeiam entre os alunos com maior poder aquisitivo e aqueles dos com menores condições financeiras, ou seja, a escola pública precisa se equiparar aos conteúdos, informações e condições oferecidas a alunos de escolas particulares. Nesse sentido, Cavaliere (2002) pondera que o projeto de Educação Integral tem a potencialidade de transformar a convivência escolar e a transformação educativa que há muito se espera.

Para Cavaliere (2004), a reconstrução educativa concerne a entendimentos de novos conceitos, melhoria da capacitação profissional, da visualização das necessidades tanto da escola quanto da comunidade escolar e de profissionais envolvidos nesta concepção educativa e da ampliação espacial, que se refere a melhorias nas instalações prediais, visando oferecer acomodações e equipamentos adequados com a nova demanda. Para tanto, o envolvimento de profissionais capacitados também precisa ser uma realidade cotidiana, onde “[...] poderão ser

desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional” (CAVALIERE, 2004, p.250). Vale ressaltar que Fullan (2009, p.22) também comunga dessa opinião, haja vista que, para esse autor, a educação precisa se inovar, e isso “[...] diz respeito ao conteúdo de um determinado programa novo, enquanto a capacidade inovadora envolve as habilidades de uma organização para manter uma melhoria contínua”.

Sendo assim, essa mudança precisa ocorrer de modo educacional tal qual um projeto sociopolítico, cuja diagnose precisa apresentar a interface entre seu significado individual, coletivo e a ação em situações diárias, possibilitando perceber onde ocorreu a mudança, se ela se mantém ou se ela fracassou.

Vale ressaltar que, quando a mudança educativa se sustenta, percebe-se uma propriedade (des)estruturante das relações da sociedade, significando a promoção de novas composições para funcionarem ao nível local, regional e nacional. Esta divisão insere a necessidade de compreender a mudança educacional, a mudança local e a mudança regional. Entretanto, para esse entendimento é fundamental abordar as tecnologias sociais como afinidades entre escola e saberes; avaliar a habilidade inovadora como constituição de aceções que decorrem a maneira como os papéis são desenvolvidos no ambiente de sala de aula, especialmente, do educador; e compreender os significados de certas práticas, aumentando o entendimento de grande parte dos envolvidos nesse processo e no que o autor objetiva com esta ação.

Desse modo, para atingir as finalidades preteridas, é essencial que as pessoas se condicionem “[...] a se enxergarem como atores com interesse no sucesso do sistema como um todo, e a busca de significado é a chave para isso” (FULLAN, 2009, p.272). Nesse contexto, o significado se refere à motivação; motivação alude à energia; energia diz respeito ao envolvimento e envolvimento é vida (FULLAN, 2009).

A Educação Integral apresenta-se, portanto, como uma perspectiva de mudança educativa, tangendo seu desenvolvimento humano, numa busca de estagnar “[...] a prática generalizada do modelo instrucionista misturada com resquícios e práticas do paradigma da aprendizagem, circunscritas às escolas” (PACHECO, 2019, p.103). Assim, faz-se necessário entremear as políticas educacionais com a Educação Integral, em que a primeira fomenta a necessidade

de concretização da segunda para a transformação humana, considerando o ser humano como ser multidimensional.

Para Cavaliere (2004), a promoção de Educação Integral intrínseca na reflexão de perspectiva transformadora objetiva perceber atribuições às ações e pensamentos a respeito da escola fundamental de nosso país. Essa abordagem busca a transformação da instituição escolar voltada para visão de “microssociedade” cuja atividade educativa regressa para as práticas reais estabelecendo aprendizados tanto para a vida pública quanto para a vida social.

Nesse sentido, torna-se necessário inovar na educação sendo que, para Pacheco (2019):

Inovar na educação é pensar novos conceitos, estruturas e metodologias para o ensino-aprendizagem, buscar diminuir as desigualdades sociais, desenvolver os alunos de forma integral, pensar o processo educativo de forma coletiva e dialógica e, acima de tudo, oferecer educação de qualidade (PACHECO, 2019, p.107).

Nesse pensamento, a Educação Integral vem corroborar nesta inovação tão necessária, pois, a Educação Integral refere-se à integralidade do indivíduo, ou seja, visa trabalhar com o sujeito de modo mais amplo (DRUMOND, 2020). O termo Educação Integral ultrapassa os segmentos relacionados à racionalidade ou cognição.

A Educação Integral insere valor a conteúdos como artes, estética e música, significando desenvolvimento das potências afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde, o corpo. A esse respeito, Lira (2013, p.3) salienta que “O ponto principal que tais conteúdos envolvem tem a ver com outra lógica de aprendizagem. A gente não aprende só na escola, adquirimos cada vez mais conhecimento durante toda a vida”. Mediante essa afirmação, percebe-se que a relação entre a Educação Integral, o espaço e o tempo são observados de modo desigual à maneira tradicional e convencional oferecidas nas escolas públicas (SILVA, 2019). Assim, busca-se quebrar o paradigma tradicional, objetivando superar barreiras tão arcaicas, perpassadas de geração para geração. Faz-se necessário desprender-se das heranças burocráticas para galgar inovações, despertando interesses e aumentando os conhecimentos. “Torna-se um desafio trabalhar a ressignificação das ações pedagógicas” (LIRA, 2013, p.4) para fazer valer um direito já adquirido.

Tendo em vista a perspectiva transformadora da Educação Integral enquanto uma reconstrução educativa que abrange uma dimensão sociopolítica do ensino, a seguir discute-se o papel desse tipo de ensino-aprendizagem no âmbito da gestão escolar, ou seja, no que se refere à aplicação da EI no currículo.

3.1.2 Currículo na Educação Integral

A Educação Integral é a concepção da garantia do desenvolvimento educacional que visa atender dimensões como intelectual, física, emocional, social e cultural, constitui-se em projeto coletivo compartilhado por todos os envolvidos no ensino-aprendizagem, pois, se apresenta como proposta moderna, atual e inclusiva.

Assim, esse tipo de educação afiança direitos instituídos, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, onde sua atuação concerne na expressão e linguagens, fomentando sua apresentação de criadores e produtores de culturas pontuais alicerçadas na valorização e reconhecimento de criações simbólicas e artísticas.

Para a educação integral é fundamental que a questão da multidimensionalidade dos sujeitos esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo interações e estratégias que garantam o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural. O desenvolvimento integral é, portanto, o elemento central da proposta formativa da Educação Integral (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018, p.3).

Os conteúdos educacionais que permeiam a Educação Integral se articulam através de diálogos cujas experiências formativas pretendem agregar saberes e levar a articulações corporais, emotivas, de relacionamentos e de códigos socioculturais, além de associarem-se a segmentos didáticos concernentes à gestão e organização da escola.

Para a concretização da Educação Integral, faz-se necessário entender tanto sua implementação quanto à necessidade educacional que se pretende atingir. Nesse sentido, compreender o sentido de currículo é “[...] saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2002, p.14-15). Para identificar qual o conhecimento a ser ensinado, necessita-se responder questões como: o quê? O que se pretende ser? O que atingir? A resposta para estas questões fomenta a descrição do

currículo, pois ele “[...] é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir” (SILVA, 2002, p.15), ou seja, o currículo.

Para Brasil (2013), currículo é:

O conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas (BRASIL, 2013, p.26).

Desta forma, após a distinção do termo “currículo”, conscientiza-se sobre quais conhecimentos precisam ser selecionados buscando justificar o porquê destas escolhas e as aliando ao que precisam se tornar. Nesse sentido, Silva (2002) define que:

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? (SILVA, 2002, p. 15).

Ao reconhecer a identidade do ser humano por meio das teorias do currículo, torna-se necessário abranger tal pensamento, pois, “[...] o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2002, p.15).

Nesse entendimento, observa-se que o currículo estabelecido pela Educação Integral é condição para o atributo social da educação cuja descrição exposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais aponta que:

A possibilidade de articulação dos espaços e tempos educativos dentro e fora da escola; promove a diversidade cultural, valorizando as manifestações culturais da comunidade; estimula o gosto pela aprendizagem; conecta o projeto político pedagógico da escola ao trabalho pedagógico e à infraestrutura; integra e valoriza os profissionais da educação, os estudantes, as famílias e os agentes da comunidade; orienta a formação dos profissionais da educação; realiza a parceria com órgãos da assistência social, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura, saúde e meio ambiente (BRASIL, 2013, p.22; p.66).

Desta forma, esta possibilidade de articulação condiciona organizar um currículo específico permitindo a aprendizagem nas especificidades de cada um, pois a finalidade curricular é “[...] planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas” (SILVA, 2002, p.24).

Segundo Brasil (2013), o currículo garante evolução, capacidades e ser multidimensional, possibilitando que os variados segmentos do conhecimento se coadunem conjuntamente com as atividades educacionais, instigando, estimulando e despertando as necessidades e desejos. Para tanto, a LDB motivou a preparação de uma Base Nacional Curricular, constituída por componentes comuns e outra, por elementos mais diversificados. A saber, os componentes comuns versam as disciplinas de língua portuguesa, matemática, arte, educação física e conhecimentos do mundo físico, natural e da realidade social e política. A outra parte, composta por elementos mais diversificados compõem-se de conhecimentos a respeito das especialidades regionais e locais, e pelo estudo de uma língua estrangeira moderna. Vale ressaltar que tanto os componentes comuns, quanto os mais diversificados necessitam se ligar, entremeando-se através de articulação, bem como se organizando nas áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, módulos ou projetos (BRASIL, 2013).

Para tanto, o documento integral das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) assevera, conforme o art. 13, que o currículo assuma os princípios educacionais garantidos à educação, que preze pelos valores e práticas que contribuem para a construção de identidades socioculturais dos estudantes e considere as condições dos estudantes dentro de cada estabelecimento. Nas propostas curriculares é importante ressaltar que tudo gira em torno do conhecimento, permeando-se com as relações sociais, articulando vivências e saberes. Os componentes curriculares previstos na legislação e nas normas

educativas são de uso obrigatório, mas podem ser utilizados outros, sendo que estes devem ser usados flexivelmente e de maneira variada. A diversificação dos espaços utilizados para o ensino desafia os professores dispostos a inovar e construir uma escola responsável pela qualidade social de todos os que frequentam. É orientado ainda que os gestores escolham abordagens didático-pedagógicas em esferas disciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares.

O art. 17 elucida que:

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1.º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2.º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2019, p.52)

Nesse entendimento, espera-se que, com a conclusão da educação básica, os estudantes apresentem capacidades de construir uma sociedade mais justa e solidária; de demonstrar maior conhecimento intelectual; de apreciar a diversidade nas suas mais variadas formas; empregar linguagens e tecnologias aumentando os conhecimentos e saberes adquiridos, entre outros. Espera-se perceber essas capacidades, pois “[...] essa rica diversidade de currículos de formação leva as disputas pelo direito à diversidade a todos os currículos de formação e de educação básica” (ARROYO, 2013, p.12).

Santos (2013) identifica dois grupos específicos: um sintagma busca excelência nos processos educativos por meio da ampliação da jornada educativa, sem levantar questões sobre o currículo, ou seja, esse grupo pretende inovar o rendimento discente sem indagar sobre a disposição de práticas mais eficazes. O outro grupo enfrenta a Educação Integral com posicionamento a respeito de uma nova escola, implicando em investigação referente a saberes e ensaios culturais garantindo a constituição de novas gerações.

Enfim, o currículo precisa difundir as ideias e as experiências educacionais, cultivando clareza no estabelecimento das diretrizes curriculares e na concretização de novos horizontes. Silva (2002) reflete sobre esse aspecto multidimensional do currículo:

O currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2002, p. 147).

Para tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) descrevem que o currículo precisa garantir a qualidade social educativa possibilitando articulação espacial e temporal tangendo a educação tanto fora quanto no ambiente escolar. Esta orientação versa com a ideia de Galian e Sampaio (2012), que orientam:

Pensar a cultura na referida centralidade, no âmbito do currículo escolar, implica explicitar a relação entre cultura e poder, a regulação cultural presente nas práticas e a que se expressa nas proposições dos conteúdos curriculares, para que esta compreensão possibilite avanços na direção de uma educação democrática, transformadora, sustentando a formação integral (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 417).

Essa formação integral pressupõe organização de espaço, tempo, gestão e outros, não se esquecendo de conservar as práticas cujas possibilidades viabilizam a formação integral. Salienta-se que as práticas educacionais, para promover a realização formativa integral, relacionam-se em ampliar a permanência dos alunos no ambiente escolar, acrescentar eixos temáticos com objetivos bem definidos e oferecer uma escola organizada para receber esta nova demanda de educandos. Para a permanência dos alunos participantes da Educação Integral, faz-se necessária a organização temporal e espacial, haja vista que a ocupação espacial se evidencia num grande desafio devido esta modalidade de ensino ocorrer no contraturno, em que as salas de aula já estão ocupadas com os alunos inscritos para aquele horário. Assim, grande parte das políticas públicas de Educação Integral implementadas nos últimos anos no Brasil tinham a organização curricular em turno e contraturno, conforme observa Brasil (2011):

Quanto à organização temporal das atividades, em grande parte das experiências apresentadas nesta pesquisa, ela se dá principalmente no contraturno [...] o espaço utilizado, por excelência, para ampliação da jornada, mesmo no modelo contraturno, é a sala de aula, com algumas exceções (BRASIL, 2011, p.163).

Brasil (2011) reforça a necessidade de organização tanto espacial quanto temporal para promover a Educação Integral, aliada à organização gestora vislumbram-se as necessidades e possíveis soluções para minimizar as dificuldades percebidas. Ainda a respeito dos tempos e espaços para a Educação Integral, Paro (2009) enfatiza a facilidade de se confundir as ideias de Educação Integral com Educação de Tempo Integral: “[...] é preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje” (PARO, 2009, p.13).

Nesse sentido, a Educação (em tempo) Integral geralmente incide na extensão do tempo sem que essa extensão se reflita na alteração do currículo. Conforme pondera o Centro de Referência de Educação Integral, a Educação (em tempo) Integral se efetiva em instituições que ampliaram sua jornada educativa, oferecendo a seus alunos, maior permanência nas dependências da escola, com o intuito de, numa metade do dia, estudar os conteúdos curriculares básicos (matemática e português) e na outra parte do dia, aprender sobre artes, esportes e outros (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018).

Já a Educação Integral implica, geralmente, em pensar em um currículo multidimensional, e:

Requer que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... [...] Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes (ARROYO, 1988, p.65).

Contempla-se que a ampliação do tempo de permanência nos espaços escolares incide na reformulação de ações, envolvendo docentes e discentes,

todavia, é essencial ir além do esperado, buscando entender a âmago da ideia principal que se pretende com a educação contemporânea, indo de encontro às suas contestações e efetivas denotações para a capacitação dos professores. A extensão do tempo de permanência na escola é observada como um fato social conectado às atividades de produção em maior proporção quando se comparado à necessidade de aumento de conhecimento, pois, esta exigência é mais econômica do que educativa (SILVA; ROSA, 2016).

Nas palavras de Young (2007) *apud* GALIAN; SAMPAIO (2012), é importante perceber os saberes disponibilizados na escola com um “conhecimento poderoso”, onde é permitido compreender o mundo que se ocupa, constituindo aos alunos identificar a construção do currículo como resultado à sua própria condição, considerando mais a necessidade do conhecimento que a situação econômica, pois, o intuito é investir num conhecimento poderoso e abrangente para suprir as necessidades do alunado.

Young nos desafia com a questão do conhecimento poderoso, para que se investigue o que vem sendo apontado nos currículos que se propõem a desenvolver educação integral. Sua preocupação no texto citado é enfrentar a onda que defende o currículo por resultados, instrumental e imediatista, expondo a necessidade das crianças e jovens já desfavorecidos pelas circunstâncias sociais de compreender o mundo e encontrar seu lugar nele; sua indicação é de que a escola não se afaste de sua tarefa específica, ligada ao trabalho com o conhecimento e distribua o conhecimento especializado, que não se disponibiliza em casa, que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, que fornece parâmetros de compreensão de mundo (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p.418).

Desta forma, entende-se que a partir da nova articulação do currículo, juntamente, com inovação organizacional abrangendo tempo e espaço, a escola possibilita tanto maximizar saberes quanto estabelecer uma instituição escolar arraigada na esperança de formar cidadãos conscientes de sua prática social, ou seja, a permanência de alunos no ambiente escolar precisa ser e ter qualidade, fazendo a diferença na vida de seus usuários.

É preciso ampliar as identidades para sairmos da estagnação de currículo cuja síntese limita tanto o professor quanto o aluno, fazendo com que esses protagonistas realizem somente o que está escrito e determinado a ser estudado (ARROYO, 2013).

Para Arroyo (2013, p.23), “O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa”, fazendo-os instrumentos de conhecimento de seu próprio currículo e seus ordenamentos. O autor ainda disserta ser preciso investir em duas direções para o currículo das escolas: uma direção segue novos tempos-espacos, possibilitando ações conjuntas, autônomas e criativas cuja clientela envolve alunos tidos como desatentos e desinteressados, e a outra busca pelo conhecimento na compreensão das estruturas do sistema, onde seu funcionamento pode limitar a autonomia e criatividade, práticas tão importantes para a realização e avanço profissional (ARROYO, 2013).

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos político-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e à docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores ao conhecimento (ARROYO, 2013, p. 32).

Faz-se importante a concretização de uma autonomia política para professores cujo movimento pode contribuir para a conformação e constituição de maior independência em seu trabalho. Para tanto “[...] é preciso manter com profissionalismo e ética os embates nesses territórios do conhecimento por novas políticas de currículo, de avaliação [...] atrelados a outros projetos de sociedade [...] e dignidade humana” (ARROYO, 2013, p.33).

Tendo em vista as práticas e ações multidimensionais, apresentadas neste capítulo e devem compor um currículo integrado, na próxima seção, apresenta-se a proposta metodológica da presente pesquisa, que servirá de meio para analisar se o processo de implementação e operacionalização da Educação Integral e Integrada na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo vem cumprindo os objetivos da EI.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Os dados coletados para esta pesquisa tiveram por base o referencial teórico já citado e também levantamentos de relativos à análise documental deste estudo.

Tais pesquisas possuem o cunho de atividade situada que localiza o observador no mundo e que, dessa forma, consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações. Portanto, a presente pesquisa se caracteriza enquanto qualitativa, porque se justifica pela busca da compreensão do fenômeno da Educação Integral em termo dos significados que as pessoas a ele conferem e tendo em vista que a competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois, é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Flick (2009) esclarece ainda que pesquisa qualitativa não é tão somente a pesquisa não quantitativa ou oposta a esta, mas possui identidade própria cuja característica geral reside no fato de se ocupar em estudar o mundo “lá fora” (FLICK, 2009). Porque analisa experiências e examina interações que se desenvolvem em seus contextos, de modo amplo, Flick (2009) sugere um método de triangulação sistemática, que se constitui a partir da combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para considerar o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema.

Porque o presente estudo parte de fontes precipuamente documentais – resoluções, portarias, legislações, além de documentos internos produzidos para os fins organizacionais da própria instituição, como os planos de aula e de curso, por exemplo – considera-se que se trata de análise documental, que compõe um campo vasto e seguro para coletar as informações necessárias para a investigação, já que os documentos perduram “[...] ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados” (GIL, 2008, p.46). A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, já que complementa informações obtidas por outras técnicas e desvela novos aspectos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Compreende-se como pesquisa documental aquela que se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Esse tipo de análise é importante porque inspira credibilidade e representatividade, aproximando o entendimento do objeto em sua contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e subsidiando dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a confiabilidade daqueles (MARTINS; THEOPHILO, 2009).

Sendo documento ou fonte “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho” (CELLARD, 2008, p.296), a técnica de análise documental deve partir de uma avaliação preliminar da fonte, realizando o exame crítico desta e elencando elementos de análise conforme as necessidades do pesquisador. Após, para a análise propriamente dita, segue-se o “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p.303).

A análise documental deste estudo analisa as seguintes fontes: entre os documentos analisados que deram base para a construção, em especial, do primeiro capítulo, citam-se as disposições normativas (como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Decreto nº 47.227/2017, a Lei Orgânica da Assistência Social, a LDB, a Lei nº 19.481/2011 e os PNEs de 2001/2011). Além disso, analisou-se, ainda, o PPP da escola objeto de estudo, datado de 2017, e os documentos orientadores da SEE/MG de 2017 a 2019, que versam sobre políticas de Educação Integral e integrada e de ensino fundamental em tempo integral, cujo recorte temporal foi selecionado a partir do ano em que se iniciou a implementação do Programa Novo Mais Educação no Estado, marco, como já mencionado, de mudanças importantes nas diretrizes de fomento e custeio para as ações do estado no que diz respeito à EI.

Para a análise de dados apresentada no segundo capítulo foram utilizados todos os planos de trabalho da amostra selecionada entre os anos de 2017 a 2020, enviados pelos professores para concorrer à designação para a escola em estudo. A seleção do recorte, tanto para a análise quanto para o título descritivo, foi motivada pelas mudanças trazidas pela transição de governos que se deu entre os anos de 2016 e 2017 (Governo Dilma – Temer) e 2019 e 2020 (Governo Jair Bolsonaro) e levantou-se a hipótese de que essas transições refletiram nas orientações para a política de estadual de Educação Integral.

Os planos de aula, no total de 14, pertencem às seguintes categorias: educação para a cidadania nos anos finais do ensino fundamental; educação ambiental e agroecologia; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); promoção da saúde; cultura, artes e educação patrimonial; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; acompanhamento pedagógico/orientação de

estudos; projeto/Educação Integral/monitoria de oficina e cidadania, e direitos humanos.

Quadro 6 – Planos de trabalho analisados.

| Ano | Professor | Oficina | Acesso ao plano de trabalho |
|------|-----------|---------------------------|-----------------------------|
| 2017 | G. | Coordenação | Sim |
| | D. | Acompanhamento pedagógico | Sim |
| | S. | Acompanhamento pedagógico | Sim |
| | P. | Acompanhamento pedagógico | Sim |
| | S. | Acompanhamento pedagógico | Sim |
| | J. | Karatê | Sim |
| | R. | Atletismo | Não |
| | N. | Educação Patrimonial | Sim |
| 2018 | D. | Coordenação | Sim |
| | K. | Acompanhamento pedagógico | Sim |
| | M. C. | Acompanhamento pedagógico | Sim |
| | S. | Acompanhamento pedagógico | Não |
| | S. | Acompanhamento pedagógico | Sim |
| | T. | Acompanhamento pedagógico | Sim |
| | J. | Atletismo | Sim |
| | R. | Judô | Não |
| | M. | Judô e Atletismo | Não |
| 2019 | E. | Projeto de Vida | Sim |
| | E. | Educação para a Cidadania | Sim |
| | T. | Laboratório de matemática | Sim |
| | T. | Estudos Orientados | Sim |
| | A. C. | Comunicação e Linguagens | Não |
| 2020 | D. | Educação para a Cidadania | Sim |
| | E. | Educação para a Cidadania | Sim |
| | L. | Estudos Orientados | Sim |
| | K. | Laboratório de matemática | Sim |
| | N. | Comunicação e Linguagens | Não |
| | F. | Projeto de Vida | Não |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Tendo em vista o quadro apresentado, serão analisados oito planos no ano de 2017; nove em 2018; cinco em 2019; e seis em 2020, o que perfaz uma média de sete planos por ano. Além disso, apesar de não haver disciplinas analisadas em todos os anos, pode-se inferir, ainda da análise do Quadro 6, que a disciplina acompanhamento pedagógico aparece nove vezes; coordenação, duas vezes; karatê, uma vez; atletismo, duas vezes; educação patrimonial, judô e judô e atletismo, uma vez cada; projeto de vida, duas vezes; educação para a cidadania, três vezes; laboratório de matemática, duas vezes; estudos orientados, duas vezes; e comunicação e linguagens, duas vezes. Existem quatro professoras cujos planos foram analisados em mais de um ano, a citar: S. (um plano em 2017 e um em 2018, ambos para a disciplina de acompanhamento pedagógico), E. (dois planos em 2019, para as disciplinas projeto de vida e educação para a cidadania; e um plano em 2020, para a disciplina educação para a cidadania), T. (um plano em 2018, para a disciplina acompanhamento pedagógico; e dois planos em 2019, para as disciplinas laboratório de matemática e estudos Orientados) e K. (um plano em 2018, para a disciplina acompanhamento pedagógico; e um em 2020, para a disciplina de laboratório de matemática).

A análise é realizada à luz do referencial teórico já apresentado e os elementos problematizados dizem respeito ao tratamento dado ao currículo e à formação de professores, nos planos selecionados, e pretendem servir de base metodológica para traçar ações propositivas para a melhoria dos entraves encontrados na implementação da EI na escola objeto de estudo.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

A seguir, serão analisados os planos de aula da amostragem eleita, a partir dos seguintes eixos de análise: documentos orientadores, seção 3.3.1, que discute multiplicidade de documentos a serem seguidos e inseridos pelos professores em seus planos de trabalho, que, até por sua discrepância e, por vezes, contradição, podem tornar a prática pedagógica fragmentada e disforme; formação de professores para a Educação (em tempo) Integral, seção 3.3.2, que discute a importância do direcionamento formativo adequado e como esse tema pode se refletir nos planejamentos do professor; e alta rotatividade de professores.

3.3.1 Relação dos planos de aula com os documentos orientadores

No que se refere aos marcos orientadores dos planos analisados, destaca-se que, dos documentos selecionados, poucos foram os que citaram normativas pontuais que deveriam nortear os planos de aula. Apenas dois dos 14 planos de trabalho apresentados indicam textualmente as normativas que pretendem seguir, enquanto os demais, ao contrário, apresentam largas explicações acerca da área de estudo. Essas explicações, além de abstratas, vagas e genéricas, dizem muito pouco ou nada a respeito do macrocampo escolhido.

Como mencionado anteriormente, a alternância frequente das normativas que regem a educação nacional e que, sobrepostas, propõem orientações divergentes e de difícil acompanhamento para a equipe escolar, é um dos principais gargalos de uma educação de qualidade no cenário brasileiro. Isso fica ainda mais evidente quando analisadas as normativas norteadoras propostas pelos planos de trabalho que chegaram a citar previsões objetivas, como foi o caso do professor L. e da professora D., que elegeram, respectivamente:

As oficinas de “Educação para a cidadania” serão implementadas a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), executando projetos, programas, e o desenvolvimento dos temas/atividades propostos, o que inclui sua efetivação prática (Plano de trabalho 2020, prof. D.).

O Plano de Trabalho fundamenta-se no Currículo Referência de Minas Gerais, em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o Documento Orientador da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais 2019 e, o Documento Orientador Ensino Fundamental em Tempo Integral 2020, estruturado em Áreas de Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares (Plano de trabalho 2020, prof. L.).

Como é possível observar, o excesso de documentos orientadores, desde a organização curricular até a gestão de recursos financeiros, dificulta a gerência de um planejamento coerente e coeso. Isso porque as orientações são diversas, precárias e transitórias, o que torna hercúlea a tarefa de acompanhar a velocidade com que se alternam. Como afirmamos anteriormente (na seção 3.2), sobre a distinção entre políticas de Estado e políticas de governo, tendo essa definição em perspectiva, entende-se que a multiplicidade de documentos orientadores para

conduzir as práticas da Educação Integral, que vão sendo atualizados e substituídos de forma corriqueira, demonstra a fragilidade na execução de políticas de estado. Assim, as políticas de governo vão se sobrepondo, portanto, às tentativas de consolidar políticas de estado, seguindo suas orientações teórico-metodológicas específicas.

Os exemplos acima demonstram a multiplicidade de documentos a serem seguidos e inseridos pelos professores em seus planos de trabalho. Apesar de existir, aparentemente, determinado consenso acerca da utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), o docente, que já não tem certeza sobre quais documentos devem ser seguidos e em quais situações, por conta da falta de especificidade das orientações, agora precisa, ainda, se desdobrar para nortear sua prática por todas as previsões vigentes. Dessa forma, a docência torna-se fragmentada e disforme. Num contexto orientado pela integralidade, isso se torna cada vez mais evidente e, mais que isso, representa cada vez mais um entrave à implementação da Educação Integral, mais especificamente.

Dentro dessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola assume importância irrefutável, especialmente enquanto documento de sustentação das ações e concepções pensadas e praticadas na escola, uma vez que o mesmo funciona como referência na orientação das tomadas de decisões para a melhoria dos papéis desempenhados por todos aqueles que compõem o ambiente escolar, além de nortear os planos e as ações propostas pelos educadores. O PPP se estabelece ainda como um relevante instrumento no processo de democratização do espaço escolar, com a função de orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias pertinentes à escola ou a ela associadas, envolvendo questões administrativas, pedagógicas e políticas, além de estabelecer vínculos estratégicos entre a atual situação da escola e a realidade almejada por sua gestão e pelos agentes participantes (GUEDES, 2021; CUNHA *et al.*, 2021).

Já no que se refere à vagueza de termos, a referência aos marcos orientadores definidos pelos planos que elegeram o embasamento teórico e não a normativa por base pode ser exemplificada por trechos de planos de aula como o exposto a seguir:

A oficina de “Educação para a cidadania” se faz presente na Educação integral e integrada, pelo fato de oportunizar a vivência de situações de convivência e conflitos. Proporcionar atividades nas quais o indivíduo tem que assumir **responsabilidades e riscos**. Os educandos devem resolver situações que exigem adaptabilidade, ou seja, a capacidade de elaborar e operar **situações aleatórias e diversificadas**, que ocorrem no seu cotidiano, o que supõe o trabalho em equipe e a conquista de objetivos [...] A “Educação para a Cidadania” na educação integral e integrada, se faz necessária para a aprendizagem de habilidades e competências, com os princípios metodológicos de ensinar, para **solucionar problemas das demandas escolares e cotidianas**, nas quais as crianças se deparam, constantemente, no processo de aprendizagem (Plano de trabalho 2020, prof. D.).

Nesse excerto, é possível observar como as expressões destacadas em negrito são apresentadas de forma vaga, ou seja, sem um critério único e seguro que possa servir de base para um entendimento específico sobre os termos a que se refere. Por exemplo, “assumir responsabilidades e riscos” é uma expressão demasiadamente ampla, de tal modo que possam remeter a atitudes corriqueiras como se comprometer a escovar os dentes diariamente antes de dormir ou a fazer uma denúncia grave de assédio. No espectro da educação para a cidadania, ambas as ações (escovar os dentes e denunciar abusos) são relevantes, e é exatamente por essa razão, portanto, que um plano de trabalho precisa deixar mais evidente em que dimensão pretende trabalhar: se será priorizada a assunção de responsabilidades e riscos no campo da ação individual (escovar os dentes, para mencionarmos o exemplo anterior) ou se serão priorizadas as ações coletivas (as situações de denúncia, no caso).

O mesmo se aplica para os termos “situações aleatórias e diversificadas”. Se não ficar evidente a que situações o plano de trabalho se refere, qualquer situação que se caracterize minimamente como “aleatória” e como “diversificada” pode ser abordada nesse componente curricular, o que, do ponto de vista do planejamento, se torna inviabilizado em função do tempo que se tem disponível para se cumprir essa proposta. Dessa forma, se essas especificidades não são objetivamente expostas no texto, a utilização de termos vagos e genéricos nesse desenho de texto pode evidenciar apenas um mero cumprimento da exigência organizacional que representa o protocolo do plano de aula e apontar para a falta de um direcionamento específico das atividades conduzidas na disciplina. No exemplo a seguir, além da vagueza, outro problema de produção de texto se configura como mais uma

evidência de que o plano de trabalho tem mais compromisso com a organização administrativa da escola do que com sua concretização de fato.

APRENDER A CONHECER – saberes que permitem compreender o mundo;
APRENDER A FAZER – desenvolvimento das habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões;
APRENDER A CONVIVER – aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências;
APRENDER A SER – preparar o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos; exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação. [...] Nesse sentido, **o desafio é levar o estudante a refletir que estudar é diferente de fazer tarefa, que é diferente de ler, que é diferente de copiar. Estudar é, analisar um objeto, fazê-lo próprio e poder (re)produzi-lo no futuro** (Plano de trabalho 2020, prof. L., grifo nosso).

Nesse segundo exemplo, observa-se o uso de clichês como “Estudar é diferente de fazer tarefas; que é diferente de ler; que é diferente de copiar”, por exemplo, os quais também pouco acrescenta ao planejamento, visto que seu sentido já está cristalizado pelo uso demasiado, ou seja, de tanto que essa expressão é usada pelo senso comum, é como se já tivesse perdido o sentido. A partir de expressões vagas como essas, pouco se produz em termos efetivos de organização do programa curricular do componente em estudos orientados. É importante perceber que essa parte estando em destaque é apresentada como justificativa no planejamento e que, uma vez em destaque dessa forma, não delimita o campo de atuação dessa oficina especificamente.

Outra característica na composição do texto pode ser observada no excerto a seguir:

Ensinar sobre Meio Ambiente é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de perceber e resolver os problemas. Os professores de oficinas **devem procurar** alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico dedutivo e o senso cooperativo, estimulando a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas e com o meio em que está inserido (Plano de trabalho 2020, prof. E., grifo nosso).

Esse reforço dogmático de expressões como “devem procurar”, é inibidor de uma perspectiva mais voltada para reflexão, pois, apenas salienta o caráter

prescritivo dos documentos orientadores. O uso de termos dessa natureza revela uma postura menos reflexiva e crítica dos professores com os documentos, e mais passiva e reverente. Isso também destaca outra estrutura da política de governo que, se porventura não se abre a um diálogo efetivo, deixa bastante evidente que a política está sendo implementada no modelo *top-down*, isto é, “de cima para baixo”. Caso contrário, se houvesse autonomia maior por parte dos professores em criar oficinas realmente mais relacionadas aos seus interesses, com os devidos incentivos (materiais, compensatórios e financeiros), a produção desses planejamentos muito provavelmente refletiria esses interesses.

Tal análise é reforçada até mesmo pela quantidade de atividades, oficinas e macrocampos indicados em um único plano de trabalho, como é o caso da professora T., que indicou os mesmos resultados esperados em diferentes projetos – de direitos humanos e acompanhamento pedagógico – que tinha diferentes atividades e se vinculavam a diferentes macrocampos na política de Educação Integral. O excerto abaixo ilustra o mesmo resultado esperado desses dois projetos:

Melhor dinâmica de aprendizagem do conteúdo que deverá ser estudado, dando ênfase direta nos assuntos que realmente serão úteis para o desenvolvimento do aluno;
Maior flexibilidade no atendimento, com o critério de realizar atividades extras e aprender melhores técnicas de realização dos exercícios;
Fácil controle do comportamento do aluno e progressão do seu aprendizado no curso e capacidade de dinâmica da escola;
Interatividade com demais alunos de séries semelhantes e diferentes para a troca de experiências;
Confiança para realização das atividades com e sem o professor para que, no momento da prova o aluno sinta-se livre de dúvidas, entre outros pontos importantes que vão sendo melhorados a cada etapa do acompanhamento escolar (Planos de trabalho, 2018/2019, prof. T.).

É notório que essa proposta é vaga e muito ambiciosa ao mesmo tempo. Nos termos em que se apresenta, não seria possível nem ao menos fazer uma avaliação de percurso ao final, para se validar se a proposta foi executada ou não, tanto é que é “aproveitada” em dois projetos diferentes. Apesar de o resultado esperado ter um caráter bastante generalista, em alguma medida nos dois macrocampos distintos, parece estar mais relacionado ao projeto de acompanhamento pedagógico, por fazer referências à relação do projeto com o reforço de conteúdos da base comum. Além

disso, acredita-se que a falta de especificidade desse excerto com relação aos diferentes projetos pode contribuir para a perspectiva de que o plano de aula, muitas vezes, cumpre mais um protocolo administrativo do que se constitui como um guia de planejamento para o próprio professor.

Outro ponto a se considerar é o de que muitas vezes o professor sabe “o que não é” a proposta da atividade integradora, não conseguindo, no entanto, expressar “o que ela é”:

É recomendável a busca por metodologias e recursos pedagógicos diversificados que promovam diferentes estratégias de desenvolvimento de hábitos e rotinas de estudos. Sendo assim, o professor pode, por exemplo, a partir do “Para Casa” ou dos trabalhos dos diferentes componentes curriculares, propor orientações/atividades de apoio. Destaca-se que essa atividade integradora **não deve ser** destinada exclusivamente ao “Para Casa” (Plano de trabalho 2020, prof. L., grifo nosso).

Assim, apesar de o professor ter conseguido iniciar um bom planejamento, agregando a proposta da oficina com sua formação em educação física, evidente é que alguns pontos ainda são deficitários no que se refere à formação específica. No plano de aula não são mencionados, especificamente, quais metodologias, recursos pedagógicos específicos ou documentos normativos seriam mobilizados para alcançar os objetivos propostos, o que demonstra, portanto, em questionamentos sobre a exequibilidade dessa proposta.

No entanto, vejamos os projetos sobre as temáticas dos direitos humanos e do acompanhamento pedagógico, a seguir, respectivamente:

[...] permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares, promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem e reduzir a possibilidade de reprovação tendo em vista que o aluno terá no extra turno atividades para desenvolver suas habilidades e competências (Plano de trabalho 2020, prof. T.).

O projeto de acompanhamento pedagógico, busca reforçar o papel fundamental da escola que é “formar um cidadão consciente e crítico, sujeito e agente transformador do mundo”. Diferentemente do “reforço”, o acompanhamento trabalha coletivamente, reformulando atividades e construindo novos meios que levem os alunos a se “descobrirem” e a “descobrir” o seu potencial [...] O projeto justifica-se pela importância de ser instrumento de apoio didático e pedagógico para suprir dificuldades de aprendizagem relacionadas a conteúdos de didáticos. No dia a dia da sala de aula nem sempre é

possível estar trabalhando individualmente as dificuldades do aluno (Plano de trabalho 2020, prof. T.).

A partir dos excertos apresentados, percebe-se a falta de embasamento teórico e a utilização genérica de normativas como, por exemplo, a BNCC ou do PPP da escola que não necessariamente dizem respeito ao segmento para o qual estão concorrendo. Isso nos permite concluir que os professores, por muitas vezes, apresentam propostas de planos de trabalho sem uma definição clara dos objetivos e resultados esperados desse plano de aula específica necessária.

Assim, refletimos que esse tipo de proposição genérica pode resultar em planos de trabalho deficitários com relação ao que se espera de formação dentro dos macrocampos elegidos para execução na escola. Como exemplo, tem-se o caso de planos de trabalhos voltados para o mesmo macrocampo, mas com estruturas e objetivos completamente diferentes, como é o caso dos planos de Educação para a Cidadania das professoras, T. e D., ou, também citações idênticas sendo utilizadas em planos de trabalho diferentes, vinculados à macrocampos distintos, como é o caso dos objetivos das propostas dos professores, P. e S. A.

Além disso, em alguns casos, os professores acabam se utilizando das mesmas metodologias e práticas pedagógicas no turno e no contraturno, como, por exemplo, a aplicação de avaliações, distribuições de pontos e recursos didáticos. Os excertos a seguir, retirados de planos de trabalho distintos, demonstram a proposição de empregar recursos pedagógicos regularmente utilizados na condução das aulas da base comum:

Sendo assim, o professor pode, por exemplo, a partir do “Para Casa” ou dos trabalhos dos diferentes componentes curriculares, propor orientações/atividades de apoio (Plano de trabalho 2020, prof. L.).

A avaliação deve acontecer durante todo o processo e considerar, entre outros, o envolvimento e a participação propositiva em todas as atividades, além do desempenho e da colaboração dos alunos em todas as etapas propostas. A compreensão sobre o tema também deve ser considerada no processo avaliativo inserido (Plano de trabalho 2020, prof. E.).

Confiança para realização das atividades com e sem o professor para que, no momento da prova o aluno sinta-se livre de dúvidas, entre outros pontos importantes que vão sendo melhorados a cada etapa do acompanhamento escolar (Plano de trabalho 2020, prof. T.).

Tal prática não é recomendada pelas normativas estaduais, por tornar pouco diversa a metodologia de ensino-aprendizagem considerando a estrutura da Educação Integral. Nessa seara, as diretrizes informam que os projetos pedagógicos devem ser interdisciplinares e integradores, norteados por metodologias ativas e inovadoras (MINAS GERAIS, 2018). Ainda segundo as diretrizes pedagógicas de 2018, as “práticas diferenciadas” do contraturno devem “considerar a dimensão de formação ampliada do estudante e o caráter eletivo dos componentes curriculares para uso dessas metodologias”, já que:

[...] Por vezes, as crianças querem ou propõem outros elementos que transgridem as formalidades da rotina, das jornadas integrais ou parciais, dos momentos instituídos pelos profissionais, sejam no sono, na alimentação, na higiene, nas brincadeiras, entre outros. A partir da observação, é possível detectar como as crianças vivem o dia a dia da instituição bem como perceber possibilidades que vão além das rotinas mecanizadas, trazendo à tona o viés flexível inerente às práticas pedagógicas. A rotina que dá liberdade e permite o inesperado, com respeito à criança e seus ritmos, não pode levar ao espontaneísmo, mas sim a intencionalidade pedagógica, que é fundamental, pois é o profissional, mediador das situações de aprendizagens, que auxilia e acompanha o desenvolvimento infantil. As atividades como sono ou repouso, refeições, banho, ou seja, as práticas sociais, devem ser planejadas e fazer parte das ações integradas às linguagens oral e escrita, digital, matemática, corporal, artística, ao cuidado consigo e com o outro e às interações com a natureza e a sociedade (MINAS GERAIS, 2018).

Assim sendo, é possível inferir que a pouca diversificação metodológica, com as orientações das atividades de apoio voltadas para as componentes curriculares propostas no turno escolar e para as atividades avaliativas, torna o acompanhamento escolar pouco integrado e interessante para o aluno, indo ao encontro do proposto pelas normativas.

Em contraponto, foi possível observar também um bom exemplo de projeto de oficina, sobre o qual passamos a discorrer. A professora T., idealizadora do projeto “Plantando e Aprendendo”, trouxe uma proposta rica em conteúdo, embasamento teórico e consegue demonstrar integração entre as oficinas e os marcos orientadores da política de Educação Integral:

O projeto “Plantando e Aprendendo”, foi pensado com objetivo de que o educando do ensino Fundamental, aprendam o cultivo de hortaliças e flores para que a partir da atividade de plantar, cuidar e

colher passe a valorizar as práticas campesinas, quando o educando aprende a cultivar hortaliças através do eixo temático: TERRA-VIDA-TRABALHO seu aprendizado quebra as barreiras escolares chegando até o seu ambiente familiar [...] (Plano de trabalho 2020, prof. T.).

Como pode ser percebido a partir da leitura do documento, há uma especificidade distintamente maior na utilização de termos, sendo precipuamente interligados à temática do projeto – como é o caso de “plantar”, “colher”, “valorizar as práticas campesinas”, “cultivar hortaliças”. Todas as expressões remetem diretamente ao desenvolvimento do projeto de uma horta escolar, não tendo professora se utilizado de expressões genéricas, como “desenvolvimento integral do aluno” ou “educação cidadã e integral”, mas sim de expressões que apresentam uma relação de causa e efeito com um projeto de plantio, conteúdo específico do plano de aula apresentado e que só poderia ter sido referido no plano de trabalho a partir de sua apropriação efetiva, pela professora T.

Observa-se a necessidade da construção de novas visões educacionais que integrem a saúde e o ambiente através de projetos realizados na escola. O desenvolvimento de trabalhos realizados em horta escolar aborda temas como educação ambiental, e educação pra a saúde através dos aspectos nutricional e alimentar. A contribuição das atividades realizadas na horta escolar ajuda o aluno a compreender o perigo da utilização de agrotóxicos para a saúde humana e ao meio ambiente; a importância da preservação do meio ambiente; desenvolve a cooperação da comunidade escolar; proporciona a modificação dos hábitos alimentares, mostra a necessidade do reaproveitamento de matérias (Plano de trabalho 2020, prof. T.).

Já o excerto acima apresentado, que não é composto por referências passivas, enfatiza uma visão reflexiva e menos dogmática da professora sobre o aprendizado: a integração entre saúde e ambiente, através da realização de projetos na escola, e a formação humana, voltada para novas visões do ambiente escolar, apresentam uma aplicação prática do experimento escolar que agrega ao dia a dia do aluno. Também revelam a faceta verdadeiramente educadora da professora: mais do que uma agente da educação em função da educação pela educação, a educadora se apresenta enquanto uma transformadora que, apesar de agir pela educação, tem como fim precípua atingir a vida do aluno.

Todas essas atividades têm um só princípio, conscientizar a adotarmos um estilo de vida que cause menos impactos ao meio ambiente, observando se a problemática ambiental que vivenciamos partindo da horta escolar (Plano de trabalho 2020, prof. T.).

O trecho apresentado demonstra o objetivo delineado como factível e possuidor do grau de especificidade necessário para a delimitação de um tema. Além disso, a professora apresenta uma metodologia aplicável ao deslinde do projeto. Para além da utilização do verbo e da especificação da importância de se conscientizar o aluno, a professora T. apresenta ressaltando como tal conscientização será alcançada: “observando a problemática ambiental que vivenciamos partindo da horta escolar”.

Os excertos acima demonstram a familiaridade da professora com o conteúdo, de forma que apresenta especificamente como o aprendizado será vivenciado e desenvolvido pela oficina proposta, contribuindo, ainda, para a saúde alimentar e conscientização dos alunos no contexto escolar.

A disponibilidade de diferentes tipos de hortaliças produzidas na própria horta motiva o hábito de consumi-las regularmente e em quantidades suficientes, resultando no fornecimento de sais minerais e vitaminas que o corpo humano necessita. Sendo ricas nesses nutrientes, portanto necessárias para um melhor desenvolvimento e funcionamento do organismo humano. Uma dieta rica em sais minerais e vitaminas são eficazes ao bom funcionamento não só do organismo da criança em fase de desenvolvimento, mas para todo indivíduo (Plano de trabalho 2020, prof. T.).

No mesmo projeto, quando faz uma breve explanação acerca da importância da educação alimentar para o ambiente escolar, a professora suscitou, ainda, diversas referências bibliográficas, que trouxeram forte embasamento teórico que confirma a pertinência do projeto por ela apresentado. Sob esse aspecto, restou evidente, da análise dessa propositura, a formação específica que a professora T. tem sobre o tema do macrocampo. Também é importante pontuar que esse é o projeto mais reconhecido na escola quando se refere à Educação Integral, considerado pela comunidade escolar como uma experiência formativa de sucesso por já constar há muitos anos na grade dos macrocampos da escola. A coerência do projeto se reflete, então, em sua receptividade na escola.

A escola ocupa praticamente um terço da vida do aluno, assim ela necessita desempenhar um papel fundamental na formação dos hábitos de vida e da personalidade da criança. Oferecendo alimentação equilibrada orientar seus alunos para a prática de bons hábitos de vida. As consequências principais da alimentação inadequada no período escolar poder ser caracterizadas como alterações do aprendizado e da atenção, carências nutricionais específicas ou decorrentes do excesso de alimentos (Plano de Trabalho, 2019, prof. T.).

A proposta se caracteriza como exequível e factível, e a docente apresenta metodologias específicas para a realização do experimento, com um objetivo delineado a partir de termos próprios, partindo da ideia de um conhecimento específico da professora sobre o conteúdo, o que somente poderia ter ocorrido a partir da aquisição de tal conhecimento por conta de um engajamento profissional e até mesmo pessoal da professora e da apropriação, por ela, de documentos oficiais. Além disso, diante da relação que se faz entre a ideia da horta e os tópicos das diretrizes curriculares – o que não é feito tendo em conta entraves encontrados em outros planos de trabalho, como é o caso da multiplicidade de normas, vagueza, utilização de termos clichês e expressões dogmáticas, genericidade de objetivos e falta de diversidade nas ações metodológicas – verifica-se que a professora foi capaz de articular mais de uma diretriz, inter-relação que somente seria possível, a partir da formação específica.

Uma vez que o mesmo implantado dentro das diretrizes que seguem neste relatadas o local em tempos futuros não só terá como serventia economia e aumento na qualidade alimentar do educando, mas também servirá como laboratório a céu aberto para realização de aulas práticas de diversas disciplinas, além de que os alunos terão mais convívio com a natureza. Envolvendo a clientela escolar a fim de dinamizar aulas, uma vez que será de fundamental importância ao conhecimento prático dos alunos (Plano de trabalho 2020, prof. T.).

Mais do que uma oficina que visa ao desenvolvimento de uma horta, o plano da professora T., abre um leque de oportunidades que, como ela menciona, servirão futuramente para o engajamento interdisciplinar. Ainda se ressalta a dinamicidade do cruzamento entre o âmbito educacional e o profissional, não só em relação a uma melhor alimentação, mas também uma contribuição para que se aprenda a usar e empreender cuidados com a natureza.

Um dos principais objetivos da Educação Ambiental consiste em contribuir para a compreensão da complexidade do ambiente em suas dimensões ecológicas, econômicas, sociais, culturais, políticas, éticas e tecnológicas, de maneira a sensibilizar a coletividade quanto a importância de sua organização e participação na defesa de todas as formas de vida (Plano de trabalho 2020, prof. T.).

Fica exposto no excerto acima, e a também ao longo do plano a possibilidade de interação do estudante, o contato com a terra, com as plantas, etc. Ainda perante um embasamento teórico a professora descreve que os toques, as formas, as texturas e as cores podem estimular os sentidos e também a inteligência. Quando se analisa os excertos que aqui são apresentados, é possível perceber que, mesmo abrindo o leque para trabalhos futuros, e para uma interdisciplinaridade, o projeto visa a implantação da horta e o aprendizado mediante a esse fator, focando-se apenas no seu núcleo, utilizando metodologias e habilidades focadas. A professora soube se aproveitar de todo o espaço para descrever o projeto, soube explanar sobre as possibilidades no macro, mas se ateve ao micro.

Diante do que foi apresentado, é possível inferir que os planos de aula afastam-se das orientações propostas pelos documentos norteadores da política por diversas razões, uma delas considera a própria multiplicidade – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), Base Nacional Comum Curricular, Projeto Político Pedagógico da escola, Currículo Referência de Minas Gerais, Documento Orientador da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais 2019, o Documento Orientador Ensino Fundamental em Tempo Integral 2020, etc.– e fragmentariedade de tais normativas, tendo em vista a diferenciação entre política de Estado e política de governo.

No presente subcapítulo, por um lado, foi possível identificar, além da confecção pautada no excesso de documentos orientadores, as seguintes características presentes nos planos de aula analisados: vagueza, falta de diversificação metodológica e definições de termos e propostas pela negação em detrimento da afirmação. Em contraposição, analisou-se um plano de trabalho exemplar, em que podemos observar ser possível, a despeito de todas as dificuldades observadas, elaborar um plano de trabalho que, enquanto se apoia não apenas em alguns critérios de relevância presentes nos documentos orientadores, mas também no conhecimento técnico embasado da proponente, reúne todas as condições para ser bem executado. Acredita-se que alguns gargalos representados,

respectivamente, pela utilização de termos genéricos nos planos de trabalho, utilização das mesmas metodologias e práticas pedagógicas no turno e no contraturno e dificuldade na conceituação de termos específicos, sejam motivados pelo mesmo elemento: a ausência de formação específica e contínua de professores para a Educação Integral e Integrada, assunto sobre o qual se debruça a seção seguinte.

3.3.2 Formação de professores para a Educação (em tempo) Integral

A presente seção trata da formação específica ou direcionamento formativo adequado dos docentes e de como tal elemento pode impactar a confecção dos planos de aula dos professores. Tomamos essa perspectiva como ponto-chave para a construção da análise porque entendemos que as características formativas do educador tendem a se refletir em seus planejamentos rotineiros, e ficam visíveis, portanto, nos respectivos planos de trabalho dos macrocampos.

Retoma-se, aqui, um dos pontos tratados na seção anterior referente ao aspecto genérico e vago nos planos de aula. Esse é um dos aspectos que também pode ser problematizado nessa seção, enquanto os posicionamentos genéricos explicitados nos planos de aula também dão elementos para pensar sobre a formação dos docentes que produziram tal documento. Como exemplo, é apresentado mais um excerto, retirados de planos de trabalhos distintos, que exemplificam tal vagueza:

Promover a melhoria qualitativa e quantitativa da oferta educacional escolarizada, visando o acesso, a permanência, a socialização e o êxito dos alunos na escola pública, garantindo a infância, direitos fundamentais em seu desenvolvimento integral, com vistas ao preparo para o exercício da cidadania e a formação de um cidadão em sua totalidade (Plano de trabalho, 2017, prof. S. A.).

Tendo esse excerto em perspectiva, é importante reiterar o que já foi afirmado na subseção anterior sobre a utilização de termos vagos como evidência de falta de formação específica sobre os componentes a serem ministrados pelos professores. Em outras palavras, se o professor não consegue produzir um planejamento sem utilizar expressões vagas e imprecisas e o faz apenas para cumprir os protocolos administrativos da escola, propiciar formação adequada aos docentes e se torna um

desafio. Enquanto certas especificidades da educação são raramente tratadas durante os cursos de licenciatura dos docentes em formação inicial, destaca-se a importância de se pensar em práticas de formação continuada que atuem nesses hiatos, tendo em vista a necessidade de o professor compreender diversas especificidades que integram práticas já dominadas de ensino-aprendizagem com outras práticas inovadoras voltadas para a Educação Integral.

Sob esse aspecto, Köche, Boff e Marinello (2010) defende que tanto o ensino quanto a aprendizagem envolvem mecanismos práticos elaborados (planejar, agir, revisar) que, considerando o caráter dialógico e interativo desses processos, envolvem, ainda, um saber-fazer do que se discute, de caráter ideológico. No que se refere à Educação Integral e Integrada, esse saber-fazer possui maior amplitude, além de diversas especificidades. Isso porque a modalidade sofre, desde sua implementação, um grande entrave à prática pedagógica, que diz respeito à existência de uma concepção assistencialista da Escola Integral (que, muitas vezes, nem sequer tem estrutura adequada para atender a todas as necessidades decorrentes da permanência dos alunos por tantas horas diárias) presente no imaginário popular e que dificulta a ênfase no caráter formativo do ensino. No exemplo a seguir, é possível observar como a delimitação de objetivos ainda é falha no que se refere ao saber-fazer: “Possibilitar aos educandos ambientes adequados e assistência necessária para a realização de suas tarefas” (Plano de trabalho, 2018, prof. J.)

Como é possível observar, “possibilitar ambientes adequados” não é propriamente um objetivo de uma oficina, mas um objetivo da instituição que acolhe esses estudantes. A confusão entre os agentes executores e os objetivos com os quais se comprometem, se não são bem compreendidos, acaba por gerar esses documentos que pouco contribuem para as ações pedagógicas reais dos professores. Assim, também é importante considerar que o direcionamento formativo impacta, ainda, a percepção que a comunidade escolar tem acerca dos docentes sobre o preparo para atuar com os macrocampos, e impacta, por conseguinte, na percepção sobre a Educação Integral, em geral.

Assim, a ampliação da jornada escolar e, conseqüentemente, a ressignificação do trabalho e da responsabilidade dos docentes reforçam também as discussões, que se debruçam sobre um currículo que não é mais tido como neutro, mas sim território de disputas, trazendo à tona, ainda, a percepção de que os

saberes são sistematizados, a fim de atender objetivos de cada época. Tais saberes devem ser, portanto, contextuais, havendo diálogo, como defendido por Santos (2013), entre as diferentes áreas de conhecimentos, já que o retalhamento entre disciplinas impede uma aprendizagem global, objetivo da Educação Integral e integrada. Assim, o ensino no geral e, particularmente, o Ensino Integral e Integrado passam a ser entendidos como interdisciplinares e, mais que isso, a concepção passa a ultrapassar os limites das disciplinas. O conceito de interdisciplinaridade é mencionado em apenas um dos 14 planos de aula analisados, apresentado a seguir:

Nessa perspectiva, a proposta com este componente curricular se apresenta com as características de um trabalho interativo, com atividades dinâmicas e interdisciplinares visando sanar dúvidas, reforçar conceitos e formar novas ferramentas de estudo e conhecimento tornando eficaz, de forma legal e divertida (Plano de Trabalho, 2019, prof. L.).

Infelizmente, essa restrição não permite que outras perspectivas possam ser avaliadas pelos professores, pois, o conceito de transdisciplinaridade, por exemplo, não pode ser encontrado em nenhum dos planos de aula. Quando se aplica a transdisciplinaridade ao contexto da formação do docente, infere-se que o desenvolvimento de novas habilidades deve se transformar numa perspectiva de multiletramentos, que diz respeito à capacidade de os sujeitos de estarem aptos a elaborar sentido e significação de diversos tipos de textos (DIONÍSIO, 2006). A transdisciplinaridade pode ser entendida como:

[...] uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros (MELLO; BARROS; SOMMERMAN, 2002, p.9-10).

Tendo em vista que, diante da perspectiva de transdisciplinaridade, o ensino não mais deve se ater a métodos rigorosamente tradicionais, sendo preciso que o professor amplie suas perspectivas de conhecimento e ensinamento, entendem-se

como textos também as manifestações não-verbais, que envolvem desenhos, expressões corporais e estão intimamente ligadas às subjetividades e percepções dos indivíduos.

Ainda que não aborde a perspectiva transdisciplinar, um dos planos de trabalho apresenta um potencial de trabalho sob ótica, enquanto propõe uma diversificação nas formas de avaliação:

A avaliação será contínua através dos métodos Conceitual, Procedimental e Atitudinal de ensino.

Conceituais = (ideias-chave – teoria): O aluno poderá ser avaliado através de trabalhos em grupos, produções de textos, escrita, pesquisas, entrevistas, exposições orais, debates, diálogos, discussão de temas e rodas de conversa.

Procedimentais = (vivências das diferentes práticas educativas): O aluno poderá ser avaliado no que se refere aos fazeres / vivências das diferentes práticas como jogar, se expressar, se comunicar e em suas habilidades motoras, leitura, interpretação, progresso nas avaliações, desenvolvimento em determinada tarefa, capacidade de criar painéis, confeccionar livros, gincanas.

Atitudinais = (valores, atitudes, normas): O aluno poderá ser avaliado pela participação nas aulas na observação sistemática de suas opiniões e das atuações nas atividades grupais, nos debates, nas manifestações dentro e fora de aula, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição de tarefas e responsabilidades durante as atividades. (Plano de Trabalho, 2020, prof. L.).

Partindo do pressuposto de que a proposta transdisciplinar tem por base a utilização de metodologias ativas distintas daquelas pautadas somente na exposição oral e de que a avaliação está diretamente relacionada ao conceito de aferição de grau de ensino e aprendizagem do aluno, compreende-se que a utilização de diferentes formas avaliativas converge com a transdisciplinaridade, enquanto amplia perspectivas avaliativas, compreendendo e legitimando outras formas de ensinar e, também de aprender, dando lugar, por exemplo, à subjetividade, tão prejudicada no ensino tradicional:

[...] a Matemática, a Língua Portuguesa, as Ciências Naturais, os Estudos Sociais, bem como a Educação Artística, Educação Sexual, a Saúde, o Meio Ambiente, os Esportes em geral. Isso exige qualificação do professor. O assunto não é novo, e sempre foi abordado na relação direta com a formação inicial e continuada desse profissional. Os problemas que surgem da inadequação entre conteúdo e forma, em qualquer área do conhecimento, precisam ser enfrentados nos diversos espaços educativos [...]. A busca de superação das dificuldades de eliminação de barreiras, do

questionamento dos erros precisa ser alvo de trabalho e pesquisa constante por parte do docente e daqueles que com eles trabalham (COELHO, 2009, p.13).

A diversificação das atividades deve vir, portanto, acompanhada do tratamento distinto das atividades pedagógicas. Se o docente, na condução dos componentes da parte diversificada, lança mão das mesmas atividades, indistintamente, a fim de cumprir componentes essenciais elencados pela base comum, pode-se verificar, como já anteriormente mencionado, um despreparo no que diz respeito às implicações de um trabalho repetitivo sob a ótica da Educação (em tempo) Integral. Durante a análise dos planos de aula, foi possível observar que propostas lançam mão das mesmas atividades da base comum, como é o caso daquelas abaixo elencadas:

[...] desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de perceber e resolver os problemas. Os professores de oficinas devem procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autoconfiança, a organização, concentração, atenção, raciocínio lógico dedutivo e o senso cooperativo, estimulando a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas e com o meio em que está inserido (Plano de Trabalho, 2019, prof. E.).

No processo de alfabetização dos alunos deve haver uma preocupação para que, além de aprenderem a ler e escrever, eles possam ser introduzidos no mundo da leitura. Nesse contexto de letramento, o uso da biblioteca é essencial para despertar o desejo e o incentivo à leitura (Plano de Trabalho, 2019, prof. T.).

Dessa forma, é possível verificar a semelhança entre as atividades propostas e aquelas realizadas pelos alunos nas atividades curriculares, o que vai diretamente ao encontro do conceito dos multiletramentos. Isso porque o desenvolvimento de projetos deveria despertar o interesse dos alunos a partir de atividades diversas daquelas já realizadas no horário do turno.

Como mencionado, os multiletramentos apontam para questões referentes à multiplicidade de práticas pedagógicas que marcam a sociedade moderna (ROJO; MOURA, 2012). Nesse sentido, as próprias relações sociais são essenciais para a compreensão e entendimento dos símbolos presentes no ensino-aprendizagem e que devem, portanto, estar presente na formação docente.

É precisamente nesse ponto que se cruzam ensino-aprendizagem e formação do professor. Porque é o docente quem desempenha o papel, de acordo com Gauthier e Mellouki (1998) é a de um intelectual na escola e na sociedade.

Os autores enumeram três motivos que explicam a função do professor como intelectual. O primeiro motivo diz respeito ao fato de que o trabalho de quem ensina é de natureza intelectual, não podendo ser reduzido às suas dimensões instrumentais e técnicas (GAUTHIER; MELLOUKI, 1998). Esse pensamento pode ser inferido, também, do seguinte trecho do projeto Plantando e Aprendendo: “As crianças servem de multiplicadores, porque levam o que aprendem na escola para casa e, deste modo, a influência da horta não se restringe à escola (Plano de Trabalho, 2020, prof. T.)”. Isso porque, como é possível observar do excerto, o trabalho do professor não deve se restringir ao campo do manejo técnico, já que a educação deve ser entendida para além do âmbito instrumental, existindo como um conceito per si e por si, conseguindo alterar a realidade quando os educandos levam o que aprendem na escola para casa. O trecho a seguir se refere ao projeto de cidadania e elucida de melhor forma o que foi falado:

Nesse contexto, marcado pela diversidade de sujeitos, o grande desafio que enfrentamos é criar um ambiente escolar que valorize as diferenças, que combata as desigualdades, que se pautem pelo respeito e solidariedade. Estamos falando de relações e valores democráticos que devem ser muito mais do que conteúdo de aulas, devem ser modos de orientar a vida dentro da instituição (Plano de Trabalho, 2019, prof. T.).

A educação, portanto, não é um conceito restrito ao âmbito escolar, devendo ser entendida como um trabalho intelectual, enquanto extrapola o campo da experiência, conseguindo alterar concepções e interferir na forma como o aluno vê o mundo e como aos seus estímulos reagem.

O segundo motivo apresentado por Gauthier e Mellouki (1998) para caracterizar o professor como um intelectual na escola e na sociedade diz respeito ao fato de que existem condições ideológicas e práticas indispensáveis ao exercício do ensino como trabalho intelectual. Sobre esse aspecto, retomamos um trecho do projeto Plantando e Aprendendo que pode exemplificar tal caracterização. O projeto prevê a atuação do docente para:

Fortalecer valores e atitudes, a fim de permitir a introdução do aluno, a partir de um contato local, em aspectos globais do ser humano, proporcionando conceitos básicos de meio ambiente, artes, patrimônio cultural ou natural, oferecendo aos alunos, ferramentas de aprendizagem adequadas e motivadoras. Não basta ensinar somente conteúdo, é necessário que ele adquira sentimentos, vivencie situações que o levem a compreender exatamente seu papel. Propiciar experiências que desenvolvam habilidades necessárias à compreensão, interpretação de problemas no meio ambiente a sua volta (Plano de Trabalho, 2019, prof. E.).

Dessa forma, o fato de que o ensino representa também um conjunto de valores e atitudes que impactam aspectos globais do ser humano e que interferem em seu conhecimento de mundo, demonstra que o trabalho do professor é intrinsecamente ideológico. Não é suficiente, como afirma a professora E., que o educador ensine somente conteúdo de sua disciplina, já que tal conteúdo está precipuamente associado à forma como o próprio professor compreende suas experiências, habilidades e interpreta problemas no ambiente à sua volta. O saber-ser e saber-fazer do professor diz respeito exatamente ao segundo motivo elencado pelos autores: quando transmite seu conhecimento, o docente o faz a partir de uma vivência específica, que acumula conhecimentos e concepções de toda uma trajetória que não poderia ser “esquecida” ou ignorada nessa transmissão, já que o conhecimento parte sempre de uma estrutura dialógica e contextual (BAKHTIN, 1986).

Por fim, o terceiro e último motivo elencado pelos autores é o de que o professor contribui, através das abordagens pedagógicas que adota e utiliza, com a produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais de certos grupos sociais em detrimento de outros (GAUTHIER; MELLOUKI, 1998).

[...] pelo fato de oportunizar a vivência de situações de convivência e conflitos. Proporcionar atividades nas quais o indivíduo tem que assumir responsabilidades e riscos. Os educandos devem resolver situações que exigem adaptabilidade, ou seja, a capacidade de elaborar e operar situações aleatórias e diversificadas, que ocorrem no seu cotidiano, o que supõe o trabalho em equipe e a conquista de objetivos (Plano de Trabalho, 2020, prof. D.).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p.95), a docência é “[...] uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”. Dessa forma, o professor, para transmitir o denominado

saber-fazer, “[...] transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz” (MOSQUEIRA, 2017, p.14). Não por acaso,

[...] esta transmissão de base de legitimidade profissional ocorre, de forma indirecta ou directa, ao longo de todo o curso, permitindo ao aluno confrontar a prática docente experienciada nas disciplinas com a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores-formadores sugerem. Esta avaliação permanente da ocorrência entre o feito e o dito é específica da formação de professores (MOSQUEIRA 2017, p.17).

Diante do que foi apresentado e tendo em vista que todo conhecimento é contextual, é possível, também, inferir que a forma pela qual o educando é ensinado a resolver conflitos e se adaptar a determinadas situações de responsabilidades e riscos se refere a atitudes políticas. Tais atitudes são críticas e parciais, já que o professor não pode se comportar de forma neutra na transmissão do conhecimento. A docência, por si só, é um ato político e, como tal, consegue legitimar determinado *status quo*, determinados interesses de determinadas classes e fazer com que os cidadãos, enquanto adquirem, do mediador, perspectivas econômicas e sociais, operem conceitos que servirão de arcabouço para a tomada de decisões políticas no futuro. É possível perceber no trecho a seguir, exatamente o que vem se dizendo em relação à transmissão de conhecimento, o excerto foi retirado da justificativa para um projeto de acompanhamento pedagógico. “O projeto de acompanhamento pedagógico, busca reforçar o papel fundamental da escola que é ‘formar um cidadão consciente e crítico, sujeito e agente transformador do mundo’” (Plano de trabalho, 2019, prof. T.).

Ainda nesse sentido, a BNCC possui como medida assecuratória das aprendizagens essenciais definidas para cada etapa o objetivo de “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p.19). Todos esses conceitos aparecem, em maior ou menor grau, nos planos de aulas e as diretrizes parecem ser apreendidas e inseridas nos documentos. Não à toa, a professora D., em seu plano de trabalho, sinaliza para a necessidade de o educando

conseguir elaborar e operar situações aleatórias e diversificadas, o que é somente possível a partir de uma aprendizagem diversificada:

A oficina de “Educação para a cidadania” se faz presente na Educação integral e integrada, pelo fato de oportunizar a vivência de situações de convivência e conflitos. Proporcionar atividades nas quais o indivíduo tem que assumir responsabilidades e riscos. Os educandos devem resolver situações que exigem adaptabilidade, ou seja, a capacidade de elaborar e operar situações aleatórias e diversificadas, que ocorrem no seu cotidiano, o que supõe o trabalho em equipe e a conquista de objetivos (Plano de Trabalho 2019, prof. D.).

A despeito de mobilizar a conceituação anteriormente apresentada, essa professora, num plano de 2019, apresenta um excerto mais vago, que não adentra as especificidades das habilidades e competências a serem aprendidas pelos discentes, afirmando que a “Educação para a Cidadania, na Educação Integral e integrada, se faz necessária para a aprendizagem de habilidades e competências, com os princípios metodológicos de ensinar, para solucionar problemas das demandas escolares” (Plano de Trabalho 2019, prof. D.). O trecho é sintomático e aponta para um conhecimento não consolidado: o professor tem uma ideia e, por vezes, até sabe o que não deve ser feito e compreende, quase que por exclusão, o objetivo da metodologia do Ensino Integral, senão vejamos quais são considerados esses objetivos nos planos de aula:

Melhor dinâmica de aprendizagem do conteúdo que deverá ser estudado, dando ênfase direta nos assuntos que realmente serão úteis para o desenvolvimento do aluno;
Maior flexibilidade no atendimento, com o critério de realizar atividades extras e aprender melhores técnicas de realização dos exercícios;
Fácil controle do comportamento do aluno e progressão do seu aprendizado no curso e capacidade de dinâmica da escola;
Interatividade com demais alunos de séries semelhantes e diferentes para a troca de experiências;
Confiança para realização das atividades com e sem o professor para que, no momento da prova o aluno sinta-se livre de dúvidas, entre outros pontos importantes que vão sendo melhorados a cada etapa do acompanhamento escolar (Plano de Trabalho 2019, prof. T.).

Diante do exemplo apresentado, inferimos que a perspectiva de que o Ensino Integral tem como base a formação integrada está presente, em maior ou menor

grau, em todos os documentos, independentemente de macrocampo ou disciplina. Em maior grau, cita-se o excerto abaixo, durante o qual o professor desenvolve uma ideia mais profunda e esclarecida do que é, de como deve ser e através de quais métodos realizados a Educação Integral:

Auxiliar na formação do sujeito integral. Nesta perspectiva, enfatizam-se as vantagens no aspecto do desenvolvimento das habilidades e competências, da conquista da autonomia por parte do aluno e de dezenas de outras capacidades essenciais para sua formação;

Considerar as possibilidades de superação de limites dos sujeitos, desenvolvendo suas potencialidades, construindo estratégias de ensino que auxiliem o estudante a desenvolver suas capacidades de ler, de interpretar e de produzir diversos textos;

Vivenciar o lúdico constituindo espaço de inovação e criatividade, tornando o ensino prazeroso e significativo, reconhecendo a necessidade e importância da aquisição de hábitos e rotinas de estudo;

Identificar os hábitos essenciais para a criação de uma rotina de estudos;

Reconhecer os elementos essenciais para o ato de estudar;

Apropriar-se da capacidade de se organizar para estudar, compreendendo e aplicando técnicas de estudo na rotina diária;

Atender necessidades educativas dos estudantes com dificuldade de aprendizagem nos conteúdos curriculares, consolidando hábitos e rotinas de estudo, visando a socialização, o trabalho em equipe e o progresso no desenvolvimento integral (Plano de Trabalho 2020, prof. L.).

A título de exemplo do que se considera “em menor grau”, cita-se o excerto abaixo, durante o qual a professora demonstra compreender a necessidade da formação integral, sem, no entanto, apresentar métodos, ferramentas e elementos para o desenvolvimento da Educação Integral, apresentando, assim, um desenvolvimento mais superficial do conceito:

Mobilizar e articular pessoas e recursos para a formação integral dos alunos, favorecendo a integração das diversas iniciativas educacionais sob uma adequada concepção de autonomia. Nesse sentido, o acesso às experiências da vida comunitária e da cidade, o reconhecimento e a valorização da pluralidade de saberes e das distintas formas de conhecimento exigem a construção de uma cultura de cooperação e de diálogo, assim como o trabalho coletivo (Plano de Trabalho, prof. T., 2018).

Diante do que foi apresentado, é possível inferir que a menção à Educação Integral, independentemente do grau em que está se apresenta no plano de trabalho, representa um ponto de partida positivo dos planos de aula para a formação docente. Isso porque, compreendendo como fim precípua da formação o estímulo da “[...] perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada” (MOSQUEIRA, 2017, p.18), é possível inferir que, ante toda a discussão já exposta, a melhor forma de instigar a formação pautada em investimento pessoal e trabalho livre e criativo está intrinsecamente interligada à metodologia ativa de uma construção integral da identidade do educando, voltada para a autoformação e para a cidadania.

Vale destacar que, em contraponto, alguns planos de aula que explicitam o que se entende como formação integral apresentam o conceito interligado as metodologias que melhorem o atendimento, facilitem o controle do aluno e torne o estudo uma prática diária:

Maior flexibilidade no atendimento, com o critério de realizar atividades extras e aprender melhores técnicas de realização dos exercícios;
Fácil controle do comportamento do aluno e progressão do seu aprendizado no curso e capacidade de dinâmica da escola (Plano de Trabalho, prof. T., 2018).

Tal entendimento pode representar uma instrumentalização do conceito, já que a Educação Integral, conforme descrito, deve se apresentar enquanto conceito *per se*, autônomo, definição-fim de modalidade voltada para a construção da identidade integral e integrada do aluno, e não como conceito-meio que vise o mero controle sobre os corpos.

Além disso, verificou-se, em alguns casos, a ausência de formulação de como tais objetivos devem ser alcançados e através de quais metodologias e conhecimentos. O excerto do plano de trabalho do professor T. exemplifica essa ponderação:

Priorizar a formação integral dos/as estudantes por meio de três dimensões: acesso ao conhecimento e informações relativas aos Direitos Humanos; vivência de valores relacionados aos Direitos Humanos; e ações de acordo com os valores e os conhecimentos apreendidos (Plano de Trabalho 2019, prof. T.).

Essa questão pode sinalizar, portanto, a ausência de uma formação específica que os auxilie na produção de um conteúdo diversificado e, ao mesmo tempo, distinto e específico para cada disciplina. Percebe-se ainda, no excerto abaixo, que o esperado para o aluno se torna algo muito amplo.

É esperado elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo um visão mais globalizada dos conteúdos curriculares, promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem e reduzir a possibilidade de reprovação tendo em vista que o aluno terá no extra turno atividades para desenvolver suas habilidades e competências (Plano de Trabalho 2019, prof. T.).

No contexto específico da escola em estudo, destacam-se duas formas de formação. A primeira é uma formação interna, realizada, na escola, nas reuniões de módulo II. Esta acontece uma vez por semana, momento em que os professores da Educação Integral e do ensino regular se encontram na escola, fora do horário de aula, para receberem instruções repassadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE), planejar as atividades que serão desenvolvidas durante o bimestre, trocar de experiências e intervenções pedagógicas.

Além disso, uma vez por semana, durante o horário de planejamento, os professores se reúnem com a especialista da escola para apresentar o planejamento das atividades que serão desenvolvidas durante a semana. Nesse momento, o professor recebe orientações da profissional sobre como desenvolver e executar tais atividades seguindo as orientações contidas nas legislações vigentes. Cabe, aqui, lembrar que a fragmentariedade e multiplicidade de documentos orientadores pode se tornar um gargalo até mesmo para tal especialista, no momento de mobilizar e repassar aos professores as normativas necessárias à execução.

Além dessa formação interna, a Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis ofereceu, nos últimos anos, uma formação para os educadores da escola. Tal formação, oferecida no ano de 2016, no *lócus* de estudo, abordou assuntos relativos ao campo integrador de cada professor.

As formações aconteceram em escolas polos da cidade de Divinópolis, que ofertavam a Educação Integral e cada escola ficou responsável por receber um número determinado de professores da Educação Integral de uma oficina específica.

A Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo ficou responsável por receber os educadores da oficina de capoeira.

Durante a formação, os professores apresentaram práticas exitosas, abrindo a possibilidade de serem executadas em outras escolas. Houve, também, um momento de compartilhamento de dificuldades encontradas na execução das atividades planejadas para as aulas de Educação Integral. Na formação houve, ainda, trocas de experiências entre os professores da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo e docentes de outras instituições que atuassem no mesmo campo integrador dos docentes que passaram por tais formações.

Depreende-se do exposto que os espaços de formação atualmente oferecidos aos docentes pela escola e pela gestão ao nível estadual não dão subsídios para que os professores desenvolvam ou adotem perspectivas pedagógicas que visem a formação integral. Assim, ainda que os professores, cujos planos de aula foram analisados tenham passado pelas formações oferecidas pela escola e pela secretaria estadual de educação, entende-se que tais formações não resultaram em mudança ou aprimoramento da prática pedagógica de tais professores na instituição. Avalia-se que, internamente, a escola não faz um movimento sistematizado de formação para Educação Integral, enquanto os momentos de planejamento e de formação têm sido utilizados para consecução de atividades de cunho burocrático ou administrativo em detrimento do formativo, que preveja algum estudo dos documentos orientadores da Educação Integral, textos teóricos sobre a modalidade, discussão sobre os planos de aula, pedagogia de projetos, etc. Ainda que os docentes contem com a formação oferecida ao nível estadual pela secretaria de educação, ela é oferecida ocasionalmente, sem regularidade e continuidade, além de não ter a pretensão de formar os docentes para e a partir das especificidades da comunidade escolar.

Isso porque, para Garcia (2013, p.19), “[...] o conceito de formação está associado ao de desenvolvimento pessoal”, de modo que não basta realizar a capacitação formativa aliada à vontade de formação, é necessário assegurar a competência profissional a partir do “domínio adequado da ciência, técnica e arte”. Compreende-se, portanto, que é importante que esse domínio se reflita, também, no planejamento pedagógico.

Assim, não basta que a formação seja voltada somente para o manejo do conteúdo a ser ministrado, já que a prática docente é inerentemente intelectual, mas,

também, que aborde adequadamente elementos de uma formação integral, voltada, também, para a forma através da qual se ensina o conteúdo.

Diante do que foi exposto, pode-se concluir que os dados da presente seção abordam os posicionamentos genéricos, a ausência metodológica e a consequente instrumentalização do conceito de Educação Integral, encontrados nos planos de trabalho, e a própria concepção assistencialista da Escola Integral, presente no imaginário popular, enquanto consequências da ausência da formação adequada e específica dos docentes, problemática que encontra raízes na formação inicial que se fossilizam e prolongam para a formação continuada, impedindo que o professor exerça, em integralidade, seu papel intelectual de transformador autoformativo.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O processo de desenvolvimento deste estudo passou por diversas pesquisas, tendo apresentado os processos operacionais referentes à implementação das políticas de Educação (em tempo) Integral na escola-foco, a Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo. Foram analisadas as maneiras como se dá a aplicação das aulas em dois turnos e como os professores se organizam com seus planos para atender a demanda integral. Após pesquisa que analisou os planos de trabalho, foram apontados diversos desafios que a escola enfrenta enquanto viabiliza a implementação do projeto. Também foi apontado que existe uma rotatividade considerável de professores que ministram as oficinas, não se tornando um cenário estável.

Seguindo com a pesquisa, deu-se início a verificação dos documentos institucionais ligados ao Programa Educação Integral e Integrada. Foi constatado que os planos de trabalhos, elaborados pelos professores, apesar de seguirem diretrizes curriculares da BNCC, da LBD e também do PPP da escola, utilizam como objetivos das propostas opções básicas e muitas vezes vagas, que podem ser usadas em mais de uma disciplina (como mostrado em trechos dos próprios planos ao longo da pesquisa). Uma questão que justifica essa vagueza na elaboração dos planos é a multiplicidade de documentos oficiais utilizados, de certa forma eles dão margem para a utilização de diversas propostas abertas.

Diante do que foi apresentado, tendo por base as reflexões teóricas apresentadas e os gargalos traçados pelos capítulos anteriores no que se refere à implementação, gestão e organização da EI na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo, este capítulo traz propositivas para a Educação Integral que se configurem como instrumento de apoio para a gestão alcançar os objetivos propostos no programa estadual de Educação (em tempo) Integral.

A motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa – qual seja a inquietação deste pesquisador, enquanto diretor da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo, no que se refere à busca para identificar os impactos positivos que a modalidade de Ensino Integral pode ocasionar na vida dos alunos, bem como busca recursos para atender uma demanda maior de alunos na escola referida – deve encontrar resposta, também neste capítulo.

A seguir, são apresentados os dados e ações propositivas da pesquisa por eixo de análise e de forma sistematizada.

Quadro 7 – Dados da pesquisa e ações propositivas (por eixo de análise).

| Eixo de pesquisa | Dados de pesquisa | Ação propositiva | Nº |
|--|--|--|---|
| 3.3.1 Relação dos planos de aula com os documentos orientadores | <ul style="list-style-type: none"> • Confeção pautada no excesso de documentos orientadores • Posicionamentos genéricos com relação aos compromissos assumidos para a formação integral dos alunos (vagueza) | <p>Proposição de um formulário para a produção dos planos de trabalho, com o objetivo de fazer com que o plano seja um instrumento efetivo para se delinear, objetivamente, as pretensões formativas das disciplinas a serem desenvolvidas junto ao projeto de Educação Integral.</p> <p>Proposição da realização de duas reuniões de colaboração entre os docentes de atividades da parte diversificada do currículo com a equipe gestora. A primeira teria o objetivo de auxiliar na produção dos planos de trabalho e a segunda reunião, no fim do ano letivo, de fazer um balanço, junto com o docente, sobre a consecução dos objetivos propostos no plano.</p> | 1 2 |
| | Ausência ou falta de diversificação metodológica | Proposição organização de uma oficina para os/as professores/as e a equipe gestora pudessem se mobilizar para conhecer e aplicar, no projeto de Educação Integral, alternativas para diversificação metodológica como, por exemplo, a uma pedagogia de projetos. | 3 |
| | 3.3.2 Formação de professores para a Educação (em tempo) Integral | <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de formação específica para atuação na Educação (em tempo) Integral. Concepção assistencialista da Escola Integral • Termos e propostas pela negação em detrimento da afirmação. Pouco conhecimento dos documentos normativos que embasem os planos de trabalho. | <p>Proposição de uma primeira frente de formação para os docentes focada em refletir sobre especificidades da modalidade de Educação (em tempo) Integral, as diferentes concepções e como essas especificidades orientam as práticas pedagógicas docentes.</p> <p>Proposição de uma segunda frente de formação para os docentes que se proponha a estudar os documentos oficiais que norteiam o projeto estadual de Educação Integral e que culmine em um movimento de revisão do PPP como documento interno que norteia as ações de Educação Integral da escola.</p> |

A sistematização foi organizada em seis eixos de pesquisa, cada qual com seus respectivos dados, colhidos a partir da realização deste estudo, e com suas ações propositivas. Os eixos de pesquisa, como já relatado anteriormente, representam gargalos da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo e as ações propositivas que visam solucionar cada um deles pretendem, em conjunto, auxiliar na implementação de políticas de Educação Integral e Integrada na escola-foco da pesquisa.

4.1 ESTRUTURA DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O Plano de Ação Educacional (PAE) se baseia no uso da ferramenta 5W2H, a qual consiste em um modelo de plano de ação utilizado principalmente no mapeamento e padronização de processos, na elaboração de planos de ação e no estabelecimento de procedimentos associados e indicadores. O modelo de pesquisa-ação visa solucionar problemas por meio de ações definidas por pesquisadores envolvidos com a situação sob investigação. Esse método busca, ainda, a construção e o desenvolvimento do conhecimento teórico, ao mesmo tempo, em que busca solucionar problemas práticos (VERGARA, 2006).

Conforme Vergara (2006), o 5W2H é de cunho basicamente gerencial e busca o fácil entendimento através de definição de responsabilidade, métodos, prazos, objetivos e recursos associados. O 5W2H representa as iniciais das palavras em inglês, *why* (por que), *what* (o quê), *where* (onde), *when* (quando), *who* (quem), *how* (como) e *how much* (quanto) (VERGARA, 2006).

A ferramenta 5W2H é um conjunto de sete questionamentos que norteiam o plano de ação, de forma objetiva segundo Nakagawa (2014):

- 1) Ação ou atividade que deve ser executada ou o problema ou o desafio que deve ser solucionado (*what*);
- 2) Justificativa dos motivos e objetivos daquilo estar sendo executado ou solucionado (*why*);
- 3) Definição de quem será (serão) o(s) responsável(eis) pela execução do que foi planejado (*who*);
- 4) Informação sobre onde cada um dos procedimentos será executado (*where*);
- 5) Cronograma sobre quando ocorrerão os procedimentos (*when*);
- 6) Explicação sobre como serão executados os procedimentos para atingir os objetivos pré-estabelecidos (*how*);
- 7) Limitação de quanto custará cada procedimento e o custo total do que será feito (*how much*)?

Apesar de se tratar de uma ferramenta muito usada em empresas com foco no planejamento estratégico, entendemos que a aplicação da mesma em um Plano de Ação Educacional pode se tornar muito eficaz. O detalhamento das ações propostas no PAE, através da análise 5W2H, pode tornar a execução mais dinâmica e acessível na escola-foco desta pesquisa. No âmbito educacional, assim como no empresarial, a ferramenta dispõe de um desenvolvimento eficiente. Avaliou-se que a ferramenta também possui grande potencialidade de tornar as ações exequíveis, pois, a partir dos dados coletados na pesquisa, foram identificados os problemas em relação à Educação Integral e Integrada na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo e também as soluções para uma maior eficiência no Ensino (em tempo) Integral da escola. Apresentar a possível execução dessas ações através de uma ferramenta estratégica garante a segurança de se ter uma visão de todo o caminho necessário a ser percorrido.

Portanto, com base no que foi apresentado sobre a ferramenta 5W2H, a partir da próxima seção, serão apresentadas as ações propositivas, através de quadros explicativos do passo a passo de cada ação.

4.2 DETALHAMENTO DA AÇÃO 1

Durante a pesquisa foram definidos dois eixos, um primeiro relacionado aos planos de aula e como eles refletiam (ou não) as disposições dos documentos orientadores estaduais e nacionais para a Educação Integral e um segundo eixo com foco na formação dos professores para a Educação (em tempo) Integral.

No primeiro eixo foram extraídos dados de pesquisa que indicaram a referência, nos planos de aula, há diferentes documentos orientadores, com diretrizes diversas e até mesmo opostas para a prática de Educação Integral. Além disso, percebemos pouca objetividade no uso de tais documentos para embasar as ações do plano de aula, com referências essencialmente protocolares aos documentos. Com isso, propõe-se a criação de um formulário para orientar a criação dos planos de trabalho das disciplinas a serem ministradas pela escola para a Educação Integral. Abaixo, o Quadro 8 apresenta o detalhamento da primeira ação propositiva com a análise 5W2H.

Quadro 8 – Proposição de formulário para produção de planos de trabalho.

| Quesito | Proposição correspondente |
|-----------------------------|---|
| <i>What?</i> O que? | Proposta de elaboração de formulários para a produção de planos de trabalhos. |
| <i>Why?</i> Por quê? | Fazer com que o plano seja um instrumento efetivo com as pretensões das disciplinas desenvolvidas no projeto. |
| <i>Where?</i> Onde? | Na escola. |
| <i>When?</i> Quando? | Durante a semana de planejamento, antes do início do ano letivo |
| <i>Who?</i> Quem? | Equipe gestora. |
| <i>How?</i> Como? | Através de duas reuniões: na primeira serão pensadas as diretrizes as quais seguir e montando um passo a passo; na segunda reunião serão apresentadas aos professores as orientações para a confecção dos planos de trabalho. |
| <i>How much?</i> Quanto? | Horas extras, luz, material escolar. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Tem-se, então, como primeira ação propositiva a elaboração de um formulário para a produção dos planos de trabalho, desenvolvendo diretrizes sólidas e embasadas em documentos oficiais que auxiliem os professores na elaboração de seus planos, fazendo com que estes sejam mais focados na disciplina ofertada. Auxílio esse que priorize a concentração de diretrizes únicas para cada disciplina, tornando o plano um material aplicável com exclusividade ao longo do projeto e não de maneira genérica, como os que foram analisados em determinada seção do capítulo 3.

Como já citado, ocorrerão duas reuniões voltadas para a elaboração e aplicações dos formulários. Na primeira reunião, o gestor, juntamente com a coordenadora, analisará as diretrizes educacionais e definirão o embasamento necessário para a elaboração dos planos daquele ano letivo em específico. A construção dos formulários pode ocorrer na própria escola, o gestor e a coordenadora podem se reunir em suas próprias salas. Após esse momento inicial conduzido pela equipe gestora, também prevemos o auxílio de alguns professores da escola que demonstraram maior domínio na elaboração de seus planos, especialmente no que diz respeito ao uso dos documentos orientadores. O grupo de

docentes, juntamente com a equipe gestora, elaborarão o formulário que auxiliará na criação dos planos de trabalhos dos professores para a educação em tempo integral. Abaixo, apresenta-se uma proposição inicial, como possibilidade de organização desse formulário, a ser analisada pelos sujeitos envolvidos no momento efetivo de proposição do formulário.

Quadro 9 – Formulário de elaboração do plano de trabalho da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo.

| FORMULÁRIOS DE ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DA ESCOLA ESTADUAL ROSA VAZ DE ARAÚJO |
|---|
| Professor: |
| Disciplina ofertada: |
| 1. Qual(is) será(ão) o(s) conteúdo(s) curricular(es) mobilizado(s) neste plano de trabalho? |
| 2. Quantas ações serão necessárias para se abordar esse(s) tema(s)? |
| 3. Como essas ações serão desenvolvidas? |
| 4. Que objetivos você pretende alcançar com essa(s) proposta(s)? |
| 5. Por que essas atividades são importantes? |
| 6. Quais são os resultados esperados com o plano de trabalho? |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O modelo de formulário proposto (Quadro 9) possui o levantamento de dados necessários e objetivos para conferir clareza na elaboração dos planos de aulas. É composto por seis questões que norteiam a elaboração, o professor apresentará o(s) conteúdo(s) que serão mobilizados, depois quantas ações serão necessárias para a abordagem do tema proposto e como serão desenvolvidas. Os questionamentos 4, 5 e 6 pedem que professor elucide os objetivos, esclareça porque sua(s) atividade(s) é(são) importantes e comente o que espera como resultado da execução de sua proposta.

Com os formulários criados e todos os materiais de suporte definidos, ocorrerá a segunda reunião, em que o formulário será apresentado aos professores que compõem o projeto. Faz-se importante pensar, com base no que foi

apresentado ao longo da pesquisa, que os planos devem ser objetivos e focados na elaboração específica das atividades propostas. Prevê-se, nessa reunião inicial, que aconteça um primeiro momento de apresentação da estrutura desse formulário, destacando, também, o que se espera do docente no preenchimento desse documento para viabilizar seu uso pedagógico no planejamento das disciplinas da Educação Integral. O segundo momento da reunião será destinado à apresentação de um modelo de plano de trabalho, que já tenha sido elaborado previamente na etapa anterior dessa ação, referente a uma disciplina ministrada na Educação Integral. Assim, os docentes terão uma referência prática e objetiva de como realizar o planejamento por esse instrumento.

Não se tendo o valor exato dos gastos para esta ação propositiva, pensa-se nos gastos a partir de que: os professores, a equipe gestora e os demais envolvidos precisarão ir além do horário habitual para desenvolverem os formulários e os planos; as reuniões acontecerão em alguma sala da escola resultando em gastos com luz e, possivelmente, com a *internet*; ainda é possível pensar em gastos com impressão do material de apoio aos professores e dos formulários, como tinta para impressora e folha de ofício.

Ao pensar na ação em sua totalidade, é importante também analisar possíveis contratempos, como a pandemia do COVID 19, que impossibilita aglomerações. Sendo assim, a equipe gestora deve pensar em alternativas para a elaboração dos formulários, como destinar apenas um da equipe para a confecção e talvez a realização de uma reunião anterior para estabelecer as informações que devem constar no formulário.

4.3 DETALHAMENTO DA AÇÃO 2

Ainda pensando na elaboração dos planos de trabalho, tem-se o segundo dado coletado na pesquisa: posicionamentos genéricos e vagos com relação aos compromissos assumidos para a formação integral dos alunos. Como é possível perceber através da pesquisa, os professores, em sua maioria, acabam desenvolvendo planos que, ao serem analisados, apresentam uma estrutura genérica. Entende-se por genérica, nesse sentido, a ideia de que é possível a utilização de um mesmo plano para mais de uma disciplina ou na mesma, mas em situações diferentes. O professor da aula de matemática, por exemplo, desenvolve

seu plano todo para a disciplina, mas também está engajado em uma oficina da mesma área, e utiliza as mesmas ideias e o mesmo modo de execução que usaria em uma aula regular. Entende-se que a proposição de criação de um formulário para auxiliar no planejamento da disciplina também contribuiu para elaborar as especificidades de cada disciplina, destacando as particularidades das atividades e aspectos metodológicos, mas pensamos, também, que propor uma ação com a finalidade de promover a colaboração entre os docentes no planejamento resultaria em planejamentos mais robustos para as disciplinas da Educação Integral. No Quadro 10 é detalhada a ação propositiva e como ela deve ser aplicada.

Quadro 10 – Proposição da realização de reuniões de colaboração docente.

| Quesito | Proposição correspondente |
|-----------------------------|--|
| <i>What?</i> O que? | Realização de reuniões colaborativas entre os docentes. |
| <i>Why?</i> Por quê? | A primeira reunião seria para auxiliar os professores na construção de seus planos de trabalho, uma segunda reunião seria importante para analisar o andamento das aulas e a terceira reunião teria o intuito de fazer um balanço sobre o resultado dos planos. |
| <i>Where?</i> Onde? | Na sala dos professores da própria escola. |
| <i>When?</i> Quando? | A primeira reunião deve ocorrer após a reunião de apresentação dos formulários para desenvolvimento do planejamento, ainda na semana de planejamento, antes do início do ano letivo. A segunda reunião pode acontecer durante as férias de inverno, para analisar o que já foi feito e o que precisa mudar. A terceira deve ocorrer na semana seguinte ao final do ano letivo. |
| <i>Who?</i> Quem? | Professores e equipe gestora da instituição. |
| <i>How?</i> Como? | Ocorrerá através de três reuniões. A primeira será individual, como orientação/supervisão, apenas como uma conversa entre a equipe gestora e os professores para entenderem e auxiliarem no desenvolvimento dos planos. A segunda reunião será feita na metade do ano letivo, com o propósito de análise individual entre equipe gestora e professor para avaliar o desenvolvimento do projeto o momento. A terceira reunião terá por objetivo analisar se os planos desenvolvidos com a ajuda do formulário conseguiram atingir os resultados esperados ao longo do ano letivo, envolvendo todos os professores para discussão coletiva e depois análise individual dos resultados específicos de cada disciplina junto com o coordenador pedagógico da escola. |
| <i>How much?</i> Quanto? | Hora extra, luz, material didático, material escolar |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como ação para evitar a vagueza na elaboração dos planos, foi proposta a realização de ao menos três reuniões de colaboração entre os docentes responsáveis pelas atividades do projeto e a equipe gestora. A primeira reunião se dará de forma individual, a equipe gestora organizará previamente um cronograma para ser executado ao longo da semana de planejamento. Esses encontros serão para o diretor e/ou coordenadora acompanhem os desenvolvimentos dos planos, bem como orientem ou esclareçam possíveis dúvidas que surjam. É importante que esses encontros aconteçam depois da primeira reunião da ação um, em que os professores já terão conhecimento do formulário criado, e também de como agir em relação à produção dos planos.

Torna-se necessária a realização de uma segunda reunião na metade do ano letivo com o intuito de os professores avaliem o andamento de seus projetos, pode acontecer assim como a primeira de forma individual, entre gestores e professor. Será um momento para o professor refletir se os resultados obtidos até o momento condizem com o esperado na elaboração de seu plano de trabalho.

A terceira reunião visa uma análise e uma reflexão do desenvolvimento das atividades ao longo do ano letivo, também prevê uma avaliação individual dos resultados obtidos pelos professores no decorrer da disciplina. Além disso, será feita uma comparação com os anos anteriores, para entender como a nova organização impactou o desenvolvimento dos projetos e oficinas para a Educação (em tempo) Integral oferecida na escola. Assim, na semana seguinte ao encerramento do ano letivo, prevemos uma reunião que envolva todos os professores para uma discussão coletiva sobre o desenvolvimento das ações da Educação Integral na escola, fazendo uma apresentação geral dos resultados obtidos em relação à expectativa traçada no início do ano para a escola nesse sentido. Posteriormente, a partir de reuniões individuais com cada docente que atuou na Educação Integral, a coordenação pedagógica e os docentes analisarão se os planos desenvolvidos com a ajuda do formulário conseguiram atingir os resultados esperados. Para aqueles docentes que atuaram na docência da Educação Integral em anos anteriores, também podemos propor que façam uma análise dos seus planos do ano presente em relação aos anteriores e os resultados obtidos em ambos. A intenção dessa reunião é avaliar de forma efetiva o percurso das disciplinas ofertadas pelo projeto, visando melhorar progressivamente a qualidade delas. Assim como foi feito na reunião proposta para o início do ano letivo, a avaliação e a análise acontecerão de

forma individual, sendo montado um cronograma de atendimento para os professores. Para que essa reunião individual ocorra de forma efetiva, sugere-se seguir o seguinte roteiro:

- Análise do projeto anterior com o do ano presente: solicitar que o professor analise o projeto que desenvolveu no ano anterior e compare com o que desenvolveu no ano presente;
- Todas as atividades propostas no plano foram desenvolvidas?
- A previsão da quantidade de aula por conteúdo curricular foi adequada?
- As habilidades escolhidas contemplaram a execução do seu plano?
- O que poderia ser modificado para tornar a aplicação das atividades ainda mais satisfatória?

Essas reuniões podem ocorrer na sala dos professores da escola, em horário definido pela equipe gestora. A segunda reunião, que será feita apenas no final do ano, pode ocorrer na semana seguinte ao encerramento das atividades, para dar tempo de analisar o que foi desenvolvido e ter material sólido para discussões em grupo.

Devem ser considerados aqui, como na primeira ação, os gastos relacionados ao tempo extra que os profissionais destinarão para essas reuniões; também os gastos com energia elétrica, material disponível na escola para apoio e até mesmo gastos não pontuais com compras específicas de matérias que podem estar faltando.

A equipe gestora deve se manter atenta para eventuais adversidades que podem surgir, principalmente considerando o cenário pandêmico que ainda se faz presente no país. Então, algumas reuniões, ou quem sabe as individuais em específico possam ocorrer remotamente, através de algum aplicativo de reuniões. Caso ocorram reuniões remotas, deve ser adicionado aos gastos, o uso de *internet* e energia elétrica da casa dos professores e da equipe gestora.

4.4 DETALHAMENTO DA AÇÃO 3

Ao se analisar às duas ações anteriores, é possível notar que o maior problema está na elaboração dos planos de trabalho, na dificuldade que os professores têm de delimitar seus objetivos e atividades específicos. Além disso,

outro importante dado advindo da pesquisa documental foi a falta de diversificação metodológica na condução das disciplinas que compunham a Educação Integral nos últimos anos. Tendo como base esses dados de pesquisa, abaixo, no quadro 11, é apresentado de forma dinâmica a terceira propositiva do PAE, e seu passo a passo através da ferramenta 5W2H.

Quadro 11 – Proposição de uma organização de oficina para professores.

| Quesito | Proposição correspondente |
|-----------------------------|---|
| <i>What?</i> O que? | Organização de oficina para os professores e para a equipe gestora. |
| <i>Why?</i> Por quê? | Para que todos possam conhecer e aplicar de maneira eficaz, alternativas para uma variação metodológica. |
| <i>Were?</i> Onde? | No ambiente escolar. |
| <i>When?</i> Quando? | Ao longo do ano letivo, com uma estimativa de uma reunião a cada 2 meses. |
| <i>Who?</i> Quem? | Profissionais aptos a ministrarem a oficina. |
| <i>How?</i> Como? | Com a ajuda de profissionais ligados a Educação (em tempo) Integral, que apresentem projetos direcionados para essa modalidade de ensino. Na oficina serão apresentadas metodologias que já foram aplicadas ao Ensino Integral e trouxeram resultados satisfatórios para as escolas, mas além de apresentar essas metodologias e seus resultados, serão demonstradas as formas como estas foram desenvolvidas de forma prática na sala de aula. |
| <i>How much?</i> Quanto? | Hora extra, contratação de profissional para executar as oficinas, material de apoio, luz. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A ação propositiva para as questões metodológicas consiste na organização de uma oficina para os/as professores/as, sendo possível a participação da equipe gestora com professores, de maneira que possam se mobilizar e entender melhor a importância de uma diversificação metodológica na hora de desenvolver suas atividades. O intuito de realização dessa oficina é proporcionar, tanto para professores quanto para a equipe gestora, um conhecimento aprofundado em relação às diversas formas de se executar planos de trabalho voltados exclusivamente para o ensino na modalidade de Ensino Integral. Para os

professores, a oficina servirá como um recurso complementar, somando conhecimento para conseguirem criar planos cada vez mais eficazes.

A oficina pode acontecer de duas maneiras, ou presencial e ser na escola mesmo, ou remotamente, sendo assim, *online*. Caso a oficina aconteça na escola, pode ser usada a sala dos professores ou algum outro espaço mais dinâmico. A proposta é que essa oficina ocorra antes da semana de planejamento, no início do ano letivo. Será necessária a presença (presencial ou virtual) de alguém que esteja apto de ministrar a oficina e esclarecer todas as eventuais dúvidas.

Para organizar a oficina, serão necessárias pesquisas em busca de profissionais capacitados em ministrar a temática. Caso seja possível, pode-se tentar contato com a Secretária da Educação, para pedir auxílio para o desenvolvimento da oficina, ou para conseguir indicação de profissionais. É importante destacar que a proposição dessa ação no formato de “oficinas” se difere do formato de formação continuada que habitualmente tem lugar nas formações oferecidas na escola, visto que o propósito da oficina é de acontecer com uma pequena carga horária, partindo de uma temática específica e com a expectativa de atividades práticas relacionadas à temática elencada. Como mencionado no quadro que inicia essa seção, se torna interessante que ocorra uma oficina a cada dois meses, não sobrecarregando a carga horária dos envolvidos na formação. A sugestão de acontecer ao longo do ano se faz necessária porque a questão de diversificação metodológica é um aspecto da docência que demanda revisão das práticas pedagógicas habitualmente desenvolvidas, revisão de planos, reelaboração de material, ações que demandam tempo para realização. Assim, nossa expectativa é a de que o professor aprenda ao longo do ano nas oficinas possa ser colocado em prática no ano seguinte em uma nova turma, com o mesmo projeto ou com um projeto novo.

Intencionalmente, devem-se abordar ideias em relação à elaboração de planos de trabalhos e o quão importante é que sejam específicas e inovadoras as atividades propostas nestes planos. As discussões apresentadas ao longo da oficina devem instigar, tanto nos professores quanto no gestor, a necessidade de mudança e de agir diferente em seus trabalhos e proporcionar maior empenho quanto ao desenvolvimento de seus planos e também a noção de saber diferenciar um plano para aulas regulares, de um plano para atividades de contraturno que sejam atrativas.

O custo desta ação pode ser variado, deve-se considerar a necessidade da contratação do profissional capacitado para ministrar a oficina, nesse caso, seria relevante entrar em contato com os órgãos da educação do município e/ou estado e solicitar ajuda, tanto de custos como para escolha do profissional. Ainda pensando nos gastos, é possível enumerar a utilização de luz, internet (caso seja uma oficina *online*), material de apoio (*folders*, leituras, etc.) e, claro, as horas extras.

Considerando possíveis imprevistos, como a impossibilidade da entrega de material impresso, no caso de a oficina acontecer remotamente, percebe-se que o envio deste material via *e-mail* se torna uma boa alternativa.

4.5 DETALHAMENTO DA AÇÃO 4

As três primeiras ações propostas nesse PAE estavam focadas na elaboração dos planos de trabalho dos professores e como se dava a relação deles com os documentos orientadores. Encerrando a análise do primeiro eixo, a próxima ação possui duas frentes, e ambas estarão visando à abordagem de formações docentes em relação à Educação (em tempo) Integral e estudo dos documentos orientadores.

Destaca-se como dado da pesquisa documental a ausência de formação específica para a atuação na Educação (em tempo) Integral e a percepção de uma concepção assistencialista da Escola Integral.

Além de pensar em uma formação continuada focada em uma Educação (em tempo) Integral, os dados de pesquisa também indicam a importância de se atentar em questões que permeiam os documentos institucionais voltados para a Educação Integral, especialmente ao nível estadual. Como foi possível notar durante a pesquisa, há uma grande variação de diretrizes o que torna a definição de objetivos que tornam os planos genéricos e sem aprofundamento em sua área específica. Por ter muitos documentos embasando os planos, os professores acabam selecionando objetivos e habilidades mais comuns, sem de fato ler o conteúdo todo para encontrar as que definem, melhor, a oficina que ministrarão, demonstrando, portanto, pouco conhecimento dos documentos normativos que embasem os planos de trabalho.

A partir dessas informações, abaixo é feita a primeira ação propositiva, quadro 12, que busca propor uma formação continuada para a escola que atendam a essas duas necessidades abordadas na pesquisa de campo.

Quadro 12 – Preposição de uma formação docente focada em reflexões sobre Educação Integral.

| Quesito | Proposição correspondente |
|-----------------------------|---|
| <i>What?</i> O que? | Formação docente a partir de duas frentes: trabalhar as especificidades da modalidade de Educação (em tempo) Integral e estudar documentos oficiais do estado com relação à Educação Integral. |
| <i>Why?</i> Por quê? | Para proporcionar aos docentes que ministram a disciplina momentos formativos capazes de aprimorar o entendimento acerca da modalidade de Educação Integral, assim como viabilizar um conhecimento mais claro e objetivo do arcabouço legal que rege a prática da escola de Educação Integral em Minas. |
| <i>Were?</i> Onde? | Na escola, através de vídeo conferência ou em outro lugar, caso necessário. |
| <i>When?</i> Quando? | Ao longo do ano letivo com uma estimativa de uma reunião a cada 2 meses, acontecendo de forma intercalada às oficinas previstas na ação 4 deste PAE. |
| <i>Who?</i> Quem? | Profissional focado em formação docente para Educação Integral juntamente com os professores e equipe gestora. |
| <i>How?</i> Como? | Deverão ocorrer reuniões ao longo do ano letivo, pelo menos cinco, contando que elas acontecerão a cada dois meses na escola. A formação deverá contar com profissionais capacitados no ensino e gestão para a Educação Integral e tratará de temas relativos as diferentes dimensões da Educação Integral, assim como suas especificidades com relação à educação regular, e também se dedicará a estudar os documentos orientadores da Escola e da Educação Integral. (BNCC, PCN's e o próprio PPP da escola). A gestão deverá propor um cronograma para realização dessas formações continuadas, apresenta-la ao corpo docente no início do ano letivo, na ocasião da semana pedagógica e, depois de aprovado, tal cronograma orientará as reuniões de formação no decorrer do ano letivo. |
| <i>How much?</i> Quanto? | Luz, instalações escolares ou deslocamento - caso seja em outro lugar -, material de apoio. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Todos sabem que a formação acadêmica do professor não encerra na graduação, as leis e as diretrizes estão sempre em debate, assim como assuntos novos vão surgindo. É por isso que a formação docente é sempre continuada, *whorkshops*, oficinas, palestras, minicursos, pós-graduação (especializações, mestrado, doutorado, etc.). Então, como ação propositiva que pode resolver muitas

questões dentro de uma escola que adota a Educação Integral, tem-se a organização de uma formação continuada com foco em ações para a essa modalidade. A necessidade dessa formação se torna evidente após a análise dos dados coletados na pesquisa, os professores precisam conseguir refletir e entender as diferentes esferas educacionais, e, principalmente, refletir sobre as especificidades pertencentes à modalidade de Educação (em tempo) Integral, bem como sobre a forma com que essas especificidades acabam orientando as práticas pedagógicas.

Uma formação continuada que vise o aperfeiçoamento e a aprendizagem dos professores quanto ao Ensino (em tempo) Integral, deve ocorrer ao longo do ano letivo, assim como acontece com a oficina sugerida na ação 3, trata-se de algo que necessita tempo, não acontecerá de uma hora para a outra. Será necessária aqui uma organização da parte da gestão, de forma que contemple ao longo do ano letivo, oficinas e formações e que não atrapalhe o calendário escolar. É importante que a formação seja assistida por profissionais experientes e qualificados para tal e, como já mencionado anteriormente, o estabelecimento de parceria com a Secretária da Educação se faz muito útil, pois a instituição pode auxiliar na execução dessa formação. Pesquisas sobre outras escolas que atuam na modalidade integral podem ser uma boa alternativa para que se possa ouvir sobre métodos que vem dando certo e realizar a troca de experiências, aspecto que tem grande valor. A equipe gestora quem organizará essa formação, e também poderá participar como docente.

Conforme já mencionado, a formação deverá contar com profissionais capacitados, além de pensar na formação continuada somente para os professores, se faz necessária a análise de possibilidade de a formação ser tanto para ensino quanto para gestão. A possibilidade de uma formação focada apenas em gestão para o Ensino Integral pode ser pensada e também executada ao longo do ano letivo. O tema principal será relacionado com as práticas pedagógicas para o Ensino (em tempo) Integral, quais as atividades que mais surtem resultados, como inovar nas oficinas de modo que ganhe a atenção do aluno, etc.

Outro ponto agravante que leva a construção desse PAE, está relacionado ao pouco conhecimento envolvendo os documentos orientadores oficiais, principalmente em relação à Educação (em tempo) Integral. Propõe-se, então, que a formação continuada dos professores também tenha esses documentos como materiais de estudo. Uma formação docente que se proponha a estudar esses

documentos oficiais que norteiam o projeto estadual de Educação Integral, bem como provoque a necessidade de revisão do PPP da escola. Essa formação objetiva visa maior entendimento e capacidade por parte dos professores de conhecer as normativas que envolvem suas disciplinas e quais habilidades tornam seus planos únicos e realmente efetivos para suas oficinas. Sabe-se da importância que tem o entendimento conciso sobre as diretrizes curriculares, e assim é possível, para a equipe gestora, uma seleção de documentos a serem seguidos sem excesso, como é mostrado nos dados da pesquisa.

Por ser algo que se propõe em continuidade, uma formação docente que tenha essas duas frentes deve ser pensada em longo prazo, então é importante delimitar que elas deverão ocorrer reuniões ao longo do ano letivo, com pelo menos cinco momentos de formação, contando que as reuniões acontecerão a cada dois meses na escola em momentos intercalados às oficinas, propostas na ação 4. A gestão deverá propor um cronograma para realização dessas formações continuadas, apresentá-la ao corpo docente no início do ano letivo, na ocasião da semana pedagógica e, após aprovado, tal cronograma orientará as reuniões de formação no decorrer do ano letivo. O primeiro encontro apresentará as diretrizes a serem seguidas, bem como a proposta de estudo. Deve-se considerar que os professores podem já estar em formação devido às ações anteriores e, por isso, com mais disposição e entendimento sobre essas questões relacionadas às orientações pedagógicas.

Todos podem ocorrer na própria escola, mas, caso se faça necessário, podem ser *online*, organizada pelo gestor e pela coordenadora juntamente com os professores.

Os custos em relação a essa ação, assim como nas outras, terão como principal base as horas extras, dispostas para execução da análise, dos estudos e das discussões. Luz, internet, material de apoio e consulta (como documentos impressos), materiais de escritório, para anotações, marcações, etc. Para reduzir um pouco alguns custos, pode-se pensar fazer algumas reuniões *online*.

Como foi descrito no início da primeira parte da ação 4, a escola deve montar um cronograma ao longo do ano letivo que possibilite todas as ações propostas e que se torne eficaz. Mudanças dentro de uma escola não ocorrem de uma hora para outra, leva tempo e disciplina até que tudo aconteça.

Os gastos desta ação estarão em consonância com questões como: horas extras; contratação de profissionais que ministrarão a formação, nesse caso, deve ser realizada uma boa pesquisa antes, visto que os gastos tornam-se variados, pois, depende da ajuda ou não do governo; há também gastos com luz, impressão de material de apoio, internet, se for necessário. Pensando novamente no cenário imposto pela pandemia do COVID 19, torna-se necessário cogitar a realização da formação de forma *online* e, com isso, gerar menores gastos relacionados ao deslocamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve início com a formulação de duas questões investigativas principais: de que forma uma análise dos planejamentos de atividades dos professores pode auxiliar na compreensão do processo de implementação de políticas de Educação (em tempo) Integral em uma escola pública do centro-oeste mineiro? Em que medida essa compreensão mais apurada auxilia na proposição de ações gestoras voltadas para a implementação de políticas públicas, como é o caso da Educação Integral e Integrada em Minas Gerais?

Para responder a estas questões, estabeleceu-se, como objetivo geral, avaliar como a percepção do corpo docente de uma instituição de ensino mineira se revela em seus planejamentos (anuais e/ou aula a aula), de modo a permitir que a gestão possa propor ações que auxiliem na implementação de políticas de Educação Integral e Integrada na escola-foco da pesquisa.

Como objetivos específicos, foram estabelecidos: (i) descrever o processo de implementação e operacionalização das políticas de Educação Integral na escola-foco da pesquisa entre 2017 e 2020, evidenciando de que maneira a instituição se organiza para atender a demanda de formação (em tempo) integral; (ii) analisar os documentos que orientam as ações educacionais neste contexto escolar para a formação integral dos alunos ligados ao Programa Educação Integral e Integrada, verificando em que medida a escola compreende e acolhe esta proposta; e (iii) propor estratégias que se configurem como instrumento de apoio para a gestão alcançar os objetivos propostos no programa estadual de Educação (em tempo) Integral.

No segundo capítulo, subdividido em quatro seções secundárias, buscou-se responder ao primeiro objetivo específico. Dessa forma, foram apresentadas as experiências de Educação Integral no âmbito nacional, retomando as experiências mais significativas para a atual configuração da modalidade no Brasil, apresentando, ainda, precursores da EI, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro; a implementação da política da Educação Integral em Minas Gerais, apresentando a descrição da Educação Integral, seus objetivos, proposta curricular, organização dos tempos e espaços, lotação de docentes e informações acerca do governo atuante e legislações vigentes no contexto do cenário estadual; do Programa Novo Mais Educação no Estado de Minas Gerais e a proposta de implementação da Educação

Integral para o ensino fundamental no estado a partir de 2017; por fim, da organização da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo, sua organização e gestão, além da experiência da escola com a Educação de Tempo Integral, sua metodologia e implementação da atual política de Educação Integral de Minas Gerais para o ensino fundamental. Com base neste objetivo, foi possível chegar a um conjunto dos desafios enfrentados pela escola, para viabilizar a implementação do projeto, listados a seguir:

- a) Baixo desempenho da escola nas avaliações internas/externas e necessidade de reforço escolar;
- b) Demanda de maior tempo dos estudantes na escola com o intuito de favorecer aos familiares a busca de emprego;
- c) Evasão escolar é maior na Educação Integral;
- d) Dificuldade recorrente no repasse dos recursos para que a escola viabilizasse a consecução das suas atividades ao longo dos anos;
- e) Espaço físico inadequado para os estudantes ficarem o dia todo, tendo dificuldades para oferecer atividades diferenciadas.
- f) Poucos momentos de formação para os professores atuarem na Educação Integral;
- g) Alternância frequente das normativas que regem o programa que, sobrepostas, propunham orientações divergentes e de difícil acompanhamento para a equipe escolar;
- h) Alta rotatividade de professores que ministram as oficinas do projeto, que incide em uma dificuldade na continuidade das ações de formação empreendidas pela escola aos seus alunos.

Após apresentar o contexto da pesquisa e identificar os principais desafios da escola com relação à implementação da Educação Integral, e cientes das limitações de uma pesquisa de mestrado em abordar todos esses elementos, optamos por eleger três desses desafios em específico para guiar a consecução da pesquisa de campo, que estivessem mais diretamente ligados à questão de investigação desta pesquisa e possibilitassem um acompanhamento das práticas pedagógicas da escola, voltados para a Educação Integral. Nossa análise de dados se deteve em discorrer sobre os pontos: (i) momentos insuficientes de formação para os professores atuarem na Educação Integral; (ii) alternância das normativas que regem o programa que, sobrepostas, propunham orientações divergentes e de difícil

acompanhamento para a equipe escolar e (iii) alta rotatividade de professores que ministram as oficinas do projeto, que incide em uma dificuldade na continuidade das ações de formação empreendidas pela escola aos seus alunos.

No terceiro capítulo, buscou-se responder ao segundo objetivo específico. Este capítulo apresenta como objetivo analisar os documentos que orientam as ações educacionais no contexto da escola em estudo para a formação integral dos alunos ligados ao Programa Educação Integral e Integrada, verificando em que medida a escola compreende e acolhe esta proposta. Subdivido em três subseções, a primeira trata do referencial teórico que serve de base para realizar a análise da segunda subseção, que apresenta a perspectiva metodológica de pesquisa, especificando o que foi feito de campo e buscando refletir sobre a contribuição das práticas gestoras e pedagógicas das ações da Educação Integral, especialmente das atividades realizadas na Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo. A terceira subseção, intitulada “Análise de dados”, subdivide-se, ainda, em duas: a primeira trata da relação dos planos de aula com os documentos orientadores e a segunda, por sua vez, da relação entre a formação de professores e os planos de aula.

Em resposta ao segundo objetivo, foi possível inferir que os planos de aula se afastam das orientações propostas pelos documentos norteadores da política por diversas razões, uma delas considera a própria multiplicidade e fragmentariedade de tais normativas. Além da confecção pautada no excesso de documentos orientadores, foi possível observar as seguintes características presentes nos planos de aula analisados: vagueza, falta de diversificação metodológica e definições de termos e propostas pela negação em detrimento da afirmação. Acredita-se que tais gargalos (os posicionamentos genéricos, a ausência metodológica e a conseqüente instrumentalização do conceito de Educação Integral, encontrados nos planos de trabalho, e a própria concepção assistencialista da Escola Integral, presente no imaginário popular) sejam conseqüências da ausência da formação adequada e específica dos docentes, problemática que encontra raízes na formação inicial que se fossilizam e prolongam para a formação continuada, impedindo que o professor exerça, em integralidade, seu papel intelectual de transformador autoformativo.

Como alternativa para um melhor funcionamento do Ensino (em tempo) Integral, no quarto capítulo, foi apresentado um PAE com quatro ações que buscam apoiar a gestão escolar e os professores na hora de implementar seus projetos. Baseados na ferramenta 5W2H (o quê?; por quê?; onde?; quando?; quem?; como?;

quanto?), que detalhou o passo a passo necessário para a execução de cada ação. As três primeiras ações tinham como foco a relação dos planos de aula com os documentos que norteiam sua elaboração, foram desenvolvidas ações propositivas que visavam a solução para os problemas encontrados acerca das diretrizes. A última ação visava uma ação de formação continuada para os professores e também para a equipe gestora, pensando em formas de auxiliar ambos quanto ao entendimento das especificidades da Educação (em tempo) Integral e estudo de documentos oficiais e uma possível revisão no próprio PPP da escola.

Com essa pesquisa foi possível identificar algumas questões que impossibilitam a aplicação eficiente do Programa de Educação Integral e Integrada na escola-foco deste trabalho. Também se aponta a necessidade de um estudo, aprofundado, quanto aos documentos oficiais que norteiam o programa, e a necessidade de uma revisão nos documentos institucionais da escola (PPP). Como possibilidade de buscar novas diretrizes e melhorias para o programa, foi desenvolvido um Plano de Ação Educacional com ações pensadas para suprir as adversidades encontradas ao longo da análise.

Por se tratar de um trabalho focado na pesquisa e na sua análise, a aplicação das ações apresentadas no PAE se limita a teoria, mas não se descarta a intenção de aplicar em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Natália Fernanda Lobato de. **A implementação do projeto de Educação Integral em uma escola estadual mineira**: desafios e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112 p.707-727, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpvM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.
- ALMEIDA, Maria Alves de. **Análise da infrequência dos alunos da Educação (em Tempo) Integral em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Coronel Fabriciano – MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- ALVES, Joana D'arc Moreira. Escola de Tempo Integral: uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão. **Itinerarius Reflectionis**, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/20341/11831>. Acesso em 19 out. 2021.
- AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC**: solução ou problema? Texto para Discussão. Brasília: IPEA, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território e disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p.3-10, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1191/1197>. Acesso em 14 out. 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempo e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.33-45.
- ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Divinópolis – MG**. 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/312230>. Acesso em: 11 out. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Speech and Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BERNADO, Elisângela da Silva. Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 1, p.79-94, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12116/8798>. Acesso em 17 out. 2021.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. (Descobrimo o Brasil). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, [1993]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica**. Subprogramas e ações. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=28016&co_midia=2. Acesso em 09 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 11 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Brasília: Presidência da República; Casa Civil, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social, Ministério do Esporte, Ministério da Cultura. **Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Brasília: MEC; MDS; MDE, [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em 11 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=DECRETA%3A,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20em%20tempo%20integral. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais Educação: passo a passo**. Brasília: SEB; MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192#:~:text=o%20Passo%20a%20Passo%20do,de%20vincular%20aprendizagem%20e%20vida. Acesso em 09 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília: MEC, [2016]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 17 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: MEC, [2017]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413. Acesso em 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 09 mai. 2020.

BRASIL. **Educação Integral / Educação Integrada e(m) Tempo Integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Brasília: MEC; SECAD, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2011-pdf/8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf/file>. Acesso em: 11 out. 2021.

CAVALCANTE, Rosana. **Educação Integral:** possibilidades e desafios. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Integral) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CAVALIERE, Ana. Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p.247-270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17 out. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, esp., p.1015-1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?lang=pt&format=pdf#:~:text=%C3%89%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma,alunos%20e%20professores%2C%20o%20que>. Acesso em 17 out. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p.249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIES, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, ÁLVARO P. (orgs.) **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p.295-316.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é Educação Integral?** 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Documentos de Identidade. **Revista Aulas**, [Dossiê Foucault], n. 3, p.1-6, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/24700745-Documentos-de-identidade.html>. Acesso em 19 out. 2021.

CHAGAS, Marcos Antonio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. *In*: MOLL, Jacqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.72-81.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 27, p.177-192, 2009. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202/89>. Acesso em 14 out. 2021.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; JEFFREY, Débora Cristina; MACIEL, Antônio Carlos (orgs.). **A educação integral como objeto de estudo**: mais que um tempo... Além dos espaços. [E-book]. Santarém: UFOPA, 2018.

CUNHA, Angélica Maria Teodoro; BERGAMIN, Aletéia Cristina; ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; SILVA, Raissa Viviani; CUNHA, Victor Alexandre Barreto da; ZANATA, Eliana Marques. Importância do Projeto Político Pedagógico para a inclusão escolar. **Revista Educação em Foco**, v. 26, e-26005, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19921/23190>. Acesso em 17 out. 2021.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sesseions. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.131-144.

DRUMOND, Kelly. **Educação integral segundo a BNCC**. Sistema Maxi de Ensino, 08 out. 2020. Disponível em: <https://www.sistemamaxi.com.br/educacao-integral-segundo-a-bncc/>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

ESCOLA ESTADUAL ROSA VAZ DE ARAÚJO. **Projeto Político Pedagógico – 2017**. Divinópolis: Secretaria da E. E. Rosa Vaz de Araújo, 2017.

ESCOLAS. **E. E. Rosa Vaz de Araujo**: Escola Pública Estadual. 2018. Disponível em: <https://www.escol.as/%20143929-ee-rosa-vaz-de-araujo>. Acesso em: 01 jun. 2019.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FERRETTI, Celso João. Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a Política Educacional Brasileira. **Em Aberto**, ano 10, n. 50751, p.65-73, 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2125/1864>. Acesso em 19 out. 2021.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Souza Batista; AGUILAR, Luiz Enrique. A educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais: Análise da política e seus efeitos. *In*: ALFERES, Marcia Aparecida (org.). **Qualidade e políticas públicas na educação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018, p.30-46.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. PROALFA (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**,

v. 7, n. 13, p.38-64, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/45618/49217>. Acesso em: 14. out. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookmann, 2009.

FONSECA, José Pedro da. Profic – Programa de formação integral da criança: anotações de um seminário. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1-2, p.167-187, 1986. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v12n1-2/v12n1-2a09.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Penso, 2009.

G1. **Número de alunos é reduzido e pais temem fechamento de escola em MG**. 31 jan. 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2012/01/numero-de-alunos-e-reduzido-e-pais-temem-fechamento-de-escola-em-mg.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

GADOTTI, MOACIR. **A Escola dos meus Sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p.403-422, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em 19 out. 2021.

GANZELI, Pedro; MACHADO, Cristiane; NOGUEIRA, Rosane Garcia Dorazio. Desafios da gestão escolar na construção da educação integral. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p.521-538, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpaev36n2/1678-166X-rbpaev36-2-0521.pdf>. Acesso em 04 nov. 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2013.

GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'hammed. L'enseignant et son mandat: médiateur, héritier, interprète, critique. **Educação & Sociedade**, n. 87, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23767174>. Acesso em 19 out. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, p.70-111, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/TyXLXYXpM93JVCryf9TQf6S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2021.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p.77-85, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128>. Acesso em 19 out. 2021.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p.1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815/3933>. Acesso em 04 nov. 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p.30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divinópolis**. IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/divinopolis/panorama>. Acesso em: 04 mai. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. [E-book]. Brasília: MEC, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Aprendizado adequado**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/137077-ee-rosa-vaz-de-araujo/proficiencia>. Acesso em 05 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em: 24 set. 2019.

KIRCHNER, Elenice Ana. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. [E-book]. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p.45-54.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CAVALHO, Paulo Felipe Lopes de Carvalho. "Escolas fechadas, e agora?": situação-limite, inédito

viável e utopia freiriana em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, e035227, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35227/28770>. Acesso em 23 abr. 2022.

LIMA, Maria José de ; LIMA, Ingrid da Mota Araújo; LIMA, Xênia da Mota Araújo; TRESENA, Nubênia de Lima. Novo Mais Educação: um processo de desenvolvimento em tempo integral nas áreas de português e matemática. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., Recife. **Anais** [...]. Recife: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID5764_08092018203144.pdf. Acesso em 19 out. 2021.

LIRA, Davi. **A educação integral deixa a escola mais humana**. Por vir, 21 ago. 2013. Disponível em: <https://porvir.org/a-educacao-integral-deixa-escola-mais-humana>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Gilberto de Andrade Martins; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MELLO, Maria F.; BARROS, Vitória Mendonça de; SOMMERMAN, Américo (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

MELO, José Carlos de; SOUSA, Karla Cristina Silva. Educação integral e gestão escolar: nasce a sociedade dos indivíduos? **Ensino & Multidisciplinaridade**, v. 1, n. 2, p.28-42, 2015. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/4205/2228>. Acesso em 04 nov. 2021.

MELO, Wyarya de Sousa; CONCEIÇÃO, Rita de Cássia da; ARAÚJO FILHO, José Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Noélia da Silva; CAVALCANTE, Luciana Matias. **Práticas pedagógicas e o processo de alfabetização e letramento na escola pública**. 2015 [*On-line*]. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_0_ral_idinscrito_897_65f1c6934a8ad0f30dde722fbac568fd.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

MENDES JÚNIOR, Carlos Luiz. **Relatório preliminar de uma avaliação do Profic – ano-base 1989**. São Paulo: SEE, 1991.

MINAS GERAIS. **Projeto Aluno de Tempo Integral**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2005.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, [2011]. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&comp=&ano=2011>. Acesso em: 14 out. 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2012]. Disponível em:

<https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/resoluc3a7c3a3o-see-nc2ba-2-197-de-26-de-outubro-de-2012.pdf>. Acesso em 11 out. 2021.

MINAS GERAIS. **Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 2012-2015**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, [2012]. Disponível em:

https://www.almg.gov.br/acompanhe/planejamento_orcamento_publico/ppag/index.html?lei=2012-2015&revisao=2012. Acesso em: 12 out. 2021.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.749, de 01 de abril de 2015**. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da Rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2015]. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2749-15-r.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

MINAS GERAIS. **Lei nº 2.967, de 12 de janeiro de 2016**. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2016-2027. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, [2016]. Disponível em:

https://www.almg.gov.br/acompanhe/planejamento_orcamento_publico/pmdi/index.html. Acesso em: 28 mai. 2019.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, [2017a]. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47227&comp=&ano=2017>. Acesso em 05 mai. 2020.

MINAS GERAIS. **Documento orientador da política de Educação Integral e Integrada e implementação das escolas polo de educação múltipla em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2017b. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20e%20Integrada%20FINAL.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **A Educação Integral e Integrada no ensino fundamental de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em:

<https://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/images/DIPE/Designacao/Doc-Orientador-Educao-Integral-EF-2018-final-em-06.03.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

MINAS GERAIS. **Documento orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2018. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20da%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20Integral%20e%20Integrada.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MINAS GERAIS. **Documento orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2019. Disponível em:

<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/documento-orientador-da-polc38dtica-de-educac387c383o-bc381sica-integral-e-integrada-de-minas-gerais.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.265/2020**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para o ano de 2020. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, [2020]. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4265-20-r%20-%20Public.16-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020

MOÇO, Anderson. **Balanco do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**. Nova Escola, 03 mar. 2010. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/2901/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2001-2010>. Acesso em: 19 set. 2019.

MÓL, Saraa César; MACIEL, Cosme Leonardo Almeida; MARTINS, Flávia Silva. Educação Integral em Tempo Integral, o Programa “Novo” Mais Educação e sua concepção de formação humana. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: ANPEd; UFMA, 2017. p.1-17. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_919.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

MONTEIRO, Mônica. **O que há de novo no “Programa Novo Mais Educação?”**. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2017, p.1-12. Disponível em:

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/oquehadenovonoprogramanovomaiseducacao.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

MORÉS, Andréia *et al.* Educação integral: tempos, espaços e saberes em transformação. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 4., Joinville, 2018. **Anais** [...]. Joinville: UDESC, 2018.

MOSQUEIRA, Patrícia de Matos Ribeiro Alves. **O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1º ciclo do ensino básico**: estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação / Especialidade em Supervisão Pedagógica) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2017.

NAKAGAWA, Marcelo. **Ferramenta 5w2h**: plano de ação para empreendedores. 2014. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSP. 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.) **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002, p.41-88.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021**. 05 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>. Acesso em: 02 jul. 2022.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **A política de Educação em Tempo Integral na rede pública do ensino fundamental em Minas Gerais**: Uma análise de sua trajetória, no período de 2005 a 2013. EdUECE, livro 3, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/39240069-Palavras-chave-politica-educacional-educacao-integral-educacao-em-tempo-integral.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Gestão escolar na educação integral em jornada ampliada**. [E-book]. Curitiba: SEE, 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós Parente. Construindo uma tipologia das políticas de Educação Integral em tempo integral. **Roteiro**, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016. Disponível: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10601/pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

PARENTE, Cláudia da Mota. Darós; AZEVEDO, Érica do Nascimento. Monitoramento do Programa Mais Educação em Sergipe. *In*: PARENTE, Cláudia da Mota Darós.; PARENTE, João Miguel (orgs.). **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p.131-145.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii, 2009, p.13-20.

QEDU. **E. E. Rosa Vaz de Araújo**: Ideb. 2019. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/31033057-ee-rosa-vaz-de-araujo/ideb?dependence=2&grade=2&edition=2017>. Acesso em: 05 jul. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **Grandes vultos que honraram o Senado**: Darcy Ribeiro. Editado Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

RODRIGUES, Marli de Fátima; BRANDALISE, Mary Ângela. **Escolas especiais e visão classista**: as bases históricas das concepções de atenção integral à criança e ao adolescente das classes populares. Ponta Grossa: Editora UEPG, 1998.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANFELICE, José Luís. A História das instituições escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados, 2007, p.75-93.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Diana Viturino; SCHMITZ, Heike. **A ampliação da jornada escolar na agenda pública brasileira**: do Pronaica ao Mais Educação. 2012 [*On-line*].

Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1724_17bc9131f7690d04b730d2c830abdac2.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p.1-15, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em 19 out. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p.61-77, 1991. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/bPpDkPfvGdm7j9mrD8jgRhP/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em 04 nov. 2021.

SENHORAS, Elói Martins. Impactos da pandemia da Covid-19 na educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL EDE EDUCAÇÃO, 7., 2021. **Anais [...]**. Evento Online: CEMEP; UEPB, 2021. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68707>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SILVA, Aparecida Valéria da. **O Projeto educação em tempo integral (PROETI)**: Lições e perspectiva para a educação em Tempo Integral na SER Divinópolis/MG. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SILVA, Maria Vieira. Cenário econômico e político mundial e tensões contemporâneas na educação: narrativas e concepções de pesquisadores no VI Seminário da Educação Brasileira. **Educação & Sociedade**, v.40, e0224315, 2019. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/es/a/f5bqPfTrVwYr6hfsdKCXFRw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; ROSA, Sandra. A escola de Tempo Integral e a formação de seus professores no Plano Nacional de Educação / 2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p.119-134, 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/136>. Acesso em: 17 nov. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1997.

VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de qualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. A Educação (em tempo) Integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p.1573-1597, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13545/9917>. Acesso em 14 out. 2021.

ANEXO I – Documento oficial superintendência regional de ensino – Divinópolis.

**SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO
DIVINÓPOLIS-MG**

Ofício Gab N° 33/2012

Divinópolis, 09 de fevereiro de 2012.

Prezada Vereadora,

Em atendimento ao ofício CM 012/2012 de 06-02-2012 informamos:

1- A EE. "Rosa Vaz de Araújo passa por uma reorganização e, em momento algum, o Estado propõe o seu fechamento.

2- Tal reorganização se deve ao fato de a Prefeitura retirar o transporte dos alunos, o que representa 50% dos alunos matriculados na referida escola.

3- A Prefeitura custeava esse transporte desde 2008, desde a ocupação das casas do Residencial Lagoa dos Mandarins.

4- A justificativa da Secretaria Municipal de Educação da retirada do transporte escolar é que:

a) houve redução da demanda de alunos para o Ensino Fundamental, da rede municipal,

b) o gasto com esse transporte para o município, em 2011, foi de R\$ 57.548,40 e que o município deixou de receber do FUNDEB o valor de R\$ 286.600,56 (custo aluno).

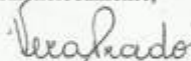
Assim, os 140 alunos da Escola Estadual, receberão o transporte, mas serão encaminhados para Escolas Municipais - CETEPE e São Sebastião.

Hoje a E.E. "Rosa Vaz de Araújo funciona, na reorganização que mereceu ser feita, em apenas um turno (no matutino), com 08 turmas, do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com números reduzido de alunos, aquém do previsto na Resolução que regulamenta a organização das Escolas.

Salientamos o esforço do Estado em manter a Escola, no bairro, levando em consideração a necessidade desse atendimento.

Colocando ao inteiro dispor,

Atenciosamente,


Vera Lúcia Soares Prado
Diretor da SRE Divinópolis

ANEXO II – Número de alunos é reduzido e pais temem fechamento de escola em MG.


Triângulo Mineiro


G1 - Na TV - Emprego - Escola - Aeroportos - VC no G1

11/07/2011 10:21 - 11/07/2011 10:21

Número de alunos é reduzido e pais temem fechamento de escola em MG

Problema começou com cancelamento de ônibus que transportava alunos. Não há proposta para fechar local em Divinópolis, segundo superintendente.

09/07/2011 Triângulo Mineiro

Twitter



Número de alunos é reduzido e pais temem fechamento (Foto: Reprodução/TV Integração)

O cancelamento do ônibus que transportava parte dos alunos para a Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo em Divinópolis, no Centro Oeste, que atende estudantes dos Bairros Vila Romana e Lagoa dos Mandarins tem preocupado alguns pais. O problema começou em dezembro do ano passado e agora eles temem o fechamento do local. "O que mantinha a escola eram os alunos do Bairro Lagoa dos Mandarins, que estudavam aqui. A prefeitura pagava o ônibus para eles irem, mas agora mandou todos para a escola municipal", contou a dona de casa Jacqueline Borges Ribeiro.

Em uma reunião que aconteceu no último sábado (28) a diretora da escola informou que uma das saídas para os pais seria transferir os alunos para a Escola Estadual Chico Dias, que fica no bairro vizinho, o Danilo Passos. A dona de casa Claudilene Maria não concordou com a medida: "Os alunos vão ficar em uma sala com 40 a 50 estudantes e o rendimento deles deve cair". Se em uma sala com 25 alunos já é difícil imagina com 50", disse.

De acordo com a superintendente de ensino, Vera Prado, não há nenhuma proposta do governo para fechar a Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo. O que houve foi uma redução no número de alunos porque a Prefeitura cancelou o ônibus que fazia o transporte de quem mora mais longe da escola. Ainda de acordo com a superintendente, o local continuará funcionando com o total de 112 alunos, que são aqueles que moram próximo ao Bairro Vila Romana e perto da escola. No ano passado, mais de 200 estudantes eram atendidos.

Segundo a secretária municipal de Educação, Eliana Carçado, todos os alunos que foram retirados da Escola Estadual Rosa Vaz de Araújo já estão matriculados nas escolas municipais. Ela disse ainda que os pais foram avisados sobre a mudança no fim do ano letivo de 2011.